



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**NILVA CAMARGO**

**OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E SUAS RELAÇÕES COM AS  
HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIAS ACADÊMICAS NA PERSPECTIVA  
DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: IDENTIFICAÇÃO E  
INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO**

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**  
**2025**

**NILVA CAMARGO**

**OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E SUAS RELAÇÕES COM AS  
HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIAS ACADÊMICAS NA PERSPECTIVA  
DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: IDENTIFICAÇÃO E  
INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO**

Defesa de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino com área de concentração em Ensino na Educação Básica.

Área de concentração: Linha de Pesquisa 1 – Ensino, Linguagens e Diversidades

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Martins de Freitas

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA  
2025**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E SUAS RELAÇÕES COM AS HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIAS ACADÊMICAS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DO ENSINO DA FUNDAMNTAL I: IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO”

**Autora:** Nilva Camargo

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Martins de Freitas

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Nilva Camargo** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 21/01/2025


COMISSÃO AVALIADORA

Documento assinado digitalmente  
 PATRICIA MARTINS DE FREITAS  
Data: 23/01/2025 08:44:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---


Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Martins de Freitas (UFBA)

Presidente da Banca Examinadora/Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 BENEDITO GONCALVES EUGENIO  
Data: 23/01/2025 09:43:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)  
Examinador interno

Documento assinado digitalmente  
 CATIELE PAIXAO DOS SANTOS  
Data: 22/01/2025 10:08:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Catiele Paixão dos Santos (UFBA)  
Examinadora externo

C18p

Camargo, Nilva.

Os problemas de comportamento e suas relações com as habilidades sociais e competências acadêmicas na perspectiva das professoras do ensino fundamental I: identificação e intervenção no contexto do ensino / Nilva Camargo, 2025.  
125 f.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Patrícia Martins de Freitas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,  
Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências. F 104 - 112

1. Orientação de professoras. 2. Contexto escolar. 3. Habilidades sociais. 4. Competência acadêmica. 5. Análise do comportamento. I. Freitas, Patrícia Martins de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn. III. T.

*Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus filhos, Larissa e Luis Fernando, que estiveram ao meu lado em todos os momentos da minha formação acadêmica. Este momento é tão meu quanto de vocês, pois sei que dividiram comigo os desafios e as conquistas ao longo desta jornada.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois nos momentos em que fraquejei, minha fé e força sempre foram o alicerce de tudo.

À minha família, que não mediu esforços e sempre esteve ao meu lado, me apoiando, incentivando e fornecendo o amparo de que precisava para seguir em frente. Agradeço à minha mãe, pelas constantes orações, irmãos e sobrinhos pelo apoio e motivação.

A mim, pela persistência em não ter desistido, mesmo com tantos obstáculos, e por acreditar na minha capacidade.

A minha orientadora, à Professora Doutora Patrícia Martins de Freitas, por todos os ensinamentos, pelas discussões enriquecedoras, pela confiança, por ter me fornecido auxílio na construção deste trabalho. Sua habilidade em oferecer orientações precisas me ajudou a superar desafios e a aprimorar significativamente a qualidade desta pesquisa. Sou grata por toda a sabedoria compartilhada e pelas valiosas lições que irei levar para além desta etapa acadêmica. Este trabalho é fruto de um esforço conjunto, e sou imensamente grata por ter a oportunidade de contar com seu apoio e orientação ao longo deste percurso.

Aos professores Dra. Catiele Paixão dos Santos e Dr. Benedito Gonçalves Eugênio, pelo aceite ao convite para banca examinadora da qualificação e de defesa desta dissertação, e pelas relevantes contribuições que fizeram.

Ao Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Benedito Gonçalves Eugênio, por todos os ensinamentos, humildade, atenção, paciência e amor ao próximo.

Aos colegas de turma do Programa de Pós-graduação em Ensino, por fazer essa caminhada mais leve e por sempre comemorarmos juntos as conquistas uns dos outros.

Ao grupo de pesquisa do Núcleo de Investigações Neuropsicológicas da Infância e da Adolescência UFBA/IMS (Neurônia), em especial à equipe de estudos Daniella Martins Lima dos Santos, Élica Souza Monteiro e Felipe da Sousa Silva, que, com muita dedicação e responsabilidade, fizeram parte deste trabalho.

Às professoras participantes da pesquisa, por confiarem e acreditarem no projeto. Ao início de uma intervenção com medo, inseguranças, as quais foram superadas nas trocas de experiências exitosas, da responsabilidade, do profissionalismo, da persistência, dos “reforços positivos”, no final tudo deu certo e com evidências empíricas.

Enfim, me sinto com o coração cheio de alegria e gratidão!

## RESUMO

Os problemas de comportamento em sala de aula são queixas frequentes no contexto da educação básica. Seus prejuízos são identificados tanto na redução da qualidade da aprendizagem quanto para na saúde mental de professores que lidam diretamente com crianças com repertório de comportamento desafiador e agressivo. O contexto desafiador, com alta frequência de problemas de comportamento e falta de recursos técnicos para que o professor possa manejar essa demanda, pode impactar negativamente a qualidade do ensino e reduzir as chances de desenvolvimento escolar de crianças nesse ambiente. Nessa perspectiva, a presente dissertação objetivou avaliar os problemas de comportamento dos alunos do ensino fundamental I, a partir dos relatos das professoras, e analisar suas relações com as habilidades sociais e competências acadêmicas. Além disso, foi analisado o efeito de um treinamento para professoras sobre o manejo de problemas de comportamento infantis, por meio de mudanças no ambiente escolar. O embasamento teórico desta dissertação é Análise do Comportamento que se embasa nas funções das respostas no ambiente para compreender o processo de seleção e manutenção de determinados comportamentos. A organização da dissertação seguiu o formato multipaper tendo como desfecho três artigos independentes. O artigo 1 é uma revisão sistemática da literatura nacional que investigou as evidências já produzidas sobre os efeitos de programas de intervenção para o manejo comportamental através da orientação a pais e professores. Os resultados apontaram que os programas de intervenção analisados se mostraram efetivos para o manejo de problemas comportamentais de crianças no ambiente doméstico e escolar, porém, a maioria dos estudos não apresentou rigor metodológico experimental, evidenciando que, na literatura nacional, há uma escassez de pesquisas nessa área com delineamento de comparação de pré e pós-intervenção e/ou grupos intervenção e controle. Os estudos de intervenção sobre a orientação parental e orientação para professores mostram que esse tipo de intervenção é uma estratégia importante para alcançar mudanças comportamentais em crianças. Entretanto, faltam estudos com delineamento quase experimental e no modelo de ensaio clínico controlado. No artigo 2, o objetivo foi investigar a correlação entre as habilidades sociais, a competência acadêmica e os problemas de comportamento dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Os participantes foram oito professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública. Os instrumentos utilizados foram: Teacher's Report Form (TRF) e Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Social (SSRS-BR), investigando a perspectiva das professoras sobre as habilidades sociais dos alunos com problemas de comportamento na sala de aula. Os resultados apontaram correlações positivas, fortes e significativas entre problemas de comportamento (TRF) e frequência das habilidades sociais ( $\rho=0,85$ ;  $p<0,01$ ); problemas de comportamento (TRF) e competência acadêmica do SSRS ( $\rho=0,60$ ;  $p<0,01$ ). Foram evidenciadas correlações negativas, moderadas e significativas entre a frequência das habilidades sociais e problemas de comportamento do TRF ( $\rho= -0,69$ ;  $p<0,01$ ); problemas de comportamento (TRF) e problemas de comportamento do SSRS ( $\rho= -0,69$ ;  $p<0,01$ ); entre competência acadêmica (SSRS) e problemas de comportamento do TRF ( $\rho= -0,62$ ;  $p<0,01$ ); competência acadêmica do SSRS e problemas de comportamento do SSRS ( $\rho= -0,47$ ;  $p<0,01$ ). E foi constatada uma correlação negativa, fraca e significativa entre a importância das habilidades sociais do SSRS e problemas de comportamento do TRF ( $\rho= -0,01$ ;  $p<0,05$ ). Esses resultados são convergentes com outros estudos que identificaram a relação entre problemas de comportamento e desempenho acadêmico. O objetivo do artigo 3 foi testar o tamanho do efeito da orientação comportamental para as professoras, que teve como foco a redução dos problemas de comportamento dos alunos de sete a 11 anos em sala de aula. O estudo seguiu um delineamento quantitativo com a comparação de pré e pós-teste. Os participantes e os instrumentos foram os mesmos do artigo 2. A intervenção com as

crianças em sala de aula foi realizada pelas professoras com a duração de três meses. O programa de orientação para as professoras foi feito no formato de grupo com encontros semanais. Por meio do teste *t* de medidas repetidas verificou-se a diminuição no repertório dos problemas de comportamento e aumento nas habilidades sociais e competência acadêmica das crianças: TRF total de problemas ( $t=2,75$   $p < 0,001$ ); SSRS habilidades sociais frequência de ocorrência ( $t=13,91$   $p < 0,001$ ) e habilidades sociais importância ( $t=15,33$   $p < 0,001$ ); problemas de comportamento ( $t=7,92$   $p < 0,001$ ) e competência acadêmica ( $t=2,89$   $p < 0,001$ ). O tamanho do efeito foi testado utilizando o *d* de Cohen encontrando efeitos fortes para todas as comparações de pré e pós intervenção do estudo. Para as medidas de problemas de comportamento (TRF) apresentou  $d=2,20$ , caracterizada por um efeito forte, para habilidades sociais frequência de ocorrência todos os fatores apresentaram valores de *d* acima de 1,00 indicando efeito forte. Para os fatores da importância das habilidades sociais da (SSRS) os valores de *d* também foram fortes. A competência acadêmica  $d=1,58$ , também demonstrou efeito forte. A pesquisa ofereceu resultados estatisticamente significativos nos escores e fatores de problemas de comportamento, habilidades sociais e competência acadêmica, indicando a importância de treinamentos comportamentais para a diminuição da frequência dos escores de problemas de comportamento. Considerando o impacto científico desta pesquisa em responder sobre os problemas de comportamento, o programa forneceu evidências sobre os efeitos de uma intervenção comportamental aplicada em sala de aula por professoras. No aspecto social, os dados indicam uma melhora no comportamento das crianças às quais as professoras aplicaram o programa, possibilitando um ambiente de aprendizagem mais positivo, evidenciando que as habilidades sociais dos alunos podem reduzir comportamentos disruptivos, e permitindo um foco maior no aprendizado e em atividades produtivas. A dissertação apresentou resultados que percorrem três níveis, metodológicos, teórico, com uma revisão sistemática, correlacional, evidenciando que crianças com problemas de comportamento são percebidas como menos competentes academicamente e socialmente na perspectiva das professoras e o terceiro nível, demonstrando os desfechos da aplicação de um procedimento psicoeducativo sem fins terapêuticos, por professoras com foco na redução de problemas de comportamento infantis em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados da dissertação permitem avanços no processo de ensino e na ampliação de recursos tecnológicos que potencializam a prática docente em crianças com problemas de comportamento, beneficiando a educação de maneira ampla e sustentada.

**Palavras chave:** Orientação de professoras, Contexto Escolar, Habilidades Sociais, Competência acadêmica, Análise do comportamento.

## ABSTRACT

Behavior problems in the classroom are frequent complaints in the context of basic education. Their harm is identified both in the reduction of the quality of learning and in the mental health of teachers who deal directly with children with a repertoire of challenging and aggressive behavior. The challenging context, with a high frequency of behavior problems and a lack of technical resources for teachers to manage this demand, can negatively impact the quality of teaching and reduce the chances of academic development of children in this environment. In this perspective, this dissertation aimed to evaluate the behavior problems of elementary school students, based on the reports of teachers, and to analyze their relationships with social skills and academic competences. In addition, the effect of training for teachers on the management of children's behavior problems, through changes in the school environment, was analyzed. The theoretical basis of this dissertation is Behavior Analysis, which is based on the functions of responses in the environment to understand the process of selection and maintenance of certain behaviors. The organization of the dissertation followed the multipaper format, resulting in three independent articles. Article 1 is a systematic review of the national literature that investigated the evidence already produced on the effects of intervention programs for behavioral management through guidance for parents and teachers. The results indicated that the intervention programs analyzed were effective for managing behavioral problems in children at home and at school. However, most of the studies did not present experimental methodological rigor, evidencing that, in the national literature, there is a shortage of research in this area with a pre- and post-intervention comparison design and/or intervention and control groups. Intervention studies on parental guidance and guidance for teachers show that this type of intervention is an important strategy for achieving behavioral changes in children. However, there is a lack of studies with a quasi-experimental design and controlled clinical trial model. In article 2, the objective was to investigate the correlation between social skills, academic competence and behavioral problems of students in the early years of elementary school. The participants were eight elementary school teachers from the early years of public schools. The instruments used were: Teacher's Report Form (TRF) and Inventory of Social Skills, Behavior Problems and Social Competence (SSRS-BR), investigating the teachers' perspective on the social skills of students with behavior problems in the classroom. The results showed positive, strong and significant correlations between behavior problems (TRF) and frequency of social skills ( $\rho=0.85$ ;  $p<0.01$ ); behavior problems (TRF) and academic competence of the SSRS ( $\rho=0.60$ ;  $p<0.01$ ). Negative, moderate and significant correlations were evidenced between the frequency of social skills and behavior problems of the TRF ( $\rho= -0.69$ ;  $p<0.01$ ); behavior problems (TRF) and behavior problems of the SSRS ( $\rho= -0.69$ ;  $p<0.01$ ); between academic competence (SSRS) and behavior problems of the TRF ( $\rho= -0.62$ ;  $p<0.01$ ); SSRS academic competence and SSRS behavioral problems ( $\rho= -0.47$ ;  $p<0.01$ ). A negative, weak and significant correlation was found between the importance of SSRS social skills and TRF behavioral problems ( $\rho= -0.01$ ;  $p<0.05$ ). These results are consistent with other studies that have identified the relationship between behavioral problems and academic performance. The objective of article 3 was to test the effect size of behavioral guidance for teachers, which focused on reducing behavioral problems in students aged seven to 11 in the classroom. The study followed a quantitative design with pre- and post-test comparison. The participants and instruments were the same as in article 2. The intervention with the children in the classroom was carried out by the teachers for three months. The guidance program for the teachers was carried out in a group format with weekly meetings. Through the repeated measures t-test, a decrease in the repertoire of behavioral problems and an increase in the children's social skills and academic competence were verified: TRF total of problems ( $t=2.75$   $p<0.001$ ); SSRS social skills

frequency of occurrence ( $t=13.91$   $p<0.001$ ) and social skills importance ( $t=15.33$   $p<0.001$ ); behavioral problems ( $t=7.92$   $p<0.001$ ) and academic competence ( $t=2.89$   $p<0.001$ ). The effect size was tested using Cohen's  $d$ , finding strong effects for all pre- and post-intervention comparisons of the study. For the measures of behavioral problems (TRF),  $d=2.20$  was presented, characterized by a strong effect. For social skills frequency of occurrence, all factors presented  $d$  values above 1.00, indicating a strong effect. For the factors of the importance of social skills (SSRS), the  $d$  values were also strong. Academic competence  $d=1.58$  also demonstrated a strong effect. The research offered statistically significant results in the scores and factors of behavioral problems, social skills and academic competence, indicating the importance of behavioral training to reduce the frequency of behavioral problem scores. Considering the scientific impact of this research in responding to behavioral problems, the program provided evidence on the effects of a behavioral intervention applied in the classroom by teachers. In the social aspect, the data indicate an improvement in the behavior of the children to whom the teachers applied the program, enabling a more positive learning environment, evidencing that the students' social skills can reduce disruptive behaviors, and allowing a greater focus on learning and productive activities. The dissertation presented results that cover three levels: methodological and theoretical, with a systematic and correlational review, showing that children with behavioral problems are perceived as less academically and socially competent from the teachers' perspective; and the third level, demonstrating the outcomes of the application of a psychoeducational procedure without therapeutic purposes, by teachers focused on reducing children's behavioral problems in the classroom of the initial years of elementary school. The results of the dissertation allow for advances in the teaching process and the expansion of technological resources that enhance teaching practice with children with behavioral problems, benefiting education in a broad and sustained manner.

**Keywords:** Teacher guidance, School context, Social skills, Academic competence, Behavior analysis.

## LISTA DE FIGURAS

**Artigo 1:** Efeitos das Intervenções Comportamentais Para Pais e Professores nos Problemas de Comportamento de Crianças em Casa e na Escola: Revisão Sistemática

**Figura 1** - Estratégia de busca e seleção dos artigos pelo método PRISMA ..... 36

## LISTA DE TABELAS

**Artigo 1:** Efeitos das Intervenções Comportamentais Para Pais e Professores nos Problemas de Comportamento de Crianças em Casa e na Escola: Revisão Sistemática

**Tabela 1** - Identificação do artigo, objetivo, ano de publicação, amostra, instrumentos utilizados, nº de sessões da intervenção, efeitos da intervenção e referência ..... 39

**Artigo 2:** Problemas de Comportamento, Habilidades Sociais e Competência acadêmica na Perspectiva de Professoras do Ensino Fundamental I

**Tabela 1** - Descrição dos dados dos participantes em frequência relativa (%) e absoluta (F), médias (M) e desvios-padrão (DP) ..... 58

**Tabela 2** - Correlações entre as variáveis do TRF e SSRS problemas de comportamento, habilidades sociais e competência acadêmica de crianças ..... 61

**Artigo 3:** Efeito da orientação para professoras no manejo de problemas de comportamento em crianças em idade escolar

**Tabela 1** - Descrição da intervenção, objetivos de cada sessão, procedimentos e instrumentos, intervenção na sala de aula ..... 79

**Tabela 2** - Comparação entre habilidades sociais (HS), problemas de comportamento (PC) e competência acadêmica (CA) no Pré-teste e Pós-teste ..... 86

## LISTA DE SIGLAS

RP	Reforço Positivo
TP-HS	Treinamento de Pais em Habilidades Sociais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRF	Teacher Report Form
SSRS	Social Skills Rating System
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses
QHSE-P	Habilidades Sociais Educativas Parentais
TDE	Teste de Desempenho Escolar
QHSE-P	Questionário de Habilidades Sociais Educativas Parentais
IHS	Inventário de Habilidades Sociais
QSD	Questionário de Situações Domésticas
QCI	Inventário de Comportamentos Inoportunos
IEP	Inventário de Estilo Parental
OMS	Organização Mundial da Saúde
HS	Habilidades sociais
GE	Grupo Experimental
PC	Problemas de Comportamento
CA	Competência Acadêmica
EF	Economia de Fichas

## SUMÁRIO

PÁG

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2. JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>17</b>
<b>3. PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
<b>4. OBJETIVOS .....</b>	<b>18</b>
4.1 OBJETIVO GERAL .....	18
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
<b>5. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
5.1 ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO .....	19
5.2 PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	22
5.3 ORIENTAÇÃO COMPORTAMENTAL PARA PROFESSORAS .....	26
<b>6. FORMATO DA DISSERTAÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>7. ARTIGO 1: EFEITOS DAS INTERVENÇÕES COMPORTAMENTAIS PARA PAIS E PROFESSORES NOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM CASA E NA ESCOLA: REVISÃO SISTEMÁTICA.....</b>	<b>31</b>
7.1 INTRODUÇÃO.....	32
7.2 MÉTODO.....	34
7.3 RESULTADOS .....	37
7.4 DISCUSSÃO.....	44
7.5 CONCLUSÕES.....	47
7.6 REFERÊNCIAS .....	47
<b>8. ARTIGO 2: PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO, HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIA ACADÊMICA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I .....</b>	<b>52</b>
8.1 INTRODUÇÃO.....	53
8.2 MÉTODO.....	56
8.3 RESULTADOS .....	61

8.4 DISCUSSÃO.....	62
8.5 CONCLUSÕES.....	65
8.6 REFERÊNCIAS .....	66
<b>9. ARTIGO 3: EFEITO DA ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORAS NO MANEJO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR.....</b>	<b>73</b>
9.1 INTRODUÇÃO.....	74
9.2 MÉTODO.....	76
9.3 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO .....	82
9.4 ANÁLISE DE DADOS .....	85
9.5 RESULTADOS .....	85
9.6 DISCUSSÃO.....	87
9.7 CONCLUSÕES.....	92
9.8 REFERÊNCIAS .....	93
<b>10. CONCLUSÕES GERAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>11. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>12. APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....</b>	<b>113</b>
<b>13. ANEXO I- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>115</b>
<b>14. ANEXO II- PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO .....</b>	<b>120</b>
<b>15. ANEXO III- ESTRATÉGIA/INTERVENÇÃO .....</b>	<b>122</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida por uma pesquisadora que tem formação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter Paraná, atua em contexto escolar há aproximadamente 11 anos, como Coordenadora Pedagógica dos anos finais do ensino fundamental e Supervisora escolar dos anos iniciais e finais. Também atuou como docente na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e Atendimento Educacional Especializado - AEE, em escolas públicas do município de Ibiassucê-BA. O trabalho na educação de crianças e adolescentes se pauta em intervir nas demandas apresentadas pelas professoras que não sabem como lidar ou fazer para melhorar o comportamento dos alunos em sala de aula. As crianças com problemas de comportamento acabam sendo rotuladas por apresentarem esses comportamentos inadequados, mesmo antes de se intervir por eles, assim, as escolas solicitam com frequência orientação de como conduzir o comportamento dos alunos em sala de aula, para tentar minimizar esses impactos que acabam afetando o rendimento acadêmico das crianças. Percebe-se que quando há uma orientação inicial, baseada na análise do comportamento, podem ocorrer mudanças comportamentais na interação entre professor e aluno e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Dessa forma, enquanto pesquisadora e alinhada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, esta pesquisa busca fortalecer e incentivar pesquisas empíricas e de caráter preventivo, bem como construir caminhos no contexto escolar sobre temas na área analítico comportamental.

Os problemas de comportamento interferem nas habilidades sociais e no desempenho da aprendizagem, os quais podem ser classificados como padrões internalizantes (quando envolvem comportamento de isolamento social, ansiedade, depressão, entre outros) e como padrões externalizantes (coercitivo, opositor, agressivo, etc.) (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Elliot & Gresham, 2008). Tais comportamentos problemáticos são entendidos, de maneira funcional, como comportamentos operantes, ou seja, mantidos por suas conseqüências, que podem limitar o acesso da criança a reforçadores necessários para promover o desenvolvimento adaptativo (Alvarenga et al., 2016).

Alguns estudos demonstram a co-ocorrência entre comportamentos problemáticos e dificuldades de aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2003; Ferreira & Marturano, 2002; Marinho, 2003; Marturano & Loureiro, 2003; Medeiros et. al., 2000; Parreira & Marturano, 1996). Essa relação atinge, em estimativas internacionais, cerca de 12% das crianças em idade escolar (Marturano & Loureiro, 2003). Comumente, crianças com dificuldades de

aprendizagem apresentam, paralelamente, prejuízos de ordem emocional e comportamental (Deighton et al., 2018; Galindo et al., 2018; Graziano et al., 2015).

Problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem podem desencadear ou ocasionar essas ocorrências, nas quais se consideram três abordagens, sendo que a primeira pode levar a criança a apresentar problemas de aprendizagem, devido a dificuldades na memória, na atenção e no humor. A segunda é que as crianças apresentam, inicialmente, dificuldades de aprendizagem que contribuem para a ocorrência posterior de problemas de comportamento. Na terceira abordagem, a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem atribui a causa de seu fracasso a si mesma ou a outras pessoas, como, por exemplo, pais, professores, etc. (Medeiros & Loureiro, 2004; Medeiros et al., 2000).

Ao analisar problemas comportamentais, estudos têm demonstrado que crianças com baixa competência social apresentam mais problemas de comportamento (Bandeira et al., 2006; Barham & Cia, 2009) além de baixa competência acadêmica (Marturano & Loureiro, 2014). Isso aumenta a probabilidade de ocorrências que prejudicam seu desenvolvimento. Acredita-se que, a partir da análise de problemas comportamentais mais frequentes, pode-se compreender como tais comportamentos se mantêm, e assim, possibilitar a manipulação de variáveis que possibilitem o desenvolvimento de repertórios mais competentes (Olson & Hoza, 1993).

Estudos na área analítico comportamental mostram que a punição (positiva ou negativa) contribui para diminuir a frequência dos comportamentos inadequados (Skinner, 1953/2003), pois fornece exemplos abundantes de várias intervenções eficazes na redução ou eliminação do comportamento inadequado em um intervalo de idades e graus de deficiências de desenvolvimento (Brosnan & Healy, 2011). Muitas intervenções relatam sucesso usando alterações de antecedentes, baseadas em estratégias de reforço e manipulação consequência (Hamre & Pianta, 2005; Mariano, 2015; Pereira & Gioia, 2010).

As técnicas de reforçamento produzem resultados mais consistentes a longo prazo, pois, além de melhorar o desempenho em sala de aula, são capazes de construir habilidades nas crianças gerando benefícios adicionais para ambos, professor e aluno. Sugere que a mudança comportamental deve ser efetivada pela utilização de estratégias de reforço positivo, principalmente porque, embora as punições contribuam para a redução da resposta inadequada, essa estratégia envolve um importante conjunto de efeitos adversos.

A construção de qualquer habilidade é feita através do reforço e, assim, evita os efeitos colaterais destrutivos da punição, que contrariam os objetivos da educação (Lucnski & Kevin, 2009).

Observando de forma mais precisa a sala de aula, consegue-se verificar a diversidade do ambiente. A sala de aula apresenta estímulos que podem ser antecedentes que aumentam ou diminuem comportamentos de hiperatividade, desatenção e impulsividade que podem não ser característicos do repertório da criança (Dupal & Storner, 2007). Outro fator importante nesse ambiente são suas mudanças e as condições de manejo para adequar um melhor ambiente propício à aprendizagem (Matos & Mendes, 2015). Tais mudanças estão na relação professor-aluno positivas, pautadas na relação de motivação dos alunos, compreensão, atenção, confiança, no incentivo e cooperação. Assim, as possibilidades de aprendizagem e aquisições escolares podem aumentar (Webster-Stratton, 2008).

Segundo Picado e De Rose (2009) no ambiente escolar são crescentes a preocupação e a queixa de professores em relação a atitudes desafiadoras, desobediência, hiperatividade, desconcentração, ausência de autorregulação e agressividade por parte dos alunos. Além disso, cerca de 10% dos alunos brasileiros já apresentaram sinais de algum problema de comportamento clinicamente relevante (Lyra et al., 2009).

As salas de aula bem gerenciadas, como exemplo, manter a ordem da sala, envolver os alunos nas atividades, proporcionar a cooperação entre eles, possibilitam um ambiente que favorece o ensino e a aprendizagem, de modo a aumentar a motivação e bem-estar de alunos e professores (Marzano, 2003). No entanto, os problemas de comportamento em sala de aula estão se tornando cada vez mais desafiadores para os professores resolverem (Vargas, 2009). Em muitos casos, acabam impactando no desenvolvimento da aprendizagem e nas estratégias do professor para ensinar seus alunos, e também interferindo na qualidade das relações professor/aluno no contexto escolar.

Na avaliação de professores, crianças que apresentam problemas de comportamento, quando comparadas com aquelas sem problemas, possuem menores frequências de habilidades sociais (Barreto et al., 2011; Bolsoni-Silva et al., 2009), como, por exemplo, procurar ajuda, cumprimentar pessoas, fazer elogios, tomar iniciativa, expressar desejos, demonstrar carinho, direitos e desagradados, e interagir de forma não verbal. Tal qual, com maiores frequências de problemas de comportamento (dificuldade em permanecer na atividade, impaciência, destruição de objetos, irritação, brigas, desobediência, mentiras, recusa a entrar na escola, gagueja, dificuldade de fala).

As diversas evidências sobre os problemas de comportamento e suas relações com o desempenho escolar, impactam a percepção dos professores e a relação com os alunos, indicando a importância de desenvolvermos intervenções que possam diminuir os problemas de comportamento em sala de aula e aumentar a capacidade das professoras para o manejo dos comportamentos inapropriados (Del Prette & Del Prette, 1998; Pianta, 2000; Vila, 2005).

## **2. JUSTIFICATIVA**

O professor possui muitos desafios em sala de aula, principalmente as dificuldades de manejo de comportamento de crianças e adolescentes em relação a condutas disfuncionais que quebram as regras e perturbam o ambiente. É reconhecida a necessidade do suporte institucional e acadêmico. Muitos professores percebem a necessidade de um ambiente com menos conflitos com os alunos, entretanto não conhecem técnicas para realizar as mudanças necessárias (Gomes & Martins, 2016). Todo esse suporte tende a contextualizar o professor e prepará-lo para lidar com a realidade da sala de aula.

A orientação comportamental para professores tem sido aplicada por meio de um modelo psicoeducativo que orienta os professores e acompanha o processo de mudanças, aumentando os recursos para o manejo do comportamento em sala de aula. Conforme indicam Rohenkohl e Castro (2012), a escola se torna um local de possível prevenção para problemas de comportamento e de desempenho escolar, já que ambos costumam aparecer de forma concomitante, e o professor tem o importante papel de identificar os alunos com dificuldades e, assim, de favorecer a busca por formas de desenvolvimento de habilidades de interação que possam contribuir para um funcionamento mais ajustado na escola ou fora dela.

Dessa forma, esta pesquisa pode contribuir com a investigação para responder sobre os problemas de comportamento em sala de aula e desenvolver práticas disciplinares possíveis de serem utilizadas pelos professores na resolução de problemas comportamentais. Considerando alguns eixos, como o científico: desenvolvimento e efeito do programa, fornecendo evidências empíricas sobre o que funciona em termos de intervenções em sala de aula, tornando fundamental para desenvolver modelos baseados em dados concretos e não apenas em teorias, como também identificando as necessidades específicas dos alunos em termos de habilidades sociais e aprendizagem. No aspecto social: melhora do comportamento das crianças às quais as professoras aplicaram o programa, possibilitando um ambiente de aprendizagem mais positivo, evidenciando que as habilidades sociais dos alunos podem reduzir comportamentos disruptivos, permitindo um foco maior no aprendizado e em

atividades produtivas. No eixo tecnológico: compartilhar os resultados do programa para a redução de problemas comportamentais na sala nos anos iniciais do ensino fundamental, em que pesquisadores e educadores podem colaborar para desenvolver novas intervenções cada vez mais eficazes, beneficiando a educação de maneira ampla e sustentada.

Portanto, ao apresentar um ajuste funcional, um maior repertório comportamental, mais amplo e adequado, a criança descobre que tem alternativas para criar bons relacionamentos e competências em sala de aula (Marzano, 2003; Vargas, 2009). A adaptação do programa de orientação para professores permite o acesso dos docentes a um conhecimento científico da Análise do Comportamento, tornando-se importante para que os mesmos conheçam estratégias de intervenção para os comportamentos na sala de aula.

### **3. PROBLEMA DE PESQUISA**

Considerando o uso das técnicas analítico comportamental em sala de aula, quais os efeitos da orientação comportamental para professoras em sala de aula sobre os problemas de comportamento dos alunos?

### **4. OBJETIVOS**

**4.1 Objetivo Geral:** analisar os problemas de comportamento dos alunos do ensino fundamental I, a partir dos relatos das professoras. Verificar suas relações com as habilidades sociais e competências acadêmicas, e avaliar o efeito de um treinamento para professoras sobre o manejo de problemas de comportamento infantis, por meio de mudanças no ambiente escolar.

#### **4.2 Objetivos específicos:**

- a) Investigar as evidências já produzidas no Brasil sobre o efeito de programas de intervenção para manejo comportamental através da orientação de pais e professores.
  
- b) Verificar as correlações entre as habilidades sociais, a competência acadêmica e os problemas de comportamento dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva das professoras.
  
- c) Adaptar um programa de orientação comportamental em grupo para professoras que lidam com queixas de problemas de comportamentos nas turmas em que lecionam.

d) Avaliar os efeitos das estratégias desenvolvidas no treinamento comportamental sobre o manejo dos problemas de comportamento apresentados pelas crianças nas salas de aula.

## **5. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **5.1 Análise experimental do comportamento**

O comportamento e o ambiente são eventos naturais e independentes e a relação entre eles pode ser interpretada como uma relação funcional entre variáveis. Conforme Moreira e Medeiros (2019), a análise funcional do comportamento é um componente essencial da Análise do Comportamento, na qual permite identificar as relações precisas entre uma pessoa e seu ambiente, indicando como o comportamento do indivíduo é precedido e as consequências que produz. Para a Análise do Comportamento, o comportamento é a variável dependente e os fatores do ambiente são as variáveis independentes, isto é, são as variáveis passíveis de intervenção. Desse modo, na Análise do Comportamento os fatores do ambiente são vistos como modificáveis, isto é, pressupõe a possibilidade de novos aprendizados e, até certo ponto, os comportamentos considerados inadequados podem ser menos estimulados por meio de processos como contracondicionamento ou dessensibilização sistemática (Tomanari & Matos, 2002).

Em Análise do Comportamento, os conceitos de antecedentes e consequentes são fundamentais para entender como os comportamentos são moldados e mantidos. Esses conceitos fazem parte do modelo de contingências de três termos, que inclui o antecedente, o comportamento e o consequente. As relações entre estímulos discriminativos, respostas e consequências são denominadas contingências de reforço (Skinner, 1969). Segundo Catania, (1998/1999), na contingência operante, existe uma relação de dependência entre a resposta do sujeito e os efeitos das mudanças no ambiente, na qual exercem uma função selecionadora sobre a resposta, escolhendo classes de respostas.

Os antecedentes são estímulos ou eventos que precedem o comportamento. Eles podem sinalizar a disponibilidade de reforço ou punição e influenciar a probabilidade de ocorrência do comportamento (Skinner, 1953). O controle de estímulos refere-se ao efeito que o contexto tem sobre a probabilidade de ocorrência do comportamento, ou seja, questões relacionadas ao controle do comportamento por estímulos antecedentes. Tendo como característica o desenvolvimento da linguagem, como aprender a ler e escrever. Existem dois tipos principais de antecedentes: Discriminativos (Sd): são estímulos que sinalizam que um determinado comportamento será reforçado, por exemplo, uma luz verde em um semáforo sinaliza que é seguro atravessar a rua. Estímulos Delta (SΔ): são estímulos que sinalizam que

um comportamento não será reforçado, por exemplo, uma luz vermelha em um semáforo indica que não é seguro atravessar a rua (Catania, 1998/1999).

Os consequentes são estímulos ou eventos que seguem o comportamento. Eles determinam se a probabilidade de repetição do comportamento no futuro aumentará ou diminuirá. Existem dois tipos principais de consequentes, os reforçadores consequentes, que aumentam a probabilidade de um comportamento ocorrer novamente. Podem ser positivos (adição de um estímulo agradável) ou negativos (remoção de um estímulo aversivo). Por exemplo: reforço positivo, dar um doce a uma criança para fazer a lição de casa. Reforço negativo, retirar uma tarefa desagradável quando a criança se comporta bem (Dorigon, 2015).

Destaca-se o reforçamento como um dos pilares fundamentais da teoria analítico-comportamental. O reforçamento diferencial é uma técnica importante na análise do comportamento que envolve reforçar um comportamento específico enquanto outros comportamentos são ignorados ou punidos. A finalidade é aumentar a frequência de um comportamento desejado e diminuir a frequência de comportamentos indesejados (Skinner, 1953/1982).

A Análise do Comportamento é um campo de estudo que se destina a compreender o comportamento humano nas suas relações com o ambiente em que ele ocorre. Nesse contexto, o estudo pode ser analisado em uma perspectiva científica, na qual se imagina que o comportamento seja ordenado, probabilístico e, diante disso, espera-se que a ação do homem seja o resultado de condições específicas que, se forem identificadas, supõe-se possível as probabilidades de suas ações. No entanto, o comportamento além de ser complexo, é um processo difícil de mobilização para ser observado. Na literatura da Análise do Comportamento (Skinner, 1938,1991), os diferentes tipos de comportamentos e suas topografias são objetos de estudo, no entanto, foi dada uma atenção maior aos conceitos de comportamento como o operante, reforçamento e o controle de estímulos.

Conforme Skinner (2006), o comportamento operante é ativo e atua sobre o meio, gerando consequências, aumentando, caso seja reforçado, ou reduzindo, caso seja punido, a chance de ele ocorrer novamente. Esse comportamento é modelado a partir das consequências que produz, dessa forma, as respostas que geram mais reforço tendem a aumentar de frequência e se estabelecer no repertório. O comportamento modelado a partir do repertório inato é o comportamento respondente. O comportamento operante é aquele em que o organismo opera sobre o ambiente, tanto modificando como sendo modificado por ele (Abreu & Hübner, 2012; Moreira & Medeiros, 2019).

Assim sendo, o reforço é qualquer evento que fortalece e eleva a probabilidade de ocorrência futura do comportamento que se segue, ou seja, é a consequência de uma ação quando ela é percebida por aquele que a pratica. Dessa forma, Skinner (1953,2007) considera que um único reforço pode ter um efeito significativo, pois, em condições favoráveis, a frequência de uma resposta aumenta de um valor prevaemente baixo para outro alto, porém, constantemente em um só passo repentino. Observa-se, nessa situação, um aumento substancial provocado por um único reforço e aumentos adicionais resultantes de reforços posteriores.

As consequências podem aumentar (reforçadoras) ou reduzir (punidoras) a probabilidade de ocorrência futura do comportamento (Michael, 1975). Entende-se por punição o surgimento de um acontecimento desagradável ou resultado que gera uma redução no comportamento. Por exemplo, a punição ocorre quando quer que uma ação seja seguida ou pela perda de reforçadores positivos, ou ganho de reforçadores negativos (Catania, 1998/1999). O que acontece é a adição de estímulo aversivo (punição positiva) ou retirada de estímulo apetitivo (punição negativa).

Reforçadores positivos e negativos não são punições. As punições positiva e negativa são conceitos da teoria do condicionamento operante e se referem a formas de reduzir a ocorrência de um comportamento indesejado (Skinner, 2003). A punição positiva consiste na apresentação de um estímulo aversivo após um comportamento indesejado, reduzindo a probabilidade de sua repetição. Exemplo: um professor repreender um aluno em voz alta após ele interromper a aula. A punição negativa envolve a retirada de um estímulo positivo como consequência de um comportamento inadequado. Exemplo: um estudante perder o direito ao recreio por não cumprir as regras da sala (Sidman, 1989/1995).

Nos estudos de Martin e Pear (2009c), os autores definem modelagem como o desenvolvimento de um novo comportamento por meio do reforço sucessivo de respostas cada vez mais próximas ao comportamento final desejado e da extinção das respostas anteriormente emitidas. A modelação é uma técnica de controle de comportamento, na qual a criança aprende através da observação e conseguirá repetir o comportamento demonstrado no mesmo contexto em que ele está inserido (Vishwakarma et al., 2017).

Na técnica da modelação emprega-se a habilidade da criança reproduzir a atitude do outro, e ao imitar outra pessoa pratica padrões de comportamento, onde o comportamento desejável pode ser alcançado. Dessa forma, a sala de aula pode ser um ambiente onde os professores, utilizando técnicas adequadas para manejar os problemas de comportamento das

crianças, possam contribuir para uma considerável melhora no comportamento e na qualidade do ensino-aprendizagem.

Para inserir novos comportamentos no repertório de uma pessoa, a técnica de modelagem, que inclui reforço diferencial (reforçar algumas respostas e extinguir outras similares) e aproximações sucessivas, pode ser usada para treinar comportamentos. O reforço diferencial baseia-se em reforçar algumas respostas que obedecem a algum método e em não reforçar aquelas que não atendem a esse método (Skinner, 2003). Além disso, as relações condicionais podem alterar o repertório por meio do modelo de equivalência de estímulos (Sidman, 2009). A frequência de um repertório comportamental de um indivíduo pode ser modificada pelas consequências e dar origem a novos comportamentos (Moreira & Medeiros, 2019).

Com a redução na frequência de comportamentos inadequados, e aumento nas frequências de comportamentos adequados, há maior participação dos alunos nas atividades organizadas pela escola e redução na frequência do uso do controle aversivo pelos professores e demais profissionais, na qual, as contingências reforçadoras tornam-se extremamente eficazes no fortalecimento dos comportamentos (Albuquerque & Silva, 2006).

No Brasil, pesquisas realizadas para investigar a relação entre a ocorrência de comportamentos problemáticos e o desempenho acadêmico dos estudantes, verificou-se que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentavam mais comportamentos problemáticos e maior grau de inadaptação social, comparando-se com crianças sem dificuldades de aprendizagem (D'Avila et al., 2005; Del Prette & Del Prette, 2003; Medeiros et al., 2000; Parreira & Marturano, 1996).

Moreira e Medeiros (2019) comentam que uma investigação na Análise do Comportamento busca identificar as variáveis correlacionadas com a ocorrência do comportamento, essa identificação possibilita prever e controlar o comportamento. Assim, o comportamento não pode ser compreendido sem o contexto da ocorrência. Acredita-se que parte significativa dos “problemas comportamentais” é mantida pela produção de essencialmente reforçadores negativos, requerendo, para o seu entendimento, a avaliação desse repertório.

## **5.2. Problemas de comportamento no contexto da sala de aula**

Os comportamentos das crianças podem ser complexos e multideterminados, e para o seu entendimento é necessário avaliar o contexto em que ocorrem. Além disso, destaca-se que

no ambiente escolar, quando comparado ao familiar, tem sido menos investigado no que se refere às práticas educativas. As práticas educativas podem tanto promover habilidades sociais como favorecer o surgimento de problemas de comportamento e o repertório infantil tem justificado estudos neste sentido, embora queixas já estejam bem documentadas (Macedo & Almeida, 2019).

Conforme Todorov e Hanna (2010), em suas pesquisas, os autores demonstraram que a análise comportamental elabora técnicas a partir de modelos experimentais, assim evidenciando as contingências que aumentam ou eliminam respostas no repertório de um indivíduo. Ao longo dos anos, essas técnicas comportamentais foram incorporadas por diversas áreas do conhecimento, inclusive a educação.

Uma das fases de extrema importância para o desenvolvimento da criança, é a Educação infantil, pois é nesse período que ela terá o início de sua formação no ambiente social da escola, de maneira a construir experiências e vivências e também se apropriar de novos conceitos, critérios, competências e limites (Silva & Elias, 2023). Desse modo, as habilidades sociais são consideradas um fator protetivo ao desenvolvimento de problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico. Os professores, nesta fase da educação infantil, exercem um papel significativo no desenvolvimento de seus alunos (Elias & Amaral, 2016).

Para que o processo educativo favoreça aprendizagens diversas e que promovam, consequentemente, a qualidade do desenvolvimento infantil e o ajustamento social das crianças na escola, os professores precisam desenvolver estratégias coerentes e seguras, ao propor interações distintas. No entanto, ao considerar os processos de desenvolvimento da criança, é possível identificar que grande parte das mudanças que ocorrem estejam em uma perspectiva “normativa”, ainda assim, há uma parcela da população em que isso não se aplica (Bee & Boyd, 2011).

Segundo Bee e Boyd (2011), o que pode interferir no desenvolvimento da criança de forma significativa é o desenvolvimento atípico, pois há um padrão recorrente de comportamentos incomuns comparados ao comportamento de outras crianças da mesma idade. Dessa forma, determinados comportamentos ou características inserem a criança em grupos específicos com diferentes denominações, como, por exemplo, crianças com atrasos/déficits significativos no desenvolvimento, problemas emocionais, comportamentais, crianças com deficiência, entre outros.

Ao considerar o contexto escolar, este espaço consiste num ambiente favorável à

aprendizagem de desempenhos diversos e de comportamentos sociais valorizados desde a infância, como também engloba um sistema de relacionamentos interpessoais e intergrupais. Dessa maneira, evidenciando habilidades e conhecimentos teóricos requeridos do professor para identificar e intervir em situações de conflitos e crises emocionais (Benzana 2021).

Pesquisas relacionadas ao contexto escolar têm atestado a importância da comunicação na prevenção de problemas de comportamento (Howie et al., 2010), no treino em resolução de problemas (Allen & Blackston, 2003), no estabelecimento de regras (Gomes, 2003), na identificação e reforçamento de comportamentos esperados (Barnett et al., 1996), no estabelecimento de estratégias de manejo positivas (Webster et al., 2008) no oferecimento de suporte e envolvimento com a família (Greene & Ollendick, 1993).

As práticas educativas positivas dos professores, como exemplo, comunicar-se efetivamente com o aluno, falar, ouvir, buscar aproximação, responder perguntas, elogiar e agradecer, ser afetivo, expressar sentimentos, dar retorno positivo a comportamentos esperados, apoiar o aluno apesar das suas falhas e encorajá-lo a novas tentativas podem ser detalhadas com base nos estudos de Coolahan (et al., 2000) e nas pesquisas de Del Prette e Del Prette (2002); Gomes (2003); Vila (2005) e Zanotto (1997). Ressaltam-se outros comportamentos também importantes, como ser afável quando o aluno é afetuoso, fazer e receber críticas, ouvir e expressar sugestões e opiniões, promover situações lúdicas, estabelecer regras e incentivar seu cumprimento e modificar o próprio comportamento. Castro e Bolsoni-Silva (2008) afirmam que o professor, enquanto mediador das relações estabelecidas na sala de aula, pode manter, fortalecer ou até desestimular comportamentos ligados à interação da criança com ela mesma e da criança com o professor, de certa forma influenciando tanto os aspectos acadêmicos quanto os sociais.

No Brasil, pesquisas apontam um número cada vez maior de alunos, quando não apresentam um bom desempenho na escola, de alguma forma são erroneamente rotulados e classificados como deficientes, e encaminhados para classes ou escolas especiais (Brasil, 2002; Pedrosa, 2014). Desta forma, crianças com problemas de comportamento e baixo desempenho escolar são consideradas em situação de risco, bem como outra parte desses alunos estão em dados estatísticos sobre o número de pessoas com baixo nível de rendimento escolar e altos níveis de repetência e evasão escolar, constituindo assim, como fracasso escolar. Essas evidências aparecem com uma maior frequência entre as crianças de condições socioeconômicas desfavoráveis (Hallahan & Kauffman, 2003).

Nas pesquisas de Souza e Ribeiro (2022), com o intuito de investigar a violência

sofrida por professores e seus respectivos fatores de causalidade e conflito existentes na escola pública de Manaus, com amostra de 79 participantes (professores), os resultados indicaram que os fatores motivadores da agressividade do aluno contra o professor foram: famílias desestruturadas, relações afetivas conturbadas, reprodução do comportamento das ruas, presença de violência no âmbito familiar, uso abusivo de álcool e drogas. Indicando como perfil do aluno agressor, problemas de comportamento externalizantes (raiva, intimidação e impulsividade). As consequências dessa violência na saúde e na vida profissional do professor foram demonstradas nas formas de baixa autoestima, ansiedade, depressão e medo, levando em alguns casos à desistência da carreira docente ou na mudança de escola. Foi constatada também nesse estudo a ausência de estratégias no combate à violência e resoluções que envolvam a mediação de conflitos. Além disso, nenhuma intervenção em projetos interdisciplinares foi realizada para minimizar esses impactos na escola.

Conforme Almeida (2008), esses comportamentos considerados violentos podem desencadear medo, distanciamento dos alunos, insegurança e receio, em virtude disso trazendo prejuízo para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, bem como dos alunos. Infelizmente, a escola não consegue impedir que este fato se manifeste em seu contexto escolar, ao contrário, a violência consegue se dispersar entre suas esferas (Almeida, 2013).

Na pesquisa de Fonseca (2012), ao descrever estudos de casos de crianças com e sem problemas de comportamento nos ambientes escolar e familiar, identificou-se nos relatos das professoras um número maior de comportamentos problemáticos em comparação com os relatos das famílias. As crianças com problemas de comportamento também apresentavam déficits no desempenho acadêmico, essas informações foram obtidas a partir do instrumento *Teacher Report Form* (TRF) que fornece dados sobre o funcionamento adaptativo e sobre comportamentos do aluno em sala de aula. Estudos sobre o desempenho acadêmico vêm constantemente apontando uma associação entre problemas de comportamento e de aprendizagem (Marturano & Elias, 2016).

Santos e Graminha (2006), visando identificar a incidência de problemas emocionais e comportamentais e os tipos de problemas de comportamento que aparecem associados ao desempenho escolar de alunos de primeiro e segundos anos, com idades que variaram entre 6 e 10 anos, os resultados mostraram que a maioria das crianças obteve indicativos da presença de problemas emocionais e comportamentais, e a incidência dos problemas de

comportamento. Destacando que problemas de comportamento representam uma forte condição de risco para problemas de aprendizagem e que o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem deve considerar aspectos ligados também ao comportamento.

Podemos dizer que a análise do comportamento inclui todas as aplicações explícitas de princípios do comportamento para melhorar um comportamento específico em ambientes escolares (Snyder et al., 2011) com variáveis de controle claramente demonstradas, ou não. Dessa forma, um número crescente dessas aplicações tem se preocupado com a melhoria dos problemas existentes, prevenção e o planejamento social (Martin & Pear, 2009).

Portanto, o objetivo da análise do comportamento no âmbito escolar é tornar as crianças mais autônomas. E ao apresentar um ajuste funcional, um maior repertório comportamental, mais adequado e amplo, a criança descobre que tem alternativas para criar bons relacionamentos, competências e habilidades em sala de aula (Marzano, 2003; Vargas, 2009).

A sala de aula pode ser um ambiente onde os professores, utilizando o reforço positivo (RP), contribuam para uma considerável melhora no comportamento adequado dos alunos e disponham no aumento da qualidade do ensino e aprendizagem. Além disso, com a redução na frequência de comportamentos inadequados e aumento nas frequências de comportamentos adequados, há maior participação dos alunos nas atividades propostas pela escola, ademais a redução na frequência do uso do controle aversivo pelos professores e agentes da educação. Assim, as contingências reforçadoras tornam-se excessivamente eficazes no fortalecimento dos comportamentos desejáveis (Luna, 2001; Zanotto, 2004).

### **5.3 Orientação comportamental para professoras**

A orientação comportamental para professoras foi adaptada tendo como base o Treinamento de Pais em Habilidades Sociais (TP-HS), desenvolvido a partir de uma experiência inicial de treinamento de pais em duas comunidades da região metropolitana de Belo Horizonte (Käppler et al., 2003). Com a adaptação do modelo de Barkley (1997), no qual utiliza uma metodologia psicoeducativa que modifica o comportamento dos pais e dos filhos.

O TP-HS foi construído com base no pressuposto de que as crianças precisavam ser reforçadas de modo sistemático, frequente, intenso e diferenciado. A intervenção propôs uma mudança de perspectiva e o aumento do repertório de habilidades sociais dos pais para a interação com as crianças. Dessa forma, o programa utilizou procedimentos derivados da área

do Treinamento de Habilidades Sociais (Del Prette, 1999,2005; Del Prette & Del Prette, 2001) e foi construído com base na definição de habilidades sociais educativas, ou seja, aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro, em situação formal ou informal.

Elias e Amaral (2016) avaliaram as habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico em crianças antes e após a intervenção. Participaram 54 crianças (grupo intervenção e grupo controle), matriculadas no quinto ano do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista, e duas professoras. O treino durou quatro meses, e o programa de intervenção de caráter universal indicou possibilidades concretas de trabalho preventivo. Os resultados deste estudo apontaram para a importância de elaborar e implantar ações preventivas, visando ao aumento e à promoção do repertório de HS e à diminuição de problemas de comportamento no contexto escolar.

A abordagem da Análise do comportamento vem adquirindo visibilidade no contexto escolar a partir de pesquisas e protocolos de intervenções em diferentes demandas escolares, como por exemplo, nas relações interpessoais, formação de professores, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento socioemocional, entre outros (Fava, 2017). Sendo uma importante contribuição para a promoção da saúde mental na escola (Fava e Martins, 2016). Nos estudos de Jager et al., (2021), participaram 10 estudantes do 3º e 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal situada em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. As técnicas tiveram o intuito de intervir em demandas escolares associadas a comportamentos desafiadores e opositores tendo como base os pressupostos teóricos e práticos da abordagem comportamental e relações interpessoais (psicoeducação e orientação/treinamento) objetivando a promoção de saúde na escola. Os resultados mostraram melhora nas relações interpessoais, com diminuição da agressividade e uma maior autonomia dos estudantes em externar suas opiniões em sala de aula para respeitar a diversidade, uma diminuição de comportamentos agressivos, associado à busca de alternativas para a resolução de problemas, como buscar o auxílio da professora para mediar os conflitos interpessoais.

No estudo de Silva e Elias (2023), na qual teve como objetivo caracterizar e associar habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de 44 alunos com deficiência intelectual em inclusão educacional, e verificar valores preditivos para habilidades sociais e diferenças entre grupos com diagnóstico de deficiência intelectual somente e com outros diagnósticos associados. Os resultados evidenciam a importância de programas de

intervenção para a promoção de habilidades sociais. As habilidades se correlacionam positivamente a competência acadêmica, e problemas de comportamento e diagnósticos associados foram preditores negativos de habilidades sociais. Segundo Del Prette & Del Prette, (2013/2017), a aquisição de habilidades sociais é considerada extremamente importante para o desenvolvimento social e o bem-estar de uma pessoa, e determinante no caso de pessoas com deficiência, dados os desafios que enfrentam ao longo da vida (Matson, 2017; Ferreira & Munster, 2017).

Conforme, Brosnam e Healy (2011), na pesquisa que as autoras realizaram, foi descrita uma revisão de estudos feitos de 1980 a 2009 utilizando a Análise do Comportamento, os resultados mostraram que em todos os estudos foi relatado reduções extremamente significativas nos comportamentos alvo e aumento no comportamento adequado das crianças.

Dessa forma, quando as autoras se referem à Análise do Comportamento, percebem-se exemplos de várias intervenções eficazes na redução ou eliminação do comportamento inadequado em um intervalo de idades e graus de deficiências de desenvolvimento. Assim, relatam sucesso usando alterações antecedentes, baseadas em estratégias de reforço e manipulação de consequências.

Portanto, ao investir no manejo comportamental em sala de aula não se prioriza um comportamento ideal, como o silêncio absoluto ou a perfeição acadêmica, mas sim a promoção de um ambiente mais equilibrado, onde os alunos possam desenvolver habilidades sociais e emocionais, reduzindo comportamentos disruptivos e favorecendo o aprendizado. Com essa redução dos problemas comportamentais na sala de aula, o professor será capaz de contribuir de forma mais eficaz na aprendizagem dos alunos (Vargas, 2009).

Por isso, a proposta de modificação do comportamento dessa intervenção é verificar se, após a orientação comportamental, utilizando as estratégias de análise funcional do comportamento, houve melhora do comportamento das crianças na sala de aula. E se esta melhora trouxe um melhor ambiente de ensino-aprendizagem.

Para este estudo, o que se pretende é analisar o tamanho do efeito da aplicação de um programa comportamental para treinar as professoras no manejo e redução dos problemas de comportamento. Assim, espera-se que as professoras estejam mais informadas e que possam colaborar com a mudança do comportamento do aluno em sala de aula, na tentativa de construir habilidades que tenham benefícios adicionais para ambos, professor e aluno,

mediante uma Análise Funcional eficaz, intensificando comportamentos adequados em oposição aos inadequados.

## **6. FORMATO DA DISSERTAÇÃO**

Essa dissertação é apresentada em formato multipaper, no qual são abordados conceitos baseados nos referenciais teóricos da literatura sobre habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. O estudo desenvolvido faz parte do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculado à Linha 1: Ensino, Linguagens e Diversidades com a parceria do Núcleo de Investigações Neuropsicológicas da Infância e Adolescência da Universidade Federal da Bahia (Neurônia - UFBA).

Em seguida, são apresentados três artigos de resultados de pesquisas teóricas e quase experimentais. No primeiro artigo é apresentada uma revisão sistemática intitulada: “efeitos das intervenções comportamentais para pais e professores nos problemas de comportamento de crianças em casa e na escola: revisão sistemática”, o objetivo do estudo foi de investigar as evidências já produzidas no Brasil sobre o efeito de programas de intervenção para manejo comportamental através da orientação de pais e professores. O segundo estudo intitulado “problemas de comportamento, habilidades sociais e competência acadêmica na perspectiva de professoras do Ensino Fundamental I”, teve como objetivo da pesquisa investigar a correlação entre as habilidades sociais, problemas de comportamento e competência social, através dos instrumentos *Teacher Report Form* (TRF) e Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS).

O terceiro artigo é intitulado “efeito da orientação para professoras no manejo de problemas de comportamento em crianças em idade escolar”. Participaram deste estudo oito professoras, na qual o objetivo da intervenção foi avaliar o tamanho do efeito da orientação comportamental que visa reduzir os prejuízos comportamentais em sala de aula implementado com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

A presente pesquisa foi apreciada em comitê de ética e pesquisa devidamente regulamentado pelo Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada tendo como parecer 5.790.916, sob o protocolo de n.º (CAAE 64370022.8.0000.5556). Após a aprovação, a pesquisa foi apresentada aos diretores e professores das duas instituições. Os docentes que se interessaram leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), e a partir disso a coleta de dados foi iniciada nas duas escolas. Para avaliação das crianças, foram utilizados os seguintes instrumentos: *Teacher Report Form* (TRF) para investigação dos problemas de comportamento em crianças e adolescentes de 6 a 18 anos (Achenbach & Rescorla, 2001). E inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica (*Social Skills Rating System*, ou SSRS) sistema de avaliação de crianças de 6 a 13 anos, desenvolvido e validado nos Estados Unidos por (Gresham & Elliott 1990). O SSRS é apresentado em três versões: a de autoavaliação pela criança, a de avaliação pelos pais ou responsáveis e a de avaliação pelo professor. Esse instrumento foi traduzido e validado no Brasil, para crianças do 1º ao 5º ano, como parte de um projeto temático mais amplo, do qual participam os autores deste trabalho (Del Prette, 2003) e com dados de validação recentemente produzidos (Bandeira et al., 2009; Freitas & Del Prette, 2010a, 2010b). Para o presente estudo, foram utilizados os formulários de avaliação de professores.

## 7. ARTIGO - 1


### **EFEITOS DAS INTERVENÇÕES COMPORTAMENTAIS PARA PAIS E PROFESSORES NOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM CASA E NA ESCOLA: REVISÃO SISTEMÁTICA**

#### **Effects of Behavioral Interventions for Parents and Teachers on Children's Behavioral Problems at Home and School: Systematic Review**


Daniella Martins Lima dos Santos<sup>1</sup>, Nilva Camargo<sup>2</sup>, Patrícia Martins de Freitas<sup>3</sup>

**Resumo:** Os problemas de comportamento durante a infância podem interferir no desenvolvimento infantil, dificultando as interações familiares e escolares. Com o objetivo de investigar os efeitos de programas de intervenções para pais e professores para o manejo de problemas de comportamento de crianças em casa e na escola, foi realizada uma revisão sistemática da literatura nacional nas bases de dados Lilacs, Psyc e Scielo com os descritores: treinamento de pais/orientação parental; problemas de comportamento e desempenho escolar; treinamento/orientação para professores e manejo de comportamento na escola. A revisão seguiu as orientações do Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses - PRISMA. Os critérios de inclusão foram: estudos com delineamento pré e pós-teste; amostra brasileira e intervenção de orientação de manejo dos problemas de comportamento em casa ou na escola baseada no modelo da análise do comportamento publicados em qualquer período. . Foram excluídos os estudos de revisão, teses, dissertações, estudos que não tratavam do tema proposto e aqueles com aplicações de orientação para pais ou professores que não fossem baseadas em um modelo comportamental. Como resultados, obteve-se 703 artigos, sendo que 591 não atenderam aos critérios de inclusão. Restaram 112 artigos que poderiam compor a amostra final, e após a exclusão dos estudos duplicados, 61 artigos foram lidos na íntegra. Por fim, 10 artigos apresentaram todos os critérios elegíveis para serem incluídos na amostra. Os resultados apontaram que os programas de intervenção analisados mostraram-se eficazes para o manejo de problemas comportamentais de crianças no ambiente doméstico e escolar, porém a maioria dos estudos não apresenta rigor metodológico experimental. Na literatura nacional há uma escassez de pesquisas nessa área que apresentem delineamento de comparação de grupos intervenção e controle o que aumentaria a confiabilidade nos resultados dos programas de orientação desenvolvidos.


---

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4201-0253>

<sup>1</sup>Psicóloga. Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: [daniellalima14@hotmail.com](mailto:daniellalima14@hotmail.com)

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4351-8163>

<sup>2</sup>Pedagoga. Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora Pedagógica e Supervisora Escolar da rede municipal de Ensino do município de Ibiassucê-BA. E-mail: [camargonilva44@gmail.com](mailto:camargonilva44@gmail.com)

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2065-1236>

<sup>3</sup>Pós-Doutora em Neurociência Cognitiva na Karl-Franzens-Universität, Graz-Áustria. Pós-Doutora em Psiquiatria pela Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública. Doutora em Ciência da Saúde, área de concentração Saúde da Criança e do Adolescente, pela faculdade de Medicina da UFMG. Docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA/IMS) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: [patriciafreitasufba@gmail.com](mailto:patriciafreitasufba@gmail.com)

PsicoFAE: Plur. em S. Mental, Curitiba, 2024. DOI: <http://doi.org/10.55388/psicofae.v13n2.469>

**Palavras-chave:** problemas de comportamento; treinamento de pais ou professores; programa de intervenção comportamental; manejo comportamental infantil; revisão sistemática.

### **Effects of Behavioral Interventions for Parents and Teachers on Children's Behavioral Problems at Home and School: Systematic Review**

**Abstract:** Behavior problems during childhood can interfere with child development, making family and school interactions difficult. With the aim of investigating the effects of intervention programs for parents and teachers to manage children's behavior problems at home and at school, a systematic review of the national literature was carried out in the Lilacs, Pepsic and Scielo databases with the descriptors: parent training/parental guidance; behavior and school performance problems; training/guidance for teachers and behavior management at school. The review followed the guidelines of the Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses - PRISMA. The inclusion criteria were: studies with a pre- and post-test design; Brazilian sample and guidance intervention for managing behavior problems at home or at school based on the behavior analysis model published in any period. Review studies, theses, dissertations, studies that did not address the proposed topic and those with guidance applications for parents or teachers that were not based on a behavioral model were excluded. As a result, 703 articles were obtained, 591 of which did not meet the inclusion criteria. There remained 112 articles that could compose the final sample, and after excluding duplicate studies, 61 articles were read in full. Finally, 10 articles met all eligible criteria to be included in the sample. The results showed that the intervention programs analyzed proved to be effective for managing children's behavioral problems in the home and school environment, but most studies do not present experimental methodological rigor. In the national literature there is a lack of research in this area that presents a comparison design between intervention and control groups, which would increase the reliability of the results of the guidance programs developed.

**Keywords:** behavior problems; parent or teacher training; behavioral intervention program; child behavioral management; systematic review.

## **INTRODUÇÃO**

Os problemas de comportamento são definidos como respostas emitidas pelas crianças que desencadeiam prejuízos ao ambiente e/ou a elas mesmas, sendo que os critérios para a identificação de tais problemas utilizam normas estatísticas e normas sociais prioritariamente estabelecidas (Pinto et al., 2022). As pesquisas sobre esse tema frequentemente têm como objetivo identificar as variáveis que explicam os problemas de comportamento, como as variáveis socioeconômicas, clima familiar, práticas parentais, percepção dos professores; ou como os problemas comportamentais contribuem para explicar outros fenômenos, como, por exemplo, o estado emocional das mães e desempenho escolar (Barham & Cia, 2010; Cardoso et al., 2014; Ruiz - Robledillo & Moya - Albiol, 2015).

Os problemas de comportamento podem ser do tipo internalizantes, como ansiedade, depressão e retraimento social, ou externalizantes, quando ocorrem condutas desobedientes, agressivas e opositoras (Achenbach & Rescorla, 2001). Nas pesquisas sobre problemas comportamentais são frequentes duas linhas de investigação: uma voltada para a investigação dos preditores e efeitos dos problemas de comportamento (Crespo et al., 2019, Emerich et al., 2017; Marin et al., 2018) e outra que produz estudos desenvolvidos sobre as intervenções para redução dos comportamentos inadequados (Autor et al., 2008; Homem et al., 2015; Souza et al., 2018). Esses comportamentos que podem dificultar o acesso da criança a importantes contextos de aprendizagem são muitas vezes o motivo de queixas por pais e professores, gerando conflitos familiares e situações desafiadoras em sala de aula (Hewitt-Ramírez & Moreno-Mendéz, 2018).

O investimento em programas de treinamento parental na primeira infância é apontado pelos estudos como uma estratégia preventiva e eficaz para o desenvolvimento das habilidades de pais e mães em práticas mais positivas na educação dos filhos (Guisso et al., 2019). Nos estudos de intervenção realizados no Brasil através dos programas de treinamento com pais e mães ou cuidadores, houve melhora nas estratégias parentais para o manejo comportamental das crianças e redução de condutas desobedientes, agressivas e impulsivas manifestadas pelos filhos, além de melhora no estilo parental e diminuição nas práticas parentais negativas (Fernandes et al., 2009; Lambertucci & Carvalho, 2008; Neufeld et al., 2018).

As pesquisas na área da Análise do Comportamento mostram que as práticas parentais negativas, como a punição, contribuem mais para o aumento do que para redução da frequência desses comportamentos (Brosnan & Healy, 2011). Para redução ou eliminação do comportamento inadequado em fases diferentes do desenvolvimento infantil, intervenções estruturadas a partir de técnicas comportamentais têm demonstrado sucesso utilizando alterações antecedentes, baseadas nas estratégias de reforço para manutenção da frequência dos comportamentos adequados (Benites et al., 2021).

A partir da observação dos modelos parentais, das instruções e regras estabelecidas no ambiente doméstico, e da consequência dos comportamentos, o papel das relações familiares para a aprendizagem das crianças tem sido associado ao aumento do repertório de habilidades sociais infantis (Benites et al., 2021; Taylor et al., 2020). Quando a criança começa a frequentar contextos mais amplos, como a escola, ocorre o confronto com situações

complexas e novas demandas cognitivas e sociais que são importantes para a ampliação de seu repertório de habilidades nesse ambiente (Fava et al., 2020).

No ambiente escolar, a diversidade de estímulos que podem propiciar o aumento de comportamentos considerados inadequados para a sala de aula, exige do professor habilidades no manejo dos conflitos e na promoção de aprendizagens relevantes para o desenvolvimento das crianças, como a empatia e socialização (Budd et al., 2016). As evidências sobre os problemas de comportamento e suas relações com o desempenho acadêmico apontam o impacto negativo na aprendizagem e na qualidade da relação do professor com o aluno, indicando a importância do desenvolvimento de intervenções que possam diminuir esses problemas na rotina escolar (Wigelsworth et al., 2016).

Apesar das queixas e reclamações dos professores sobre as dificuldades de manejo de comportamento de crianças e adolescentes com relação a condutas indisciplinadas, na literatura nacional, existem poucas pesquisas científicas sobre intervenções nessa área (Fava et al., 2020). Em estudo realizado com docentes brasileiros, os comportamentos inadequados dos alunos foram apontados também como um dos fatores que mais afetam e impactam na incidência do estresse ocupacional do professor em sala de aula, sendo que os comportamentos indesejáveis também costumam ocasionar dúvidas, anseios e inseguranças por parte dos professores (Carneiro, 2015).

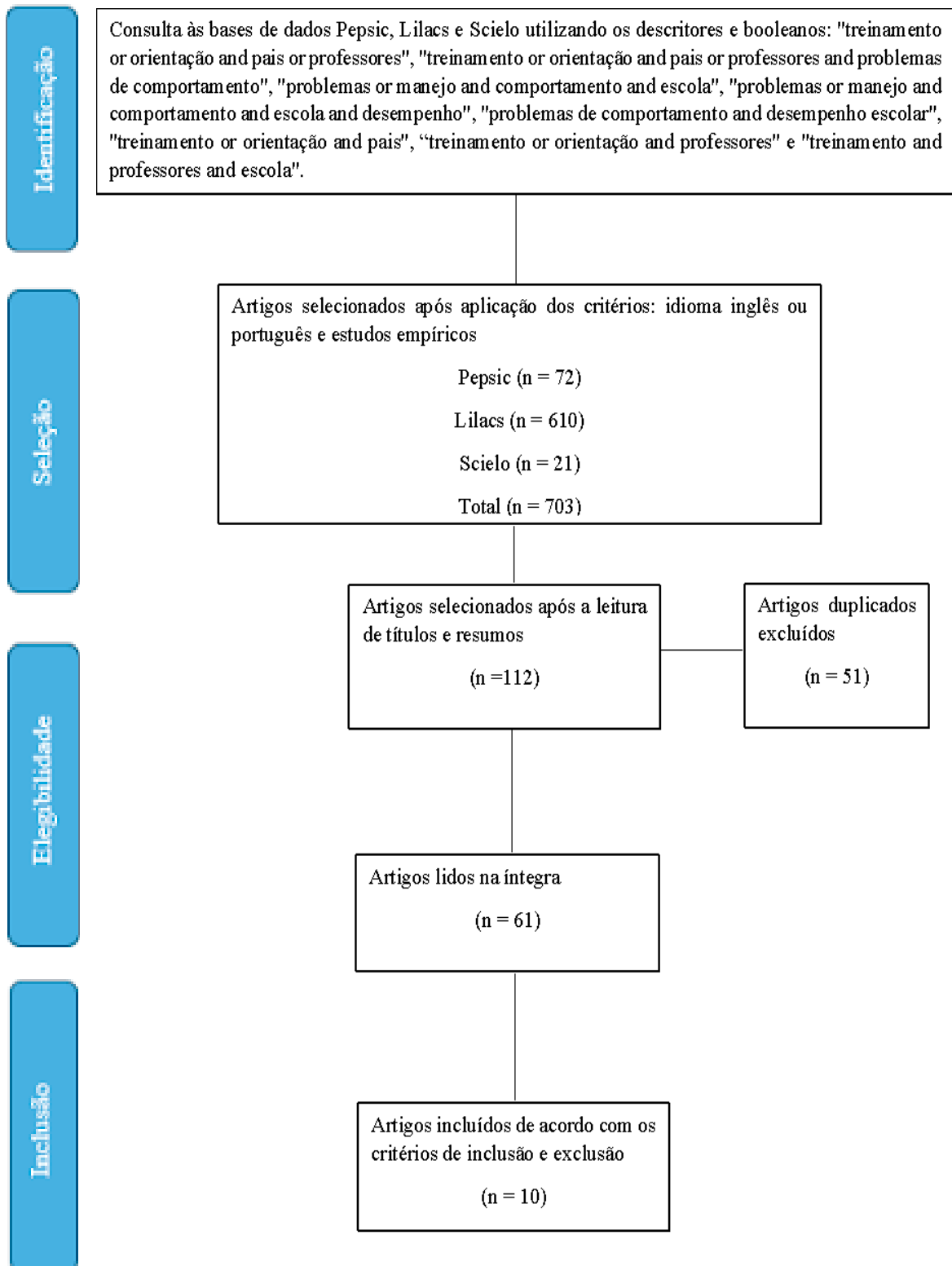
O manejo do comportamento de crianças nos principais ambientes de desenvolvimento é um recurso importante para pais e professores. Por outro lado, é possível verificar que muitas vezes tanto pais quanto professores não sabem como lidar com o comportamento inadequado, o que torna vital os estudos das eficácias das intervenções que contribuem para o desenvolvimento das habilidades de manejo comportamental nesses ambientes. Considerando a importância do ambiente familiar e escolar para o desenvolvimento infantil, o presente estudo teve como objetivo investigar os efeitos de programas de intervenções para pais e professores realizados no Brasil para o manejo de problemas de comportamento de crianças em casa e na escola.

## **MÉTODOS**

A pesquisa foi baseada no método de revisão sistemática da literatura com o objetivo de descrever o efeito de estudos empíricos sobre intervenções comportamentais para pais e professores para manejo de problemas de comportamento nos ambientes doméstico e escolar.

Foram utilizadas as orientações do *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses - PRISMA* (Page et al., 2022). As buscas ocorreram entre junho e agosto de 2022 nas bases de dados Periódicos Eletrônicos de Psicologia (Pepsic), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os seguintes descritores foram combinados com operadores booleanos e poderiam estar localizados no título, resumo ou assunto dos artigos: (treinamento OR orientação) AND (pais OR professores); (treinamento OR orientação) AND (pais OR professores) AND (problemas de comportamento); (problemas OR manejo) AND (comportamento) AND (escola); (problemas OR manejo) AND (comportamento) AND (escola) AND (desempenho); (problemas de comportamento) AND (desempenho escolar); (treinamento) OR (orientação) AND (pais); (treinamento) OR (orientação) AND (professores); (treinamento) AND (professores) AND (escola). Para o processo de seleção nas bases de dados foram utilizados ainda os seguintes limites: idioma do texto completo em inglês ou português e estudos empíricos. No total, foram encontrados 703 artigos.

Os resumos dos artigos foram lidos e avaliados de forma independente pelas três pesquisadoras para evitar viés de análise, e em casos de discordância sobre a elegibilidade dos estudos, os critérios de inclusão e exclusão eram debatidos até alcançar um consenso. Os artigos foram analisados a partir dos seguintes critérios de inclusão: estudos com delineamento pré e pós-teste; amostra brasileira e intervenção de orientação de manejo dos problemas de comportamento em casa ou na escola baseada no modelo da análise do comportamento, publicados em qualquer período. Foram excluídos os estudos de revisão, teses, dissertações, estudos que não tratavam do tema proposto e aqueles com aplicações de orientação para pais ou professores que não fossem baseadas em um modelo comportamental. Ao final desse processo restaram 112 artigos que poderiam compor a amostra final. Após serem excluídos os estudos duplicados, 61 artigos foram lidos na íntegra. Destes, 51 foram excluídos por não atenderem os seguintes critérios de inclusão: apresentar uma intervenção de orientação de manejo dos problemas de comportamento em casa ou na escola baseada no modelo da análise do comportamento e ser um estudo com delineamento de comparação de grupos pré e pós teste. Por fim, 10 artigos apresentaram todos os critérios elegíveis para serem incluídos na amostra final desta revisão, conforme apresentado na Figura 1.

**Figura 1***Estratégia de busca e seleção dos artigos.*

## RESULTADOS

Na Tabela 1 são apresentados os resultados de acordo com o objetivo do estudo em investigar as evidências já produzidas no Brasil sobre os efeitos de programas de intervenção para manejo comportamental realizados através da orientação de pais e professores. Foram analisadas as seguintes variáveis dos 10 artigos em estudo: nome dos autores e ano de publicação, objetivo do estudo, amostra, instrumentos utilizados nas intervenções, número de sessões e efeitos da intervenção.

Os grupos de treinamento parental tiveram como maioria dos participantes as mães das crianças, representando 58% da amostra total dos estudos de intervenção para pais que foram analisados (Bolsoni-Silva et al., 2008a; Cia et al., 2010; Fernandes et al., 2009; Lambertucci & Carvalho, 2008; Mesquita et al., 2016; Neufeld et al., 2018; Pinheiro et al., 2006). Além de pais e mães, alguns estudos tiveram a participação de professores (Cia et al., 2010) e avós das crianças (Fernandes et al., 2009; Neufeld et al., 2018) na coleta de dados.

As sessões de treinamento para os pais, mães ou cuidadores e docentes foram organizados de forma que estes participassem presencialmente dos encontros, sendo que cada programa apresentou números diferentes de sessões. Os treinamentos variaram de 8 a 22 sessões no total, com 8 sessões (Lambertucci & Carvalho, 2008); 10 sessões (Fernandes et al., 2009); 11 sessões (Mesquita et al., 2016; Neufeld et al., 2018; Pinheiro et al., 2006); 12 sessões (Cia et al., 2010); 18 sessões (Braun & Sobrinho, 2006) e 22 sessões (Bolsoni-Silva et al., 2008a), sendo que nos estudos de Lima et al. (1981) e Pereira e Gioia (2010), não consta o número de sessões realizadas nas intervenções. Os encontros aconteceram de forma presencial, semanalmente e com duração aproximada de uma a três horas (intervenção e avaliação de pré e pós teste). Destaca-se no estudo de Mesquita et al., (2016) quatro encontros de “follow-up”.

Com relação a organização de cada encontro, os programas de treinamento parental trabalharam temas baseados nos princípios da análise do comportamento para a prática disciplinar não-coerciva e modelos de habilidades sociais educativas para pais. Os principais temas das sessões dos artigos analisados foram as habilidades sociais educativas parentais, os motivos das crianças se comportarem mal, como prestar atenção ao bom comportamento dos filhos e dar ordens eficientes, o que fazer para aumentar a brincadeira independente, facilitar o desenvolvimento da empatia, melhorar o comportamento na escola e como motivar as crianças nos comportamentos adequados de estudo (Bolsoni - Silva et al., 2008a; Cia et al.,

2010; Lambertucci & Carvalho, 2008; Mesquita et al., 2016; Neufeld et al., 2018; Pinheiro et al., 2006).

Nas três intervenções realizadas com os professores, foram abordados temas e conceitos para melhorar comportamentos de disciplina em sala de aula a partir de técnicas de reforço, extinção, modelagem, reforço diferencial de comportamentos inadequados, reforço contínuo e intermitente, escolha assertiva de reforçadores, reforços primários e secundários, sistema de fichas, discriminação, generalização, encadeamento e imitação. Os professores foram orientados principalmente sobre como consequenciar os comportamentos apropriados e inapropriados, manejo de classe, e procedimentos e técnicas que aumentam ou diminuem a probabilidade de ocorrência de respostas indesejáveis dos alunos (Braun & Sobrinho, 2006; Lima et al., 1981; Pereira & Gioia, 2010).

Os instrumentos mais utilizados para a realização da coleta de dados nos programas de intervenção para pais foram: Questionário de Situações Domésticas e Inventário de Comportamentos Inoportunos (Lambertucci & Carvalho, 2008; Pinheiro et al., 2006), entrevista estruturada, Questionário de Habilidades Sociais Educativas Parentais (QHSE-P) e Inventário de Habilidades Sociais (Bolsoni-Silva et al., 2008a; Fernandes et al., 2009), Questionário de Informações sobre a Família e a criança, Inventário de Comportamentos Inoportunos (Pinheiro et al., 2006), Ficha de Entrevista Clínica, Inventário de Habilidades Sociais, Inventário de Sintomas de Stress de Lipp e Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência, aplicados no início, final e dois meses após a realização do grupo (Fernandes et al., 2009), Teste de Desempenho Escolar -TDE, Social Skills Rating System - SSRS - Versão para Professores e Avaliação do Desempenho Acadêmico e dos Comportamentos dos Alunos (Cia et al., 2004). Algumas intervenções utilizaram protocolos de banco de dados referentes aos dados sociodemográficos e Inventário de Estilo Parental (Neufeld et al., 2018), Questionário para verificação de conhecimentos das mães sobre a síndrome dos filhos, Inventário de Autoavaliação para Adultos de 18 a 59 anos, Inventário de Estilos Parentais/Práticas educativas maternas e paternas com o levantamento de dificuldades e preocupações sobre os filhos (Mesquita et al., 2016).

Nos programas de intervenção com professores, para a coleta de dados, houve aplicação de questionário sobre violência, registro do comportamento dos alunos e observação e interação do professor em sala de aula (Lima et al, 1981; Pereira & Gioia, 2010). Para as sessões de treinamento com professores foram realizadas aulas expositivas, uso de apostilas, exercícios e discussão de casos ocorridos em sala de aula, técnicas como desempenho de

papéis, retroalimentação, reforço social e observação do comportamento do professor em sala de aula (Lima et al., 1981), além de ter sido realizada uma pesquisa-ação no ambiente da própria escola, incluindo-se o uso de recursos de vídeo-feedback (Braun & Sobrinho, 2006).

Apesar de algumas técnicas e instrumentos terem se repetido nas intervenções, na amostra geral, verificou-se que não houve nenhum tipo de padronização dos programas quanto ao número de encontros, número de sessões ou utilização de “follow-up”. Os programas de treinamento parental apresentaram resultados positivos com redução dos problemas de comportamento apresentados pelas crianças no ambiente doméstico (Fernandes et al. 2009; Lambertucci & Carvalho, 2008, Pinheiro et al., 2006) e aumento no repertório de habilidades sociais educativas parentais (Bolsoni-Silva et al., 2008a; Neufeld et al., 2018, Mesquita et al., 2016).

Além da redução dos comportamentos inadequados em casa, um estudo apontou ganhos no desempenho acadêmico em leitura das crianças (Cia et al., 2010). Já no estudo de Mesquita et al. (2016) houve a redução de problemas emocionais das mães que participaram do programa de intervenção proposto. Para os professores, de acordo com os estudos analisados, houve aquisição de novas habilidades e estratégias para lidar com os problemas de comportamento apresentados pelos alunos (Braun e Sobrinho, 2006; Lima et al., 1981; Pereira & Gioia, 2010).

**Tabela 1**

*Identificação do artigo, objetivo, ano de publicação, amostra, instrumentos utilizados, nº de sessões da intervenção, efeitos da intervenção e referência.*

<b>ID do artigo</b>	<b>Referência/Ano de Publicação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Amostra</b>	<b>Instrumentos utilizados</b>	<b>Nº de sessões das intervenções</b>	<b>Efeito das intervenções</b>
1.	Lambertucci e Carvalho (2008)	Avaliar a efetividade de um programa de treinamento de pais em famílias de uma comunidade carente de Belo Horizonte.	13 mães e 1 pai	Questionário de Situações Domésticas e Inventário de Comportamentos Inoportunos;	de 8 encontros realizados semanalmente com duração aproximada de 1h30min cada.	Redução de condutas desobedientes, agressivas e impulsivas manifestadas pelos filhos.
2.	Bolsoni - Silva, Salina- Brandão, Versuti-Stoque e Rosin – Pinola (2008)	Descrever os efeitos de um procedimento de intervenção com pais, o qual pretendeu promover suas habilidades sociais educativas.	2 pais e 7 mães	Entrevista estruturada; Questionário de Habilidades Sociais Educativas Parentais (QHSE-P) e Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette);	22 sessões de intervenções 8 sessões de avaliação	De maneira geral houve aquisição de algumas habilidades sociais educativas pelos pais com menor uso de práticas punitivas e estabelecimento de limites de forma mais positiva.
3.	Pinheiro, Haase, Prette, Amarante e Prette (2006)	Descreve a adaptação e a aplicação de um Programa de Treinamento de Pais em Habilidades Sociais (PTP-HS), com vistas à capacitação de famílias	32 mães e 9 pais	Questionário de Informações sobre a Família e a criança (Barkley, 1997), Questionário de Situações Domésticas (QSD, de Barkley,	de 11 encontros semanais com duração aproximada de 1h30min cada	Redução significativa na frequência e severidade de comportamentos inoportunos e/ou indisciplinados, conforme avaliação dos

		de baixa renda para o manejo não-coercivo das dificuldades disciplinares apresentadas por seus filhos.		1997), Inventário de Comportamentos Inoportunos (QCI, de Barkley, 1997);		pais
4.	Cia, Barham, Germaine e Fontaine (2010)	Avaliar o impacto de um programa de intervenção com os pais, sobre o desempenho acadêmico e o comportamento de crianças da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.	99 crianças: 29 pais no Grupo Experimental 1, 36 mães no Grupo Experimental 2 e 34 pais e mães no Grupo Controle	Teste de Desempenho Escolar -TDE, Social Skills Rating System - SSRS - Versão para Professores e Avaliação do Desempenho Acadêmico e dos Comportamentos dos Alunos;	12 sessões com duração de 90 a 120 minutos cada	Melhor desempenho acadêmico em leitura e aumento de comportamentos positivos em sala de aula, segundo avaliação das professoras.
5.	Neufeld, Godoi, Rebessi, Maehara e Mendes (2018)	Promover a melhoria do convívio familiar.	17 cuidadores	Inventário de Estilo Parental (IEP).	11 sessões	Melhora no estilo parental e diminuição de práticas parentais negativas.
6.	Mesquita, Suriano, Carreiro e Teixeira (2016)	Verificar os indicadores de impacto na saúde mental de cuidadores de um programa de treinamento parental para manejo de crianças e adolescentes com Síndrome de Prader-Willi.	5 mães	Questionário para verificação de conhecimentos das mães sobre a síndrome, Inventário de Autoavaliação para Adultos de 18 a 59 anos, Inventário de Estilos Parentais/Práticas educativas maternas e paternas; Tarefas para o	11 encontros de 3h de duração cada um, 2 encontros para avaliação pré e pós teste e 4 encontros (follow-up)	As mães passaram a adotar práticas parentais educativas baseadas na monitoria positiva e diminuíram as práticas de risco.

				levantamento de dificuldades e preocupações sobre os filhos;		
7.	Fernandes, Luiz, Miyazaki e Marques Filho (2009)	Identificar mudanças no comportamento de crianças e pais/cuidadores após programa de orientação em grupo para pais.	8 pais ou cuidadores	Ficha de Entrevista Clínica, Inventário de Habilidades Sociais, Inventário de Sintomas de Stress de Lipp e Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência;	10 sessões (uma sessão por semana) de 90 minutos.	Ocorreram mudanças no comportamento dos pais e no comportamento infantil com redução dos problemas internalizantes e externalizantes apresentados pelas crianças.
8.	Lima, Farias, D'elia, Rodrigues e Rodrigues (1981)	Investigar a eficácia de um programa de treinamento em técnicas e princípios básicos de modificação de comportamento aplicado a professores de uma escola pública de 1º grau (1a. à 4a. série), no município de Barra do Garças, estado de Mato Grosso.	11 professores	Fichas para observação dos comportamentos do aluno e da interação do professor em sala de aula.	O estudo não apontou o número de sessões totais realizadas durante a intervenção.	Houve um sensível aumento na utilização adequada de reforço, punição e extinção e diminuição no uso inadequado desses procedimentos. O uso de estímulos discriminativos (apoio, reforço social e contingências entre atividades recreativas e acadêmicas) foram seguidos pela maioria das professoras.

9.	Pereira e Gioia (2010)	Criar e testar um procedimento de ensino de conceitos da “Análise do Comportamento” para professores, enfatizando como lidar com comportamentos considerados pelos professores como violentos de seus alunos.	18 docentes	Questionário sobre violência; Registro do comportamento dos alunos pelos professores;	Não consta	Ganhos no comportamento do professor em consequenciar de forma adequada o comportamento do aluno.
10.	Braun e Sobrinho (2006)	Avaliar os efeitos de um programa de educação continuada em serviço para desenvolver competências no atendimento de alunos envolvidos em problemas de disciplina.	10 professoras	Pesquisa-ação no ambiente da própria escola, incluindo-se recursos de vídeo-feedback.	18 sessões, sendo uma por semana.	Aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades para lidar com os alunos. As práticas de autocontrole foram posteriormente incorporadas à rotina de trabalho da escola, conforme apontam os dados de pesquisa de follow-up.

## DISCUSSÃO

O objetivo deste artigo foi verificar os efeitos de intervenções comportamentais para o manejo de problemas de comportamento nos ambientes doméstico e escolar a partir de estudos empíricos. Inicialmente, verificou-se um número significativo de estudos sobre treinamento parental nas bases pesquisadas, porém na literatura nacional apenas dez artigos apresentaram as características definidas pelos critérios de inclusão e exclusão da presente revisão. De acordo com os resultados de uma revisão sistemática realizada por Bochi et al. (2016), entre os 27 estudos sobre treinamento de pais publicados nos anos de 2006 a 2014, indexados nas bases Lilacs, SciELO, Medline e PsycInfo analisados na revisão e que atenderam aos seus critérios de inclusão e de exclusão, apenas dois deles eram brasileiros, identificando poucos estudos sobre o tema no contexto nacional.

A promoção de habilidades sociais educativas e as técnicas para o manejo não-coercivo das dificuldades disciplinares dos filhos, assim como a melhoria do convívio familiar e a modificação de comportamentos tido como inoportunos tanto no ambiente doméstico quanto escolar, foram os principais objetivos dos programas de treinamento para pais e professores deste estudo. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2014) os programas de intervenção em grupos para pais que possuem características psicoeducativas com treinamento de habilidades, são uma estratégia eficiente para a aprendizagem de competências e de técnicas comportamentais auxiliares na gestão e manejo de conflitos no ambiente doméstico (OMS, 2014).

Em contrapartida, apenas um estudo teve como objetivo investigar o impacto da orientação parental no comportamento e no desempenho acadêmico das crianças, indicando a necessidade do desenvolvimento de mais programas de intervenção que investiguem os efeitos do treinamento de pais nas habilidades acadêmicas das crianças (Cia et al., 2010). O estudo de Cia, D'Affonseca e Barham (2004) apontou que o sucesso acadêmico das crianças estava relacionado em parte com a frequência das comunicações entre pais e filhos(as) e o envolvimento familiar nas atividades escolares, culturais e de lazer da criança (Cia et al., 2004).

De acordo com os anos de publicação dos estudos desta revisão, os programas de intervenção foram realizados entre 1981 e 2018 sendo que os anos de 2006 e 2008 apresentaram o maior número de publicações com dois estudos em cada um (Bolsoni-Silva et al., 2008a; Braun & Sobrinho, 2006; Lambertucci & Carvalho, 2008; Pinheiro et al., 2006). Outro resultado relevante foi o reduzido número de artigos encontrados nesta revisão sobre treinamento comportamental para professores, apenas três tinham esse foco, sendo que um

deles foi publicado há mais de quatro décadas (Braun & Sobrinho, 2006; Lima et al., 1981; Pereira & Gioia, 2010), o que aponta a falta de pesquisas nacionais nessa área. Para auxiliar o professor nas demandas dos problemas de comportamentos desafiadores em sala de aula, o desenvolvimento de programas de treinamento com técnicas comportamentais pode ser considerada uma estratégia eficaz para a construção do uso de práticas baseadas em evidências que solucionem de modo assertivo a resolução desses desafios (Dufrene et al., 2012; Oliveira, 2013).

Nos estudos de treinamento parental analisados, as mães foram as que mais participaram das intervenções, mesmo quando tanto os pais quanto as mães eram convidados e poderiam participar dos grupos. Esse resultado indica a oportunidade da elaboração de programas futuros e atrativos para intervenção com os pais, aumentando a qualidade do relacionamento entre estes e seus filhos e, conseqüentemente, propiciando melhores condições para o desenvolvimento infantil e redução do estresse maternos (Cia et al., 2010; Autor et al., 2008).

Com relação à amostra, o número de participantes nas intervenções propostas variou de 5 a 65 participantes, e apenas dois estudos apresentaram comparação de grupos (Cia et al., 2010; Pereira & Gioia, 2010). No número de sessões dos programas de intervenção tanto para pais quanto para professores houve uma variação de 8 a 30 sessões, sendo que a maioria delas ocorria semanalmente (Bolsoni-Silva et al., 2008a; Braun & Sobrinho, 2006; Cia et al., 2004; Fernandes et al., 2009; Lambertucci & Carvalho, 2008; Neufeld et al., 2018; Pinheiro et al., 2006) e em um deles as sessões ocorriam uma a cada 20 dias (Mesquita et al., 2016).

Sobre os instrumentos utilizados para avaliação dos resultados, apesar das crianças não terem participado diretamente das intervenções, parte dos estudos avaliaram o impacto do treinamento com os pais sobre o comportamento infantil em casa (Fernandes et al. 2009; Lambertucci & Carvalho, 2008; Pinheiro et al., 2006). Em outros estudos, foram utilizadas medidas indiretas da eficácia da intervenção no comportamento das crianças que ocorreram a partir de mudanças no comportamento dos pais ou dos professores (Bolsoni-Silva et al., 2008a; Braun & Sobrinho, 2006; Lima et al., 1981; Mesquita et al., 2016; Neufeld et al., 2018, Pereira & Gioia, 2010), o que pode ter interferido nos desfechos apresentados em cada estudo.

Segundo o delineamento dos estudos analisados nesta revisão, apenas três (Braun & Sobrinho, 2006; Fernandes et al., 2009; Mesquita et al., 2016) realizaram *follow-up*, o que demonstra a importância de pesquisas futuras que utilizem projetos de acompanhamento. A realização de *follow-up* e de grupo controle são importantes aspectos metodológicos para

validar resultados e mostrar sucesso longitudinal (Grande et al., 2009). O uso de delineamentos experimentais com a presença de grupo controle reduz a probabilidade de ocorrência de problemas metodológicos e aumenta a confiabilidade dos resultados observados nas intervenções (Cozby, 2014), tendo sido essa uma limitação encontrada na maioria dos estudos que fizeram parte desta revisão.

As pesquisas demonstraram que as intervenções comportamentais realizadas em grupos de pais, mães e cuidadores foram eficientes para a redução de condutas desobedientes, agressivas e impulsivas manifestadas pelas crianças, promoveram habilidades sociais educativas como a expressão de sentimentos positivos, o agradecimento a elogios, saber dizer não e negociar limites na relação pais e filhos e também contribuíram para a redução significativa na frequência e gravidade de comportamentos indisciplinados. Houve aumento no índice de saúde mental das mães, adoção de práticas positivas de disciplina e diminuição de práticas coercitivas conforme avaliação dos pais, além de melhor desempenho acadêmico em leitura e no aumento de comportamentos positivos em sala de aula, avaliados pelas professoras (Bolsoni-Silva et al., 2008a; Cia et al., 2004; Lambertucci & Carvalho, 2008; Mesquita et al., 2016; Neufeld et al., 2018; Pinheiro et al., 2006).

Nas intervenções comportamentais em grupos realizadas com os professores houve um aumento na utilização adequada do reforço, punição e extinção, e uma diminuição no uso inadequado desses procedimentos. Os resultados apontaram que foi possível alterar o comportamento do professor em manejar de forma adequada o comportamento de seu aluno, além do desenvolvimento de novas habilidades para lidar com problemas em sala de aula e práticas de gestão emocional que após a intervenção, foram incorporadas à rotina de trabalho da escola. Esses efeitos apontam a necessidade do desenvolvimento de mais intervenções que possam ser efetivas para o manejo dos problemas de comportamento frequentes em sala de aula e que interferem principalmente na qualidade da relação professor - aluno (Lima et al., 1981; Pereira & Gioia, 2010; Soares et al., 2019).

Apesar dos resultados positivos apontados pelos estudos da presente revisão, é necessário ter cautela na interpretação desses resultados. Isso ocorre devido a algumas limitações metodológicas apresentadas pelas pesquisas e pelos programas de intervenção, como a falta de grupo controle para melhor validação dos resultados, número de participantes reduzido em alguns grupos e a falta da avaliação dos comportamentos da própria criança, visto a necessidade de conhecer a extensão da intervenção com os pais e professores para além de seus próprios relatos. Além disso, na maioria dos estudos não houve realização de follow-up para avaliar a permanência no tempo dos ganhos obtidos tanto nos treinamentos

parentais quanto com os professores (Bolsoni-Silva et al., 2008a; Cia et al., 2004; Lambertucci & Carvalho, 2008; Lima et al., 1981; Neufeld et al., 2018; Pereira & Gioia, 2010; Pinheiro et al., 2006).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo sugere a necessidade de mais pesquisas sobre programas de orientação parental ou para professores baseados na análise do comportamento que tenham delineamento de pré e pós teste e com comparação de grupos, aumentando a robustez dos resultados. Os descritores e alguns critérios de inclusão utilizados podem ter limitado o número de programas de intervenção encontrados no contexto nacional. Com o crescente número de queixas e encaminhamentos clínicos para o manejo dos problemas comportamentais infantis, em casa ou na escola, os resultados dessa pesquisa apontam a importância do desenvolvimento de mais programas de treinamento voltados para pais e professores com delineamentos de análise mais robustos que possam ser utilizados como modelos de práticas positivas mais assertivas e com evidências científicas para atuação clínica e escolar.

A promoção de novas habilidades educativas dos pais e professores para prevenção e manejo de problemas de comportamentos das crianças podem favorecer um aumento da qualidade de vida e do repertório de habilidades sociais infantis. Assim, o investimento em programas de treinamento parental e de professores baseados em técnicas comportamentais, pode ser uma estratégia eficaz para o bom relacionamento familiar e na escola, considerando o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivos, acadêmicos, emocionais e comportamentais.

## REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2001). *ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: Aseba.
- Benites, M. R., Cauduro, G. N., Vaz, L. V., Borges, E. P. K., Selau, T., & Yates, D. B. (2021). Orientação a Práticas Parentais: Descrição de um Programa de Intervenção Individual Breve. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *41*(3), 1–15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003192813>
- Barham, E. J., & Cia, F. (2010). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia* (Campinas), *26*(1), 45–55. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100005>

- Bochi, A., Friedrich, D., & Pacheco, J.T.B. (2016). Revisão sistemática de estudos sobre programas de treinamento parental. *Temas em Psicologia*, 24(2), 549–563. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-09>
- Braun, P., & Sobrinho, F. P. N. S. (2006). Análise quase-experimental dos efeitos de um programa de educação continuada de professores no manejo de comportamento em sala de aula: o sistema de countoons. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(2), 1–15. <http://doi.org/10.5935/1808-5687.20060020>
- Brosnan, J., & Healy, O. (2011). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 437–446. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.023>
- Bolsoni-Silva, A. T., Salina-Brandão, A., Rosin-Pinola, A. R., & Versuti-Stoque, F. M. (2008a). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: Um estudo-piloto. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(1), 18–33. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000100003>
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Marturano, E. M. (2008b). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10(2), 125–142. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v10i2.182>
- Budd, K.S., Garbacz, L.L., & Carter, J.S. (2016). Collaborating with public school partners to implement teacher-child interaction training (TCIT) as universal prevention. *A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 8(2), 207–221. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9158-8>
- Cardoso, T. da S. G., Siquara, G. M., & Autor. (2014). Relações entre depressão materna e problemas de comportamento em crianças. *Psicologia Argumento*, 32(79), 131–141. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.32.079.AO08>
- Carneiro, S. N. V. (2015). O nível de stress do professor do ensino fundamental em escolas em Canindé-Ceará. *Olhares & Trilhas*, 16(1), 69–79. <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/22335>
- Cia, F., D’Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 14(29), 277–286. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000300004>
- Cia, F., Barham, E. J. V., & Fontaine, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 533–543. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300014>
- Cozby, P.(2014). *Métodos de Pesquisa em ciências do comportamento* (Cap. 1, pp. 15-26). Atlas.
- Crespo, L. M., Trentacosta, C. J., Udo-Inyang, I., Northerner, L., Chaudhry, K., & Williams, A. (2019). Self-regulation mitigates the association between household chaos and

- children's behavior problems. *Journal of applied developmental psychology*, 60, 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.10.005>
- Dufrene, B.A., Parker, K., Menousek, K., Zhou, Q., Harpole, L.L., & Olmi, D. (2012). Direct behavioral consultation in Head Start to increase teacher use of praise and effective instruction delivery. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(3), 159-186. doi: 10.1080/10474412.2011.620817
- Emerich, D.R, Carreiro, L.R.R, Justo, A. M, Guedes, P., & Teixeira, M.C.T.V (2017). Características sociodemográficas, problemas de comportamento, preocupações dos pais e pontos fortes da criança relatados pelos pais. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 27(67), 46–5. <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201706>
- Fava, D. C., Hiratuca, M. H. U., Molina, M., Ghedin, J. M., & Marin, A. H. (2020). Intervenções com professores para ajustamento do comportamento infantil: revisão sistemática da literatura. *Contextos Clínicos*, 13(1), 221–243. <https://dx.doi.org/10.4013/ctc.2020.131.11>
- Fernandes, L. F. B., Luiz, A. M.A. G., Miyazaki, M. C. S., & Filho, A. B. (2009). Efeitos de um programa de orientação em grupo para cuidadores de crianças com transtornos psiquiátricos. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 26(2), 147–158. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000200003>
- Autor, Dias, C. L. A., Carvalho, R. de C. L., & Haase., V. G. (2008). Efeitos de um programa de intervenção cognitivo-comportamental para mães de crianças com paralisia cerebral. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(3), 580-588.
- Grande, T., R. Dilg, T. J., W. K. B. Krawietz, M. L., Oberbracht C. Oberbracht, S. Stehle, M., & G. Rudolf. (2009). Structural Change as a Predictor of Long-Term Follow-up Outcome. *Psychotherapy Research*, 9(3), 344–357. <https://doi.org/10.1080/10503300902914147>
- Guisso, L., Bolze, S. D. A., & Vieira, M. L. (2019). Práticas parentais positivas e programas de treinamento parental: uma revisão sistemática da literatura. *Contextos Clínicos*, 12 (1), 226–255. <https://doi.org/10.4013/ctc.2019.121.10>
- Hewitt-Ramírez, N., & Moreno-Méndez, J. H. (2018). Intervención psicológica para comportamientos externalizados e internalizados en niños de 8 a 12 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 37–42. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.5>
- Homem, T.C., Gaspar, M.F., Santos, M.J.S., Azevedo, A.F., & Canavarro, M.C. (2015). Incredible years parent training: Does it improve positive relationships in Portuguese families of preschoolers with oppositional/defiant symptoms? *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 1861–1875. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9988-2>
- Lambertucci, M. R., & Carvalho, H. W. de. (2008). Avaliação da efetividade terapêutica de um programa de treinamento de pais em uma comunidade carente de Belo Horizonte. *Contextos Clínicos*, 1(2) 106–112. <http://doi.org/10.4013/ctc.20082.06>

- Lima, S. M. V. L., Farias, M. A., D'elia, W. M., Rodrigues, C. M. L., & Rodrigues, C. J. S. (1981). Treinamento de professores no uso de princípios e técnicas de modificação de comportamento em sala de aula. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 1(1), 39-59.
- Marin, A.H., B., Borba, B. M. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). Problemas emocionais e de comportamento e reprovação escolar: estudo de caso-controle com adolescentes. *Psicologia: teoria e prática*, 20(3), 299–313. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p299-313>
- Mesquita, M. L. G. de., Suriano, R., Carreiro, L. R. R., & Teixeira, M. C. T. V. (2016). Treino parental para manejo comportamental de crianças com Síndrome de Prader-Willi: impacto sobre a saúde mental e práticas educativas do cuidador. *Rev. CEFAC*, 18(5), 1077–1087. <https://doi.org/10.1590/1982-021620161850516>
- Neufeld, C. B., Godoi, K., Rebessi, I. P., Maehara, N. P., & Mendes, A. I. F. (2018). Programa de Orientação de Pais em Grupo: Um estudo exploratório na abordagem Cognitivo-Comportamental. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 12(3), 33–43. <https://doi.org/10.24879/2018001200300500>
- Oliveira, R. P. C. (2013). *Treinamento de professores em grupo: um programa para trabalhar comportamento em sala de aula* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Organização Mundial da Saúde. (2014). *Maus-tratos a crianças (Ficha informativa nº 150)*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & McGuinness, L. A. (2022). A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 46 (1). <https://doi.org/10.26633/rpsp.2022.112>
- Pereira, C. M., & Gioia, P. S. (2010). Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 12(1-2), 121–145. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v12i1/2.419>
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 1–15. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300009>
- Pinto, B. B., Cid, H. G. F., Brenes, J. A. O., & Germano, G. (2022). Problemas Comportamentais en la Infancia: conceptualización, evaluación e impacto. *Subjetividad Y Procesos Cognitivos*, 26(2), 1–29.
- Ruiz-Robledillo, N., & Moya-Albiol, L. (2015). *Effects of a cognitive-behavioral intervention program on the health of caregivers of people with autism spectrum disorder*. *Psychosocial Intervention*, 24(1), 33–39. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.01.001>

- Soares, J. F. S., Oliveira, M. L. M. C., Ferreira, D. F., & Batista, E. C. (2019). As habilidades sociais como fatores aliados às práticas do professor. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 17(1), 634–653. <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v17i1.5627>
- Souza, M. S. de, Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. de. (2018). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico. *Avaliação Psicológica*, 17(4), 417–427. <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1704.2.02>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2020). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Bokkel, I. T., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347–376. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1195791>

## 8. ARTIGO – 2

### Problemas de comportamento, habilidades sociais e competência acadêmica na perspectiva de professoras do ensino fundamental I

**Resumo:** Os problemas de comportamento podem interferir nas habilidades sociais com possíveis efeitos ao desenvolvimento de crianças em idade escolar. O objetivo do estudo foi investigar a correlação entre problemas de comportamento, habilidades sociais e competência acadêmica na perspectiva das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I. O delineamento do estudo foi de natureza quantitativa, transversal e correlacional. As participantes foram oito professoras que avaliaram a presença de problemas de comportamento em 119 alunos, por meio dos instrumentos *Teacher's Report Form* (TRF) e *Social Skills Rating System* (SSRS). Foram encontradas correlações positivas, fortes e significativas entre problemas de comportamento (TRF) e frequência das habilidades sociais ( $\rho=0,85$ ;  $p<0,01$ ); problemas de comportamento (TRF) e competência acadêmica do SSRS ( $\rho=0,60$ ;  $p<0,01$ ). Foi evidenciado correlações negativas, moderadas e significativas entre a frequência das habilidades sociais e problemas de comportamento do TRF ( $\rho= -0,69$ ;  $p<0,01$ ); competência acadêmica (SSRS) e problemas de comportamento do TRF ( $\rho= -0,62$ ;  $p<0,01$ ). Entre a importância das habilidades sociais (SSRS) e problemas de comportamento (TRF) foi encontrada uma correlação fraca e negativa ( $\rho= -0,01$ ;  $p<0,05$ ). Os resultados demonstram que existe correlação entre os problemas de comportamento infantis percebidos pelas professoras, habilidade sociais e competência acadêmica. A observação das professoras traduz de maneira contextualizada as experiências de lidar com os problemas de comportamento e indica possíveis implicações para a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Habilidades sociais; Problemas de comportamento; Avaliação das professoras; Crianças.

### Behavioral problems, social skills and academic competence from the perspective of elementary school teachers I

**Abstract:** Behavioral problems can interfere with social skills, with possible effects on the development of school-age children. The aim of this study was to investigate the correlation between behavioral problems, social skills, and academic competence from the perspective of elementary school teachers. The study design was quantitative, cross-sectional, and correlational. The participants were eight teachers who assessed the presence of behavioral problems in 119 students using the Teacher's Report Form (TRF) and Social Skills Rating System (SSRS) instruments. Positive, strong, and significant correlations were found between behavioral problems (TRF) and frequency of social skills ( $\rho=0.85$ ;  $p<0.01$ ); behavioral problems (TRF) and academic competence of the SSRS ( $\rho=0.60$ ;  $p<0.01$ ). Negative, moderate, and significant correlations were found between the frequency of social skills and behavioral problems of the TRF ( $\rho=-0.69$ ;  $p<0.01$ ); academic competence (SSRS) and TRF behavior problems ( $\rho= -0.62$ ;  $p<0.01$ ). A weak and negative correlation was found between the importance of social skills (SSRS) and behavior problems (TRF) ( $\rho= -0.01$ ;  $p<0.05$ ). The results demonstrate that there is a correlation between the teachers' perception of behavior problems, social skills and academic competence. The teachers' observation translates in a

contextualized way the experiences of dealing with behavior problems and indicates possible implications for learning.

**Keywords:** Social skills; Behavior problems; Assessment of teachers; children.

## INTRODUÇÃO

As preocupações com o desempenho escolar e processos de aprendizagem fazem parte do eixo atual de pesquisas, que muitas vezes tem como foco investigações sobre a competência docente, a didática, os recursos pedagógicos ou mesmo as limitações cognitivas das crianças (Almeida et al., 2018). Os problemas de comportamento infantis podem ser fatores de muito estresse para professores, especialmente os que atuam no ensino fundamental I, dificultando as atividades de ensino e com possíveis impactos para a saúde dos professores.

A relação entre problemas de comportamento tem sido investigada por estudos que investigam a associação ou a influência dessa variável com as habilidades sociais e a competência acadêmica (Martins & Pinto, 2022). Pesquisas sobre problemas de comportamento geralmente se concentram na investigação de medidas indiretas para acessar informações. Isso ocorre devido à dificuldade de observar diretamente esses comportamentos em certos contextos e à sua natureza subjetiva e variada (Borsa & Nunes, 2011). Nesses estudos, a percepção dos pais é frequentemente utilizada como a principal fonte de dados. O estudo sobre a relação entre problemas de comportamento e habilidades sociais identifica com muita frequência que as crianças que apresentam problemas de comportamento apresentam piores escores de habilidades sociais (Casali-Robalinho et al., 2015). Outra linha de investigação inclui os desfechos sobre a competência acadêmica também encontrando que as crianças que apresentam problemas de comportamento têm dificuldades em habilidades sociais e desempenho escolar (Del Prette & Del Prette, 2005; Elias & Amaral, 2016).

Compreende-se por habilidades sociais (HS) um conjunto de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, favorecendo o relacionamento produtivo e saudável com as demais pessoas (Del Prette & Del Prette, 2008a; Silva & Elias, 2023). Existem diversas categorias que compõem as habilidades sociais, como o autocontrole, assertividade, civilidade, comunicação verbal e não verbal, empatia, expressão de sentimentos, direito e cidadania, capacidade de fazer amizades e solucionar problemas (Del Prette & Del Prette, 2001; Gresham & Elliott, 1990). Alguns estudos indicam que crianças que apresentam capacidade de regular emoções e possuem maior número de comportamentos de cooperação,

partilha e empatia, tendem a ter um desempenho acadêmico mais positivo em relação a seus pares com repertório inferior nas habilidades sociais (Hamre & Pianta, 2001; Zsolnai, 2002).

Del Prette e Del Prette (2017) argumentam que a competência social é um conceito que muitas vezes é utilizado como sinônimo das habilidades sociais, porém, eles diferem e a HS contribui para o desenvolvimento da competência social. A competência social tem um sentido avaliativo e está relacionada à capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas (Ogden, 2015). Segundo Falcão (2014), as HS são mantidas por suas consequências, dessa forma, quanto mais socialmente habilidoso for o indivíduo, maior a probabilidade de obter reforçadores. Por consequência, há a expansão do repertório comportamental, possibilitando a lidar com situações de conflito que envolvem estimulação aversiva.

Estudos indicam que quanto maior a frequência de problemas de comportamento apresentados pelas crianças, menor o repertório de HS e o desempenho acadêmico das mesmas (Cia & Barham, 2009; Cia et al., 2006; D'Avila et al., 2005). Nesse sentido, a aquisição de HS são opoentes a grande recorrência de problemas de comportamentos. Cia e Barham (2009) apontam que um repertório de HS “pobre”, principalmente em termos de empatia, expressão de sentimentos e resolução de problemas, parece estar associado a dificuldades interpessoais, envolvendo problemas de comportamento.

A escola é o segundo contexto em que a maioria das crianças frequenta regularmente, representando um espaço de convívio social onde são construídas, principalmente, as interações com os pares e com os professores (Crosnoe et al., 2004; Hamre & Pianta, 2006). A escola desempenha um papel crucial nas influências mais importantes sobre o comportamento das crianças, contribuindo significativamente para a formação do indivíduo e promovendo o desenvolvimento de habilidades, valores, comportamentos, etc. (Ferreira, 2007). Configura-se um ambiente fundamental para o desenvolvimento humano e que pode contribuir significativamente para a promoção de competências socioemocionais e para a redução de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes (Barbosa et al., 2011; Campbell et al., 2002; O'Connor & McCartney, 2006; Silver et al., 2005).

Os problemas de comportamento são considerados aqueles comportamentos socialmente inadequados, no qual representam déficits ou excessos comportamentais que prejudicam as interações da criança com seus pares e adultos ao seu redor (Carvalho et al., 2009; Pesce, 2009). São caracterizados por uma incapacidade de estabelecer relacionamentos interpessoais satisfatórios com pares e por comportamento ou sentimentos desproporcionais

às circunstâncias (Laudrum, 2011). Os comportamentos externalizantes são caracterizados pela desordem a construção de conflitos, se dão por meio de manifestações antissociais: inquietude, provocação, agressão, hiperatividade, impulsividade e quebra de regras, enquanto os internalizantes, são voltados para somatizações, medo, retraimento e transtornos de humor como depressão e ansiedade (Achenbach, & Rescorla, 2001; Bornstein et al., 2010).

Crianças com problemas comportamentais apresentam diferentes formas de administrar as situações cotidianas e as relações interpessoais nas diversas esferas de convivência social (Borges & Marturano, 2010). Marturano e Loureiro (2003) afirmam que, quando a criança apresenta comportamento inadequado no ambiente doméstico tende a generalizar para o ambiente escolar em que os professores trabalham em uma percepção desfavorável dessas crianças, principalmente na realização de tarefas escolares e em relação ao desrespeito aos colegas. É possível que os professores das crianças com problemas comportamentais e problemas de aprendizagem tenham uma percepção mais negativa desses alunos, aplicando-lhes práticas mais repressivas em comparação com demais alunos da turma (Lopes, 2013).

A competência acadêmica é definida como a capacidade de um indivíduo de aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes de forma eficaz em um ambiente acadêmico (Gresham & Elliott, 1990). Segundo Barreto et.al, 2011, Heydenberk & Heydenberk, 2007, há evidências de que crianças que não possuem um repertório de habilidades sociais desenvolvidas podem enfrentar um atraso na competência acadêmica, geralmente correlações negativas com HS e dificuldades de aprendizagem.

A maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem são avaliadas negativamente na sua competência social pelos pares, professores e até pelos pais (Del Prette & A. Del Prette, 2005). Segundo estes autores, os professores salientam que as crianças são mais agressivas, imaturas, menos orientadas para as tarefas, mais passivas e dependentes, menos consideradas pelos seus pares em suas avaliações pessoais, têm mais problemas comportamentais e têm dificuldade em comunicar em situações fora da escola, participar de um grupo de atividades, desenvolver e manter amizades, compartilhar brincadeiras e interagir com colegas, que geralmente é descrito como inquieto, argumentativo, inibido e sem iniciativa. Além disso, essas crianças apresentam impulsividade, baixo autocontrole, ansiedade, distração e déficits nas habilidades verbais, segundo os pais. As habilidades sociais (HS) tornam-se um fator importante para o ajustamento social e sucesso no ambiente escolar (Borges & Marturano, 2010; Del Prette & Del Prette, 2003).

A presença de comportamentos disruptivos pode influenciar como uma barreira à aprendizagem devido aos seus efeitos prejudiciais nas interações sociais com colegas e professores (Deighton et al., 2018; McEachern & Snyder, 2012). Da mesma maneira, o estresse emocional pode prejudicar o progresso acadêmico, alterar as funções cognitivas relacionadas à aprendizagem e reduzir o envolvimento dos alunos na sala de aula (Engels et al., 2021; Hasnine et al., 2023). Seguindo essa mesma perspectiva, os autores afirmam que os problemas comportamentais e/ou emocionais podem ser resultado do insucesso escolar, visto que o baixo desempenho acadêmico pode gerar consequências negativas com aumento da probabilidade de comportamento disruptivo, frustração e baixa autoestima (Barrera & Moriel, 2022).

As crianças que apresentam dificuldade ou falta de motivação para interagir com os colegas ou os adultos, podem apresentar alguns problemas em relação ao desenvolvimento das habilidades sociais, já as que apresentam dificuldades com a regulação emocional, a internalização de regras, tendem a demorar no desenvolvimento da empatia e consciência e muitas vezes carecem de habilidades adaptativas para resolução de problemas, são interpretadas como crianças que apresentam problemas comportamentais (Wakschlag et al., 2012). Esses problemas podem comprometer as competências sociais, acarretando prejuízos nas interações com o ambiente e com as demais pessoas (Dirks et al., 2007), além dos déficits de competências sociais poderem limitar muitas vezes as possibilidades de interações futuras e o desenvolvimento de competências adicionais (Campbell et al., 2010).

Considerando o exposto, o objetivo da pesquisa foi investigar a correlação entre a percepção de professoras sobre os problemas de comportamento, habilidades sociais, e competência acadêmica no ensino fundamental I. Na hipótese desse estudo, comportamentos problemáticos têm correlação positiva com problemas de aprendizagem, quanto mais os problemas de comportamento, menores serão as habilidades sociais e a competência acadêmica.

## **MÉTODOS**

### **Delineamento**

O delineamento do estudo foi quantitativo, transversal e correlacional. Para isso, foram aplicados instrumentos de medidas psicológicas e posteriormente analisadas as correlações entre as variáveis dos inventários TRF e SSRS. O tamanho estimado da amostra (n=91) foi calculado por meio do software *BioEstat. 4.0* (Programa Epi Info™ Version 3.3.2, Epi Info™.), adotando-se um nível de significância de 0,05 e um poder de teste de 0,80, levando

em consideração o número de itens do TRF e SSRS e o número de possibilidades de resposta para cada item.

### **Participantes**

Conforme apresentado na Tabela 1, participaram deste estudo oito professoras, que avaliaram o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de 119 crianças. Cada criança foi individualmente avaliada por sua respectiva professora. Desse modo, foi fundamental reconhecer as limitações deste estudo relacionadas à necessidade de avaliar múltiplos e diversos estudantes. E considerando a possível exaustão natural durante o preenchimento dos instrumentos, foi necessária uma semana para completar o preenchimento dos dois instrumentos. Em relação a idade das professoras participantes, variou entre 33 e 50 anos ( $M= 39,68$ ,  $DP=4,75$ ). Quanto ao nível de escolaridade das docentes, a maioria (92,1%) possui nível superior completo, com especialização e superior incompleto (7,9%). A maioria das professoras pesquisadas possui experiência na profissão, conforme tempo exercido na sala de aula. No entanto, 24% têm menor tempo de atuação (cinco anos ou menos). As professoras incluídas responderam aos instrumentos psicológicos avaliando os comportamentos de crianças do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental. Foram excluídas da pesquisa as professoras que não devolveram os TCLE's para participação na pesquisa.

As turmas, indicadas por suas professoras por apresentarem problemas de comportamento na sala de aula, foram do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental anos iniciais, com idade variando entre sete e 11 anos ( $M= 9,21$ ;  $DP=1,18$ ), sendo 61 meninos (51,3%) e 58 meninas (48,7%), ( $M=0,48$ ;  $DP=0,50$ ) regularmente matriculados em duas escolas públicas da rede municipal, localizadas na zona urbana, na cidade de Ibiassucê-BA.

Quanto à localização da moradia dos alunos, das 119 crianças foram registradas as informações de 115, apenas quatro não foram informadas pela escola. Destas, 83 (70,3%) são zona urbana e 32 (27,1%) da zona rural. Não foram obtidas informações sobre a localização dos outros quatro alunos (2,6%) do total da amostra. Em relação à raça dos alunos, obtivemos a informação de 118 crianças ( $M=1,12$ ;  $DP=0,98$ ), no qual houve um percentual maior para pardos (55,1%), o que corresponde ao total de 65 alunos, brancos (42,4%), 50 alunos, e para pretos, 3 alunos (2,5%).

### **Tabela 1**

*Descrição dos dados das participantes em frequência relativa (%) e absoluta (F), médias (M) e desvios-padrão (DP).*

Dados descritivos dos participantes		F(%)	M(DP)
Sexo das professoras	Feminino	8 (100)	
Idade das crianças (anos)	7	14(11,8)	(M=9,21, DP=1,18)
	8	13(10,9)	
	9	42(35,3)	
	10	33(27,7)	
	11	17(14,3)	
Sexo da criança	Feminino	58(48,7)	(M=0,48 DP=0,50)
	Masculino	61(51,3)	
Ano escolar	2°	14(11,8)	(M=3,70 DP=0,93)
	3°	32(26,9)	
	4°	48(40,3)	
	5°	25(21,0)	
Endereço dos alunos	Zona urbana	83(70,3)	
	Zona rural	32(27,1)	
Raça dos alunos	Branca	(42,4)	(M=1,12 DP=0,98)
	Negros (pretos e pardos)	(57,6)	

## Instrumentos

### **Inventário de Comportamentos de Crianças e Adolescentes 6-18 anos -Teacher Report Form (TRF) (Achenbach & Rescorla, 2001)**

O TRF é um inventário sistemático e de alta performance, baseado em um sistema de triagem, no qual uma série de perguntas é respondida pelos professores para avaliar problemas emocionais, comportamentais e habilidades sociais de crianças e adolescentes. Esse inventário foi desenvolvido e indicado por Achenbach e Rescorla (2001). No Brasil, a validação do instrumento foi conduzida por dois grupos de pesquisadores (Unifesp e USP), que apresentaram forte critério de validade, boa confiabilidade teste-reteste e consistência interna, conforme relatado por Bordin et al. (2013).

O instrumento fornece dados sobre o funcionamento adaptativo e sobre comportamentos do aluno em sala de aula. As respostas do professor são convertidas em T escores conforme as análises apropriadas para o sexo e a idade da criança e do adolescente e fornecem resultados separados em quatro Escalas Gerais (Funcionamento Adaptativo, Total de problemas de comportamento, Problemas de comportamento Internalizante e Problemas de comportamento Externalizante).

A seção de problemas de comportamento, utilizada neste estudo, é composta por 113 itens que podem ser pontuados como zero (não verdadeiro), um (um pouco ou às vezes verdadeiro) ou dois (muito verdadeiro ou frequentemente verdadeiro). O TRF/6-18 possui três escalas mais abrangentes que pontuam reações internalizantes, externalizantes e o total de problemas de comportamento. Além disso, o inventário identifica nove áreas específicas de problemas comportamentais: retraimento, queixas somáticas, ansiedade/depressão, problemas sociais, problemas de pensamento, problemas de atenção, comportamento delinquente, comportamento agressivo e problemas sexuais (Achenbach & Rescorla, 2001; Bordin et al., 2013). O índice de consistência do instrumento TRF para a escala toda é de 0,92, para externalização é de 0,88 e em internalização de 0,80.

### **Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças 6-13 - Social Skills Rating System (SSRS) (Del Prette et al., 2016)**

O sistema de avaliação de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças (SSRS) foi desenvolvido e validado nos Estados Unidos por (Gresham & Elliott, 1990/2016). É um instrumento que avalia estas três áreas do comportamento em crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (6 a 13 anos). Adaptado e validado para a população brasileira (Del Prette et al., 2014), o SSRS é apresentado em três versões: a de autoavaliação pela criança, a de avaliação pelos pais ou responsáveis e a de avaliação pelo professor. É utilizado como instrumento de rastreio que, a partir das respostas dos pais, professores e da própria criança, permite avaliar o repertório de habilidades sociais e indicadores de distúrbios comportamentais e de competência acadêmica das crianças.

As três escalas do SSRS incluem a avaliação da frequência de emissão de habilidades sociais específicas, contendo 35 itens na de autoavaliação, 38 itens na de avaliação por pais e 30 na de avaliação por professores. Pais e professores respondem também sobre a importância de cada item das habilidades sociais para o desenvolvimento sadio na infância e sobre a frequência de ocorrência de comportamentos problemáticos da criança, neste caso, 17 e 18 itens, respectivamente.

Nas habilidades sociais são mensurados dois tipos de indicadores: a frequência e importância. A frequência é dada usando uma escala Likert três pontos, incluindo (0) Nunca, (1) Às vezes e (2) Muito frequente. Para a avaliação importância, classificados de 0 a 2 (em que 0 significa não importante, 1 significa importante e 2 indispensáveis). Os itens da escala (verdadeira), classificados de 0 a 2 (em que 0 significa não é verdadeira, 1 significa um pouco verdadeira ou algumas vezes verdadeiro e 2 muito verdadeira ou frequentemente verdadeira).

Na avaliação do professor na competência acadêmica os itens referem-se a entre os 10% piores, entre os 20% piores, entre os 40% médios, entre os 20% bons e entre os 10% ótimos (Bandeira et al., 2009).

Também foram observados: afetividade, empatia, autocontrole, cooperação, responsabilidade, civilidade, desenvoltura social e assertividade. Problemas de comportamento são avaliados por frequência de ocorrência, são agrupados em problemas de comportamentos internalizantes, problemas de comportamentos externalizantes e hiperatividade. Por fim, competência acadêmica, avalia o resultado em leitura, matemática, motivação, apoio parental e funcionamento cognitivo geral, fundamentado em indicadores do desempenho acadêmico da criança. Para o presente estudo, foram utilizados os formulários de avaliação de professores. A confiabilidade do inventário SSRS aferida por meio do coeficiente alpha de Cronbach é de 0,92 para habilidades sociais, 0,89 para problemas de comportamento e 0,98 para competência acadêmica.

### **Procedimentos**

O presente estudo foi conduzido de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos para cumprir exigências da Resolução 466/124 do Conselho Nacional de Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/UFBA - Parecer número 5.790.916, sob o protocolo de n.º CAAE 64370022.8.0000). Foi feita a apresentação da proposta aos diretores e professoras e realizada a assinatura dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). As professoras que se interessaram assinaram o TCLE e a partir disso a coleta de dados foi iniciada nas duas instituições.

A coleta de dados foi realizada por duas pesquisadoras nas próprias escolas. As pesquisadoras apresentavam os objetivos da pesquisa, liam e explicavam as instruções, enfatizando a ausência de respostas corretas ou incorretas e garantindo o anonimato. Durante o período em que as participantes respondiam, as pesquisadoras supervisionavam, procurando verificar se as instruções haviam sido compreendidas e se todos os itens do questionário estavam sendo respondidos.

### **Análise de dados**

Os dados foram analisados utilizando procedimentos estatísticos de análise descritiva e correlacional. Essa análise foi feita através do software *Statistical Package of Social Science* (SPSS) versão 26. Além das análises descritivas (para fins de caracterização da amostra), para

análise de correlação, foi utilizado o teste não paramétrico, correlação de  $\rho$  (rho) de Spearman. Foi adotado como nível de significância um valor de  $p < 0,05$ .

## RESULTADOS

Os resultados encontrados têm como foco a hipótese de correlação entre a percepção das professoras sobre os problemas de comportamento (TRF), habilidades sociais (HS), problemas de comportamento (PC) e competência acadêmica (CA) do instrumento SSRS (veja Tabela 2).

**Tabela 2**

*Correlações entre as variáveis do TRF e SSRS problemas de comportamento, habilidades sociais e competência acadêmica de crianças.*

Variável	1	2	3	4	5
1. TRF PC	-				
2. SSRS HS frequência	<b>-0,697**</b>	-			
3. SSRS HS importância	-0,019	-0,010	-		
4. SSRS PC	<b>0,856**</b>	<b>-0,692**</b>	-0,014	-	
5. SSRS CA	<b>-0,627**</b>	<b>0,605**</b>	0,102	<b>-0,473**</b>	-

Nota: número de participantes (N=119); Habilidades Sociais (HS); Problemas de Comportamento (PC); Competência Acadêmica (CA)

\*\* $p < 0,01$  (2 extremidades)  $\rho$  (rho) Spearman

A relação entre os escores do TRF e do SSRS habilidades sociais frequência de ocorrência, apresentou-se uma correlação negativa, moderada e significativa ( $\rho = -0,697$ ;  $p < 0,01$ ), ou seja, a relação entre problemas de comportamento e frequência de HS é inversamente proporcional sendo que quanto menor é a frequência das habilidades sociais, maior é a frequência de ocorrência dos problemas de comportamento, e quanto a maior a frequência das habilidades sociais, menor é a frequência de ocorrência dos problemas de comportamento.

Nas variáveis HS importância do SSRS correlacionado com o TRF e HS importância com a frequência de ocorrência do SSRS apresentou uma correlação negativa, muito fraca e significativa entre as variáveis. Competência acadêmica com a importância do SSRS uma correlação positiva, muito fraca e significativa ( $\rho = 0,102$ ;  $p < 0,05$ ). Nessas escalas de avaliações de importância feitas pelas professoras, é possível identificar as habilidades mais

ou menos valorizadas pelos respondentes, o que pode ter uma implicação prática para a seleção de comportamentos socialmente mais relevantes para intervenção.

No que se refere ao inventário dos problemas de comportamentos do TRF entre PC do SSRS, apresentou-se uma correlação de variáveis positiva, forte e significativa ( $\rho = 0,856$ ;  $p < 0,01$ ), indicando correlação de problemas de comportamento em ambas as medidas. Em relação a problemas de comportamentos do TRF e competência acadêmica (CA) do SSRS uma correlação negativa, moderada e significativa ( $\rho = -0,627$ ;  $p < 0,01$ ), indicando que quanto maiores os escores de problemas de comportamento menor é a percepção do professor sobre a competência acadêmica, ou inversamente, ou seja, quanto menores os escores de problemas de comportamento maior é a percepção do professor sobre a competência acadêmica.

No escore total das HS frequência de ocorrência entre PC do SSRS, houve uma correlação negativa, moderada e significativa ( $\rho = -0,692$ ;  $p < 0,01$ ), assim, quanto menor é a frequência das habilidades sociais, maior é a frequência dos problemas de comportamento. Entre habilidades sociais do SSRS, frequência de ocorrência e competência acadêmica, há uma correlação positiva, moderada e significativa ( $\rho = 0,605$ ;  $p < 0,01$ ), ou seja, quanto maior for a frequência das habilidades sociais, maior é a frequência da competência acadêmica.

Para a correlação entre o escore total PC e a CA do inventário SSRS foi encontrada uma correlação negativa, moderada e significativa ( $\rho = -0,473$ ;  $p < 0,01$ ), indicando que quanto menor for a frequência de problemas de comportamento, maior é a frequência da competência acadêmica. Dessa forma, quanto maiores os escores de frequência e menores os de dificuldade, mais elaborado é o repertório de habilidades sociais da criança. No entanto, inversamente, quanto menores os escores de frequência e maiores os de dificuldade, menos elaborado é o repertório de habilidades sociais da criança (Gresham & Elliott, 1990).

## **DISCUSSÃO**

O presente estudo teve como objetivo investigar a perspectiva das professoras sobre as habilidades sociais e a competência acadêmica dos alunos que apresentavam problemas de comportamento na sala de aula, por meio dos instrumentos *Teacher Report Form* (TRF) e Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-versão professor). A hipótese testada foi que quanto maior a frequência de problemas de comportamento menores os escores de competência acadêmica e de habilidades sociais, a percepção das professoras sobre as crianças que apresentam problemas de comportamento é que elas também percebem baixos escores de competência acadêmica e habilidades sociais. Os resultados obtidos mostraram a confirmação dessa hipótese, identificando que quanto maiores os escores na escala de

problemas de comportamento, menores foram os escores em habilidades sociais e competência acadêmica.

Conforme o estudo de Falcão, (2014) quanto mais socialmente habilidoso for o indivíduo, maior a probabilidade de obter reforçadores, que por consequência, favorecem a expansão do repertório comportamental, possibilitando a lidar de forma assertiva com situações de conflito que envolvem estimulação aversiva. Em relação aos achados deste estudo e comparando com esta pesquisa, foi constatado na percepção das professoras que as crianças apresentam um repertório menos habilidoso quando correlacionado entre problemas de comportamento, validando que, quanto maior é a frequência das habilidades sociais, menor é a frequência de ocorrência dos problemas de comportamento. Desse modo, sugere-se a implementação de programas de desenvolvimento social e emocional que ajudem os alunos a melhorar suas habilidades sociais, o que, por sua vez, pode reduzir os problemas de comportamento.

Tendo em vista que, quanto mais positiva foi a avaliação das professoras acerca do repertório de habilidades sociais dos alunos, melhor foi o desempenho acadêmico das crianças. Esses resultados estão de acordo com os achados nas pesquisas (Del Prette & Del Prette, 2003; Miles & Stepek, 2006), que constataram relações similares, na qual mostraram que habilidades sociais mais elaboradas podem influenciar no desempenho acadêmico, como também em fatores de ajustamento social e desenvolvimento do indivíduo (López, 2004). O ambiente escolar tem o potencial de promover o desenvolvimento de um repertório habilidoso, porque permite que os alunos se envolvam socialmente e aprendam novas habilidades.

Nos estudos de Bolsoni-Silva et al., (2018), as autoras descrevem e comparam a frequência de problemas de comportamento, competência social e desempenho acadêmico em crianças com problemas na escola e na família. Os professores identificaram mais problemas de comportamento externalizantes e as famílias identificaram mais problemas internalizantes, ainda que elas também relatassem os externalizantes. Em síntese, um importante aspecto a ser destacado nesta pesquisa é que as professoras percebem de forma convergente as características comportamentais quando associadas ao desempenho em habilidades sociais e ao desempenho acadêmico no ambiente escolar. Estudos como o presente, que identificam variáveis importantes, podem auxiliar no planejamento de intervenções eficazes e eficientes, ou seja, que resolvam os problemas no menor tempo possível.

Os problemas de comportamentos são percebidos quando se relacionam com a competência acadêmica, pois conforme a avaliação do professor, que se baseia em indicadores

de desempenho da criança, nos itens que medem o desempenho em leitura, matemática, comportamento em classe, apoio parental, motivação, funcionamento cognitivo, quando correlacionados, esses comportamentos competem ou interferem na aprendizagem, ou no desempenho das habilidades sociais (Elliott & Gresham, 2008). As pesquisas de (Cia & Barham, 2009; Cia et al., 2006; D'Avila et al., 2005) apontam que, quanto maior a frequência de ocorrência de problemas de comportamento apresentado no repertório das crianças, menor é o repertório de habilidades sociais e o desempenho acadêmico.

Da mesma forma, neste estudo, problemas de comportamento são percebidos quando relacionados à baixa frequência de habilidades sociais no repertório das crianças. Nesse sentido, na avaliação do professor, os problemas de comportamento podem interferir na aquisição ou no desempenho de importantes habilidades sociais como, por exemplo, responsabilidade, autocontrole, civilidade, cooperação, assertividade, entre outros. Esses dados mostram que, no contexto escolar, na percepção das professoras, tais comportamentos têm um impacto importante na sala de aula, o que pode fazer com que sejam mais notados. Nas pesquisas de Baraldi e Silves (2003), foi verificado que o aumento da frequência em HS implica na diminuição da frequência de ocorrência de problemas de comportamentos em crianças.

Como afirmado por Freller et al. (2001), a interação professor-aluno, as práticas parentais e o comportamento do aluno estão entre as várias variáveis que podem contribuir para a explicação das dificuldades acadêmicas. As habilidades sociais são reconhecidas como fator de proteção no desenvolvimento humano, tornam-se um fator importante para o ajustamento social e sucesso no ambiente escolar (Borges & Marturano, 2010).

O estudo de Cia e Barham, (2009b), avaliando uma amostra de 99 crianças de escolas regulares, também encontrou correlações entre habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, nas quais foram observadas correlações negativas e significativas entre os escores de habilidades sociais e problemas de comportamento. Também encontrou correlações positivas e significativas entre as escalas de habilidades sociais e competência acadêmica e negativa entre problemas de comportamento e competência acadêmica. Os dados da presente pesquisa confirmam com os achados deste estudo, evidenciando a correlação entre as variáveis estudadas, contribuindo na identificação e percepção clara dos problemas de comportamento, o que permite às professoras identificar as dificuldades que podem interferir no ambiente de aprendizagem, proporcionando intervenções mais rápidas e eficazes. Dessa forma, compreender as competências acadêmicas em conjunto com habilidades sociais e problemas de comportamento ajuda a fornecer uma visão mais

completa das necessidades de cada aluno, permitindo intervenções mais precisas e personalizadas. E ao reconhecer a importância das habilidades sociais e comportamentais, as professoras podem criar um ambiente de sala de aula mais acolhedor e de suporte. Isso pode aumentar a autoestima dos alunos, promover melhores relações interpessoais e melhorar o engajamento escolar.

Em outro estudo realizado com a amostra de 257 crianças do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental regular (Bandeira et al., 2006a) avaliadas pelo formulário professores do SSRS apresentaram correlações negativas significativas entre problemas de comportamento e habilidades sociais. Com relação à competência acadêmica e problemas de comportamento desse estudo, também foram constatadas correlações negativas significativas. No mesmo estudo realizado com a mesma amostra, evidenciou correlações fortes positivas, e significativas entre os escores de habilidades sociais e competência acadêmica (Bandeira et al., 2006b).

Considera-se que as habilidades sociais parecem atuar como fator importante de proteção ao desenvolvimento das crianças, prevenindo o surgimento de problemas de comportamento (Reynolds et al., 2010). O investimento em habilidades sociais na escola pode ter efeito direto e indireto, tanto sobre o desempenho acadêmico, quanto sobre os problemas que interferem nesse desempenho, contribuindo para estabelecer uma rede de interdependência positiva entre as variáveis determinantes do sucesso escolar e desenvolvimento da criança (Gresham & Elliot, 2014). As habilidades sociais são equivalentes funcionais, em termos de comportamentos substitutivos, dos problemas de comportamento. Dessa forma, ações de prevenção são necessárias para evitar o surgimento de problemas de comportamento. Os professores podem ser bons informantes/respondentes, e, para tal, é importante identificá-los precocemente (Flett & Hewitt, 2013; Rauch & Lanphear, 2012; Samarakkody et al., 2012).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os achados demonstram que existe correlação entre a percepção das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em relação aos problemas de comportamento, habilidades sociais e competência acadêmica. A percepção das professoras indica que os problemas de comportamento podem ocasionar impactos negativos na competência acadêmica e nas habilidades sociais. Por meio dos resultados encontrados, verificou-se a importância de considerar a percepção das professoras para identificar os problemas de comportamento de

forma contextualizada e direcionar melhor as estratégias para o desenvolvimento de habilidades sociais. A percepção das professoras demonstrou convergência entre os problemas de comportamento e competência acadêmica, sendo um indicador importante de como esse fenômeno pode diminuir as oportunidades de aprendizagem em sala de aula, considerando que a alta frequência de problemas de comportamento dificulta as práticas de ensino propostas e ainda pode contribuir para o aumento do nível de estresse de professoras.

Apesar de ser uma medida indireta, a observação das professoras traduz de maneira mais contextualizada as experiências de lidar com os problemas de comportamento. A partir deste estudo, recomenda-se a investigação dos fatores que contribuem para a redução dos problemas comportamentais e aumento da frequência das habilidades sociais e acadêmicas no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Almeida, Ágata., Prust, Ana Paula., Zauza, Grace; Batista, Leila Santos., Seabra, Alessandra Gotuzo., Dias, Natália Martins. (2018). *Rev. Psicopedagogia* 35(108), 281-95.
- Bandeira, M., Rocha, S.S., Magalhães, T. P. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia* 11(2), 199-208.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006a). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia* 2006, 11(2), 199-208. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000200009>
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006b). Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação*, 10(1), 53-62. <https://doi.org/10.5380/PSI.V10I1.5773>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000200016>

- Baraldi, D., & Silves, E. (2003). *Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: Análise empírica de uma proposta de atendimento*. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 235-258). Campinas, SP: Alínea.  
<https://doi.org/10.1590/1413-82712016210105>
- Barbosa, A. J. G., Santos, A. A. A., Rodrigues, M. C., Furtado, A. V., & Brito, N. M. (2011). *Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento: Família e escola*. *Psico*, 42, 228-235.
- Barrera, Sylvia Domingos., Moriel, Eduardo Henrique. (2022). *Problemas de Aprendizagem e Comportamento no Ciclo 1 do Ensino Fundamental*. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil. *Psicol. cienc.* <https://doi.org/10.1590/1982-3703003236358>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: Um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5, 91-103.  
<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v5i2.74>
- Bordin, IA, Rocha, MM, Paula, CS, Teixeira, MCTV, Achenbach, TM, Rescorla, LA, & Silves, EFM. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self Report (YSR) e Teacher's Report Form (TRF): uma visão geral do desenvolvimento das versões original e brasileira. *Cadernos De Saúde Pública*, 29(1), 13-28.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2013000500004>
- Borges, D., & Marturano, E. (2010). Melhorando a convivência em sala de aula: Responsabilidades compartilhadas. *Temas em Psicologia* 18, 123-136. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a11.pdf>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735.  
<https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Borsa, J. C., & Nunes, M. L. T. (2011). Avaliação de indicadores de problemas de comportamento infantil: Comparação entre relatos de pais e professores. *Psico-USF*, 16(3), 307-316.
- Campbell, C., Hansen, D. J., & Nangle, D. W. (2010). Social skills and psychological adjustment. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 51-67). Springer Publishing Company. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0_4)

- Campbell, F. A., Pungello, E. P., & Miller-Johnson, S. (2002). The development of perceived scholastic competence and global self-worth in African American adolescents from low-income families: The roles of family factors, early educational intervention, and academic experience. *Journal of Adolescent Research, 17*, 277-302. <https://doi.org/10.1177/0743558402173004>
- Carvalho, D. M., Junqueira, G. P., Gracioli, S. M. A., & Mordin, M. B. M. (2009). *Avaliação do comportamento infantil: uma revisão da literatura*. Anais do III congresso de iniciação científica e X encontro de pesquisadores da Uni-FACEF 164, 1-11.
- Casali-Robalinho, I. G.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 31*(3), 321-330. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032110321330>
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia Campinas 26*, 45-55. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a05v26n1.pdf>.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009b). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia, 26*(1), 45-55. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100005>
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paideia/Ribeirão Preto 16*, 395-408. <https://doi.10.1590/S0103-863X2006000300010>
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education, 77*, 60-81. <https://doi.org/10.1177/003804070407700103>
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2005). Suporte parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo 10*, 110-115. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000100013>
- Deighton, J., Humphrey, N., Belsky, J., Boehnke, J., Vostanis, P., & Patalay, P. (2018). Longitudinal pathways between mental health difficulties and academic performance during middle childhood and early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 36*(1), 110-126. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12218>
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2003). *Habilidades Sociais e dificuldade de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal*. Em A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp.176-206). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. (1 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette A., (2005a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette A. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais; manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes
- Del Prette, Z. Del Prette, A.(2008a). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Freitas, L. C., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2014). *Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças (SSRS-BR2): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Manuscrito encaminhado para publicação.
- Del Prette, Z. A. P, Freitas, L. C., Bandeira, M., A. Del Prette. (2016). *Inventário de Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças-SSRS: Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27(3), 327–347. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.002>
- Elias, L. & Amaral, M. (2016). Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49-61. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210105>
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social skills improvement system: Intervention guide*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and instruction*, 75, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Falcão, A. P. (2014). *Avaliação da eficácia de uma intervenção em grupo com escolares para a promoção de melhores interações sociais* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.

- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Loureiro, S. R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 442-445
- Ferreira, M. S.. (2007). Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: 1960-1970. *Educação Em Revista*, (45), 127–144.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100008>
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2013). Disguised distress in children and adolescents “flying under the radar”: Why psychological problems are underestimated and how schools must respond. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 12-27.  
<https://doi.org/10.1177/0829573512468845>
- Freller, C. C., Souza, B. P.; Angelucci, C. B., Bonadio, A. N., Dias, A. C., Lins, F. R. S., Macêdo, T. E. C. R. (2001). Orientação à queixa escolar. *Psicol. Estudos*. 6 (2)  
<https://doi.org/10.1590/S1413-73722001000200018>
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2014). Avaliação de habilidades sociais e treinamento em transtornos emocionais e comportamentais. In H. M. Walker & F. M. Gresham (Eds.), *Manual de práticas baseadas em evidências para transtornos emocionais e comportamentais: aplicações nas escolas* (pp. 152-172). A Imprensa de Guilford.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2016). *SSRS - Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças* [Adaptação Brasileira de Z. A. P. Del Prette, L. C. de Freitas, M. B. Bandeira, & A. Del Prette]. São Paulo: Pearson.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). *Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade*. *Child Development*, March/April, Volume 72, Number 2, Pages 625–638
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). *Student-teacher relationships*. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-72). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Hasnine, M. N., Nguyen, H. T., Tran, T. T. T., Bui, H. T., Akçapınar, G., & Ueda, H. (2023). A real-time learning analytics dashboard for automatic detection of online learners’ affective states. *Sensors*, 23(9), 4243. <https://doi.org/10.3390/s23094243>
- Heydenberk, W., & Heydenberk, R. (2007). More than manners: Conflict resolution in primary level classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35, 119-126.  
Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-007-0185-4>

- Laudrum, T. (2011). *Emotional and behavioral disorders*. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Orgs.), *Handbook of special education* (pp. 209-220). Routledge.
- Lopes, D. C., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Recursos multimídia na promoção de habilidades sociais de crianças com baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 451-458. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000300004>
- López, F. (2004). Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. Em C. R. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol. 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (pp. 113-127). Porto Alegre: Artmed
- Martins, Christine Pinheiro., Pinto, Lariana Paula. Competências acadêmicas e habilidades sociais: Estudo correlacional em crianças. (2022). *Rev. Psicopedagogia* 39(118), 5-13 <http://doi.org/10.51207/2179-4057.20220001>
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). *O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares*. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-291). Alínea.
- McEachern, A.D., Snyder, J. The Relationship of Impulsivity-Inattention and Verbal Ability to Overt and Covert Antisocial Behaviors in Children. *J Youth Adolescence* 41, 984–994 (2012). <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9710-2>
- Miles, S. B., & Stepek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*. 77(1), 103-117
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98,87-98. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.87>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk. <https://www.researchgate.net/publication/360135178>
- Pesce, R. (2009). Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. *Ciência & saúde coletiva*, 14( 2), 507-518.
- Prette, Z. A. P. D., Barreto, S. de O., & Freitas, L. C. (2012). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. *Psico*, 42(4). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/7593>

- Rauch, S. A., & Lanphear, B. P. (2012). Prevention of disability in children: Elevating the role of environment. *The Future of Children*, 22(1), 193-217.
- Reynolds, M. R., Sander, J. B., & Irvin, M. J. (2010). Latent curve modeling of internalizing behaviors and interpersonal skills through elementary school. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 189-201. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021543>
- Samarakkody, D., Fernando, D., McClure, R., Perera, H., & DeSilva, H. (2012). *Prevalence of externalizing behavior problems in Sri Lankan preschool children: Birth, childhood and sociodemographic risk factors*. *Social Psychiatry Epidemiologic*, 47(5), 757-762. <http://doi: 10.1007/s00127-011-0377-5>
- Silva, E. F.; Elias, L. C. S. (2023). Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica de Alunos com Deficiência Intelectual. *Papers Psico-USF* 28 (4) Oct-Dec <https://doi.org/10.1590/1413-82712023280412>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43,39-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Wakschlag, L. S., Henry, D. B., Tolan, P. H., Carter, A. S., Burns, J. L., & Briggs-Gowan, M. J. (2012). Putting theory to the test: Modeling a multidimensional, developmentally-based approach to preschool disruptive behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(6), 593–604. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.03.005>
- Zsolnai, A. (2002). Relação entre competência social das crianças, motivação para aprendizagem e desempenho escolar. *Psicologia Educacional* , 22(3), 317–330. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01443410220138548>

## 9. ARTIGO – 3

### **Efeito da orientação para professoras no manejo de problemas de comportamento em crianças em idade escolar**

**Resumo:** Os comportamentos de oposição e desobediência apresentados pelas crianças são queixas frequentes dos professores, pois interferem no ambiente e no desenvolvimento da criança e influenciam na aprendizagem. O objetivo deste estudo foi adaptar e aplicar um programa de orientação para professores verificando o tamanho do efeito na redução dos prejuízos comportamentais em sala de aula. Participaram oito professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I de 118 crianças, com idades entre 7 e 11 anos, de duas escolas públicas municipais. Foram utilizados os instrumentos: Inventário de Comportamentos de Crianças e Adolescentes 6-18 anos - *Teacher Report Form* (TRF) e Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças 6-13 - *Social Skills Rating System* (SSRS). As professoras responderam às escalas, avaliando o comportamento dos seus alunos. O programa teve duração de oito sessões e baseou-se em manejo de contingências e habilidades sociais. Foi constatado resultados estatisticamente significativos nos escores e fatores de problemas totais, habilidades sociais e competência acadêmica, de modo a reforçar a importância das intervenções comportamentais, evidenciando a diminuição da frequência dos escores de problemas de comportamento, e o programa teve um efeito forte e significativo em sua magnitude.

**Palavras-chave:** Psicoeducação; professoras; crianças; problemas de comportamento; sala de aula.

### **Effect of guidance for teachers in managing behavioral problems in school-age children**

**Abstract:** Oppositional and disobedient behaviors displayed by children are frequent complaints from teachers, as they interfere with the child's environment and development, impacting learning. The objective of this study was to adapt and implement a teacher orientation program to assess its effectiveness in reducing behavioral impairments in the classroom. Eight elementary school teachers, teaching 118 children aged 7 to 11 years, from two municipal public schools, participated. The following instruments were used: the Teacher Report Form (TRF) Child and Adolescent Behavior Inventory (6-18 years) and the Social Skills Rating System (SSRS) Inventory of Social Skills, Behavior Problems, and Academic Competence for Children (6-13 years). The teachers responded to the scales, evaluating their students' behavior. The program lasted eight sessions and was based on contingency management and social skills. Statistically significant results were found in the scores and factors of total problems, social skills and academic competence, reinforcing the importance of behavioral interventions, evidencing a decrease in the frequency of behavioral problem scores, and the program had a strong and significant effect in its magnitude.

**Keywords:** Psychoeducation; teachers; children; behavioral problems; classroom.

## INTRODUÇÃO

Os problemas de comportamento apresentados pelas crianças são queixas frequentes dos pais e professores, pois interferem no ambiente e no desenvolvimento da criança e influenciam as desordens comportamentais. No contexto escolar, as queixas mais frequentes e com maior intensidade para os professores são comportamentos tidos como socialmente inadequados, na qual está relacionada a problemas de comportamento externalizante dos alunos (Guerra et al., 2015).

Conforme, Achenbach e Rescorla (2001), os problemas de comportamento são discriminados a partir de sua categorização em problemas externalizantes (desobediência, impulsividade, desafio, agressão, hiperatividade) como a criança lida com o ambiente externo, ou seja, se expressa predominantemente em relação ao próprio indivíduo, ou de internalizantes (retraimento, medo e ansiedade, depressão) com respostas sobre a forma como a criança percebe a si mesma (Bornstein et al., 2010). Para Wiley et al., 2010, a escola é um contexto importante para a prevenção de problemas externalizantes e internalizantes.

Pesquisas realizadas (Burt & Roisman, 2010; Chen et al., 2010) mostram que crianças que apresentam índices mais elevados de problemas de comportamento podem ter prejuízos/déficit na aquisição e uso das habilidades sociais e desempenho acadêmico, esses componentes funcionam como domínios interdependentes que se influenciam respectivamente. De acordo D'Abreu e Marturano (2011), a “queixa escolar” se enquadra como a principal demanda dentro da clínica psicológica. Esse termo é associado às condições de crianças encaminhadas para acompanhamento psicológico por não acompanharem sua turma em relação ao desempenho acadêmico ou apresentarem resultados abaixo do que é esperado para sua idade (Elias & Marturano, 2014). Dessa forma, considerando os principais contextos de interação das crianças, esses dados sugerem a identificação de fatores de proteção no percurso do desenvolvimento infantil.

Nas pesquisas de Rauch & Lanphear, 2012; Flett & Hewitt, 2013; Samarakkody et al., 2012, foi ressaltado que quando se identifica precocemente os problemas de comportamento e habilidades sociais é possível evitar o surgimento ou agravamento, assim promovendo seu desenvolvimento. Del Prette e Del Prette (2005) caracterizam a infância como um período essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e definem esse conceito como um conjunto de comportamentos que são considerados adequados dentro da convivência interpessoal.

A presença de problemas de comportamento e problemas emocionais, no que se refere à aprendizagem, pode prejudicar o rendimento escolar (Borba & Marin, 2017). Nesse

contexto, e segundo estudos brasileiros (Gauy, 2016; Santos, 2006; Valverde et al., 2012) mostram que o baixo desempenho acadêmico associado a problemas emocionais e comportamentais estão entre as principais queixas que motivam a procura por serviços de saúde mental.

Com base nisso, a teoria comportamental desempenha um papel crucial no processo educativo, pois permite a visualização de resultados de maneira objetiva e funcional (Costa et al., 2014). A análise funcional do comportamento é um procedimento essencial da Análise do Comportamento, na qual permite identificar as relações entre as respostas emitidas por uma pessoa e seu ambiente, indicando como o comportamento do indivíduo precede e as consequências desse comportamento (Moreira & Medeiros, 2019). Segundo Costa (2013) o comportamento de cada um é modelado por contingências no contexto no qual está inserido, tornando imprescindível realizar a análise funcional de cada aluno para saber suas falhas e suas habilidades.

A seleção adequada de respostas por contingências ambientais provoca o aumento das respostas desejadas. Os procedimentos de análise do comportamento podem ser aplicados na sala de aula e alcançar resultados na mudança de comportamento de crianças. A melhor maneira de almejar um bom aprendizado é modelar o comportamento de forma diferencial. Esse é um processo contínuo de reforços de maneira gradativa, que aperfeiçoa a habilidade de respostas e consegue atingir complexas tarefas no aprendizado (Skinner, 2003).

Em Análise do Comportamento, os conceitos de antecedentes e consequentes são fundamentais para entender como os comportamentos são moldados e mantidos. Esses conceitos fazem parte do modelo de contingências de três termos, que inclui o antecedente, o comportamento e o consequente (Moreira & Medeiros, 2007). O controle de estímulos antecedentes e consequentes possibilita a manipulação em relação a manutenção, o aumento, a diminuição ou a extinção de comportamentos (Albuquerque & Melo, 2005; Neves et al., 1999; Sérgio et al., 2008). Contribuindo com tais definições, Bocchi (2007) realça que a análise do comportamento procura o reconhecimento de contingências que determinam os diversos comportamentos, podendo ser dos alunos, professores e as demais pessoas que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as intervenções comportamentais no contexto escolar precisarão da utilização de estratégias que favoreçam as mudanças de comportamento consideradas apropriadas para esse contexto, podendo ser mediante intervenções proativas (que abrangem a manipulação de eventos antecedentes do comportamento) e reativas (abrangendo as consequências

apropriadas depois do comportamento ocorrido, que sendo desejável poderá se utilizar reforçadores) (Pfiffner et al., 2008).

Para aumentar o conjunto de evidências sobre os efeitos das técnicas comportamentais aplicadas no contexto escolar foi desenvolvido este estudo com objetivo avaliar o tamanho do efeito da orientação comportamental que visa reduzir os prejuízos comportamentais em sala de aula implementado com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. As hipóteses testadas para este estudo foram: os escores de problemas de comportamento serão significativamente menores, os escores das habilidades sociais e competência acadêmica serão significativamente maiores na avaliação pós-teste em comparação com a avaliação pré-teste.

## **MÉTODO**

É uma pesquisa de delineamento quantitativo, longitudinal, com comparação de dados (pré e pós-teste). Para isso, foram aplicados instrumentos de medidas psicológicas e analisadas para testar as hipóteses dentro de um modelo de probabilidade. O tamanho da amostra foi calculado por meio do software *BioEstat. 4.0* (Programa Epi Info™ Version 3.3.2, Epi Info™.), adotando-se um nível de significância de 0,05 e um poder de teste de 0,80, levando em consideração o número de itens do TRF e SSRS e o número de possibilidades de resposta para cada item.

### **Participantes**

Participaram do estudo oito professoras, conforme dados apresentados a idade das participantes variou entre 33 e 50 anos (idade média de 39,5) e o tempo de experiência profissional, entre um e vinte anos (tempo médio de 8,62). As professoras responderam aos instrumentos de avaliação sobre 118 crianças com idades entre sete e onze anos, de ambos os sexos, estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do Município de Ibiassucê, BA. Não participaram do estudo quinze professoras que não aderiram voluntariamente à pesquisa e não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As professoras tiveram horas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa de intervenção.

### **Instrumentos**

**Inventário de Comportamentos de Crianças e Adolescentes 6-18 anos -Teacher Report Form (TRF) (Achenbach & Rescorla, 2001)**

O Teacher Report Form 6-18 (TRF/6-18) é um inventário respondido pelos professores para avaliar problemas emocionais, comportamentais e habilidades sociais de crianças e adolescentes (Bordin et al., 2013). As respostas do professor são convertidas em T escores de acordo com análises apropriadas para o sexo e a idade da criança ou adolescente e fornecem resultados separados em quatro Escalas Gerais (Funcionamento Adaptativo, Total de Problemas de Comportamento, Problemas de Comportamento Internalizante e Externalizante). Tem sido um instrumento amplamente utilizado no mundo para a avaliação de problemas de comportamento, sendo considerado como padrão para essas medidas ao apresentarem forte critério de validade, confiabilidade teste-reteste e consistência interna.

O TRF/6-18 possui três escalas mais abrangentes que pontuam reações internalizantes, externalizantes e o total de problemas de comportamento (Achenbach e Rescorla, 2001). Além de que, o inventário identifica nove áreas específicas de problemas comportamentais: retraimento, queixas somáticas, ansiedade/depressão, problemas sociais, problemas de pensamento, problemas de atenção, comportamento delinvente, comportamento agressivo e problemas sexuais. A seção de problemas de comportamento, utilizada neste estudo, é composta por 118 itens que podem ser pontuados como zero (não verdadeiro), um (um pouco ou às vezes verdadeiro) ou dois (muito verdadeiro ou frequentemente verdadeiro). O índice de consistência do instrumento TRF para a escala toda é de 0,92, para externalizantes é de 0,88 e internalizantes de 0,80.

### **Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças 6-13 - Social Skills Rating System (SSRS) (Del Prette et al., 2016)**

O sistema de avaliação de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças (SSRS) é um instrumento que avalia essas três áreas do comportamento em crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (6 a 13 anos). Adaptado e validado para a população brasileira (Del Prette et al., 2016), o SSRS é apresentado em três versões: a de avaliação pelos pais ou responsáveis, a de autoavaliação pela criança e a avaliação pelo professor. Para o presente estudo, foram utilizados os formulários de avaliação de professores, uma vez que avaliam as habilidades sociais mais diretamente relacionadas ao contexto escolar.

No instrumento SSRS a avaliação da frequência de emissão de habilidades sociais específicas possui 35 itens de autoavaliação, 38 itens de avaliação dos pais e 30 na avaliação dos professores. Pais e professores respondem também sobre a importância de cada item das habilidades sociais e sobre a frequência de ocorrência de comportamentos problemáticos das

crianças (17 e 18 itens). Nas habilidades sociais são classificados dois tipos de indicadores: a frequência e importância. A frequência é dada usando uma escala Likert três pontos, incluindo (0) Nunca, (1) Às vezes e (2) Muito frequente. Problemas de comportamento são avaliados por frequência de ocorrência e agrupados em problemas de comportamento internalizantes, externalizantes e hiperatividade (Del Prette et al., 2016). A consistência interna do SSRS das estruturas fatoriais, conforme sugerido por (Hair et al., 2010) dos itens que compõem cada fator do construto de forma geral considera-se um valor  $\geq 0,70$ .

### **Procedimentos**

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Vitória da Conquista, com número do Parecer: 5.790.916, sob o protocolo de n.º (CAAE 64370022.8.0000.5556), para cumprir exigências da Resolução 466/124 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) sobre pesquisas com seres humanos. Assim, as etapas que envolveram a coleta de dados contaram com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos professores. Os critérios para participação na pesquisa foram: autorização prévia e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos professores, os quais foram orientados sobre a pesquisa. Professoras dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas do município de Ibiassucê-Ba.

Posteriormente, foi agendado um horário em uma das escolas, para explicar os objetivos da pesquisa e realizar a aplicação dos dois instrumentos Teacher Report Form (TRF) e Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS), os quais foram respondidos individualmente, com mediação da pesquisadora e colaboradora Psicóloga da Secretaria Municipal de Educação do município, em horário em que as professoras não estavam em aula, em uma sala cedida pela escola.

A intervenção consistiu na utilização de um procedimento psicoeducativo no qual as professoras foram treinadas a partir das orientações realizadas pela pesquisadora (Discente e Pedagoga) e pela colaboradora da Secretaria Municipal de Educação (Psicóloga) descritas na seção de procedimentos, disposto na Tabela 1. Também foram analisados os instrumentos de pré (antes da intervenção ser realizada) e pós teste (com os dados da intervenção após o teste) para a comparação das médias do SSRS e do TRF.

**Tabela 1**

*Descrição da intervenção, objetivos de cada sessão, procedimentos e instrumentos, intervenção na sala de aula.*

<b>Sessão</b>	<b>Objetivos da sessão</b>	<b>Procedimentos e instrumentos</b>	<b>Intervenção na sala de aula</b>
<b>Primeira reunião</b>	-Apresentação do projeto de pesquisa aos docentes. -Procedimentos éticos.	-Termo de consentimento livre e esclarecido.	Não há
Sessão 1: <b>Orientação e aplicação dos testes</b>	-Integração do grupo; - Contrato de funcionamento do grupo; - Apresentação do programa aos professores; - Avaliação pré-teste.	-Apresentação dos participantes; - Contrato relacionado ao compromisso ético e a assiduidade; - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – SSRS; - <i>Teacher Report Form</i> (TRF).	Não há
Sessão 2: <b>Por que as crianças se comportam de maneira inadequada?</b>	- Conhecimento dos princípios da análise do comportamento.	-Noções sobre a análise do comportamento.	- Refletir e/ou listar comportamentos dos alunos na qual consideram inadequados; - Aprender que os problemas de comportamento estão relacionados com as consequências que o ambiente oferece.
Sessão 3: <b>Pedagogia do Incentivo “foco da atenção”</b>	- Elogio para os comportamentos adequados e extinção para inadequados.	- Pedagogia do incentivo (reforçamento diferencial -RD).	- Criar oportunidades para elogiar ou agradecer o aluno(a); - Ignorar dentro de limites os comportamentos inadequados.
Sessão 4: <b>Manejo de estresse (treino de comandos).</b>	- Treinar ordens	- A ordem deve ser clara e objetiva. - O tom de voz deve ser firme;	- Consiste em melhorar a qualidade na comunicação entre professores e alunos com

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dê uma ordem de cada vez;</li> <li>- Seja claro, diga exatamente o que quer que seja feito;</li> <li>- Peça ao aluno(a) que repita a ordem para você se certificar de que ele entendeu o que foi dito.</li> </ul>	o objetivo de aumentar o comportamento obediente das crianças.
Sessão 5:	<b>Treino de autonomia</b>	- Dar comando de execução de uma tarefa e liberar reforçadores de forma gradual para as crianças que realizarem a tarefa de forma independente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer com que o aluno realize atividades funcionais.</li> <li>- Estimular a pegar seus próprios materiais e guardá-los quando não precise mais;</li> <li>- Entregar tarefas a outros alunos.</li> </ul>
Sessão 6:	<b>Aumentando a obediência</b>	- Economia de fichas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores são orientados a montar, juntamente com as crianças, fichas que funcionam como pontos, um envelope para depositar as fichas, uma lista de prêmios e uma lista de tarefas e comportamentos desejados. - Os pontos são trocados por um prêmio no final da semana.</li> <li>- Pontuar o aluno(a) à medida que apresente comportamentos adequados previamente estabelecidos na lista;</li> <li>- Criar regras em sala de aula, estas devem ser seguidas para um melhor manejo dos alunos (regras para sair da sala, ir ao banheiro, beber água).</li> </ul>
Sessão 7:	<b>Aumentando a autoestima</b>	- Professores serão orientados a explicitar crenças positivas e estimular que as crianças elaborem crenças positivas sobre si mesmas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecer os efeitos negativos da punição, e porque a utilização do reforço positivo como uma estratégia educacional é extremamente facilitadora.</li> <li>- Fazer com que o próprio aluno observe como está seu crescimento em sala de aula.</li> </ul>
Sessão 8:	<b>Aumentando a motivação</b>	- Professores devem estimular o prazer pelo conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular os alunos para o aprendizado mais eficaz, e incentivá-los a construir gráficos</li> <li>- Fazer uso de figuras/imagens para explicação dos conteúdos.</li> </ul>

---

Sessão 9: <b>Aplicação dos testes</b>	- Avaliação pós teste	de automotivação	- Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – SSRS; - <i>Teacher Report Form</i> (TRF).	Não há
---------------------------------------	-----------------------	------------------	--	--------

---

## **DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO**

A intervenção comportamental teórico-prático para professoras consistiu em 08 sessões em um período de dois meses, sendo um encontro por semana com o grupo de professoras, cada um com duração de aproximadamente duas horas e trinta minutos, às quintas-feiras, intercalando no ambiente das duas escolas. Tendo como responsável pela implementação da intervenção a pesquisadora deste estudo. O formato do grupo foi de 08 professoras. As sessões de orientação foram realizadas no final do expediente das aulas no período da tarde. As professoras, por sua vez, aplicaram as estratégias aprendidas em seus alunos durante nove semanas.

Os temas abordados durante as sessões foram previamente definidos a partir da literatura pesquisada (Araújo, 2012; Babad, 2009; Barkley, 1997; Freitas et al., 2008; Haase, 2011; Martin & Pear, 2009; Marzano, 2003; McMahon, 1996; Patterson, 1996; Schwartz & Rogers, 1994; Silva et al., 2016; Stern, 2003). Por que as crianças se comportam de maneira inadequada? Pedagogia do Incentivo “foco da atenção”; Manejo de estresse (treino de comandos); Treino de autonomia; aumentando a obediência; aumentando a autoestima; aumentando a motivação.

### **Cronograma das Sessões**

1ª Sessão: Orientação e aplicação do teste (pré-teste):

No pré-teste, foram avaliados funcionamento adaptativo e comportamentos do aluno em sala de aula, avaliação de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças. As escalas TRF e SSRS foram respondidas individualmente sobre cada criança (2º ao 5º ano) com idade de sete a onze anos e com referência aos últimos seis meses de atividade escolar, por sua respectiva professora. As reuniões do grupo de professoras aconteceram semanalmente, com duração de 150 minutos. As sessões foram divididas em três etapas: o relato das professoras sobre as rotinas e experiências com os alunos da classe; a orientação do passo da intervenção a ser seguido no programa; e a tarefa que as docentes deveriam executar durante a semana seguinte.

2ª Sessão: Por que as crianças se comportam de maneira inadequada?

Para a execução dessa sessão, foi inicialmente realizada uma integração com o grupo de professoras e explanado sobre os princípios da análise do comportamento. Foram dados conceitos importantes sobre os antecedentes e consequentes do comportamento, para ajudá-las

a serem capazes de executar as estratégias com base na teoria da análise do comportamento. No final desta sessão, as professoras foram orientadas a realizar a observação do comportamento de seus alunos, aplicando a análise funcional do comportamento (Babad, 2009; Freitas et al., 2008; Marzano, 2003).

### 3ª Sessão: Pedagogia do Incentivo “foco da atenção”

A tarefa para esse passo era retirar o foco da atenção dos comportamentos inadequados para os comportamentos adequados através do elogio. O princípio comportamental aplicado nessa sessão é o reforçamento diferencial. A aplicação dessa estratégia foi realizada durante um “recreio especial” na área externa da escola, período em que as professoras brincavam com as crianças durante 15 a 20 minutos, pelo menos três vezes por semana. Ex: Trilha ou Bingo da independência, jogo das cores (memória e sequência das cores). O objetivo é criar uma situação em formato de brincadeira (uma atividade de cooperação) para modelar os comportamentos alvo da criança, facilitando a aplicação da técnica para as docentes e a aprendizagem da criança (Barkley, 1997; Freitas et al., 2008; Haase, 2011; McMahon, 1996; Stern, 2003;).

### 4ª Sessão: Manejo de estresse (treino de comandos).

O treino de comando consiste em melhorar a qualidade da comunicação entre professor(a) e alunos com o objetivo de aumentar o comportamento obediente das crianças. O princípio comportamental utilizado nesse passo foi a modelagem e o reforçamento diferencial. As professoras realizaram exercícios durante as sessões para modelar a forma de falar, o ritmo e tom da voz, a postura, os gestos e o conteúdo, no intuito de conquistar a atenção e o comportamento desejado da criança e para impossibilitar que o comportamento negativo se estabeleça (Silva et al., 2016). À medida que o treino era realizado, as respostas adequadas após a emissão da ordem eram seguidas por elogios e demonstrações de satisfação. Nos casos de respostas inadequadas, as professoras apenas ignoravam (Barkley, 1997; Freitas et al., 2008; McMahon, 1996).

### 5ª Sessão: Treino da autonomia.

A técnica é caracterizada pela modelagem de comportamentos mais autônomos, o que permite às professoras desempenharem outras tarefas da rotina diária da sala de aula. A abordagem contribui no desenvolvimento de uma relação mais adequada, diminuindo a

dependência emocional da criança, assim como o desgaste psicológico das professoras. Nessa tarefa, as professoras estimulam os alunos a pegarem seus próprios materiais e guardá-los quando não necessitam mais, a entregar tarefas a outros alunos e a brincar de forma independente, em intervalos de tempo, modelando a independência (Barkley, 1997; Freitas et al., 2008; McMahan, 1996).

#### 6ª Sessão: Aumentando a obediência:

A economia de fichas (EF) é uma estratégia baseada no princípio do reforçamento diferencial, no entanto, o reforço utilizado nesse passo é compreensível. As professoras são orientadas a montar, juntamente com as crianças, fichas que funcionam como pontos, um envelope para depositar as fichas, uma lista de tarefas e prêmios e comportamentos desejados, que podem trocar as quais ganharam por outros reforçadores. No decorrer da intervenção, quando a criança apresentava comportamentos adequados antecipadamente estabelecidos na lista, ganhava pontos que eram trocados por um prêmio no final da semana, como, por exemplo, passeios, visitas e brincadeiras lúdicas, etc. (Barkley, 1997; Freitas et al., 2008; Martin & Pear, 2009; McMahan, 1996; Patterson, 1996).

#### 7ª Sessão: Aumentando a autoestima:

O objetivo dessa intervenção é a adoção de uma perspectiva otimista para propiciar mais estratégias de solução de problemas e diminuir a vulnerabilidade em situações de estresse (Beresford, 1994). A abordagem do otimismo foi realizada durante a sessão, na qual as professoras foram orientadas a esclarecer sobre as crenças positivas e estimular as crianças a elaborarem crenças positivas sobre si mesmas. Foi realizada uma dinâmica de grupo contemplando toda a classe. Assim, no relato de crenças positivas foram gerados alguns comandos utilizados sob a forma de autoinstrução (Freitas et al., 2008; Schwartz & Rogers, 1994; Stern, 2003;).

#### 8ª Sessão: Aumentando a motivação:

Para a realização dessa tarefa, o objetivo foi estimular os alunos ao aprendizado mais eficaz, e incentivá-los a construir gráficos de automotivação. As professoras foram orientadas a estimular o prazer pelo conhecimento, através do uso de figuras/imagens para explicação dos conteúdos. A técnica utilizada é a estimulação de habilidades de aprendizagem, na qual a

professora mostra o conteúdo e faz perguntas ao aluno para ajudá-lo na compreensão e na elaboração das próprias conclusões escolares. (Araújo, 2012; Martin & Pear, 2009).

9ª Sessão: Aplicação dos testes (Pós-testes):

Ao final de todas as sessões realizadas, foi aplicado novamente o pós-teste (TRF e SSRS), no qual foram avaliados funcionamento adaptativo, comportamentos do aluno em sala de aula, avaliação de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças.

### **Análise de dados**

Os dados coletados foram organizados em planilhas do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 26. Dessa forma, os dados foram analisados e seguiram a hierarquia estatística com técnicas descritivas, caracterização da amostra, comparando pré-teste com o pós-teste, utilizando o teste t de Student para amostras relacionadas. Para isso, foi utilizada uma medida não paramétrica para comparação das variáveis. Foi adotado como nível de significância um valor de  $p < 0,05$ .

### **RESULTADOS**

As escalas do TRF e SSRS apresentaram algumas evidências de validade experimental, ao demonstrarem sensibilidade antes e após a realização da intervenção em habilidades sociais (Pasquali, 2001). Por meio do teste-t de medidas repetidas os valores encontrados e analisados em cada inventário antes e após a intervenção foram: TRF total de problemas ( $t=2,75$   $p < 0,001$ ); SSRS habilidades sociais frequência de ocorrência ( $t=13,91$   $p < 0,001$ ) e habilidades sociais importância ( $t=15,33$   $p < 0,001$ ), problemas de comportamento ( $t=7,92$   $p < 0,001$ ) e competência acadêmica ( $t=2,89$   $p < 0,001$ ), ver Tabela 2.

Foi calculado o coeficiente “*d*” para estimar a magnitude do efeito da intervenção, que classifica o tamanho do efeito em três níveis: fraco, moderado e forte (Cohen, 1992). Para as medidas de problemas de comportamento (TRF) apresentou  $d=2,20$ , caracterizada por um efeito forte, para habilidades sociais frequência de ocorrência todos os fatores apresentaram valores de *d* acima de 1,00 indicando efeito forte. Para os fatores da importância das habilidades sociais da (SSRS) os valores de *d* também foram fortes como pode ser visto na Tabela 2. A competência acadêmica  $d=1,58$ , também demonstrando efeito forte.

Por meio da comparação entre os instrumentos e métodos de validação do construto das escalas do TRF e SSRS em dois momentos distintos, tratando a amostra na totalidade (n=118), foi obtido os escores médios de cada instrumento, desvios-padrão (DP), hipótese alternativa (t) e intervalo de confiança (IC) comparando pré-teste com o pós-teste, utilizando o teste t de Student para amostras relacionadas,  $p < 0,01$ , veja Tabela 2.

**Tabela 2**

*Comparação entre habilidades sociais (HS), problemas de comportamento (PC) e competência acadêmica (CA) no Pré-teste e Pós-teste.*

Instrumento	Fator	Pré-teste		Pós-teste		t	p	d	gl	IC 95%	
		Média	DP	Média	DP					Inferior	Superior
<b>TRF</b> (PC)		22,54	2,61	16,44	2,91	2,75	,007	2,20	118	11,46	22,44
<b>SSRS (HS frequência)</b>											
	Fator 1- Responsabilidade	8,40	,32	9,00	,28	-2,44	,016	1,99	118	8,46	9,56
	Fator 2 - Autocontrole	10,04	,42	11,82	,51	-3,89	,000	3,81	118	10,87	12,90
	Fator 3 - Assertividade/Desenvoltura Social	5,55	,26	6,54	,26	-4,07	,000	3,80	118	6,06	7,05
	Fator 4 - Cooperação/Afetividade	3,48	,19	4,13	,17	-3,51	,001	3,60	118	3,81	4,47
<b>SSRS (HS importância)</b>											
	Fator 1- Responsabilidade	7,55	,24	6,69	,17	4,36	,000	4,13	118	6,35	7,04
	Fator 2 - Autocontrole	10,12	,39	8,59	,15	4,29	,000	5,17	118	8,31	8,89
	Fator 3 - Assertividade/Desenvoltura Social	5,94	,17	5,47	,12	3,59	,000	3,19	118	5,25	5,72
	Fator 4 - Cooperação/Afetividade	3,78	,15	3,35	,08	3,09	,002	3,57	118	3,17	3,52
<b>SSRS (PC)</b>											
	Fator 1- PC Externalizante	2,58	,30	2,00	,26	2,45	,016	2,06	118	1,52	2,50
	Fator 2 - Hiperatividade	2,08	,20	1,31	,18	4,54	,000	4,04	118	0,98	1,68
	Fator 3 - PC Internalizante	1,57	,19	1,41	,19	,93	,350	0,84	118	1,03	1,78

SSRS (CA) 30,71 1,01 32,29 ,98 -2,89 ,005 1,58 118 30,39 34,31

Nota: número de participantes (N=118)  
p<0,01(Teste -T Student)

A Tabela 2 apresenta a comparação entre habilidades sociais (HS), problemas de comportamento (PC) e competência acadêmica (CA) no Pré-teste e Pós-teste, evidenciando diferenças estatísticas significativas para todos os fatores. Nos fatores (F2), (F3) e (F4) habilidades sociais frequência de ocorrência foi constatado um aumento estatístico significativo das médias. Nas médias dos fatores (F1) e (F3) problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, houve diminuição nas médias, e no fator (F4) aumento e diferença significativa na competência acadêmica. No entanto, foi observado nas comparações dos fatores (F1), (F2), (F3) e (F4) nas escalas de habilidades sociais importância uma diminuição estatística significativa.

## DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo avaliar os tamanhos de efeito do treinamento com professoras para a compreensão de fatores favoráveis a redução de problemas comportamentais na sala de aula e orientar as professoras a desenvolver práticas disciplinares possíveis de serem utilizadas na resolução de problemas de comportamento. Consoante os resultados apresentados, constataram-se evidências de validade experimental, ao demonstrarem sensibilidade a mudanças antes e após a realização da intervenção nos escores das variáveis analisadas, os quais sugerem que as modificações associadas ao programa se revestem de significância prática e podem ser atribuídas como proposta de intervenção.

No que diz respeito ao tamanho do efeito da intervenção, evidenciou-se a magnitude caracterizada por um efeito forte (acima de 0,8), com base em padrões estabelecidos na literatura “*d*” (Cohen, 1992), indicando a magnitude da diferença entre grupos. O significado prático do tamanho do efeito, neste caso um efeito forte, indica o quanto a intervenção teve um impacto relevante e positivo no ambiente da sala de aula, promovendo uma melhora perceptível no desempenho dos alunos, no comportamento e nas habilidades sociais de crianças em idade escolar. Estudos similares que validam ou ampliam os achados (Abrahão, 2021; Braga et al., 2016; Elias & Amaral, 2016; Heinen, 2019; Molina & Del-Prette, 2006; Oliveira, 2013; Souza, et al., 2018; Sousa & Freitas, 2019) também evidenciam o quanto as intervenções são consistentes. Quando as intervenções reduzem os problemas de

comportamento e fortalecem as habilidades sociais, os professores frequentemente percebem uma melhora na dinâmica da sala de aula, o que pode levar a interações mais positivas e um ambiente mais propício ao aprendizado. De maneira geral, os dados de pós-teste indicaram que a intervenção teve efeitos na promoção do repertório de HS, na redução dos problemas de comportamento e aumento na competência acadêmica. Diante disso, discute-se a validade da intervenção descrita neste estudo, podendo ser adotada para o ensino fundamental I.

Os resultados encontrados mostram uma diferença significativa para a avaliação de problemas de comportamento do TRF e SSRS, diminuindo os escores nas diferentes medidas dessas variáveis. Considerando o resultado apresentado e as estratégias desenvolvidas na orientação comportamental para as professoras em manejar de forma adequada o comportamento de seu aluno, além do desenvolvimento de novas habilidades para lidar com problemas comportamentais, evidenciam que podem ser aplicadas na sala de aula alcançando resultados na mudança do comportamento das crianças. A diminuição dos problemas de comportamento das crianças representa um aumento no repertório de habilidades sociais e qualidade de vida.

Com relação às habilidades sociais do SSRS e com base nos indicadores frequência de ocorrência, provendo um indicador de validade social aos itens que foram avaliados no instrumento, apresentou na avaliação pós-intervenção um aumento significativo em todas as subescalas: responsabilidade, autocontrole, assertividade, cooperação, afetividade. Esse resultado aponta aumento no repertório da subescala (responsabilidade), fator esse que demonstra compromisso com as tarefas e regras preestabelecidas, por exemplo, “segue as instruções” e “guardar o material ou objetos escolares”. Na subescala (autocontrole), também houve aumento na frequência, que são habilidades essenciais para o desenvolvimento pessoal e social, impactando diretamente a maneira como os indivíduos interagem com o mundo ao seu redor e tomam decisões, como, por exemplo, “reage de forma apropriada a pressão dos colegas” (Bandeira et al., 2009; Del Prette et al., 2016). Resultado semelhante foi obtido por (Elias et al., 2012), que encontrou um aumento significativo de soluções relevantes para os problemas interpessoais e maior frequência de habilidades assertivas (empatia e autocontrole), além da redução dos problemas de comportamento, incluindo problemas externalizantes.

Na pesquisa de Souza et al., (2019), objetivando promover as habilidades sociais de 51 estudantes de 10 a 13 anos, matriculados no quinto ano do ensino fundamental, utilizando um modelo psicoeducativo e buscando identificar o efeito de um treinamento nas habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, ganhos positivos para a

maioria dos participantes e aumento dos escores nos fatores de civilidade, autocontrole, assertividade, responsabilidade, cooperação/afetividade, habilidades acadêmicas e redução dos índices de problemas internalizantes avaliados pelos professores.

Aumento na frequência de ocorrência das subescalas (assertividade), ou seja, capacidade de expressar seus sentimentos, pensamentos e necessidades de maneira clara, direta e respeitosa, como, por exemplo, “dizer coisas boas sobre si mesmo(a)” e (desenvoltura social), na qual é a habilidade de interagir facilmente com outras pessoas em diversas situações sociais, como traquejo nas relações interpessoais, por exemplo, “faz amigos facilmente” (Elliot & Gresham, 2008). Nas subescalas de (cooperação e afetividade) também houve aumento significativo na frequência. Refere-se a comportamentos que contribuem para o andamento de uma atividade e que expressam sentimentos positivos, as questões que compõem basicamente a subescala, por exemplo, “ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe” e “eu demonstro ou digo aos amigos que gosto deles”.

Os achados dessa pesquisa estão de acordo com os estudos de Souza et al., (2021), a fim de contribuir com evidências sobre intervenções e para a manutenção de habilidades sociais. A amostra foi composta por 10 crianças, com idade entre dez a treze anos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal no Rio de Janeiro, em área de vulnerabilidade social. Os resultados demonstraram que todos os escolares se beneficiaram da intervenção e que os ganhos nas diferentes dimensões cognitivas e comportamentais se mantiveram estáveis ao longo do tempo. Foi observado que, com a intervenção, os participantes apresentaram ganhos nas dimensões: empatia/afetividade, responsabilidade, autocontrole/civilidade, assertividade; cooperação/afetividade, civilidade, problemas de comportamentos externalizantes; hiperatividade, problemas internalizantes e competência acadêmica avaliada pelos professores.

Para o indicador de importância atribuída às habilidades sociais, subescalas responsabilidade, autocontrole, assertividade, desenvoltura social, cooperação e afetividade, na qual permite identificar as habilidades sociais mais ou menos valorizadas pelos respondentes, houve diminuição nas médias após a intervenção, o que pode ter implicações para a seleção de comportamentos socialmente mais relevantes para a intervenção (Gresham, 2016). Desse modo, considerar a importância das habilidades sociais avaliadas proporciona validade aos comportamentos observados no instrumento e permite identificar os mais críticos a serem incluídos em uma intervenção (Gresham & Elliot, 1990). Hipóteses para tais achados, se determinada habilidade social está ausente no repertório da criança (frequência=0), mas é

considerada socialmente importante por professores (importância=1 ou 2), tem-se um déficit de aquisição, ou seja, supõe-se que a criança nunca aprendeu essa habilidade (Freitas & Del Prette, 2015).

Nas escalas de problemas de comportamento do SSRS, nas quais são avaliados em termos de frequência de ocorrência, tal como percebido pelas professoras, constatou-se uma diminuição na frequência dos problemas externalizantes, que são os comportamentos de baixo controle de humor, agressão física ou verbal, coercitivo, entre outros, como, por exemplo, “discute com os outros” ou “retruca quando os adultos lhe corrigem”. Na escala de problemas de comportamento internalizantes indicativos de tristeza, ansiedade, solidão, etc., por exemplo, “tem baixa autoestima” ou “mostra-se triste ou deprimido”. E em relação a comportamentos de hiperatividade, que envolvem inquietação, movimentação excessiva e reações impulsivas, “perturbam as atividades em andamento” e “interrompem a conversa dos outros” também evidenciaram diminuição na frequência (Bolsoni-Silva et al., 2018). Outro resultado que demonstrou diminuição das médias após a intervenção, foi nos estudos de (Falcão, 2014) com relação à escala de problemas de comportamentos, que apresentou melhoras significativas entre as avaliações pré e pós-intervenção. Na subescala de comportamentos externalizantes, apresentou diferença significativa entre as médias na avaliação inicial e pós-intervenção. Também foi evidenciado nos estudos de Bolsoni-Silva et al., 2015, melhora de problemas internalizantes em crianças, favorecendo interações mais positivas, o que pode torná-las mais confiantes e competentes na resolução de conflitos.

Ao comparar os dados na subescala da (competência acadêmica), no qual se refere ao conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem a um indivíduo ter sucesso em suas atividades educacionais, avaliado o desempenho acadêmico do aluno em leitura, matemática, motivação, apoio parental e funcionamento cognitivo geral e comportamento em classe (Elias & Marturano, 2014; Falcão, 2014; Marturano & Gardinal Pizato, 2015), indicaram nesse repertório que as crianças aumentaram/evoluíram conforme os dados apresentados. Quando os comportamentos disruptivos são minimizados, os alunos têm mais oportunidades de se envolver em atividades acadêmicas. Essas habilidades são importantes para o sucesso dos alunos tanto dentro quanto fora da sala de aula (Gresham, 2009).

Estes achados coadunam-se com a literatura (Elias & Amaral, 2016), que realizaram uma pesquisa de intervenção e de comparação de 54 crianças entre nove e 10 anos, com o objetivo de avaliar suas habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico antes e após o treino em habilidades sociais. Os resultados apontaram melhoras no

desempenho acadêmico (leitura e escrita), no total de problemas de comportamentos e comportamentos externalizantes, e diferenças significativas antes e após o treino em todas as subescalas de habilidades sociais avaliadas (responsabilidade/cooperação, asserção, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares).

O programa desenvolvido e avaliado por meio de duas medidas estatísticas indica efeitos positivos e confirmam os impactos da intervenção como um mecanismo importante para a redução dos problemas de comportamento, considerando a percepção das professoras na sala de aula. Esses resultados estão de acordo com outros estudos em programas de orientação com professores, no qual apontaram ganhos no desenvolvimento de habilidades da criança (autocontrole, cooperação, responsabilidade, asserção, autocontrole, autodefesa, assertividade e competência acadêmica) e melhorias no comportamento (externalizante e internalizante) no contexto escolar (Alves Silva et al., 2009; Braun & Sobrinho, 2006; Correia-Zanini & Marturano, 2016; Elias & Amaral, 2016; Elias & Marturano, 2016; Falcão, 2014; Pereira & Gioia, 2010; Sousa, 2019; Souza, 2021). Também foi encontrado na pesquisa de Costa et al., (2012), avaliando os efeitos de uma intervenção com professores (monitores) de uma organização não governamental (ONG) sobre os problemas de comportamento de crianças escolares. Os participantes foram seis monitores e 24 crianças com idade entre oito e onze anos. O efeito dessa intervenção foi eficaz para minimizar problemas de comportamento das crianças, a ocorrência de mudanças positivas e estatisticamente significativas, uma diminuição dos valores das médias para as escalas de problemas de comportamento e um aumento dos valores das médias para a escala de habilidades sociais. Outro estudo, como o de Rocha e Carrara (2011), avaliou o efeito de um programa de orientação comportamental desenvolvido com duas professoras do ensino fundamental. Participaram da pesquisa duas professoras e 12 alunos, cada uma delas de uma escola do ensino fundamental. Os resultados deste estudo constataram que a intervenção com as professoras foi efetiva no desenvolvimento de repertório de comportamentos das crianças, visto que após a intervenção os escores médios das duas turmas em habilidades sociais aumentaram com significância estatística.

Embora haja pesquisas de intervenção e orientação comportamental com professores, esse cenário ainda é escasso no contexto brasileiro. Estudos recentes de uma revisão sistemática de Tallamini et al., (2022), no qual teve como objetivo avaliar os estudos de intervenção voltados ao contexto educacional no âmbito do Treinamento de Habilidades Sociais, publicados em periódicos nacionais e internacionais, consideram que programas de treinamento de habilidades sociais têm sido eficazes no aprimoramento de tais

comportamentos e competências sociais. Os resultados indicaram a escassez de estudos voltados ao cenário escolar tendo o professor como foco. Além disso, no que se refere aos estudos nacionais, existem poucos instrumentos específicos e não foram focados em habilidades sociais educativas. No entanto, os estudos analisados apresentam contribuições em termos da caracterização do repertório de habilidades sociais e propõem intervenções no âmbito educacional.

Destaca-se nesta pesquisa de intervenção a relevância da formação continuada diante dos desafios que as professoras se deparam na prática da sala de aula. A formação permite que as professoras incentivem habilidades sociais e emocionais nos alunos, também capacita as professoras a orientar e dialogar melhor com as famílias sobre questões comportamentais, fortalecendo a parceria escola-família no processo educativo. Profissionais capacitadas em intervenção comportamental conseguem implementar estratégias que reduzem conflitos, promovem respeito mútuo e criam um ambiente mais estruturado e acolhedor para todos os alunos. O treinamento contínuo ajuda as professoras a identificar precocemente comportamentos desafiadores e aplicar técnicas eficazes, como reforço positivo e mediação de conflitos, minimizando impactos negativos na dinâmica da sala de aula. Portanto, investir na formação continuada com foco em intervenção comportamental não apenas melhora a experiência de ensino e aprendizagem, mas também fortalece o papel da professora como mediadora do desenvolvimento integral dos alunos.

Acredita-se que os dados apresentados e discutidos proporcionam contributos da investigação e da literatura atual, com o objetivo de identificar o impacto científico da intervenção nos problemas comportamentais, habilidades sociais e competências acadêmicas das crianças, incentivando novos estudos nesta área, com amostras maiores e representativas que visam compreender melhor os fatores que influenciam o ambiente escolar e que orientam os professores diante desses desafios.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo se insere em todas as escalas globais e subescalas dos instrumentos de avaliação (versão professor) do TRF e SSRS-BR, nos quais foram sensíveis para avaliar antes e após a intervenção crianças com problemas de comportamento, habilidades sociais e competência acadêmica, considerando as hipóteses da pesquisa: redução dos problemas de comportamento; aumento das habilidades sociais; aumento da competência acadêmica. Os

resultados aqui apresentados ainda são limitados para evidências já produzidas em amostras nacionais e internacionais (Pereira & Gioia, 2010), evidenciando a diminuição da frequência dos escores de problemas de comportamento, porém, esta pesquisa contribuiu com novos dados permitindo interpretações passíveis de verificação empírica quando se trata de avaliar comportamentos de crianças.

Algumas limitações são consideradas nesta pesquisa, sendo a primeira delas uma amostra inferior ao anteriormente planejado, pois, acredita-se que uma amostra maior possibilitaria resultados mais consistentes, isso pode ter impossibilitado uma investigação mais ampla das lacunas levantadas antes e após a intervenção. Outra limitação a ser apontada foi a substituição da professora regente de duas turmas e o interesse efetivo em realizar as técnicas/manejos na sala de aula, alguns contratempos em relação ao calendário acadêmico da instituição (avaliações, projetos e feriados), na qual tivemos que adiar/remarcar as sessões durante o percurso da intervenção, podendo de alguma forma, ter influência nos dados obtidos e, no mínimo, enfraquecer qualquer conclusão na comparação dos comportamentos observados/manejados. Não possuir grupo controle, no qual poderia ser comparado com o grupo experimental para testar as hipóteses, pois sabemos da importância de testar as reações de quem participou da intervenção.

A pesquisa ofereceu resultados que têm aplicação no contexto escolar e pode melhorar a relação entre professores e alunos, por meio da redução dos problemas de comportamento. O estudo também contribuiu com a divulgação de programa psicoeducativo voltado para professores e com efeitos sobre percepção dos professores sobre os problemas de comportamento de crianças em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- Abrahão, Anáisa Leal Barbosa . (2021). *Habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho acadêmico, vivências escolares, recursos e dificuldades das famílias e de professores de alunos com TDAH: caracterização e intervenção*. Teses.usp.br <https://doi.org/10.11606/T.59.2021.tde-15022022-143847>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Albuquerque, A. R., Melo, R. M. (2005). Equivalência de estímulos: conceito, implicações e possibilidades de aplicação. In M. R. Ribeiro, J. Rodrigues-Abreu (Orgs). *Análise do Comportamento. Pesquisa, Teoria e Aplicação*. (pp. 245-264). Porto Alegre: Artmed.

- Araújo, M. V. 2012. *Manejo comportamental pelo professor no contexto de sala de aula de alunos identificados com TDAH: desenvolvimento, implementação e avaliação de guia de intervenção*. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Alves Silva, D., Aznar-Farias, M., & Silves, E. F. M. (2009). Influência do Treino em Habilidades Sociais na relação professor-aluno: uma contribuição psicopedagógica para professores. *Revista ACOALFAp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, 3(5), 68-90.
- Babad, E. *The social psychology of the classroom*. New York: Routledge, 2009.
- \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) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282.
- Barkley, R. A., (1997). *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training (2nd. ed.)*. New York: Guilford.
- Bocchi, K. C. B. (2007). *Indisciplina em sala de aula: posicionamento dos professores e avaliação de uma proposta de formação*. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Eleutério Levatti, G.; Meireles Guidugli, P.; Machado Marim, V. C. (2015). Problemas de comportamento, em ambiente familiar em escolares e pré-escolares diferenciados pelo sexo. *Interamerican Journal of Psychology*, 49(3), 351-364. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28446020007>
- Bolsoni-Silva, A. T., Perallis, C., & Nunes, P. (2018). Problemas de comportamento, competência social e desempenho acadêmico: um estudo comparativo de crianças no ambiente escolar e familiar. *Temas em Psicologia*, 26(3), 1189-11204. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2018.3-03Pt>
- Bordin, IA, Rocha, MM, Paula, CS, Teixeira, MCTV, Achenbach, TM, Rescorla, LA, & Silves, EFM. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self Report (YSR) e Teacher's Report Form (TRF): uma visão geral do desenvolvimento das versões original e brasileira. *Cadernos De Saúde Pública*, 29(1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2013000500004>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Braga, M.; Pereira, D.; Simões, M. C. R. (2016). Aprendizagem socioemocional: a intervenção psicomotora em meio escolar para redução de problemas de comportamento e melhoria das competências acadêmicas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. ISSN 1647-4120. 7:1-2 (Janeiro-Dezembro 2016) 377-396.

- Braun, P., & Sobrinho, F. P. N. S. (2006). Análise quase-experimental dos efeitos de um programa de educação continuada de professores no manejo de comportamento em sala de aula: o sistema de countoons. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(2), 1–15. <http://doi.org/10.5935/1808-5687.20060020>
- Burt, K. B., & Roisman, G. I. (2010). Competence and psychopathology: Cascade effects in the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Development and Psychopathology*, 22, 557-567. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000271>
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22, 583-592.
- Cohen, L.; Field, C.; Campbell, A.; Hien, D. (2013). Intimate partner violence outcomes in women with PTSD and substance use: A secondary analysis of NIDA clinical trials network "Women and Trauma" multi-site study. *Addictive Behaviors*, 38, 2325-2332. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.03.006>
- Correia-Zanini, M. R. G., & Marturano, E. M. (2016). Getting Started in Elementary School: Cognitive Competence, Social Skills, Behavior, and Stress. *Psico-USF*, 21(2), 305-317. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210208>
- Costa, J. S. Análise do comportamento aplicada à prática pedagógica na educação infantil. (2013). *Psicologia. pt o portal dos psicólogos*. Teresina, ISS 1646-6977.
- Costa, C. S. L., Williams, L. C.A., Cia, F. (2012). Intervenção com monitores de Organização Não-Governamental: diminuindo problemas de comportamento em crianças. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 411-421. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000300001>
- Costa, Y. H. S.; Fermoseli, A. F. O; Lopes, A. P. (2014). Análise do comportamento no processo de ensino- aprendizagem na educação. *Ciências Biológicas e da Saúde*. Maceió. v. 2, n.1, p. 213-226. [Periodicos.set.edu.br](http://periodicos.set.edu.br)
- Del Prette, Z. A. P. (2005a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes. Avaliação Psicológica, 4(1), 2005, pp. 91-93
- Del Prette, Z. A. P, Freitas, L. C., Bandeira, M., A. Del Prette. (2016). *Inventário de Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças-SSRS: Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- D'Abreu, L. C. F.; Marturano, E. M. *Identificação de problemas de saúde mental associados à queixa escolar segundo o Dawba*. *Psico*, v. 42, n. 2, p. 152-158, 2011. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/8487>
- Elias, L. & Amaral, M. (2016). Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49-61. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210105>
- Elias, L. C. S.; Marturano, E. M.; Motta-Oliveira, A. M. A. (2012). Eu posso resolver problemas: um programa para o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas interpessoais. *Temas em psicologia*, v.20, n.2, p.521-536. <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-18>

- Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2014). "Eu posso resolver problemas" e oficinas de linguagem: intervenções para queixa escolar. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 30(1), 35–44. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000100005>
- Elias, L. C. S. & Marturano, E. M. (2016). Promovendo habilidades de solução de problemas interpessoais em crianças. *Interação Psicol.* Curitiba, v. 20, n. 1, p. 91-100, jan./abr. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v20i1.35544>
- Elliott, S. N., Gresham, F.M. (2008). *Social Skills Improvement System. Intervention guide.* Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Falcão, A. P. Avaliação da eficácia de uma intervenção em grupo com escolares para a promoção de melhores interações sociais. (2014). 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem)- Faculdade Júlio de Mesquita Filho, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210105>
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2013). Disguised distress in children and adolescents “flying under the radar”: Why psychological problems are underestimated and how schools must respond. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 12-27. <https://doi.org/10.1177/0829573512468845>
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Social Skills Rating System- Brazilian version: New Exploratory and Confirmatory Factorial Analyses. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 135-156. [https:// dx.doi.org/10.12804/apl33.01.2015.10](https://dx.doi.org/10.12804/apl33.01.2015.10)
- Freitas. P. M. de., Dias. C. L. A., Carvalho. R. de C. L., Haase. V. G. Haase. (2008). *Efeitos de um programa de intervenção cognitivo-comportamental para mães de crianças com paralisia cerebral.* *Interam. j. psychol.* v.42 n.3 Porto Alegre dez. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442318>
- Gauy, F. V. (2016). Crianças e adolescentes com problemas emocionais e comportamentais têm necessidade de políticas de inclusão escolar? *Educar em Revista*, 5979-95. <https://doi.or/10.1590/0104-4060.44687>
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system: Manual.* Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F.M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. Del Prette, Z. A. P., & Del Prette A., (Orgs.). *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações.* (pp. 17-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2016). *SSRS - Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças* [Adaptação Brasileira de Z. A. P. Del Prette, L. C. de Freitas, M. B. Bandeira, & A. Del Prette]. São Paulo: Pearson.
- Guerra, B. T., Rovaris, J. A., Mariano, M., Guidugli, P. M., Rosanti, S., & Bolsoni-Silva, A. T., (2015). Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 321-328. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150192841>

- Haase, V. G. *Reabilitação neuropsicológica: informações para pacientes e familiares*. Blog Reabilitação Neuropsicológica. 2011.
- Heinen, Marina. (2019). Efeitos de uma intervenção preventiva nas competências emocionais e sociais de crianças em ambiente escolar. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Psicologia PUCRS. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9092>
- Martin, G.; Pear, J. *Modificação do comportamento*. O que é e como fazer. 8 ed. São Paulo: Roca, 2009.
- Marturano, E. M., & Gardinal Pizato, E. C. (2015). Preditores de Desempenho Escolar no 5º Ano do Ensino Fundamental. *Psico*, 46(1), 16-24. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.14850>
- Marzano, R. J.; Marzano, J. S.; Pickering, D. J. *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development. 2003.
- McMahon, R. J. (1996). Treinamento de Pais. In V. E. Caballo (Ed.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp.399-422). Espanha: Editora Santos.
- Molina, R. C. M. M.; Del-Prete, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, v. 11, n. 1, p. 53-63, jan./jun. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712006000100007>
- Moreira, M. B.; Medeiros, C. A. Aprendizagens pelas consequências: o reforço. In Moreira, M. B.; Medeiros, C. A. *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Moreira, M. B. Medeiros, C. A. (2019). *Princípios básicos de análise do comportamento*. 2a ed. Porto Alegre: Artmed.
- Neves, S. M. M., Vandenberghe, L. M. A., Oliveira, L. H. R., Silva, A. V., Oliveira, K. C. F., Oliveira, J D. S., Santos, D. P., & Villane, M. C. S. (1999). O modelo da equivalência de estímulos na análise de distúrbios de ansiedade: os efeitos da história experimental e da qualidade de estímulos em sujeitos ansiosos e não ansiosos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* (1), 57-66.
- Oliveira, C. P. (2013). *Treinamento de professores em grupo: um programa para trabalhar problemas de comportamento em sala de aula*. Dissertação (Mestrado), Repositório Institucional UFMG <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-98YGXP>
- Pasquali, L. (2001). *A medida e sua prática em Psicologia*. Em Conselho Regional de Psicologia (13a. região PB/RN). A diversidade da Avaliação Psicológica: considerações teóricas e práticas. João Pessoa, PB: Idéia.
- Patterson, R. L. (1996). A Economia de Fichas. Em: V. E. Caballo (Org.). *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento*. (Trad. M. D. Claudino). Cap. 15, (pp. 297-313). São Paulo: Santos.

- Pereira, C. M., & Gioia, P. S. (2010). Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 12(1-2), 121–145.  
<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v12i1/2.419>
- Pfiffner, L. J., Barkley, R. A., Dupaul, G. J. (2008). Tratamento do TDAH em ambientes escolares. In: R. A. Barkley., Cols. (Orgs). Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. *Manual para diagnóstico e tratamento*. (3a ed.). Porto Alegre: Artmed, 559-601.
- Prette, Z. A. P. D., Barreto, S. de O., & Freitas, L. C. (2012). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. *Psico*, 42(4). Recuperado de  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/7593>
- Rauch, S. A., & Lanphear, B. P. (2012). Prevention of disability in children: Elevating the role of environment. *The Future of Children*, 22(1), 193-217.  
<https://www.jstor.org/stable/41475652>
- Rocha, J. F. R., Carrara, K. (2011). Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 15, Número 2, Julho/Dezembro de 2011: 221-230. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200004>
- Santos, P. L. (2006). Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Psicologia em Estudo*, 11 (2), 315-321.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-7372200600020001>
- Samarakkody, D., Fernando, D., McClure, R., Perera, H., & DeSilva, H. (2012). Prevalence of externalizing behavior problems in Sri Lankan preschool children: Birth, childhood and sociodemographic risk factors. *Social Psychiatry Epidemiologic*, 47(5), 757-762.  
<https://doi.org/10.1007/s00127-011-0377-5>
- Sério, T. M. A. P., Andery, M. A., Gioia, P. S., & Micheletto, N. (2008). *Controle de estímulos e comportamento operante: Uma (nova) introdução* (3a ed.). São Paulo: EDUC
- Silva, L. F. P.; Freire, N. C.; Santana, R. S.; Miasato, J. M. *Técnicas de manejo comportamental não farmacológicas na odontopediatria*. Rev. Odontol. Univ. Cid. São Paulo 2016; 28 (2): 135-42, maio-agosto.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- Souza, M. S. S.; Soares, A. B.; Freitas, C. P. P. (2018). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico. *Aval. psicol.* vol.17 no.4 Itatiba out./dez. <https://doi.org/10.15689/ap.2018.1704.2.02>
- Souza, M. S., Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. (2019). Treinamento de Habilidades Sociais

(THS) para alunos em situação de vulnerabilidade social. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 21 (3), 135-158. São Paulo, SP, set.-dez. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p159-181>

- Souza, M. S., Soares, A. B., Freitas, C. P. P. (2021). Avaliação e acompanhamento de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em crianças do ensino fundamental. *Psicol. clin.* vol.33 no.1 Rio de Janeiro jan./abr. <https://doi.org/10.33208/PC1980-5438v0033n01A05>
- Stern, J. (2003). Treinamento de pais. In J. R. White & A. S. Freeman, *Terapia cognitivo-comportamental em grupo para populações e problemas específicos* (pp. 381-415). Porto Alegre, RS: *Artes Médicas*.
- Tallamini, E. Z., Patias, N. D., Ferreira, V. R. T., Wagner, M. F.. Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar: Revisão Sistemática. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* 2022, Vol. 01. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.66484>
- Valverde, B. S. C. L., Vitale, M. S. S., Sampaio, I. P. C., & Schoen, T. H. (2012). Levantamento de problemas comportamentais/emocionais em um ambulatório para adolescentes. *Paidéia*, 22(53), 315-323. <http://doi.org/10.1590/1982-43272253201303>
- Wiley, A., Siperstein, G., Forness, S., & Brigham, F. (2010). School context and the problem behavior and social skills of students with emotional disturbance. *Journal of Child & Family Studies*, 19(4), 451-461. <http://doi.org/10.1007/s10826-009-9316-4>

## 10. CONCLUSÕES GERAIS

De maneira geral, considera-se que a pesquisa atingiu seus objetivos, na qual foi testado o tamanho do efeito da orientação comportamental das professoras em sala de aula sobre os problemas de comportamento dos alunos de sete a onze anos. Os resultados deste estudo sinalizaram a importância das habilidades sociais e da competência acadêmica, para contribuir para a prevenção de problemas de comportamento. Dessa forma, apresentaram repertório comportamental mais amplo e adequado, no qual a criança descobre que tem alternativas para criar bons relacionamentos e competências em sala de aula.

Quanto aos procedimentos e técnicas adotados no programa de intervenção, tais contrastes nas condições de observação (protocolo de observação) das professoras contribuíram para uma compreensão mais ampla do presente estudo. A observação foi crucial para as professoras, pois ofereceu uma visão aprofundada sobre como os alunos interagem com o ambiente escolar (sala de aula) e como suas ações influenciam o processo de aprendizagem. Além disso, identificou-se comportamentos que pudessem interferir no aprendizado, como distrações frequentes, comportamentos disruptivos ou sinais de dificuldades emocionais. Essa identificação precoce permitiu intervenções rápidas e eficazes para ajudar os alunos a se realinharem com os objetivos das técnicas aplicadas de reforço positivo, ajustes no ambiente de aprendizagem ou modificações nas instruções para melhor atender às necessidades dos alunos.

A observação atenta dos comportamentos dos alunos ajudou as professoras a identificar oportunidades para promover habilidades sociais e emocionais, incluindo a promoção de interações positivas, como, por exemplo, desenvolvimento de empatia e a capacidade de resolução de conflitos. Essas habilidades foram fundamentais para a eficácia da intervenção, pois, ao incluir mudanças na disposição física da sala, modificação de rotinas ou implementação de sistemas de recompensa para incentivar comportamentos desejáveis, um ambiente bem organizado e responsivo às necessidades dos alunos pode reduzir significativamente os comportamentos indesejados e aumentar o engajamento acadêmico.

Cabe ressaltar as observações qualitativas das professoras preenchidas no protocolo, em que as mesmas relataram durante o percurso e no término da intervenção comportamental, a exemplo: “melhora na interação dos alunos durante as aulas”, “evolução na aprendizagem”, “aulas mais dinâmicas e interativas”, “estão mais atentos na aula e comprometidos com as atividades”, “envolvem e participam mais durante a explanação dos conteúdos”, “empenham-se mais nas atividades”, “aumento no engajamento nas aulas e produtividade”, “elevou a

autoestima dos estudantes”, “melhora na comunicação entre professores e alunos”, “melhora no comportamento”, “aumento do comportamento de obediência da criança”, “os alunos conseguiram compreender melhor as orientações propostas”, “foi possível chamar e focar a atenção dos alunos”, “alguns alunos conseguiram entender e obedecer aos comandos”, “maior estímulo à responsabilidade e organização”, “mais confiança em seus atos, incluindo suas habilidades, qualidades e valor pessoal”, “melhora na convivência com a turma”, “ambiente mais organizado e agradável”, “motivação por parte dos alunos, após o estímulo com as sessões de treino”, “melhora no comportamento e empenho na realização das atividades”, “aprendendo a obedecer regras”, “os alunos estão levando mais a sério e seguindo as regras estabelecidas”, “houve melhora no comportamento e no empenho das atividades em sala de aula”, “melhora na importância de seguir e cumprir as regras, como, por exemplo, ir ao banheiro e beber água”, “demonstraram um crescimento e maturidade”, “perceberam o próprio crescimento em sala de aula”, autoavaliação de si mesma”, “entenderam que é importante elogiar e que um elogio ajuda a se sentir melhor”, “o aluno deixa de apenas observar conteúdos e passa construí-los”, “foi possível observar, o crescimento e a autoconfiança de alguns alunos que interagiram com as estratégias”, “abrem-se espaços para a pesquisa e exposição de ideias”.

Tais achados incitam para o desenvolvimento de programas de intervenção comportamental, que visam trazer ganhos tanto para a própria criança, professor, quanto para o âmbito escolar. A pesquisa permitiu ampliar os conhecimentos teóricos e empíricos do repertório social, acadêmico e comportamental dos alunos, considerando, inclusive, responder o problema inicial da pesquisa, considerando o uso das técnicas analítico comportamentais em sala de aula, quais os efeitos da orientação comportamental das professoras em sala de aula sobre os problemas de comportamento dos alunos? Os resultados apresentaram diminuição no repertório dos problemas de comportamento das crianças, e o programa teve um efeito forte e significativo em sua magnitude. Então, “qualquer condição ou evento que tenha algum efeito demonstrável sobre o comportamento deve ser considerado” (Skinner, 1953,1970, p. 21).

Ademais, outro resultado relevante, foram os artigos sobre orientação comportamental para professores encontrados na revisão sistemática da literatura (Braun & Sobrinho, 2006; Lima et al., 1981; Pereira & Gioia, 2010), apontando a falta de pesquisas nacionais nessa área para auxiliar o professor nas demandas dos problemas de comportamentos desafiadores em sala de aula. No entanto, pesquisas mais recentes já trazem essa contribuição de intervenção com professores, porém a maioria dos estudos de intervenção em habilidades sociais encontrados na literatura brasileira é com pais ou crianças. De tal forma, sugere-se o

desenvolvimento de programas de orientação com técnicas comportamentais para a construção do uso de práticas baseadas em evidências que solucionem de modo assertivo a resolução desses desafios (Jager et al., 2021).

Considerando as hipóteses da presente pesquisa: comportamentos problemáticos têm correlação positiva com problemas de aprendizagem, quanto mais os problemas de comportamento, menores serão as habilidades sociais e a competência acadêmica, os escores de problemas de comportamento serão significativamente menores, os escores das habilidades sociais e competência acadêmica serão significativamente maiores na avaliação pós-teste em comparação com a avaliação pré-teste. No tocante às avaliações dos comportamentos das crianças por meio dos instrumentos de *Teacher Report Form* (TRF) e Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System-SSRS*) versão para professores, buscando-se respostas a essas perguntas, foi evidenciado mesmo que de forma sensível, uma correlação significativa dos escores das variáveis, nas quais crianças que apresentam problemas de comportamento possuem menores frequências de habilidades sociais (Barreto et. al., 2011; Bolsoni-Silva et. al., 2009), bem como houve aumento nas habilidades sociais e competência acadêmica e redução nos problemas de comportamento. No entanto, com maior nível de precisão, torna-se necessária a elaboração de mais estudos experimentais para investigação desta prática, assim como desses comportamentos inadequados.

Em relação aos procedimentos e técnicas adotados no programa desta intervenção, ainda serão essenciais análises mais detalhadas para identificar quais seriam os mais oportunos para garantia da sua eficácia. O escore das variáveis do inventário dos comportamentos do TRF e SSRS habilidades sociais frequência de ocorrência, correlação significativa negativa moderada, ou seja, quanto menor é a frequência das habilidades sociais, maior é a frequência dos problemas de comportamento.

De acordo com alguns eixos, como o científico: o programa forneceu evidências empíricas sobre o que funciona em termos de intervenções em sala de aula, tornando fundamental para desenvolver modelos baseados em dados concretos e não apenas em teorias, como também identificando as necessidades específicas dos alunos em termos de habilidades sociais e aprendizagem. No eixo tecnológico, os resultados do programa para a redução de problemas comportamentais na sala nos anos iniciais da educação básica, podem ser compartilhados, em que pesquisadores e educadores podem colaborar para desenvolver novas intervenções cada vez mais eficazes, beneficiando a educação de maneira ampla e sustentada. Na questão social, houve melhora do comportamento das crianças que os professores aplicaram o programa, possibilitando um ambiente de aprendizagem mais positivo,

evidenciando que as habilidades sociais dos alunos podem reduzir comportamentos disruptivos, permitindo um foco maior no aprendizado e em atividades produtivas. Enfatiza-se a relevância de todos os eixos, pois, (Skinner, 1972) em suas pesquisas já mencionava que preparar o aluno em termos de habilidades e conhecimentos é imprescindível à sua sobrevivência enquanto espécie, indivíduo e ser cultural.

Algumas limitações são consideradas nesta pesquisa, sendo a primeira delas uma amostra inferior ao anteriormente planejado, pois, acredita-se que uma amostra maior possibilitaria resultados mais consistentes sobre as temáticas abordadas nos estudos 2 e 3. Isso impossibilitou uma investigação mais ampla das lacunas levantadas antes e após a intervenção. Outras limitações a serem apontadas são a substituição da professora regente de duas turmas, o interesse efetivo em realizar as técnicas/manejos na sala de aula e alguns contratempos em relação ao calendário acadêmico da instituição (avaliações, projetos e feriados), em que foi preciso adiar/remarcar as sessões durante o percurso da intervenção, podendo, de alguma forma, ter influência nos dados obtidos e, no mínimo, enfraquecer qualquer conclusão na comparação dos comportamentos observados/manejados. Além disso, não possuir grupo controle, que poderia ser comparado com o grupo experimental para testar as hipóteses, pois sabemos da importância de testar as reações de quem participou da intervenção.

Portanto, a presente pesquisa aponta para a importância dos estudos realizados e salienta que as técnicas de reforçamento produzem resultados que estimulam a motivação e contribuem com as relações positivas no ambiente escolar com a possibilidade de favorecer o desempenho em sala de aula e construir habilidades que têm benefícios adicionais para ambos, professor e aluno.

## REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Albuquerque, L. C. de & Silva, F. M e (2006). Efeitos da exposição a mudanças nas contingências sobre o seguir regras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 101-112. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100013>
- Allen, S. J., & Blackston, A. R. (2003). Training preservice teachers in collaborative problem solving: An investigation of the impact of teacher and student behavior change in real-world settings. *School Psychology Quarterly*, 18(1), 22–51. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.18.1.22.20878>
- Alvarenga, P., Weber, L. N. D., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Cuidados parentais desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: Uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(1),4-21. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v18i1.827>
- Almeida, J. L. F. de. (2008). Violência escolar e a relação com o conhecimento e a prática docente. In: *Enfrentamento à Violência/ Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. – Curitiba: SEEDPr. [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_fecilcam\\_ped\\_pdp\\_celia\\_regina\\_misael\\_da\\_silva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_ped_pdp_celia_regina_misael_da_silva.pdf)*
- Almeida, L. C. da C.S. (2013). A escola como lugar de relações de poder do sujeito institucionalizado. *Revista Científica Internacional*. Edição 27, 1 (10) <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/266>.
- Baker, JA, Grant, S., & Morlock, L. (2008). *A relação professor-aluno como contexto de desenvolvimento para crianças com problemas de comportamento internalizantes ou externalizantes*. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P, Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). *Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem*. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(2), 199-208. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000200009>
- 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. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a16v25n2.pdf> <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000200016>
- Barnett, D. W., Bauer, A. M., Ehrhardt, K. E., Lentz, F. E., & Stollar, S. A. (1996). *Keystone Targets for Change: Planning For Widespread Positive Consequences*. *School*

Psychology Quarterly, 11(2), 95- 117. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0088923>

- Barham, E. J., & Cia, F. (2009). *Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização*. Estudos de Psicologia (Campinas), 26(1), 45-55. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100005>
- Barkley, R. A., (1997). *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training (2nd. ed.)*. New York: Guilford.
- Baron, A. & Galizio, M. (2005). Positive and negative reinforcement: Should the distinction be preserved? *The Behavior Analyst*, 28, 85-98 <https://doi.org/10.1007/bf03392107>
- Barreto, S. O., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2011). *Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal*. *Psico*, 42(4), 503-510. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7593>
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento (12a ed.)*. Artmed. Benzana, I. B. (2021). Habilidades sociais infantis relevantes sob ponto de vista dos professores do ensino primário. *Revista Integrativa em Inovações Tecnológicas nas Ciências da Saúde*, 6(Fluxo Contínuo), 38-55 <https://www.researchgate.net/publication/360915775>
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2009). *Roteiro de entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais RE-HSE-P*. In L. D. Weber (Org.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 250-257). Curitiba: Juruá <https://mla.bs/fca49ec2>
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269 <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>
- Brasil. Ministério da Educação. (2002). *Classe especial: ressignificando sua prática*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Brosnan, J.; Healy, O. *A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities*. *Research in Developmental Disabilities*, Vol.32(2), pp.437-446, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.023>
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *The American Psychological Association*, 92(3), 458-465. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.458>
- Castro, A. B., & Bolsoni-Silva, A. T. (2008). *Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil*. Em V. L. M. & F. Capellini (Org.), *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. Ed. Bauru: Cultura Acadêmica.

- Catania, A.C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. (4a ed., D. G. de Souza D. G., Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. (Obra originalmente publicada em 1998).
- D'Avila-Bacarji. K. M. G.; Marturano. E. M.; & Elias. L. C. S. *Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre*. Paidéia, 2005, 15(30), 43-55 <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100007>
- Deighton, J., Humphrey, N., Belsky, J., Boehnke, J., Vostanis, P., & Patalay, P. (2018). Longitudinal pathways between mental health difficulties and academic performance during middle childhood and early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(1), 110-126. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12218>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 61-73. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100009>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). *Habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal*. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas: Alínea
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* Petrópolis: Vozes, 2005.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette A. (2013). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* (6a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Vozes.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette A. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais; manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes
- Dorigon, L. T., & Pie Abib Andery, M. (2015). Estímulos reforçadores automáticos, naturais e arbitrários: uma proposta de sistematização. *Acta Comportamental*, 23(3), 307-321.
- Dupaul, G. J.; & Stoner, G. *TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção*. São Paulo: M Books, 2007.
- Elias, L. & Amaral, M. (2016). Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49-61. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210105>

- Fariz, M.; Mias, C. & Moura, C. B. (2005). Comportamento agressivo e terapia cognitivo-comportamental na infância. Em: V. E. Caballo & M. Simon (Orgs.). *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: Transtornos específicos* (pp. 57-79). São Paulo: Santos Editora.
- Fava, D.C. (2017). *Guia prático do professor: atuando com crianças na primeira infância*. Belo Horizonte: Artesã
- Fava, D., & Martins, R. (2016). *Contribuições da abordagem cognitivo comportamental para a atuação do psicólogo e professor na escola*. In: D. Fava. (Org.). *A prática da Psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental* (pp. 15-46). Belo Horizonte: Editora Artesã.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). *Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100005>
- Ferreira, E. F., & Munster, M. A. V. (2017). Avaliação das Habilidades Sociais de Crianças com Deficiência Intelectual sob a Perspectiva dos Professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 97-110. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100008>
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2010a). Validade de critério do sistema de avaliação de habilidades sociais (SSRS-BR). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 430-439. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300003>
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2010b). Validade de construto do sistema de avaliação de habilidades sociais para crianças brasileiras com deficiência intelectual. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 312-320. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641012>
- Fonseca, B. C. R. (2012). *Práticas educativas de genitores e professoras e repertório comportamental de crianças do ensino fundamental: estudos de caso*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Galindo, E., Candeias, A. A., Pires, H. S., Grácio, L., & Stuck, M. (2018). Behavioral skills training in Portuguese children with school failure problems. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00437>
- Gomes, M. A. M. A. (2003). A utilização dos jogos na educação: diferentes abordagens. *Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta. Argumento*, V(10), 117-129.
- Gomes, R. A., Martins, A. M. (2016). Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. *Ensaio, Fundação Cesgranrio*, v. 24, p. 161-178. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399544484008>
- Graziano, P. A., Slavec, J., Ros, R., Garb, L., Hart, K., & Garcia, A. (2015). Self-regulation assessment among preschoolers with externalizing problems. *Psychological Assessment*, 27(4), 1337-1348. <https://doi.org/10.1037/pas0000113>

- Greene, R. W., & Ollendick, T. H. (1993). Evaluation of a multidimensional program for sixth-grader in transition from elementary to middle school. *Journal of Community Psychology*, *21*, 162-176. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199304\)21:2%3C162](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199304)21:2%3C162)
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service. Hübner, M. M. C. Controle de estímulos e relações de equivalência. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.* 2006, Vol. VIII, nº 1, 095-102. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v8i1.22>
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). Exceptionality and Special Education. In D. P. Hallahan & J. M. Kauffman (Orgs.), *Exceptional learners: introduction to special education* (pp.3-37). Boston: Allyn & Bacon. <https://www.researchgate.net/publication/261063457>
- Howie, L. D., Lukacs S. L., Pastor P. N., Reuben C. A., & Mendola P. (2010). Participation inactivities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, *80*(3), 119-125 <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00475.x>
- Jager, M. E.; Torres, I. E.; Freitas, L. I.; Santos S. S. Abordagem cognitivo-comportamental na escola: possibilidades de intervenção. *Aletheia* [online]. 2021, vol.54, n.1, pp. 105-112. ISSN 1413-0394. <http://dx.doi.org/DOI10.29327/226091.54.1-11>
- Käppler, C., Schaefer, A., Lourenço, C. A. P., Heleno, C. T., Freitas, P. C., Dagnoni, J. M., Bonvicini, C. R., Miranda, M. S., & Haase, V. G. (2003). Gewaltprävention in Familien mit psychosozialen Risiken: ein adaptiertes Trainingsprogramm für Elterngruppen in Armenvierteln von Brasilien. In U. Lehmkuhl (Ed.), *Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung* (pp. 183-190). Göttingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300009>
- Lyra, G. F. D., Assis, S. G., Njaine, K., Oliveira, R. V. C., & Pires, T. O. (2009). A relação entre professores com sofrimento psíquico e crianças escolares com problemas de comportamento. *Ciência & Saúde Coletiva*, *14*(2), 435-444.
- Luczynski, K. C.; & Hanley, G. P. Do children prefer contingencies? An evaluation of the efficacy of and preference for contingent versus noncontingent social reinforcement during play. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, *n.42, n.3*, p.511-525, 2009. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-511>
- Macedo, E. M., & Almeida, L. M. (2019). Comportamento e desenvolvimento infantil no contexto escolar: Práticas educativas e suas implicações. *Revista Brasileira de Educação*, *24*(74), 152-171.
- Mariano, M. (2015). *Práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento: um estudo comparativo, correlacional e preditivo* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.
- Marinho, M. L. (2003). *Comportamento agressivo infantil: Questões teóricas e de pesquisa*.

- In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem – Questões conceituais, Avaliação e Intervenção* (pp. 61-81). Campinas, SP: Alínea.
- Martin, G.; Pear, J. *Modificação do comportamento. O que é e como fazer*. 8 ed. São Paulo: Roca, 2009.
- Martin, G. & Pear, J. (2009c). *Motivação e modificação de comportamento*. In: *Modificação de comportamento: o que é e como fazer* (pp. 278-288). São Paulo: Ed. Roca, 8ª edição.
- Marturano, E. M., & Elias, L. C. E. (2016). Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, (59), 123-139  
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.44617>
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Parreira, V. L. C. (1993). *Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar*. *Medicina Ribeirão Preto*, 26(2), 161-175
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). *O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares*. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-291). Campinas: Alínea.
- Marzano, R. J.; Marzano, J. S.; & Pickering, D. J. *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development. 2003.
- Matos, S.N.; Mendes, E.G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v.21, n.1, p.9-22, 2015.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>
- Matson, J. L. (2017). *Handbook of social behavior and skills in children*. Cham: Springer International Publishing
- Medeiros, P. C., Loureiro, & S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). *A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Medeiros, P. C., & Loureiro, S. R. (2004). *A observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem*. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares, & S. R. Loureiro (Orgs.), *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 107-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Michael, J. (1975). Positive and negative reinforcement: A distinction that is no longer necessary; or a better way to talk about bad things. *Behaviorism*, 3, 33-44  
<https://doi.org/10.18761/perspectivas.v4i1.101>
- Moreira, M. B. Medeiros, C. A. (2019). *Princípios básicos de análise do comportamento*. 2a ed. Porto Alegre: Artmed.

- Olson, S. L., & Hoza, B. (1993). Preschool developmental antecedents of conduct problems in children beginning school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 60-67. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201\\_6](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_6)
- Parreira, V. L. C., & Marturano, E. M. (1996). Crianças com queixa de dificuldades escolares: um procedimento para sondagem de problemas de comportamento através do relato das mães. *Psico*, 27(1), 23-45.
- Pedroso, C. C. A. (2014). *O ensino de alunos com deficiência na escola comum: Análise das aulas, das concepções dos professores e da parceria com os serviços de educação especial: Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola*. (v.1). Fortaleza: EDUECE.
- Pereira, C. M., & Gioia, P. S. (2010). Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 12(1), -145
- Pianta, R. C. (2000). *Enhancing Relationships between children and teachers*. Second edition. Washington, DC: American Psychological Association.
- Picado, J. R.; & Rose, T. M. S. (2009). *Acompanhamento de pré-escolares agressivos: Adaptação na escola e relação professor-aluno*. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), 132-145. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100011>
- Pizato, E. C. G., Marturano, E. M. & Fontaine, A. M. G. V. (2014). *Trajetórias de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento no Ensino Fundamental: Influência da Educação Infantil*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 189-197. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100021>
- Rohenkohl, L. M. I. A.; & Castro, E. K. de. Afetividade, Conflito Familiar e Problemas de Comportamento em Pré-Escolares de Famílias de Baixa Renda: Visão de Mães e Professoras. *Psicologia: ciência e profissão*, 2012, 32(2), 438-451. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000200012>
- Santos, P.L. & Graminha, S.S.V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia* (Natal), 11(1), 101-109. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100012>
- Sidman, M. (1989). *Coerção e suas implicações*. Campinas: EditoralPsy.
- Sidman M. (2009). Relações de equivalência e comportamento: um tutorial introdutório. *Análise do comportamento verbal*, 25(1), 5-17. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF03393066>
- Silva, E. F.; Elias, L. C. S. (2023). Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica de Alunos com Deficiência Intelectual. *Papers Psico-USF* 28 (4) Oct-Dec <https://doi.org/10.1590/1413-82712023280412>
- Silver, RB, Measelle, JR, Armstrong, JM, & Essex, MJ (2010). O impacto dos pais, prestadores de cuidados infantis, professores e colegas nas trajetórias de externalização

- precoces. *Journal of School Psychology*, 48(6), 555-583.  
<https://doi.org/10.1016%2Fj.jsp.2010.08.003>
- Skinner, B.F. (1938/1991). *The behavior of organisms. An experimental analysis*. Acton, Massachusetts: Copley Publishing group.
- Skinner, B. F. (2003). *Science and Human Behavior [Ciência e comportamento humano]*. Tradução: João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. 11a ed. Martins Fontes, 489p.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- Skinner, B. F. (2006). *Sobre o behaviorismo*. 10a ed. Cultrix, 188 p.
- Skinner, B. F. (2007). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov & R. Azzi, Trads.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Snyder, J. et al. The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: Mediators and 69 treatment utility. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v.32, n.6, p.336-345, 2011.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.08.003>
- Souza, E. da S.; Ribeiro, F. dos S. Violence in the public school of Manaus/AM: Impacts on the physical and mental health of teachers. *Research, Society and Development, [S. l.]*, v. 11, n. 9, p. e14911931725, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i9.31725. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31725>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- Todorov, J.C., & Hanna, E. S. (2010). Análise do comportamento no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 143-153. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500013>
- Matos, M. A., & Tomanari, G. Y. (2002). *A análise do comportamento no laboratório didático*. São Paulo: Manole.
- Vargas, J. S. *Behavior analysis for effective teaching*. New York: Routledge, 2009.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldade de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeito da intervenção*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Vishwakarma A. P., Bondarde P. A., Patil S. B., Dodamani A. S., Vishwakarma, P. Y., & Mujawar, S. A., Effectiveness of two different behavioral modification techniques among 5-7-year-old children: A randomized controlled trial. *J Indian Soc Pedod Prev Dent*. 2017 Apr-Jun; 35(2):143-149. [http://doi.or/10.4103/JISPPD.JISPPD\\_257\\_16](http://doi.or/10.4103/JISPPD.JISPPD_257_16)
- Webster-Stratton, C. (2008). *How to promote children's social and emotional competence*. London, England: Paul Chapman. <https://doi.org/10.2989/17280580409486583>
- Webster-Stratton, C. M. Reid, J., & Stoolmiller, M (2008). *Preventing conduct problems and*

improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in highrisk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1469-7610.2007.01861.x>

Zanotto, M. L. B. (1997). *Formação de Professores: a contribuição da Análise Comportamental a partir da visão skinneriana de ensino*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

## APÊNDICE I

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Página 1 de 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA- INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR EM  
SAÚDE- CAMPUS ANÍSIO TEIXEIRA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS****Título da Pesquisa: “Treinamento comportamental para professoras e o manejo  
dos problemas de comportamento na sala de aula”.**

Prezada Professora, você está sendo convidada a participar de um projeto de pesquisa que tem como objetivo a aplicação de um programa comportamental para treinar as professoras no manejo e redução dos problemas de comportamento de crianças de 7 a 11 anos”. Serão avaliadas o tamanho do efeito do treinamento comportamental das professoras em sala de aula sobre os problemas de comportamento dos alunos. Ressaltamos que sua participação é muito importante para nós e para as contribuições que essa pesquisa poderá oferecer para a educação. Todos os protocolos dessa pesquisa são validados e estruturados a fim de que os resultados da pesquisa sejam positivos para os participantes. Assim, pretendemos compreender que a intervenção proposta, pode alterar o comportamento da professora de manejar adequadamente o comportamento de seus alunos. Para compreender todos os procedimentos leia as informações abaixo antes de expressar ou não o seu consentimento para participação na pesquisa.

1. Você irá participar de quatro sessão de aproximadamente uma hora em que responderá um questionário sobre o Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes 6-18 anos/Relatório para Professores (TRF) sobre cada criança da turma.
2. A pesquisa está sendo conduzida pelo Instituto Multidisciplinar de Saúde da UFBA, sendo coordenada pela Prof Dr. Patrícia Martins de Freitas, tendo como co-responsável a Pedagoga Nilva Camargo (Registro nº 42228/29687/920). Quaisquer dúvidas ou eventualidades poderão ser esclarecidas por meio do telefone (77) 99119-0787.
3. A coleta de dados está sendo realizada pois o projeto teve aprovação no comitê de ética da Universidade Federal da Bahia – *Campus* Anísio Teixeira e atende a resolução [CNS466/12](#).
4. Os questionários serão aplicados pela pesquisadora do projeto de pesquisa.
5. Após responder os questionários serão iniciadas as sessões do programa de treinamento que será conduzido no ambiente da escola, evitando assim o seu deslocamento. Cada sessão terá a duração de uma hora e trinta minutos, sendo o programa constituído de nove sessões.
6. Após a finalização do programa de treinamento você será convidado a responder os questionários sobre o comportamento das crianças da turma que você é a professora responsável.
7. Como a participação é voluntária, não implica em nenhum compromisso financeiro entre você e a equipe pesquisadora.
8. Os possíveis riscos gerados pela pesquisa são mínimos como o desconforto ao falar de questões sobre sua prática pedagógica em grupo, ou mesmo o tempo que você disponibilizará para colaborar com o projeto, lembrando que você pode desistir ou interromper a qualquer momento.
9. Benefícios oferecidos: Como professora participante, você será beneficiada em receber novas técnicas de manejo do comportamento em sala de aula. Como parte da equipe pedagógica, você também terá acesso a palestras sobre temas relacionados à pesquisa e ao contexto escolar, com o objetivo de orientar sobre estratégias que podem ser aplicadas no contexto familiar e escolar.

10. O material coletado referente aos dados comportamentais será armazenado no arquivo do Núcleo de Investigações Neuropsicológicas da Infância e Adolescência da UFBA (NEURÔNIA-UFBA), sob a responsabilidade da coordenadora da pesquisa, e após o período de cinco anos o material será destruído.
11. Os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos, publicados ou apresentados oralmente em congressos, garantindo a privacidade e anonimato dos participantes.
12. Esse termo será entregue para você em duas vias, uma ficará com a equipe da pesquisa e a outra ficará com você.

Em caso de dúvida ou denúncia contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) do IMS-UFBA. Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58, Bairro Candeias | CEP: 45.029-094

Atenciosamente,

Coordenadora da Pesquisa: Prof. Dra. Patrícia Martins de Freitas - CRP-BA 03/06651  
Professora Associada do Instituto Multidisciplinar em Saúde da UFBA  
Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58, Bairro Candeias.  
E-mail: pmfrei@gmail.com  
Co-responsável: Nilva Camargo – (Registro nº 42228/29687/920)  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UESB)  
Telefone: (77) 99119-0787  
E-mail: cnilva5@gmail.com

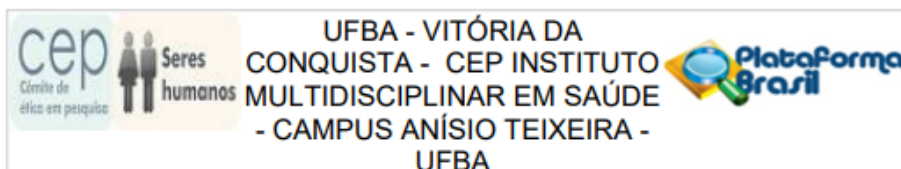
Eu,....., abaixo assinado, declaro ter sido informado sobre os procedimentos e propostas do projeto de pesquisa **“Treinamento comportamental para professoras e o manejo dos problemas de comportamento na sala de aula”** e concordo em participar voluntariamente na mesma.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

## ANEXO I

## Documento de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** TREINAMENTO COMPORTAMENTAL PARA PROFESSORAS E O MANEJO DOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO NA SALA DE AULA

**Pesquisador:** Patricia Martins de Freitas

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 64370022.8.0000.5556

**Instituição Proponente:** Instituto Multidisciplinar em Saúde-Campus Anísio Teixeira

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.790.916

**Apresentação do Projeto:**

Em análise a segunda versão do projeto intitulado "Treinamento Comportamental para Professoras e o Manejo dos Problemas de Comportamento na Sala de Aula", sob responsabilidade da pesquisadora Patrícia Martins de Freitas, cujo objetivo é "avaliar os efeitos de um programa de treinamento de professoras para ser desenvolvido em grupo e intervir no comportamento das mesmas, com a finalidade de diminuir os problemas comportamentais de crianças em sala de aula, embasado nos conceitos da Análise do Comportamento, enfatizando o modo de lidar com comportamentos de alunos considerados pelas professoras como indesejados. O objetivo da intervenção é analisar o tamanho do efeito da aplicação de um programa comportamental para treinar as professoras no manejo e redução dos problemas de comportamento. Os participantes desta pesquisa são crianças de sete a 11 anos, meninos e meninas, matriculadas em escolas de ensino fundamental da rede pública, e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, na cidade de Ibiassucê-Ba. Para a distribuição e comparação da amostra os participantes serão divididos em grupo controle (GC) e grupo experimental (GE) que será constituído de crianças que receberão a intervenção aplicada pelas professoras. As professoras serão treinadas a partir das orientações psicoeducativas que orientam sobre o manejo do comportamento. Os instrumentos para avaliação do pré (antes da intervenção ser realizada) e pós teste (com os dados da

**Endereço:** Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58. Bairro Candéias. 1º andar - Prédio administrativo

**Bairro:** CANDEIAS

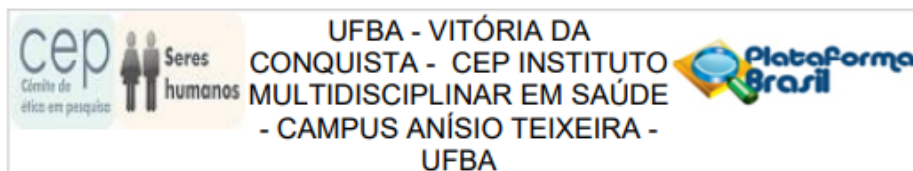
**CEP:** 45.029-094

**UF:** BA

**Município:** VITORIA DA CONQUISTA

**Telefone:** (77)3429-2720

**E-mail:** cepims@ufba.br



Continuação do Parecer: 5.790.916

intervenção após o teste), serão Child Behavior Checklist versão para pais e para professores Teacher Report Form (TRF). Os procedimentos de coleta de pré e pós-teste obedecerão às exigências éticas, garantindo a aplicação individual e sigilosa em sala privativa da escola destinada para execução da pesquisa, tanto para as professoras quanto os pais e/ou responsáveis. O procedimento de intervenção será um programa com a duração de nove sessões e baseia-se no manejo dos problemas de comportamento em sala de aula. É uma pesquisa de delineamento quantitativo e para a análise de dados utilizaremos o programa SPSS, comparação de grupo multiníveis a partir da ANOVA."

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar o tamanho do efeito da aplicação de um programa comportamental para treinar as professoras no manejo e redução dos problemas de comportamento.

Objetivo Secundário:

Objetivos específicos:

- a) Elaborar um programa de treinamento comportamental para ser desenvolvido e aplicado em grupo de professoras que tenham queixas de problemas de comportamentos nas turmas que lecionam;
- b) Avaliar os efeitos do programa nos problemas de comportamento apresentados pelas crianças, na qual as professoras participarem dessa intervenção.

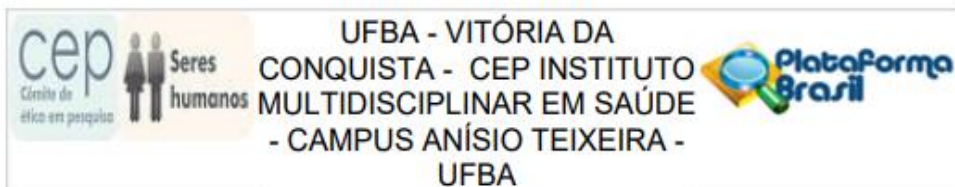
**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A avaliação de riscos e benefícios foi procedida em parecer anterior.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Em parecer anterior foram solicitados esclarecimentos quanto à possível tomada de medidas de linha de base quanto ao comportamento das professoras alvo do treinamento. Em carta resposta enviada a este comitê as proponentes esclarecem que " projeto não prevê a utilização da linha de base no delineamento, esse modelo de medida indireta é aplicado também com treinamento de pais e a observação e mensuração são apenas com o desfecho que se pretende observar, no caso o comportamento das crianças em salas de aula. Em estudos de intervenção psicoeducativa a linha de base pode ser bastante complexa, considerando que o foco nas mudanças das estratégias são múltiplos. Além disso, estamos considerando que a maioria das professoras não utiliza técnicas

**Endereço:** Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58. Bairro Candeias. 1º andar - Prédio administrativo  
**Bairro:** CANDEIAS **CEP:** 45.029-094  
**UF:** BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA  
**Telefone:** (77)3429-2720 **E-mail:** cepims@ufba.br



Continuação do Parecer: 5.790.916

comportamentais para o manejo do comportamento e as escolas selecionadas já possuem um perfil de queixas por problemas comportamentais na sala de aula.\*

Solicitou-se esclarecimento quanto ao momento em que seriam tomadas as medidas comportamentais, por haver divergência em duas partes do texto. As proponentes esclarecem que a segunda medida será tomada 3 meses após a primeira medida.

Solicitou-se ainda esclarecimentos sobre os tamanhos dos grupos experimental e controle, bem como o quantitativo de professoras envolvidas. Tais esclarecimentos foram apresentados no corpo do texto do projeto de pesquisa (arquivo "PROJETODEDISSERTACAOCorrigido.docx") e no formulário de informações básicas do projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Nesta versão foram apresentados os seguintes documentos novos ou atualizados: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais, TCLE para professoras, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para crianças, Termo de Compromisso Ético, currículo Lattes de ambas as pesquisadoras envolvidas e projeto detalhado. Foi também apresentada uma carta resposta ao CEP, pontuando as alterações procedidas.

Em parecer anterior havia sido solicitada a inclusão de maiores detalhes no TCLE dos pais quanto aos riscos aos quais os participantes seriam submetidos, bem como esclarecimentos quanto aos procedimentos aos quais as crianças seriam submetidas. Foi também solicitada adequação da linguagem do TALE. Todas as alterações sugeridas foram procedidas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

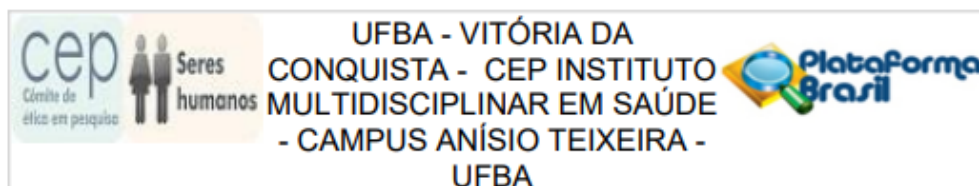
Não restam pendências, recomenda-se a aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O parecer do relator foi apreciado na 109ª reunião ordinária no dia 02 de dezembro de 2022 sendo aprovado por unanimidade de votos.

Qualquer alteração ou modificação nesse projeto deverá ser encaminhada para análise deste

**Endereço:** Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58. Bairro Candéias. 1º andar - Prédio administrativo  
**Bairro:** CANDEIAS **CEP:** 45.029-094  
**UF:** BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA  
**Telefone:** (77)3429-2720 **E-mail:** cepims@ufba.br



Continuação do Parecer: 5.790.916

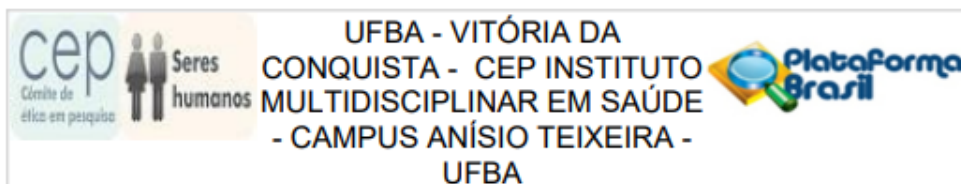
comitê.

Conforme a Resolução nº 466/12 (Item X, Tópico X.1, Ponto 3b), é necessário submeter, na Plataforma Brasil, relatórios semestrais referentes à execução deste projeto. Para este fim verifique o endereço eletrônico: <http://cep.ims.ufba.br/relat%C3%B3rio>. Caso haja relatórios pendentes, este Comitê se reserva a não apreciar novas submissões do pesquisador responsável até que estes sejam submetidos.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2026479.pdf	24/11/2022 22:24:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEDISSERTAÇÃOcorrigido.docx	24/11/2022 22:21:00	NILVA CAMARGO	Aceito
Outros	CURRICULO PATRICIA FREITAS.pdf	24/11/2022 22:14:27	NILVA CAMARGO	Aceito
Outros	CURRICULO LATTES NILVA.pdf	24/11/2022 22:08:09	NILVA CAMARGO	Aceito
Outros	TERMODEÉTICA.pdf	24/11/2022 22:04:27	NILVA CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE PROFESSORAS.docx	24/11/2022 22:03:00	NILVA CAMARGO	Aceito
Outros	CARTAS POSTACEP.docx	24/11/2022 21:58:13	NILVA CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALECRIANCA corrigido.docx	24/11/2022 21:55:02	NILVA CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE PAIS corrigido.docx	24/11/2022 21:54:27	NILVA CAMARGO	Aceito

**Endereço:** Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58, Bairro Candeias. 1º andar - Prédio administrativo  
**Bairro:** CANDEIAS **CEP:** 45.029-094  
**UF:** BA **Município:** VITÓRIA DA CONQUISTA  
**Telefone:** (77)3429-2720 **E-mail:** cepims@ufba.br



Continuação do Parecer: 5.790.916

Justificativa de Ausência	TCLEPAIScorrigido.docx	24/11/2022 21:54:27	NILVA CAMARGO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOEMHS.pdf	19/10/2022 20:36:47	NILVA CAMARGO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOEMAT.pdf	19/10/2022 20:36:30	NILVA CAMARGO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOSMEC.pdf	19/10/2022 20:36:12	NILVA CAMARGO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	19/10/2022 20:15:34	NILVA CAMARGO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA DA CONQUISTA, 02 de Dezembro de 2022

---

**Assinado por:  
Raquel Souza  
(Coordenador(a))**


**Endereço:** Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58, Bairro Candéias, 1º andar - Prédio administrativo  
**Bairro:** CANDEIAS **CEP:** 45.029-094  
**UF:** BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA  
**Telefone:** (77)3429-2720 **E-mail:** cepims@ufba.br

## ANEXO II - Protocolo de Observação

Protocolo de observação:			
Participante: _____			
Dia das sessões	Estratégias /intervenções	Pontos positivos	Pontos negativos
Quinta-feira	Sessão 1: Orientação e aplicação dos testes		
Quinta-feira	Sessão 2: Por que as crianças se comportam de maneira inadequada?		
Quinta-feira	Sessão 3: Diminuindo a ansiedade da criança		
Quinta-feira	Sessão 4: Manejo de estresse( treino de comandos).		
Quinta-feira	Sessão 5: Treino de autonomia		
Quinta-feira	Sessão 6: Aumentando a obediência		
Quinta-feira	Sessão 7: Aumentando a autoestima		
Quinta-feira	Sessão 8: Aumentando a motivação		
Quinta-feira	Sessão 9: Aplicação dos testes		

**MATERIAL PARA REGISTRO DAS PROFESSORAS**



<b>Protocolo de observação:</b>	
Data: ____/____/____ 	
Participante: _____	
<b>Sessão 2: Por que as crianças se comportam de maneira inadequada?</b>	<b>Estratégias/intervenções:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Refletir e/ou listar comportamentos dos alunos na qual consideram inadequados.</li> <li>➤ Aprender que os problemas de comportamento estão relacionados com as consequências que o ambiente oferece.</li> </ul>
Listar os comportamentos dos alunos na qual consideram <b>inadequados</b> :	
Listar os comportamentos dos alunos na qual consideram <b>adequados</b> :	

## ANEXO III - Estratégia/Intervenção

**Querida família!**

Esta semana iniciamos a "Trilha do comportamento", e vim compartilhar com vocês um recurso que inclui na rotina diária do aluno(a).

**Como funciona?** No decorrer da aula, a professora observa o comportamento do aluno(a), inclui regras e reforça estímulos positivos na sala de aula. E, no final da aula é verificado sobre os comportamentos apresentados pela criança. Então, cada criança recebe uma "estrelinha", para completar a trilha, fixada no caderno.

**Papel da família:** Este trabalho é uma parceria entre a escola e a família, só assim obtemos êxito! A família observa a trilha e conversa com a criança à respeito do comportamento diário, é importante elogiar e reforçar as regrinhas combinadas! É importante também que a família faça combinados com a criança, oferecendo recompensas simples, uma noite de filmes em família (Sessão no CINE CIDADÃO), um sorvete ou açaí, passear no Baheário Covas de mandioca de Ibiassucê, assim a criança se sentirá motivada! Agradecemos a parceria!

TRILHA DO COMPORTAMENTO						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab	
14/08	15/08	16/08	17/08	18/08		
21/08	22/08	23/08	24/08	25/08	26/08	
28/08	29/08	30/08	31/08			



ADESIVOS DE INCENTIVO

