
ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

TEACHERS' ORIENTATION TO SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS:
AN EXPERIENCE REPORT

Graziela Sapienza¹
Suzane Schmidlin Lohr²

RESUMO

Para garantir uma educação integral, o professor deve criar oportunidades para a aprendizagem e para a socialização das crianças. Para isso, esse profissional deve conhecer e apresentar habilidades sociais, agir como modelo interpessoal efetivo para as crianças e utilizar formas produtivas no manejo das relações em sala de aula. Deve também ser capaz de identificar necessidades em seus alunos e ter ferramentas que lhe permitam estimular o desenvolvimento de habilidades sociais no contexto escolar, proporcionando e facilitando interações positivas e ajudando seus alunos na estruturação de rotinas e na regulação de comportamentos e emoções, especialmente nos primeiros anos. Essas ações melhoram o clima da sala de aula, reduzem problemas de comportamento e contribuem, inclusive, para o aprendizado acadêmico dos alunos. Este estudo descreve um processo de orientação de duas professoras que atuam com crianças de 05 e 06 anos com o objetivo de desenvolver a percepção de aspectos importantes ao relacionamento entre professor e aluno e habilidades sociais nas crianças. Esse processo fez parte de um projeto de extensão universitária e ocorreu em oito encontros, sendo quatro deles gravados, transcritos e analisados (quantitativamente e qualitativamente). Os dados mostraram que o assunto mais abordado pelas professoras foi o manejo de comportamentos excessivos, indicando dificuldades em intervir de forma socialmente habilidosa quando estes comportamentos se manifestavam. No decorrer do processo, houve aumento na frequência de falas relacionadas à interação professor-aluno e as professoras passaram a observar melhor essas situações, aspecto essencial para o sucesso da intervenção psicológica e o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos.

Palavras-chave: Habilidades Sociais. Orientação de Professores. Pré-escolares. Programa. Projeto de Extensão.

¹ Psicóloga e Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo. Professora de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba-PR, Brasil. *E-mail*: graziela_sapienza@yahoo.com.br

² Psicóloga e Doutora em Psicologia pela USP. Professora de Psicologia no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, Brasil. *E-mail*: lohr@superig.com.br

ABSTRACT

To ensure a comprehensive education, the teacher must create opportunities for learning and socialization of children. For this, this professional must know and present social skills, act as an effective interpersonal model for children and use productive ways in the management of relationships in the classroom. It should also be able to identify needs in its students and have tools that allow it to stimulate the development of social skills in the school, providing and facilitating positive interactions and helping its students in the structuring of routines and in the regulation of behaviors and emotions, especially in the first years. These actions improve the classroom climate, reduce behavioral problems, and even contribute to students' academic learning. This study describes a process of orientation of two teachers who work with children of 05 and 06 years old with the objective of developing the perception of important aspects for the relationship between teacher and between student and for social skills in children. This process was part of a university extension project and occurred in eight meetings, four of them recorded, transcribed and analyzed (quantitatively and qualitatively). The data showed that the subject most approached by the teachers was the management of excessive behaviors, indicating difficulties in intervening in a socially skillful way when these behaviors were manifested. During the process, there was an increase in the frequency of speeches related to the teacher-student interaction, and the teachers began to observe these situations better, an essential aspect for the success of the psychological intervention and the development of social skills in the students.

Keywords: Social Skills. Teachers' Orientations. Preschoolers. Program. Extension Project.

INTRODUÇÃO

As relações estabelecidas na infância em âmbito familiar e escolar são de extrema importância para o desenvolvimento da criança. O contexto escolar é um dos ambientes fundamentais para a aquisição de comportamentos que formarão o repertório do indivíduo para a vida (Del Prette & Del Prette, 2005). No início da escolarização a criança pode permanecer mais tempo na escola do que em outros ambientes sociais, como em casa com cuidadores e, assim, é frequente o professor passar grande parte do dia com as crianças, tornando-se modelo de comportamento e agente construtor de repertórios comportamentais para os alunos.

Atualmente, o papel do professor no contexto escolar compreende criar oportunidades para a aprendizagem e para a socialização das crianças, garantindo uma formação integral para o educando conforme defende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Para exercer tais funções, esse profissional precisa ter conhecimentos e habilidades que lhe permitam ajudar os alunos na estruturação de suas atividades de rotina. Deve promover interações sociais com pares e auxiliá-los no difícil aprendizado da regulação das próprias emoções e comportamentos, especialmente nos primeiros anos. É nesse período que as crianças dependem

mais de orientação e apoio de um adulto experiente e estão mais aptas a desenvolver habilidades no manejo da interação (Löhr, 2003). Professores que valorizam e incentivam seus alunos, que proporcionam interações positivas com os alunos e entre pares e que estimulam a produção coletiva e cooperativa, constroem um ambiente positivo para o desenvolvimento da criança, considerando o social e o acadêmico (Bolsoni-Silva & Mariano, 2014; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011).

Porém, comportamentos que favorecem a valorização e o incentivo ao trabalho do aluno são pouco usuais quando os professores enfrentam dificuldades no manejo de comportamentos excessivos das crianças em sala de aula. Nesses casos, é mais comum o uso de punição ou a ameaça de punição para conseguir o comportamento desejado do que analisar as relações interpessoais e tentar identificar fatores que podem ser alterados para um manejo mais adequado do comportamento da criança (Viecili & Medeiros, 2002), essa atitude prejudica o estabelecimento dessas relações e o desempenho da criança.

O uso frequente de práticas educativas negativas pelos professores com crianças que apresentam problemas de comportamento perpetua um ciclo que pode levar à agressividade e frustração, em vez de reduzir as dificuldades. Por outro lado, promover o desenvolvimento de habilidades sociais no professor e nas crianças pode ser uma forma de melhoria do rendimento acadêmico e de contribuir para o desenvolvimento positivo (Bolsoni-Silva & Mariano, 2014). Essas dificuldades interferem no processo de ensino e aprendizagem, bem como de socialização das crianças, e podem ser decorrentes de déficits no repertório de habilidades sociais dos alunos e dos professores (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002).

As habilidades sociais são compreendidas como comportamentos que contribuem para a resolução de situações sociais de modo efetivo (Caballo, 1996; Del Prette & Del Prette, 2005) e merecem destaque na escola, já que, além da assimilação do conteúdo e das competências acadêmicas, o processo de ensino e aprendizagem requer também a aprendizagem de valores morais e sociais, além do aprimoramento das habilidades para a interação interpessoal (Del Prette & Del Prette, 2005; Trianes, Morena Fernández, & Muñoz, 1999). Destacam-se entre as habilidades sociais importantes na escola, aquelas relacionadas ao autocontrole, civildade, empatia, assertividade e resolução de problemas, tanto para o professor como para o aluno. Déficit nessas habilidades prejudicam a compreensão das demandas da situação social e dificultam a emissão de comportamentos ajustados. A criança que não consegue compreender as demandas da sala de aula (por exemplo, ficar sentada, trabalhar em grupo, seguir a instrução) e não utiliza adequadamente suas habilidades sociais, apresenta comportamentos incompatíveis com as metas e expectativas sociais e conseqüentemente poderá ser rejeitada ou punida pelos pares e professores (Miranda, 2000). É comum que essa criança se isole ou se torne agressiva, já que se vê frustrada em seus intentos, diante das demandas do contexto escolar, e por não apresentar repertório que lhe permita solucionar os problemas de outras formas.

Quando o professor responde assertivamente às perguntas dos alunos e conseqüencia positivamente os comportamentos produtivos deles, estará dando modelo e, ao mesmo tempo, modelando neles respostas habilidosas socialmente (Falcone, 2000; Del Prette & Del Prette, 2005). Assim, o professor pode aproveitar as interações sociais presentes no ambiente escolar e

que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem para ensinar ou desenvolver habilidades sociais dos seus alunos. E, para isso, o professor também precisa estar apto a reconhecer e modelar essas habilidades em seus alunos.

Existem associações significativas entre aspectos da relação professor-aluno, ajustamento social e rendimento acadêmico, conforme indica o trabalho de Batista (2013). Apesar disso, estudos que avaliam o efeito da orientação de professores nas habilidades sociais de crianças são escassos. Parece haver uma lacuna em relação ao estudo desses temas, visto que buscas em bases de dados importantes (SciELO e Periódicos Capes), considerando um período de 10 anos, cruzando os termos “professores” e “habilidades sociais”, retornaram dez artigos pela SciELO dos quais apenas um trata da formação de professores com foco no desenvolvimento de habilidades sociais educativas (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014). Uma consulta realizada *on-line* ao banco de Periódicos Capes elencou 65 artigos com a temática, e, da mesma forma, apenas um se refere às habilidades sociais dos professores (Soares, Gomes, & Prata, 2011). Os outros artigos se referem à percepção do professor sobre o comportamento ou desempenho do aluno, em especial o aluno com alguma dificuldade (física ou intelectual) ou à construção de instrumentos. Acrescentando à busca o termo “orientação”, nenhum material foi encontrado.

Intervenções que visam à prevenção de comportamentos desajustados em crianças com foco em habilidades sociais precisam prever, segundo Davis, Silva e Espósito (1989), ações voltadas não só às medidas direcionadas ao desenvolvimento de habilidades de interação do aluno, mas também ações que tornem o professor capaz de conceber, participar e coordenar adequadamente as interações educativas entre os alunos. A descrição do próprio comportamento dos professores durante o processo facilita a discriminação das contingências que atuam nesse comportamento, permitindo um maior controle deste e, quando necessário, a instalação de um novo repertório de habilidades (Beckert, 2001). A orientação de professores é, portanto, mais um processo educativo do que terapêutico, ainda que, por trabalhar com o autoconhecimento e com a discriminação de outros componentes das habilidades sociais, possa trazer consequências para a vida pessoal do professor e gerar mudança na sua forma de conduzir as atividades com seus alunos, beneficiando assim os educandos.

Cientes da importância das habilidades sociais para a vida dos alunos, bastante destacada na literatura (Batista, 2013; Sapienza, Aznar-Farias, & Silveiras, 2009), além do papel desempenhado pelo professor neste processo, foi implantado por psicólogos e estagiários do curso de graduação em Psicologia, um programa para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças entre 05 e 06 anos em uma escola municipal da região metropolitana de Curitiba. A orientação das professoras de duas turmas (P1 – último ano da educação infantil e P2 – primeiro ano do ensino fundamental) foi parte central deste estudo e será alvo da análise a seguir.

MÉTODOS

O relato de experiência aqui descrito é oriundo de um projeto de extensão universitária implantado na comunidade em que a escola-alvo fazia parte. As ações realizadas foram: orientação de professores, vivências de habilidades sociais nas crianças e orientação de pais.

Todas as ações tinham como objetivo principal desenvolver comportamentos mais ajustados e positivos que contribuam para que as crianças reduzam problemas de comportamento na escola e em casa.

Para isso, o foco na intervenção com professores teve como objetivo aprimorar a percepção acerca da importância das relações entre professor e aluno, proporcionando um clima positivo em sala de aula; na intervenção com os alunos, melhorar a discriminação e o autocontrole das emoções; com os pais foi fundamental desenvolver formas mais democráticas de práticas educativas parentais.

Participantes

Participaram deste estudo: 02 professoras efetivas, sendo P1 docente no último ano da educação infantil com crianças de 05 anos e P2 que atua com o 1º ano do ensino fundamental, atendendo crianças de 06 anos de idade. Ambas trabalhavam na escola há mais de 05 anos e possuíam experiência com crianças.

Local

As orientações foram executadas em uma escola pública localizada na região metropolitana de Curitiba.

Instrumento e Procedimentos

Os encontros para orientação ocorreram semanalmente na própria escola, no horário de permanência das professoras. Foram realizados 08 encontros para orientação, dos quais 04 foram gravados (dois do início e dois do final do processo). Cada sessão de orientação de 60 minutos foi transcrita na íntegra e seu conteúdo organizado quanto a quem/que era direcionado: 1) foco no funcionamento institucional (escola) – aborda temas que envolvem o funcionamento da escola, descrevendo-os, questionando-os ou tomando-os como exemplos; 2) foco na criança – falas que descrevem, questionam ou analisam o comportamento da criança ou o relacionamento entre pares; 3) foco no comportamento das professoras – temas que envolvem o comportamento das professoras diante de pessoas ou situações escolares; 4) estímulo verbal mínimo emitido pelo professor – envolve o reforço à fala do outro com pequenas falas (“sim”, “é isso aí”, “claro que sim”), gestos ou sons (“ahã”, “hum”); 5) foco na relação professor-aluno – envolve a descrição ou discussão sobre o relacionamento entre professor e aluno e a influência do comportamento de um no do outro; e 6) foco em questões alheias à escola – falas que descrevem ou discutem sobre questões não pertinentes ao ambiente escolar, como fatores culturais (por exemplo, feriado) ou de outra natureza (por exemplo, fenômenos naturais – chuva).

Neste momento dois juízes independentes realizaram a classificação dos temas. Após verificar 80% de concordância entre as classificações, apontando para bom grau de fidedignidade,

passou-se para a análise detalhada dos momentos em que as professoras abordavam a relação professor-aluno. Aspectos que pudessem influenciar direta (comportamento do professor e aluno) ou indiretamente (regras de funcionamento da escola) nessa interação também foram analisados. As falas dos professores foram então agrupadas nas categorias: 1) manejo de comportamentos excessivos das crianças na escola, 2) generalização da intervenção, 3) manejo pela professora do comportamento apropriado da criança, 4) manejo de situações de conflito na escola, 5) manejo de normas de funcionamento institucional, 6) manejo de contrato de trabalho, 7) manejo de reforço e 8) manejo de falta ou perda de conteúdo escolar.

RESULTADOS

Para verificar o tempo de cada encontro em que os professores mantiveram o foco na criança e na relação professor-aluno, todas as entrevistas foram categorizadas e os resultados sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1

Distribuição percentual por direcionamento da fala emitida pelos profissionais orientados nos encontros

	Encontro	TOTAL POR CATEGORIA (de acordo com o conteúdo das falas)						Total
		1	2	3	4	5	6	
Início da intervenção	I	13	40,5	1	23	22	0,5	100
	II	20,5	28,5	25	12	13	1	100
Final da intervenção	VII	7,5	37,5	13	17,5	22,5	0	100
	VIII	1,5	31,5	17,5	6	45,5	0	100

Legenda das categorias: 1) foco no funcionamento institucional (escola); 2) foco na criança; 3) foco no comportamento das professoras; 4) estímulo verbal mínimo emitido pelo professor; 5) foco na relação professor-aluno; e 6) foco em questões alheias à escola.

Os dados da Tabela 1 mostram que na primeira sessão as falas tiveram maior frequência de direcionamento a: *foco na criança* (40,5%), *estímulo verbal mínimo* (23%) e *foco na relação professor-aluno* (22%). O foco no comportamento da criança sofreu oscilação nos diversos encontros, mas foi o tema mais frequente na maioria deles. Apenas no último encontro o foco na relação professor-aluno superou-o em frequência. O estímulo verbal mínimo remete a pequenas emissões sonoras do ouvinte, sinalizando que continua mantendo a atenção no que é dito. Foi a segunda maior emissão vocal no primeiro encontro, tornando-se menos frequente no decorrer das sessões.

A análise qualitativa do conteúdo abordado nas orientações mostrou que as professoras nos primeiros encontros questionavam ou avaliavam o comportamento de algum aluno (*foco na criança*) com falas como “não tem mais o que fazer... os alunos só bagunçam... eles são assim”, “costumam falar muitos palavrões, já pedi para parar, mas já é deles” ou “é difícil lidar com esse tipo de criança”. Normalmente, o comportamento da criança era percebido como a causa principal de algum problema em sala de aula, como a indisciplina. Nesta etapa do processo, as participantes não conseguiam discriminar o seu papel na manutenção de tais classes de respostas,

não percebendo suas próprias dificuldades no manejo de comportamentos excessivos emitidos pelas crianças. Nos encontros finais houve mudança do discurso, o qual passou a focar a relação entre professor e aluno, principalmente como o comportamento do professor interfere no comportamento do aluno e em toda a rotina da sala de aula.

Além de mudança na atribuição de responsabilidade ao que ocorria em sala de aula, as professoras passaram também a focar a relação entre os seus comportamentos e os comportamentos dos alunos, por meio de análises funcionais, o que provavelmente justifica o aumento na categoria foco na relação professor-aluno, evidenciado na fase final da intervenção. O conteúdo do discurso das professoras permite levantar a hipótese de que no início havia maior carga de ansiedade por parte delas, fazendo com que se mantivessem no padrão de apenas emitir monossílabas, apontando sua concordância com o que estava sendo dito. Aos poucos, as professoras se sentiram mais seguras para opinar sobre a fala das outras professoras e para se colocarem como sujeitos ativos no processo de orientação.

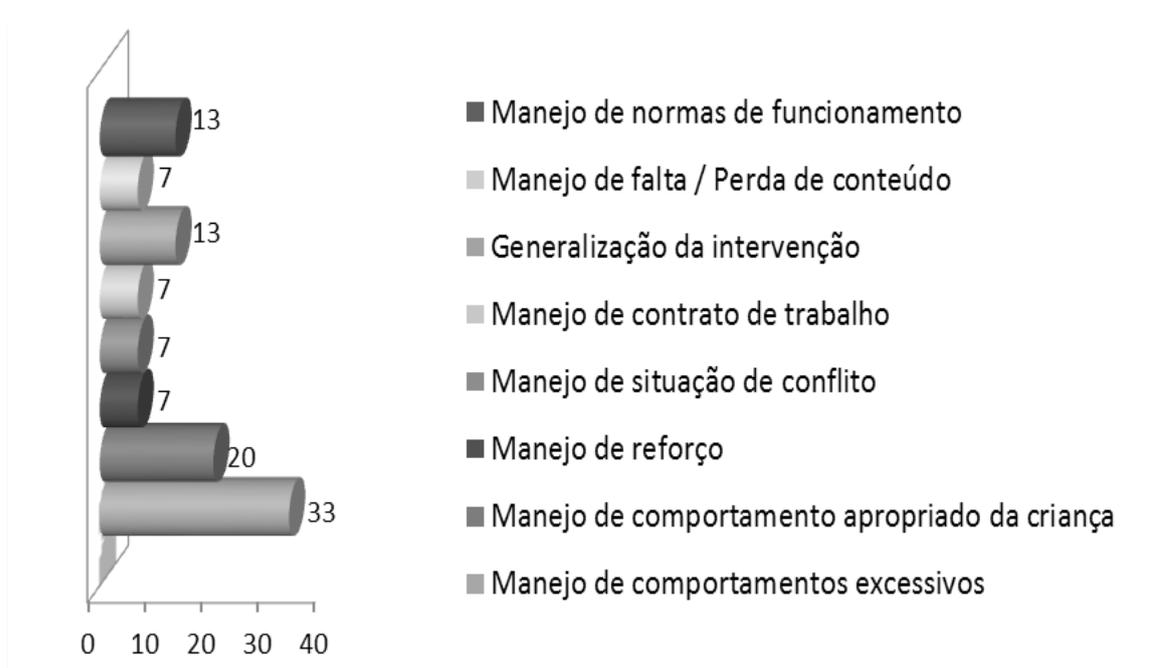
A inspeção cuidadosa das falas agrupadas na categoria foco na relação professor-aluno mostra também mudanças qualitativas. Nos primeiros 02 encontros, o foco na relação professor-aluno era muitas vezes em características negativas da interação, com predomínio de falas das professoras, indicando o quanto alunos que não se comportam, ou que são agressivos, deixam a professora irritada. Exemplos de falas nesse sentido foram emitidas por P1: “ele me tira do sério... eles vivem brigando e eu não consigo parar a atividade para resolver, mando pra fora... chamo a auxiliar, ela é mais calma... saio da aula cansada por causa deles... atrapalha a aula e a atividade que planejei... muita vezes não consigo cumprir por causa deles”. Esse padrão de resposta dos professores, bastante focado nos comportamentos excessivos dos alunos, sem questionar o que poderiam fazer para modificar o contexto, foi frequente na primeira etapa da intervenção. Com base nas discussões feitas junto às terapeutas, as professoras foram gradativamente instrumentalizadas para que realizassem análises funcionais dos diversos comportamentos emitidos pelas crianças ou por elas próprias. Conforme foram desenvolvendo tal habilidade, houve mudanças no discurso.

A análise do conteúdo abordado mostra que, desde os primeiros contatos, as professoras cogitavam que os problemas em sala de aula podiam ser devidos ao relacionamento professor-aluno, porém a menção era vaga, refletindo discurso pronto, sem identificar com clareza a relação entre os comportamentos emitidos pelo professor e as consequências no comportamento da criança. No decorrer dos encontros, ao aprender a realizar análise funcional, foram identificando as relações estabelecidas entre comportamentos emitidos por elas e as consequências no comportamento das crianças, sendo que na última sessão foram frequentes falas como “nossa... às vezes a gente chega cansada para dar aula e percebe que a aula não rende tanto... os alunos percebem... não fica uma relação tão afetiva, um clima gostoso” ou “tem dia que não tô a fim de dar aula... já briguei com minha filha... aí já viu né... chega na aula parece que os alunos não cooperam, mas na verdade eu acabo tratando eles diferente... sem tanto carinho”. Esses relatos mostram que as professoras passaram a dar maior atenção à relação dialética entre o seu comportamento e o comportamento das crianças, essencial para compreender os fatores que controlam o comportamento da criança e para o engajamento efetivo em ações que promovam mudanças no ambiente da sala de aula.

A seguir serão apresentados os oito temas mais frequentes no discurso das professoras e apontados por elas como mais importantes no contexto escolar (Gráfico 1).

Gráfico 1

Frequência dos temas das falas das professoras



Percebe-se, no Gráfico 1, que entre os temas que mais apareceram no processo de orientação de professores estavam os relacionados principalmente ao manejo de comportamentos excessivos. Outros conteúdos que apareceram com considerável frequência se referiam ao manejo de normas de funcionamento da escola, ao manejo de comportamentos apropriados por parte da criança e à generalização da intervenção. O manejo de contrato de trabalho, o manejo de falta ou perda de conteúdo, o manejo de reforço e o manejo de situações de conflito apareceram, mas com menor frequência. Para exemplificar qualitativamente os conteúdos relacionados a essa temática, será apresentada a seguir uma análise de cada professora trabalhada nas sessões de orientação.

P1 relatou dificuldade no manejo dos alunos quando estes manifestavam comportamentos de liderança diante da turma. P1 via a liderança como uma característica negativa, conseqüentemente punindo os alunos que a apresentavam. Ao serem punidos, tais alunos se uniam e formavam um grupo paralelo que se reforçava mutuamente e mantinha uma série de comportamentos excessivos que prejudicam o andamento da aula, tal como indicam Miranda (2000) e Falcone (2000).

P2 mencionou dificuldade em lidar com as diferenças entre os seus alunos. A análise funcional permitiu verificar que a professora tendia a agir em *blocos*, como se os alunos fossem um só (a classe de alunos), não oferecendo a atenção específica que cada caso necessitava. Assim, um procedimento orientado poderia ser efetivo no momento, para uma criança, mas ela não percebia que não serviria em outro contexto.

A análise qualitativa desses conteúdos trazidos pelas professoras às sessões de orientação fornecia elementos para a realização de análises funcionais, o que tornou possível que, aos poucos, as professoras conseguissem realizar uma leitura do ambiente mais adequada, identificando atitudes mais ajustadas para cada situação.

DISCUSSÃO

A análise das transcrições dos encontros de orientação das 02 professoras mostrou que no início do processo elas davam mais ênfase ao comportamento da criança como fator que influenciava no clima da sala de aula, o que pode ser cogitado quando se constata que houve predomínio de falas com *foco na criança*. Essa categoria se manteve alta nos encontros analisados, representando 28,5%, 37,5% e 31,5% da porcentagem total de falas das professoras nos encontros II, III e IV respectivamente. Isso significa que, inicialmente, o comportamento da criança, especialmente relacionado à indisciplina, era compreendido como a causa dos problemas em sala de aula e não a dificuldade de manejo da professora diante de comportamentos excessivos. O discurso das professoras mostrou que, na fase inicial de orientação, elas priorizavam a descrição de comportamentos emitidos pelas crianças que julgavam ser prejudiciais para o bom funcionamento da turma. Além disso, não conseguiam identificar ações que poderiam implementar visando mudanças no que ocorria em sala de aula.

O *estímulo verbal mínimo*, que apareceu com alta frequência nos primeiros encontros de orientação, foi importante, já que funcionou como reforço para a manutenção do conteúdo abordado, mostrando ao falante que o ouvinte estava atento e participando da conversa (Hackney & Nye, 1977). Parece que, com o passar do tempo, a interação em si passou a ser suficientemente reforçadora e as professoras participantes dos encontros, em vez de apenas sinalizar concordância com a colega, viam estímulo verbal mínimo e passaram a fazer colocações mais completas. Dessa forma, como esperado, no decorrer dos encontros, houve redução dessa classe de comportamentos, que foi sendo substituída por diálogos mais amplos e posicionamentos explícitos entre as professoras. A insegurança e ansiedade delas diante do novo, evidente nos primeiros encontros, uma vez que se conheciam superficialmente, fez com que no início apenas emitissem monossílabas, concordando com a opinião alheia. Para reduzir essa insegurança, a psicóloga que conduzia o processo de orientação realizou um processo de *fading*, em que foi tirando gradativamente seu apoio e incentivo para a participação, e os índices de fala se mantiveram altos. Aos poucos, as professoras se sentiram mais à vontade para emitir opiniões, ou relatar situações vivenciadas em suas turmas. Considera-se também que, com o decorrer da intervenção, a interação em si passou a ser suficientemente reforçadora e as professoras participantes dos encontros, em vez de apenas sinalizar concordância com a colega, viam estímulo verbal mínimo, passaram a fazer colocações mais completas, contribuindo para o adequado andamento do processo.

As falas nos encontros iniciais eram bastante relacionadas à criança, já no último encontro analisado, a ênfase passou a ser na relação professor-aluno. Este resultado pode sinalizar que neste momento as professoras, mais instrumentalizadas para realizarem uma compreensão funcional

do processo, procuravam não apenas listar os problemas das crianças, indo além ao tentar estabelecer relações funcionais entre os comportamentos emitidos por elas e os comportamentos das crianças. Ao analisar tais relações, as professoras, em uma produção coletiva, discutiam formas de atuação em sala de aula que pudessem ser mais produtivas.

Essas questões têm relação direta com habilidades sociais e, quando identificadas, contribuem para a discriminação pela professora de sua atitude diante do comportamento das crianças e possibilitam, segundo Beckert (2001), a mudança de atitude. Destacou-se, para as professoras, também a necessidade de ensinar a criança a discriminar as demandas requeridas em sala de aula, como ficar sentada ou se manter em silêncio durante uma explicação, a fim de evitar alguns comportamentos excessivos. Uma leitura adequada do ambiente pela criança contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais acadêmicas, o que, como indicou Miranda (2000), evita que ela seja rejeitada por pares e pelos professores, contribui para um clima mais positivo na sala de aula e favorece o rendimento acadêmico (Castro, Melo, & Silves, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005; Sapienza et al., 2009).

Quando as professoras elevaram o número de falas relativas à criança ou à sua relação com a criança, foi possível perceber um aumento nas falas que discriminavam componentes das habilidades sociais, em especial as chamadas habilidades sociais acadêmicas (Del Prette & Del Prette, 2005).

O comportamento do aluno e a interação professor e aluno também foram enfatizadas nas falas das professoras, mostrando a alta valência desses temas para as profissionais. Ainda nas falas das educadoras, foram identificados os temas “estímulo verbal mínimo” e “foco na instituição”.

Conforme o processo avançava, as professoras tornavam-se mais ativas e passavam a centralizar o foco na relação professora-aluno, categoria que quase dobrou em todas as professoras, indo de 6% para 11% em P1 e de 8,2% para 15% em P2. O aumento da quantidade de falas relacionadas ao comportamento da criança e à relação entre professor e aluno era um dos objetivos do processo de orientação. Ao aumentar a frequência de falas sobre os comportamentos de seus alunos, foram criadas oportunidades para que as professoras identificassem tais comportamentos, podendo então atuar sobre eles e modificá-los, extinguindo os comportamentos desajustados e estimulando a emissão de comportamentos que promovem facilitação da interação em sala de aula e favorecem o aprendizado. Essa identificação é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais acadêmicas (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014).

Ao falar da relação professor-aluno, as professoras passam a compreender a relação dialética que se estabelece entre seus comportamentos e os comportamentos das crianças; relação, esta destacada por Beckert (2001). Por meio da análise funcional, ao identificar como suas atitudes influenciam as atitudes dos alunos, e vice-versa, as professoras passam a ter maiores recursos para controlar o que ocorre em sala de aula, além de criar oportunidades para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

O manejo de comportamentos excessivos foi o tema mais abordado pelas professoras. Comportamentos externalizantes das crianças tendem a tumultuar o ambiente e é comum que constituam o foco maior por parte dos professores. Lidar com crianças que batem nos colegas,

que não querem fazer as atividades e que não param quietos são fontes de preocupação para a maior parte dos professores. Essas crianças atrapalham o andamento das atividades escolares, bem como o desempenho dos colegas, e muitas vezes as professoras, conforme relatado, não sabem como intervir diante desses comportamentos.

Apesar do manejo dos comportamentos excessivos estar entre as principais preocupações das professoras, a administração de comportamento apropriado também trouxe dúvidas e divergências – dúvidas relacionadas à necessidade de fazer alguma coisa quando as crianças se comportam de forma apropriada, ou quando cumprem a tarefa de acordo com o que foi solicitado, receberam atenção das professoras em alguns encontros. As professoras foram instrumentalizadas a reforçar atitudes positivas e necessárias para o andamento adequado das atividades em sala de aula e para o bom desempenho acadêmico.

As mudanças nas falas das professoras reforçaram a ideia de que contribuir para o desenvolvimento de relações positivas, afetuosas e caracterizadas pela proximidade, em oposição às relações conflituosas e desorganizadas decorrentes das punições ou ameaças, deve ser alvo de intervenções que buscam reduzir ou prevenir comportamentos desajustados. Procedimentos como modelação e modelagem (reforço diferencial), utilizados na orientação dos professores, tiveram importante papel no processo e contribuíram para o aprimoramento de habilidades sociais fundamentais e para a emissão de práticas educativas mais positivas no contexto escolar, reduzindo respostas negativas nas interações em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostrou que, no decorrer do processo de orientação, gradativamente, as professoras aumentaram sua participação no trabalho, expondo-se mais e indo além do estímulo verbal mínimo. O conteúdo das falas mudou de forma consistente, saindo aos poucos do foco na criança como única responsável por seus comportamentos em sala de aula e enfocando mais na relação professor-aluno, principalmente no último encontro, o que indica que as professoras conseguiram discriminar que o comportamento da criança pode ser influenciado por diferentes variáveis. A possibilidade de discriminar o processo a que estavam submetidas e discutir alternativas de intervenção forneceu oportunidade para mudanças comportamentais em sala de aula, as quais tem potencial para interferir e alterar o comportamento das crianças. A participação das professoras em um grupo de orientação foi reforçador e permitiu a troca de experiências acerca de atitudes diante do comportamento da criança. Através de suas falas, as professoras mostraram compreender a importância das habilidades sociais para ajustar a relação entre elas e seus alunos. Uma limitação deste trabalho se refere à amostra que seria pouco representativa para um contexto de pesquisa, mas não foi diferencial em nosso trabalho por se tratar de um relato de experiência, decorrente de projeto de extensão. Apesar dessa limitação, os procedimentos contribuíram para identificar resultados bastante próximos ao que a literatura destaca acerca da importância das relações entre orientação de professores, aprimoramento de habilidades e prevenção de problemas de comportamento. Trabalhos futuros poderão expandir a amostra e utilizar metodologias mais rigorosas e diversificadas

para verificar se as modificações no conteúdo verbal se mantiveram e interferiram de forma significativa no padrão de comportamento das professoras, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças.

REFERÊNCIAS

- Batista, A. P. (2013). *Construção e análise de Parâmetros Psicométricos do Inventário dos Estilos de Liderança de Professores*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 10 agosto, 2015, de <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/34878/R%20-%20T%20-%20ANA%20PRISCILA%20BATISTA.pdf?sequence=1>
- Beckert, M. (2001). A partir da queixa, o que fazer: correspondência verbal-não verbal: um desafio para o terapeuta. In H. J. Guilhardi et. al. (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (pp. 217-226). Santo André: Esetec.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Mariano, M. L. (2014). Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 834-853. Recuperado em 07 fevereiro, 2016, de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/13912/10597>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235. doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200004. Recuperado em 07 fevereiro, 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000200004&script=sci_abstract&lng=pt
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996*. Brasília, DF. Recuperado em 10 agosto, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>
- Caballo, V. E. (1996). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Santos Livraria. Recuperado em 05 dezembro, 2016, de <https://nccg32011.files.wordpress.com/2011/04/07-tc-treinamento-de-habilidades-sociais-cap-xviii.pdf>
- Castro, R. E. F. C., Melo, M. H.S., & Silveiras, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(02). Recuperado em 10 agosto, 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000200011&lng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000200011>
- Davis, C., Silva, M. A., & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 49-54. Recuperado em 11 agosto, 2015, de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1168>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Falcone, E. (2000). Habilidades sociais e ajustamento: o desenvolvimento da empatia. In R. R. Kerbauy (Org.). *Sobre comportamento e cognição: conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico* (pp. 273-278). Santo André: Esetec.

- Hackney, H., & Nye, S. (1977). *Aconselhamento, estratégias e objetivos*. São Paulo: EPU.
- Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In Del Z. A. P. Prette, & A. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas: Alínea.
- Mariano, M. & Bolsoni-Silva, A. (2016). Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* (Rio de Janeiro), 16(01), 140-160. Recuperado em 05 dezembro, 2016, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n3/v14n3a07.pdf>
- Miranda, V. R. (2000). *Indicadores de rejeição em grupo de crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 17 fevereiro, 2016, de <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/3315/2659>>.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120- 162. doi.org/10.3102/0002831210365008
- Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista brasileira de educação especial*, 20(03), 341-356. Recuperado em 10 agosto, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/02.pdf>
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. M. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(02), 208-213. Recuperado de em 10 agosto, 2015, <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a06v22n2.pdf>
- Soares, A. B., Gomes, G., & Prata, M. A. R. (2011). Habilidades sociais de professores e não professores: comparando áreas de atuação. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(02). Recuperado em 14 agosto, 2015, de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15219/34487>
- Trianes Torres, M. V., Morena Fernández, M. L., & Muñoz Sanchez, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002). A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. *Psico-USF*, 07 (02), 229-238. Recuperado em 14 agosto, 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-82712002000200012&lng=pt&nrm=iso

Recebido em: 26-10-2017

Primeira decisão editorial: 15-11-2017

Aceito em: 18-11-2017

