

ARTIGOS

Comportamentos de professores e alunos: descrições e comparações

Alessandra Turini Bolsoni-Silva ^I

Marília Mariano ^{II}

Comportamentos de professores e alunos: descrições e comparações

RESUMO

Diante da escassez de estudos que operacionalizam e comparam os comportamentos que subsidiam as interações sociais entre docentes e alunos, objetivou-se descrever e comparar as práticas educativas de professores e os comportamentos das crianças. Foram controladas as variáveis relativas à escolaridade, sexo e indicadores clínicos para problemas de comportamentos. Participaram do estudo 283 crianças que foram avaliadas por 142 docentes, por meio de roteiro de entrevista e questionários. As interações sociais no ambiente escolar são influenciadas mutuamente e podem tanto promover a aquisição de habilidades sociais, como potencializar problemas de comportamento. Este estudo tende a auxiliar programas interventivos com docentes em prol do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Problemas de comportamento; Habilidades sociais; Práticas educativas; Professores.

Behaviors of teachers and students: descriptions and comparisons

ABSTRACT

In face of the lack of studies that operationalize and compare the behaviors that subsidize the social interactions between teachers and students, the objective of this study was to describe and compare educational practices of teachers and children's behaviors. Variables related to schooling, sex and clinical indicators to behavior problems were controlled. The study involved 283 children that were evaluated by 142 teachers through an interview script and questionnaires. Social interactions in the school environment are mutually influenced and can either promote the acquisition of social abilities or potentialize behavior problems. This study tends to assist interventionist programs with teachers in favor of child development.

Keywords: Behavior problems; Social skills; Educational practices; Teachers.

Comportamientos de profesores y alumnos: descripciones y comparaciones

RESUMEN

Delante de la escasez de estudios que hacen operativos y comparan los comportamientos que subsidian las interacciones sociales entre docentes y alumnos, se ha objetivado describir y comparar las prácticas educativas de profesores y los comportamientos de los niños. Fueron controladas las variables relativas a la escolaridad, sexo e indicadores clínicos para problemas de comportamientos. Han participado en el estudio 283 niños que fueron evaluados por 142 docentes por medio de un guión de entrevista y cuestionarios. Las interacciones sociales en el ambiente escolar son mutuamente influenciadas y pueden tanto promover la adquisición de capacidades sociales como potenciar problemas de comportamiento. Este estudio tiende a auxiliar programas de intervención con docentes en favor del desarrollo infantil.

Palabras clave: Problemas de conducta; Habilidades sociales; Prácticas educativas; Profesores.

No curso do desenvolvimento infantil, observa-se que os padrões de comportamentos problemas e habilidades sociais se alteram conforme as estimulações, interações sociais e exigências ambientais, produzindo diferentes impactos (Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014; Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini, & Hutz, 2005; Patterson, Reid, & Dishion, 2002). Crianças com comportamentos problemas apresentam maiores riscos de produzir resultados acadêmicos insatisfatórios, rejeição por colegas e professores, evasão escolar, bem como desfechos negativos de saúde mental (Pacheco et al., 2005; Patterson et al., 2002; Picado, & De Rose, 2009). Além desses aspectos, parece que a aprendizagem desses comportamentos prejudica a aquisição de habilidades sociais (Bolsoni-Silva, & Carrara, 2010; Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014; Henricsson, & Rydell, 2006; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011; Patterson et al., 2002; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2010). Os problemas de comportamento podem ser considerados como externalizantes (envolvendo desobediência, agressividade, irritabilidade, mentira e roubos) ou internalizantes (evidenciado pelo retraimento, isolamento social, tristeza, depressão e ansiedade) (Achenbach, & Edelbrock, 1978; Pedrini, & Frizo, 2010). Já as respostas socialmente habilidosas, podem ser entendidas como comportamentos que tendem a produzir reforçadores sociais, promover a competência social e, portanto, favorecer o desenvolvimento (Bolsoni-Silva, & Carrara, 2010; Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014; Bub, McCartney, & Willett, 2007; Golçalvez & Murta, 2008; Henricsson, & Rydell, 2006; O'Connor et al., 2011; Silver et al., 2010). Desse modo, o estudo de comportamentos de professores e alunos, presentes nessas interações sociais é relevante para avaliar e promover o desenvolvimento infantil (Bolsoni-Silva, & Carrara, 2010; Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014).

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 (Picado, & De Rose, 2009; O'Connor et al., 2011). Além disso, cerca de 10% dos alunos brasileiros já apresentaram sinais de algum problema de comportamento, em nível clínico (Lyra, Assis, Njaine, Oliveira, & Pires, 2009). Na avaliação de professores, crianças clínicas para problemas de comportamento, quando comparadas com aquelas sem problemas, possuem menores frequências de habilidades sociais (como procurar ajuda, cumprimentar pessoas, fazer elogios, tomar iniciativa, expressar desejos, carinho,

direitos e desagradados, e interagir de forma não verbal), e maiores frequências de problemas de comportamento (como impaciente, dificuldade em permanecer na atividade, destrói objetos, brigas, irritação, desobediência, mentir, recusa a entrar na escola, gagueja, dificuldade de fala) (Bolsoni-Silva, Marturano, & Loureiro, 2009; Barreto, Freitas, & Del Prette, 2011). Já em relação aos diferentes sexos, as meninas costumam apresentar escores maiores de habilidades sociais e meninos, ao contrário, maiores frequências de problemas de comportamento (Baker, Grant, & Morlock, 2008; Bolsoni-Silva, Marturano, & Freiria, 2010; Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014; Pizato, Marturano, & Fontaine, 2014; Silver et al., 2010). Assim, analisar o comportamento do professor, considerando a influência do sexo e da presença de problemas de comportamento, torna-se relevante, pois os comportamentos de professores podem ser influenciados por tais variáveis independentes.

Nas interações com crianças com problemas comportamentais, pesquisas atestam que professores são mais punitivos e estabelecem relações conflituosas (Baker et al., 2008; Silver et al., 2010), com o uso excessivo de castigos, gritos e por colocar o aluno para fora da sala (Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014). Em contrapartida, nas interações com crianças sem problemas de comportamento, os professores tendem a ser mais comunicativos e afetuosos (Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro, & Bonnarcoosi, 2013).

Outra variável independente a ser controlada ou analisada é a escolaridade da criança, uma vez que estudos têm verificado que crianças no ensino fundamental (EF) apresentam mais problemas de comportamento, tanto internalizantes quanto externalizantes, uma vez que tais ambientes tendem a ser mais exigentes e complexos acadêmica e interpessoalmente (Doumen et al., 2008; Hamre, & Pianta, 2005). Por outro lado, crianças na Educação Infantil (EI) costumam ter mais habilidades sociais, talvez porque a exigência é menor e o ambiente é mais lúdico, com menos regras e, desse modo, pode-se supor que a EI potencializa oportunidades de as crianças aprenderem a lidar com conflitos, regras sociais, habilidades de resolução de problemas, tomada de decisão (Pereira, Marturano, Gardinal-Pizato, & Fontaine, 2011; Pizato et al., 2014).

A partir da revisão apresentada, discute-se que professores interagem com seus alunos de maneiras diferenciadas e, portanto, estimulam diferentes aprendizagens entre alunos com e sem dificuldades comportamentais e de acordo com os sexos e escolaridade (Baker et al., 2008; Silver et al., 2010; Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014). Assim, os problemas de comportamento e habilidades sociais tendem a se alterar no decorrer do desenvolvimento e associam-se com as interações que ocorrem na escola (Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva & Mariano, 2014; Bub et al., 2007; Silver et al., 2010). Alguns estudos (Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva et al., 2013; Bolsoni-Silva & Mariano, 2014; Bub et al., 2007; Silver et al., 2010) têm destacado a importância das habilidades sociais educativas na promoção do desenvolvimento infantil e, por outro lado, os prejuízos dos usos de práticas negativas. No entanto, pouco se identificam quais comportamentos compõem as categorias de práticas educativas positivas e negativas associadas aos diferentes repertórios infantis (problemas de comportamento e habilidades sociais), escolaridades e sexos, lacuna em que se insere a presente pesquisa. Outro ponto que envolve lacuna no conhecimento é que muitas pesquisas (Barreto et al., 2011; Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira, & Manfrinato, 2006; Bolsoni-Silva et al., 2013; Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014; Lyra et al., 2009; Pedrini, & Frizzo, 2010; Picado, & De Rose, 2009; Saud, & Tonelotto, 2005) tendem a estudar separadamente os comportamentos de professores e alunos e, nesse sentido, estudar na mesma amostra comportamentos de crianças e de professores parece relevante.

Assim, este trabalho objetivou descrever e comparar os comportamentos que podem influenciar as interações de professores e alunos, diferenciados pela escolaridade,

sexo e indicadores diagnósticos para problemas de comportamentos. Dentre os comportamentos das práticas educativas de professores, encontram-se as categorias: (1) habilidades sociais educativas; (2) práticas educativas negativas. Na avaliação das crianças, as categorias de análise foram: (1) problemas comportamentais; (2) habilidades sociais.

Método

Participantes

Participaram do estudo 142 docentes da Rede de Ensino Público de uma cidade do Centro-Oeste do Estado de São Paulo, das etapas pré-escolares e escolares. Os professores responderam aos questionários sobre no máximo dois alunos, após o aceite dos pais/responsáveis, de modo que as crianças não foram avaliadas diretamente. Dos professores que lecionavam no período pré-escolar, 95% declarou que possuía curso superior completo, 3% possuía curso superior incompleto e 2% ensino médio completo, um professor era do sexo masculino e a média de idades dos docentes foi igual a 43 anos (desvio-padrão de 5,92), com as idades variando de 26 a 60 anos. Em relação à escolaridade dos professores da pré-escola, 74% dos professores da pré-escola lecionavam em uma escola, enquanto que 25% em duas escolas e 1% em três escolas. Quanto aos docentes entrevistados do período escolar, somente 7% professores eram do sexo masculino e a média de idade dos docentes foi de 36 anos (desvio-padrão de 7,99), sendo que as idades variavam de 22 a 64 anos. Em relação à escolaridade dos docentes do período escolar, todos haviam concluído o curso superior e dois deles possuíam pós-graduação. Ademais, 37% dos docentes lecionavam em uma escola, enquanto que 63% trabalhavam em duas escolas e oito em três escolas. Na avaliação dos professores sobre seus alunos, 113 cursavam a pré-escola e apresentaram idades entre três e seis anos (média da idade dos alunos foi 3,98 e desvio-padrão 0,90). 170 foram as crianças que cursavam o ensino fundamental, sendo que a variação de idades foi entre seis e 12 anos (média da idade dos alunos foi 8,33, e desvio-padrão 1,70). Em relação ao sexo das crianças, obtive-se 169 meninos e 114 meninas. O total de avaliações das crianças foi 283, pois um professor respondeu somente de um aluno.

Instrumentos

Teacher's Report Form – TRF – Lista de verificação comportamental para professores (Achenbach & Rescorla, 2001)

Trata-se de uma categorização do repertório comportamental de crianças e adolescentes considerando das observações de professores sobre os comportamentos dos alunos na escola. O instrumento é constituído por 113 itens que avaliam habilidade social e problemas comportamentais e são classificados numa escala que varia de 0 a 2. A partir dos resultados deste teste em relação aos problemas comportamentais, é possível identificar qual o perfil da criança que pode ser enquadrado nas categorias clínica, limítrofe ou não clínica para problema de comportamento. Esse instrumento consiste em uma avaliação empiricamente validada e pode ser utilizado desde para crianças com 1 ano e seis meses até para adolescentes com 18 anos de idade. De acordo com Duarte e Bordin (2000), o TRF é utilizado mundialmente para identificar problemas de saúde mental em crianças e adolescentes a partir de informações do professor e foi recentemente traduzido para o português, retrotraduzido e adaptados culturalmente, encontrando-se em fase de testagem. Nesta pesquisa, estipulou-se como critério de inclusão no grupo clínico para problema de comportamento, crianças que apresentassem em qualquer uma das escalas do teste (dividida em externalização, internalização e total) um escore limítrofe e/ou clínico.

Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para Professores – RE-HSE-Pr – Adaptação feita por Mariano (2011)

Adaptado a partir do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Pais – RE-HSE-P (Bolsoni-Silva, & Loureiro, 2010), este instrumento coleta informações espontâneas de acordo com a percepção de professores sobre suas interações com seus alunos. O roteiro é composto por 12 perguntas-guia, que se desmembram em questões adicionais, permitindo descrever as topografias e frequências dos comportamentos de professores e alunos. O material produzido pelo instrumento pode ser organizado nas categorias de: (1) Habilidades Sociais Educativas, (2) Práticas Educativas Negativas, (3) Habilidades Sociais Infantis e (4) Problemas Comportamentais. A categoria de Habilidades Sociais Educativas é composta por três subcategorias: (1) "Comunicando-se e negociando" referente às respostas como "conversar com aluno, acompanhar nas tarefas, elogiar"; (2) "Expressando sentimento e enfrentamento" em que se encontram comportamentos como "pede ajuda, pede desculpas, toca no aluno"; e (3) "Sentir-se bem" referente a relatos como "sente-se importante, seguro, tranquilo". A categoria de Práticas Educativas Negativas constitui outras três subcategorias: (1) "Não habilidoso ativo" referente a respostas como "coloca o aluno para fora da sala de aula, pune, grita/fala alto"; (2) "Não habilidoso passivo" relativo a comportamentos como "não fala nada, ignora comportamentos inadequado, sai da situação"; e (3) "Sente-se mal" em que encontram-se relatos como "angustiado e cansado". A categoria de Habilidades Sociais Infantis se desmembra em (1) "Disponibilidade social e cooperação", em que há comportamentos como "faz elogios, obedece, presta atenção" e (2) "Expressando sentimento e enfrentamento" que se refere a relatos como "expressa opinião própria, fala dos seus desejos, explica porque agiu de determinada maneira". Por fim, a categoria de Problemas de Comportamento se desmembra em comportamentos externalizantes, tais como "bater, brigar, retrucar", e internalizantes, relativos a relatos como "isola-se, demonstra desinteresse, chora". Este instrumento encontra-se em fase de validação.

Procedimento de coleta de dados

Após a aprovação da Secretaria de Educação da cidade em que a pesquisa foi realizada e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade em que se vincula (2567/46/01/09), contatou-se as escolas da rede pública de ensino de EI e EF, e realizou-se um convite aos professores para participar da pesquisa. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, então, solicitou-se a indicação de duas crianças: uma que consideravam ter problema de comportamento, e outra sem problemas de comportamento. Tal solicitação objetivou obter informações heterogêneas em relação às percepções dos professores sobre suas interações com os alunos e os respectivos comportamentos, bem como amenizar possíveis vieses de informação ou seleção. Como devolutivas foram conduzidas palestras informativas sobre práticas educativas e comportamentos infantis, além de entregues às escolas cartilhas informativas sobre comportamentos infantis e práticas educativas (Bolsoni-Silva, 2008) e relatórios com os resultados da pesquisa resumidos.

Procedimento de tratamento e análise dos dados

Os dados foram categorizados conforme instruções próprias dos instrumentos e submetidos à análise estatística de comparação, por meio do Teste *t* de Student, com auxílio do *software* SPSS. Nessas análises foram considerados *p* menor ou igual a 0,05, num intervalo de confiança de 95%. Serão apresentados nas tabelas somente aqueles itens que compõem o RE-HSE-Pr que demonstraram resultados estatisticamente significativos. Isso porque o instrumento é longo e contempla 80 itens. Dessa forma, destaca-se que apresentar as diferenças estatísticas dos comportamentos presentes nas interações de professores e crianças pode subsidiar a prática desses profissionais.

Em um primeiro momento criaram-se dois subconjuntos de dados, seguindo o critério da escolaridade: crianças pré-escolares e crianças escolares. Tal divisão justifica-se pelo curso de desenvolvimento humano que é desmembrado em diferentes etapas, que permitem uma compreensão precisa dos processos de mudanças e estabilidades que ocorrem ao longo da vida (Papalia, Olds, & Feldman, 2006). Desta forma, o desenvolvimento infantil no ambiente escolar pode ser dividido nos períodos pré-escolar (crianças dos três aos cinco anos), e escolar (crianças dos 6 aos 12 anos). Em seguida, para ambos subconjuntos crianças pré-escolares e escolares, foram feitas outras divisões de acordo com as variáveis sexo (menino e menina) e problemas de comportamento (grupos clínico e não clínico para problemas de comportamento). Assim, tanto para crianças pré-escolares, como para escolares, comparam-se os grupos dos meninos com as meninas de acordo com a frequência de comportamentos das categorias Habilidades Sociais Educativas, Práticas Educativas Negativas, Habilidades Sociais Infantis, Problemas de Comportamento do RE-RSH-Pr. Então, realizou-se o mesmo procedimento para os grupos diferenciados pelos problemas de comportamento: comparam-se grupos clínico e não clínico para problemas de comportamento de acordo com a frequência de comportamentos das categorias Habilidades Sociais Educativas, Práticas educativas negativas, Habilidades Sociais Infantis, Problemas de Comportamento para as crianças pré-escolares e escolares.

Resultados

Na primeira seção são descritos os resultados de comparação dos comportamentos das categorias de Práticas Educativas Negativas, Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais Infantis e Problemas de Comportamento para alunos pré-escolares (Tabela 1 e Tabela 2), e na sequência os dados dos alunos escolares (Tabela 3 e Tabela 4). Serão apresentados nas tabelas somente os resultados com diferenças estatísticas significativas.

Tabela 1
Comparação dos comportamentos das categorias Habilidades sociais educativas e Práticas educativas negativas, dos alunos pré-escolares, diferenciados pelo sexo e por indicadores clínicos para problemas de comportamento

	Sexo			TRF		
	Menino (56)	Menina (57)	<i>p</i>	Clínico (51)	Não clínico (62)	<i>p</i>
	Média (DP)	Média (DP)		Média (DP)	Média (DP)	
Comportamentos da categoria de <i>Habilidades sociais educativas</i>						
E educado(a)	0.02 (0.13)	0.11 (0.31)	0.05	–	–	–
Prestar atenção	0.04 (0.19)	0.25 (0.63)	0.02	–	–	–
Recepcionar/Cumprimentar	0.50 (0.85)	0.25 (0.43)	0.05	–	–	–
Escore total de comportamentos da categoria: Sentir-se bem	1.02 (0.82)	0.70 (0.71)	0.03	1.02 (0.84)	0.73 (0.71)	0.05
Comportamentos da categoria de <i>Práticas educativas negativas</i>						
Escore total de comportamentos da categoria: Sentir-se mal	0.54 (0.89)	0.95 (1.16)	0.04	–	–	–
Escore total de Práticas Educativas Negativas	1.77 (2.44)	2.82 (2.98)	0.04	–	–	–

Ao analisar a Tabela 1, verificam-se diferenças significativas entre os comportamentos que compõem a categoria de Habilidades Sociais Educativas, entre os grupos dos alunos pré-escolares diferenciados pelo sexo, sendo que os professores emitem tais respostas mais frequentemente com as meninas. Apesar de terem sido identificadas na categoria de Habilidades Sociais Educativas 44 comportamentos e na categoria de Práticas Educativas Negativas 63 comportamentos, poucos foram os que diferenciaram entre os grupos de meninos e meninas. Em relação as Práticas Educativas Negativas, entre os grupos dos alunos pré-escolares diferenciados pelo sexo, as médias maiores foram atribuídas ao grupo dos meninos. Parece, assim, que professores são mais punitivos com os meninos e emitem mais habilidades sociais educativas com as meninas.

Ao comparar os comportamentos das categorias de Habilidades Sociais Educativas e Práticas Educativas Negativas entre grupos de crianças pré-escolares diferenciadas pelos indicadores clínicos para problemas comportamentais, verifica-se somente uma diferença na categoria de Habilidade Educativa "sentir-se bem" com maior média para o grupo clínico. Apresenta-se a Tabela 2 em que se comparam os comportamentos presentes nas categorias de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento dos alunos pré-escolares.

Tabela 2
Comparação dos comportamentos das categorias de Habilidades sociais e Problemas de comportamentos infantis, dos alunos pré-escolares, diferenciados pelo sexo e por indicadores clínicos para problemas de comportamento

	Sexo		<i>p</i>	TRF		<i>p</i>
	Menino (56)	Menina (57)		Clínico (51)	Não clínico (62)	
	Média (DP)	Média (DP)		Média (DP)	Média (DP)	
Comportamentos da categoria de <i>Habilidades sociais infantis</i>						
É educado(a)	0.04 (0.19)	0.14 (0.35)	0.05	–	–	–
Escore total de comportamentos da categoria: Disponibilidade social e cooperação	8.86 (4.15)	7.42 (3.70)	0.05	–	–	–
Pensar/Analisar	0.07 (0.26)	0.00 (0.00)	0.04	–	–	–
Sentir-se importante/orgulhoso(a)	0.09 (0.29)	0.00 (0.00)	0.02	–	–	–
Comportamentos da categoria de <i>Problemas de Comportamento Infantis</i>						
Colocar a culpa em outros/Não aceitar críticas e sugestões	0.46 (1.13)	0.13 (0.57)	0.05	–	–	–
Responder ou ficar bravo(a)/Fazer birra/Retruocar/Desafiar/ Discutir	1.02 (1.78)	0.27 (0.77)	0.00	–	–	–
Chorar	0.35 (0.90)	0.07 (0.32)	0.03	–	–	–
Escore total: Problemas de comportamento	8.14 (7.30)	5.70 (5.95)	0.05	–	–	–

Verificam-se na Tabela 2 diferenças significativas entre os comportamentos que compõem a categoria de Habilidades Sociais Infantis, de pré-escolares, diferenciados somente pelo sexo. Apesar de identificar 44 comportamentos que na categoria de Habilidades Sociais Infantis, poucos foram os que demonstraram diferenças estatísticas. O escore total de comportamentos da subcategoria Disponibilidade social e cooperação, composta por comportamentos como "faz perguntas", "muda de comportamento quando solicitado",

Tabela 3
Comparação dos comportamentos das categorias de Habilidades Sociais Educativas e Práticas Educativas Negativas, dos alunos escolares, diferenciados pelo sexo e por indicadores clínicos para problemas de comportamento

	Sexo			TRF		
	Menino (113)	Menina (57)	<i>p</i>	Clínico (96)	Não clínico (74)	<i>p</i>
	Média (DP)	Média (DP)		Média (DP)	Média (DP)	
Comportamentos da categoria de <i>Habilidades Sociais Educativas</i>						
Chamar família ou responsável para conversar	–	–	–	0.06 (0.25)	0.00 (0.00)	0.01
Explicar conseqüências do comportamento	–	–	–	0.19 (0.52)	0.06 (0.25)	0.03
Elogiar/Bater palma	0.07 (0.26)	0.00 (0.00)	0.00	2.28 (1.36)	2.91 (1.44)	0.00
Encaminhar para especialista	0.09 (0.29)	0.00 (0.00)	–	0.08 (0.28)	0.01 (0.12)	0.03
Oferecer alternativas e modelos comportamentais/Orientar	0.46 (1.13)	0.13 (0.57)	0.04	0.60 (1.06)	0.25 (0.64)	0.01
Pedir mudança de comportamento	1.02 (1.78)	0.27 (0.77)	0.05	–	–	0.11
Cumprimentar/Despedir	–	–	–	0.18 (0.46)	0.36 (0.65)	0.04
Refletir sobre a prática/Corrigir a si próprio	–	–	–	0.26 (0.51)	0.12 (0.33)	0.03
Brincar/Jogar/Cantar	–	–	–	0.15 (0.42)	0.35 (0.75)	0.05
Tocar no aluno/Ficar perto	–	–	–	0.34 (0.25)	0.16 (0.41)	0.03
Sorrir, ficar contente, feliz	–	–	–	0.04 (0.25)	0.17 (0.48)	0.03
Sentir-se bem, feliz, à vontade	–	–	–	0.17 (0.41)	0.41 (0.55)	0.00
Sentir tranquilidade	–	–	–	0.05 (0.22)	0.16 (0.37)	0.03
Escore total: sentir-se bem	–	–	–	0.50 (0.60)	0.94 (0.72)	0.00
Comportamentos da categoria de <i>Práticas Educativas Negativas</i>						
Ameaçar (verbal e/ou não verbal)	–	–	–	0.11 (0.48)	0.01 (0.12)	0.05
Brigar/Discutir/Repreender	0.93 (1.26)	0.45 (0.83)	0.00	1.11 (1.32)	0.34 (0.67)	0.00
Expulsar aluno da sala	0.08 (0.37)	0.00 (0.00)	0.01	0.10 (0.40)	0.00 (0.00)	0.01
Colocar de castigo	0.13 (0.39)	0.00 (0.00)	0.00	0.13 (0.40)	0.02 (0.16)	0.02
Ficar bravo(a)	0.18 (0.59)	0.03 (0.19)	0.01	0.20 (0.63)	0.04 (0.20)	0.02
Gritar	–	–	–	0.17 (0.54)	0.04 (0.26)	0.03
Comunicar a família	–	–	–	0.06 (0.28)	0.00 (0.00)	0.03
Chamar direção da escola	–	–	–	0.11 (0.35)	0.02 (0.16)	0.03
Punir/Retirar privilégios	0.16 (0.44)	0.05 (0.23)	0.03	0.17 (0.46)	0.06 (0.25)	0.05
Escore total de comportamentos da categoria: não habilidoso ativo	1.93 (2.37)	0.78 (1.31)	0.00	2.31 (2.44)	0.56 (1.06)	0.00
Escore total de comportamentos da categoria: não habilidoso passivo	0.13 (0.41)	0.01 (0.13)	0.01	–	–	–
Estressado(a)	0.03 (0.19)	0.00 (0.00)	0.05	0.041 (0.20)	0.00 (0.00)	0.04
Frustrado(a)	0.08 (0.32)	0.01 (0.13)	0.04	0.09 (0.33)	–	–
Impotente/Incapaz	0.13 (0.41)	0.03 (0.19)	0.03	0.17 (0.46)	0.00 (0.00)	0.00
Incomodado(a)	–	–	–	0.12 (0.42)	0.01 (0.12)	0.01
Irritado(a)	0.08 (0.32)	0.00 (0.00)	0.00	0.09 (0.33)	0.01 (0.12)	0.03
Magoado(a)	0.03 (0.19)	0.00 (0.00)	0.05	0.04 (0.20)	0.00 (0.00)	0.04
Continua						

Continuação						
Nervoso(a)	0.07 (0.26)	0.00 (0.00)	0.00	0.07 (0.26)	0.01 (0.12)	0.05
Sentir dó/Pena	–	–	0.10	0.08 (0.31)	0.01 (0.12)	0.05
Sentir-se mal	0.22 (0.48)	0.05 (0.23)	0.00	0.23 (0.50)	0.06 (0.25)	0.00
Tristeza	0.06 (0.33)	0.00 (0.00)	0.05	–	–	–
Escore total: sentir-se mal	1.25 (1.35)	0.45 (0.87)	0.00	1.46 (1.37)	0.36 (0.75)	0.00
Escore total: Práticas Educativas Negativas	3.33 (3.41)	1.26 (1.82)	0.00	3.92 (3.47)	0.97 (1.40)	0.00

“responde às perguntas” obteve maior escore para meninos, e a categoria “é educado” demonstrou média maior para o grupo das meninas. Esse achado demonstra que tanto meninos, como meninas, pré-escolares, parecem possuir habilidades sociais, mas não foi possível diferenciar padrões comportamentais bem delimitados. Já na categoria de Problemas comportamentais, dentre os 63 comportamentos analisados, observam-se médias maiores para meninos de comportamentos problema.

Na Tabela 3, comparam-se os comportamentos que compõem as categorias de Habilidades Sociais Educativas e Práticas Educativas Negativas das crianças escolares, diferenciadas pelo sexo e por indicadores para problemas de comportamento.

Na Tabela 3, nota-se entre os grupos diferenciados pelos indicadores clínicos para problemas de comportamento, que professores relataram emitir diferentes habilidades sociais educativas entre os grupos. Do ponto de vista quantitativo, parece que há comportamentos habilidosos de maneira equitativa para ambos alunos, com e sem problemas. No entanto, qualitativamente, observa-se que, no grupo clínico para problemas de comportamento, as habilidades educativas parecem estar diretamente relacionadas com os comportamentos problema, como pelos exemplos conversa com a família, encaminha aluno para profissional, reflete sobre sua prática e corrige a si próprio. Parece, então, que professores emitem diferentes habilidades sociais educativas entre os grupos de crianças clínicas e não clínicas para problemas comportamentais, indicando que há diferenças qualitativas nessas interações.

Ainda na Tabela 3, verificam-se entre os grupos diferenciados pelo sexo, diferenças estatísticas para os comportamentos da categoria de Habilidades Sociais Educativas, sendo que professores parecem ser mais habilidosos com as meninas. Além disso, observa-se que as meninas pontuaram maiores médias em comportamentos como “elogiar”, e os meninos em “oferecer alternativas comportamentais” e “pedir mudança de comportamento”.

Por fim, notou-se que para os alunos escolares diferenciados tanto pelos indicadores diagnósticos para problemas comportamentais, como pelo sexo, todos os comportamentos que compõem a categoria de Práticas Educativas Negativas foram mais frequentes para o grupo clínico e para os meninos. Apesar de os professores também emitirem práticas educativas negativas com crianças do grupo não clínico e meninas, os resultados indicam que professores utilizam mais estimulação aversiva com meninos e crianças clínicas.

Na sequência apresenta-se a Tabela 4, em que se comparam aqueles comportamentos presentes nas categorias de Habilidades Sociais Infantis e Problemas de Comportamento, das crianças escolares.

Verificam-se, na Tabela 4, diferenças significativas entre os comportamentos da categoria de Habilidades Sociais Infantis, entre os grupos clínico e não clínico para proble-

Tabela 4
Comparação dos comportamentos das categorias de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamentos Infantis, dos alunos escolares, diferenciados pelo sexo e por indicadores clínicos para problemas de comportamento

	Sexo			TRF		
	Menino (113)	Menina (57)	<i>p</i>	Clínico (96)	Não clínico (74)	<i>p</i>
	Média (DP)	Média (DP)		Média (DP)	Média (DP)	
<i>Comportamentos da categoria de Habilidades Sociais Infantis</i>						
Ajudar colegas e professor/ Prestativo	–	–	–	0.31 (0.64)	0.56 (0.74)	0.02
Aceitar opiniões e hábitos da escola e colegas	–	–	–	0.50 (0.73)	0.85 (1.02)	0.01
Comportar-se/Reagir bem	0.84 (1.09)	1.35 (1.30)	0.01	0.66 (0.97)	1.47 (1.28)	0.00
Demonstrar interesse, motivação	–	–	–	0.55 (0.86)	1.08 (1.29)	0.00
Conversar/Extroversão/Simpatia	–	–	–	0.69 (0.99)	1.14 (1.19)	0.01
Bom desempenho acadêmico/Faz atividades	–	–	–	0.53 (0.75)	0.89 (0.85)	0.00
Prestar atenção/é atencioso	–	–	–	0.81 (1.00)	0.50 (0.73)	0.02
Responder as perguntas	0.87 (0.79)	1.21 (0.92)	0.02	0.84 (0.79)	1.17 (0.90)	0.01
Escore total: disponibilidade social e cooperação	7.19 (3.76)	9.22 (3.94)	0.00	6.44 (3.47)	9.72 (3.72)	0.00
Demonstrar contentamento/ Sorrir/É amoroso	1.90 (1.59)	2.68 (1.82)	0.01	–	–	–
Ficar perto e tocar no professor	0.04 (0.21)	0.00 (0.00)	0.02	–	–	–
Questionar aprendizados, regras, criticar	0.04 (0.21)	0.00 (0.00)	0.02	–	–	–
Respeitar	–	–	–	0.06 (0.28)	0.27 (0.67)	0.02
Sentir-se importante, confiante/ Ficar orgulhoso	–	–	–	0.08 (0.29)	0.27 (0.60)	0.02
Escore total: expressar sentimentos e enfrentamento	3.47 (2.36)	4.28 (2.45)	0.04	3.41 (2.32)	4.17 (2.48)	0.04
Escore total: habilidades sociais infantis	10.72 (5.07)	13.56 (4.95)	0.00	9.90 (4.85)	13.97 (4.73)	0.00
<i>Comportamentos da categoria de Problemas de Comportamento Infantis</i>						
Colocar a culpa em outros/vitimar-se	0.35 (0.77)	0.03 (0.19)	0.00	0.38 (0.81)	0.06 (0.25)	0.00
Agredir fisicamente pessoas e/ou animais	1.03 (1.70)	0.08 (0.43)	0.00	1.23 (1.78)	0.04 (0.26)	0.00
Agredir verbalmente/Ameaçar	0.35 (0.77)	0.05 (0.40)	0.00	0.43 (0.86)	0.01 (0.12)	0.00
Correr pela sala/Agitação, bagunça	0.59 (1.06)	0.03 (0.19)	0.00	0.61 (1.06)	0.13 (0.56)	0.00
Desobedecer/Brincadeiras inadequadas	0.74 (1.11)	0.14 (0.44)	0.00	0.87 (1.16)	0.10 (0.35)	0.00
Ficar bravo/Emburrar/Desafiar/ Discutir	0.92 (2.08)	0.31 (0.91)	0.01	1.17 (2.24)	0.13 (0.56)	0.00
Não respeitar	0.08 (0.32)	0.01 (0.13)	0.04	0.11 (0.35)	0.00 (0.00)	0.00
Pegar coisas dos colegas, perturbar	0.75 (1.33)	0.19 (0.97)	0.00	0.84 (1.36)	0.20 (0.99)	0.00
Repetir comportamento inadequado/Teimar	0.46 (0.87)	0.07 (0.37)	0.00	0.57 (0.93)	0.02 (0.23)	0.00
Rir ironicamente/Debochar	0.15 (0.64)	0.00 (0.00)	0.01	0.17 (0.70)	0.00 (0.00)	0.01
Continua						

Continuação

Escore total: problemas externalizantes	6.07 (6.07)	1.38 (2.86)	0.00	7.07 (6.07)	1.17 (2.53)	0.00
Abaixar a cabeça	0.19 (0.58)	0.01 (0.13)	0.00	0.20 (0.60)	0.04 (0.26)	0.01
Não responder	0.33 (0.79)	0.12 (0.57)	0.05	0.37 (0.80)	0.12 (0.60)	0.02
Chorar	0.20 (0.76)	0.01 (0.13)	0.01	0.23 (0.82)	0.01 (0.12)	0.01
Distrair-se/Desatenção	–	–	–	0.15 (0.49)	0.02 (0.16)	0.02
Nervosismo e irritação	0.11 (0.37)	0.00 (0.00)	0.00	0.12 (0.39)	0.01 (0.12)	0.01
Ignorar/Indiferente/Apatia	0.66 (1.38)	0.15 (0.84)	0.00	0.85 (1.56)	0.02 (0.16)	0.00
Sair da situação/Desvia o olhar	0.22 (0.76)	0.01 (0.13)	0.01	0.22 (0.77)	0.05 (0.37)	0.05
Mostrar desinteresse	0.09 (0.48)	0.00 (0.00)	0.03	0.11 (0.52)	0.00 (0.00)	0.03
Responder com voz baixa	–	–	–	0.05 (0.22)	0.00 (0.00)	0.02
Escore total: problemas internalizantes	2.78 (3.03)	1.40 (2.25)	0.00	3.26 (3.11)	1.10 (1.93)	0.00
Não fazer as atividades	0.38 (0.74)	0.14 (0.40)	0.00	0.48 (0.78)	0.06 (0.30)	0.00
Arrastar-se no chão	0.06 (0.33)	0.00 (0.00)	0.05	0.07 (0.36)	0.00 (0.00)	0.05
Escore total: Problemas de Comportamentos	9.67 (8.13)	3.00 (4.49)	0.00	11.23 (7.70)	2.50 (4.38)	0.00

mas de comportamento, sendo que este último grupo é mais habilidoso socialmente. E em relação às diferenças entre os sexos, observa-se que as meninas são mais habilidosas que meninos. Ainda que as maiores médias nas habilidades sociais infantis foram evidenciadas nas crianças escolares do grupo não clínico para problemas de comportamento e meninas, indicando que estas são mais habilidosas, crianças clínicas para problemas de comportamento e meninos também possuem em seu repertório diversas habilidades. Na mesma tabela, observam-se diferenças estatísticas dentre os comportamentos da categoria de Problemas de Comportamento, em que as crianças indicadas como clínicas para problemas e os meninos apresentaram maiores escores de comportamentos problema, em comparação com as indicadas como não clínicas e com as meninas.

Em suma, professores parecem estabelecer diversas interações, emitindo diferentes comportamentos quantitativamente e qualitativamente, entre alunos diferenciados pelo sexo e pelos indicadores clínicos para problemas de comportamento. Nos resultados das crianças escolares, verifica-se nos grupos de meninos e clínico para problemas de comportamento que professores emitem com menor frequência habilidades sociais educativas e com maior frequência práticas educativas negativas e, nos repertórios comportamentais, há maiores médias de problemas de comportamento e menores médias de habilidades sociais. No grupo de crianças pré-escolares, poucas categorias se diferenciaram de maneira significativa entre os grupos analisados. Professores de crianças pré-escolares parecem emitir mais habilidades sociais educativas com as meninas e ser mais punitivos com os meninos, que também apresentaram maiores escores de problemas comportamentais. Em relação às outras comparações, não foi possível diferenciar padrões comportamentais bem delimitados.

Discussão

Nos achados referentes às comparações dos repertórios infantis, notou-se: (1) maiores médias nos comportamentos da categoria de Problemas Comportamentais para os grupos dos meninos de ambas escolaridades e crianças escolares com indicadores clínicos para problemas comportamentais e (2) evidenciaram-se maiores escores nos

comportamentos das habilidades sociais para as meninas de ambas escolarizações e crianças escolares não clínicas para problemas comportamentais.

Em relação às diferenças de sexos e os repertórios comportamentais, discute-se que esse achado é bastante coerente com outros estudos empíricos (Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva et al., 2010; Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014; Bolsoni-Silva et al., 2013; Pizato et al., 2014; Saud, & Tonelotto, 2005; Silver et al., 2010) que também constataram nas meninas maiores escores de habilidades sociais e nos meninos maiores escore de problemas comportamentais. Uma possível hipótese para essa diferença entre meninos e meninas baseia-se nas influências culturais que estimulam as crianças de diferentes formas, impactando no estabelecimento e manutenção dos repertórios comportamentais, interesses e habilidades. Pois, quando as crianças ingressam na escola elas passam a se apropriar dos papéis de gênero, masculino ou feminino, pertencentes à cultura em que se inserem (Bee, & Boyd, 2011). Além disso, para Baker (2006), Bolsoni-Silva et al. (2010) e Bub et al. (2007), parece que as meninas parecem mais disponíveis e habilidosas para observar os comportamentos presentes nas interações sociais, o que favorece a aprendizagem de habilidades sociais. E os meninos, por sua vez, tendem a entrar na escola com mais energia, entusiasmo, agressividade, e menos maturidade, o que pode promover, inclusive, mais interações de conflito com os professores, afetando a harmonia do relacionamento (Baker, 2006).

Aliás, as diferenças nos itens que compõem as categorias dos repertórios comportamentais infantis desta pesquisa são consistentes com os achados de Baker et al. (2008), Barreto et al. (2011), Henricsson e Rydell (2006) e Silver, Measelle, Armsrong e Essex (2010) que também evidenciaram nas crianças com problemas de comportamento menores frequências de habilidades sociais (como procurar ajuda, cumprimentar pessoas, fazer elogios, tomar iniciativa, expressar desejos, carinho, direitos e desagradados, e interagir de forma não verbal), e maiores frequências de problemas de comportamento (como impaciente, dificuldade em permanecer na atividade, destrói objetos, brigas, irritação, desobediência), quando comparadas com crianças consideradas sem problemas. No entanto, é interessante notar que, apesar de crianças clínicas para problemas comportamentais e meninos apresentarem altos escores de comportamentos problema, há também nos repertórios dessas crianças diversas habilidades sociais, ainda que emitidas em menor frequência, o que também foi notado em outros estudos (Baker, 2006; Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014; Bub et al., 2007; Henricsson, & Rydell, 2006). Esse achado pode indicar que no ambiente escolar as habilidades sociais de crianças desses grupos podem ser pouco estimuladas, reforçadas, ou ignoradas, o que favoreceria os comportamentos considerados como problemas, com a finalidade de resolução de conflitos, obtenção de atenção social, ou ainda como forma de esquiva de tarefas difíceis (Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014). Os achados da presente pesquisa parecem concordar com Henricsson e Rydell (2006), para os quais, no grupo de crianças com problemas de comportamento, professores forneciam em menor frequência orientação de comportamentos socialmente habilidosos. Logo, essa diferença, pode ser impactada por uma menor orientação ou ensino de comportamentos socialmente habilidosos por parte dos professores (Henricsson, & Rydell, 2006) e/ou por insuficiente reforço contingente a respostas socialmente habilidosas, o que pode explicar a sua baixa frequência (Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014). E se o aluno com indicadores de problemas de comportamento não conseguir obter atenção e resolver problemas com o repertório de habilidades sociais, ele tenderá a manter alta a frequência de problemas de comportamento (Bolsoni-Silva, & Carrara, 2010). Assim, a diferenciação nos repertórios comportamentais entre alunos parece ser influenciada não só pela variável sexo, como também pela qualidade das interações na escola e seus produtos. Futuros estudos poderiam averiguar o tamanho do impacto dessas variáveis na aquisição e manutenção dos comportamentos dos alunos, a fim de responder tais hipóteses relacionadas a estimulações ambientais.

Já em relação aos comportamentos dos professores, notou-se que as (1) Habilidades sociais educativas foram mais frequentes em crianças escolares não clínicas para problemas de comportamento e nas interações com as meninas, tanto escolares como pré-escolares, e as (2) Práticas educativas negativas obtiveram escores superiores para os grupos de meninos de ambas escolaridades e para escolares clínicos para problemas de comportamento. Diante desse cenário, parece que professores possuem em seu repertório comportamental tanto habilidades educativas, como práticas educativas negativas, mas eles se comportam de diferentes maneiras com alunos nos diferenciados pelo sexo e por classificações clínicas para problemas comportamentais e, portanto, promovem diferentes aprendizagens, tal como foi discutido em outros estudos (Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014; Henricsson & Rydell, 2006).

Considerando que os comportamentos de professores e de alunos são mutuamente influenciados nas interações sociais (Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014; Bub et al., 2007), diversos autores destacaram os prejuízos das práticas educativas negativas, que tendem a estimular problemas de comportamento e promover a evolução de interações agressivas e conflituosas, enquanto que as práticas positivas podem promover habilidades sociais infantis (Baker, 2006; Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014; Bub et al., 2007; Doumen et al., 2008; Henricsson, & Rydell, 2006; O'Connor et al., 2011; Silver et al., 2010). As práticas educativas negativas também podem ser influenciadas por uma cultura coercitiva, em que se observam comportamentos punitivos, em detrimento daqueles assertivos e reforçadores, acarretando em comportamentos indesejados nos educandos (Castro, & Bolsoni-Silva, 2008; Viecili, & Medeiros, 2002). O uso de práticas negativas, punitivas, pode ser comumente utilizada dado os possíveis efeitos que produz, tal como a supressão de comportamento considerado como inadequado. No entanto, elas tendem a gerar efeitos colaterais: sentimentos indesejáveis (medo, ansiedade), contracontrole, fuga e esquiva (Sidman, 1995; Viecili, & Medeiros, 2002). E diante dos comportamentos dos professores punitivos, alunos tendem, por exemplo, a contracontrolar, emitindo comportamentos como atrasos, conversas com o colega, ficar indiferente as explicações, agressões verbais e evasão escolar (Skinner, 1972; Zanotto, 2000).

Em contrapartida, parece que as habilidades sociais educativas além de servirem como modelo de aprendizagem para que alunos se comportem de maneira habilidosa, podem inclusive produzir um efeito compensatório nos prejuízos provocados pelos problemas de comportamento, sendo favoráveis ao desenvolvimento (Baker, 2006; Bub et al., 2007; Silver et al., 2010). Isso porque em muitos estudos as relações harmoniosas, próximas e afetuosas entre professores e alunos promovem o desenvolvimento social, acadêmico e comportamental (Baker, 2006; Baker et al., 2008; O'Connor et al., 2011; Silver et al., 2010). Além disso, destaca-se que no grupo clínico para problemas de comportamento as maiores médias das habilidades sociais educativas parecem se relacionar com os comportamentos problema, como pelos exemplos "chamar a família ou responsável para conversar", "encaminhar aluno para profissional especializado", "refletir sobre sua prática", enquanto que comportamentos como "brincar", "sorrir" e "elogiar" apresentaram médias maiores para crianças não clínicas. Em uma amostra menor, Mariano (2011) identificou que o comportamento de "conversar" é igualmente frequente nos grupos diferenciados pelos problemas de comportamento, contudo os assuntos das conversas são variados: com crianças clínicas para problemas de comportamento professores conversam sobre o comportamento problema, e com crianças não clínicas professores conversam sobre assuntos diversos (Mariano, 2011). Ressalta-se que habilidades sociais educativas de professores podem reforçar inadvertidamente padrões de comportamentos problemas se, por exemplo, a atenção social do professor for somente contingente ao comportamento problema e não promover comportamentos habilidosos alternativos. Assim, com os achados desta pesquisa, parece que as diferenças em frequência e conteúdo nos padrões de comportamentos presentes nas interações entre professores e alunos pode produzir diferentes consequências,

pois para além da topografia do comportamento, é importante discriminar o contexto em que são emitidos e suas consequências.

Por fim, destaca-se o achado em que se diferenciaram mais comportamentos tanto de crianças quanto de professores nos grupos de crianças escolares, do que na amostra de pré-escolares. Uma hipótese para esse dado refere-se aos estágios do desenvolvimento da infância: crianças estão em desenvolvimento e, portanto, apresentam diferentes características de acordo com a idade. Assim, torna-se importante que os instrumentos de avaliação utilizados na infância apresentem versões e adaptações específicas para as diferentes faixas etárias (Duarte, & Bordin, 2000). Outra hipótese explicativa é o fato de que crianças escolares, possivelmente cursaram a pré-escola e, portanto, apresentaram repertórios comportamentais mais complexos, uma vez que vivenciaram diferentes estimulações ambientais (Pereira et al., 2011; Pizato et al., 2014). Assim, parece que a EI produz um efeito de potencializar os repertórios infantis, o que pode justificar as diferenças significativas nos repertórios no EF (Pereira et al., 2011; Pizato et al., 2014). Nesse mesmo sentido, há autores (Hamre, & Pianta, 2005) que descrevem a progressão dos problemas comportamentais em paralelo a evolução dos níveis educacionais, uma vez que os ambientes vão se tornando mais complexos e exigentes socialmente e academicamente. Os achados que este estudo se propõe a discutir destacam que o estabelecimento e potencialização dos repertórios infantis depende das interações sociais entre professores e crianças. Considerando que práticas educativas de professores, quando utilizadas de maneira contingente e adequada, podem compensar outros fatores de risco ao desenvolvimento (Bub et al., 2007; Baker et al., 2008; Silver et al., 2010).

Em suma, as interações no ambiente escolar podem tanto prejudicar ou potencializar a aquisição de novas aprendizagens, incluindo os comportamentos sociais (Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva, & Mariano, 2014; Silver et al., 2010). Contudo, isso não significa que professores não possuam habilidades sociais educativas. Parece, assim, que os professores usam mais práticas negativas contingentes a problemas de comportamento, e diferentes habilidades sociais educativas nos grupos de crianças com e sem problemas em nível clínico, sendo mais afetivos com crianças sem problemas. Autores como Castro e Bolsoni-Silva (2008) e Del Prette e Del Prette (2005) evidenciaram que professores apresentavam dificuldades em lidar com alunos com problemas de comportamento e essa deficiência pareceu reforçar padrões de comportamento problemáticos, em vez de promover o ensino de modelos alternativos e mais adaptativos de comportamentos. Nesse sentido, é necessário a elaboração e avaliação de programas interventivos que possam auxiliar esses profissionais em prol da promoção de habilidades educativas e, por consequência diminuição das práticas negativas, colaborando na promoção de comportamentos habilidosos de seus alunos. Esta pesquisa avança em relação as discussões e dados de estudos anteriores ao descrever as diferenças comportamentais presentes nas interações entre docentes e alunos, considerando diferentes períodos de escolarização, sexo e presença/ausência de problemas de comportamento apresentar resultados em uma amostra ampla.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa demonstraram para os meninos de ambas as escolaridades e crianças clínicas para problemas comportamentais menores frequências de habilidades sociais e, em contrapartida, maiores escores de comportamentos problema. Professores obtiveram maiores frequências de habilidades sociais educativas nas interações com crianças escolares não clínicas para problemas de comportamento e nas interações com as meninas, tanto escolares como pré-escolares. As Práticas Educativas Negativas obtiveram escores superiores

para os grupos de meninos de ambas as escolaridades e para escolares clínicos para problemas de comportamento.

Diante da escassez de estudos que se preocupem em operacionalizar e comparar os comportamentos dos docentes e o repertório infantil no ambiente escolar, além de controlar múltiplas variáveis (escolaridade, sexo e indicadores diagnósticos para problemas de comportamento), acredita-se que esta pesquisa produziu dados relevantes para o planejamento de programas preventivos e interventivos no âmbito do desenvolvimento humano e aprendizagem. Dentre os pontos fortes desta pesquisa, destacam-se os usos de instrumentos que avaliam interações sociais, que produziram as descrições topográficas de comportamentos presentes em categorias e subsidiaram especulações funcionais sobre as práticas de educadores e comportamentos infantis. Há também o aspecto de que com a utilização de uma amostra representativa, produz-se maior potencial de generalização dos dados.

Este estudo apresenta a limitação relacionada a fonte única de coleta de dados, pois somente os professores responderam sobre os próprios comportamentos, bem como acerca dos comportamentos dos alunos. Futuras pesquisas poderiam ampliar a amostra com participantes de outros contextos (por exemplo, em outras cidades, escolas públicas e privadas) e associar diferentes metodologias para evitar o viés de informação possivelmente presente do relato dos professores, como por exemplo incluir observações diretas das interações no ambiente escolar, e solicitar aos pais e às próprias crianças que relatem sobre as interações sociais.

Referências

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
- Achenbach, T. B. M., & Rescorla, L. B. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms: Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, Families.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- 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
- Bee, H., & Boyd, B. (2011). *A criança em desenvolvimento* (12a ed). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2008). Práticas educativas: Manejo comportamental e comportamentos pró-sociais. In V. L. M. F. Capellini. Práticas em educação especial inclusiva na área da deficiência mental (pp.10-18). Bauru, SP: MEC/FC/SEE.

- Bolsoni-Silva, A. T., & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16(2), 330-350.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2010). Validação do roteiro de entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). *Avaliação Psicológica*, 9(1), 63-75.
- Bolsoni-Silva, A. 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), 814-833. <https://doi.org/10.12957/epp.2014.13912>
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonnarcoosi, C. (2013). Contexto escolar: Práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Freiria, R. L. B. (2010). Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: Um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 506-515. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300011>
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2009). Contribuições para a construção e validação do Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas: Versão para professores - QRSH-PR. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 349-359.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: Comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 460-469. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300015>
- Bub, K. L., McCartney, K., & Willett, J. B. (2007). Behavior problem trajectories and first-grade cognitive ability and achievement skills: A latent growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 653-670. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.653>
- Castro, A. B., & Bolsoni-Silva, A. T. (2008). Habilidades Sociais na educação: relações entre concepções e práticas docentes na educação infantil. In V. L. F. Capellini, & R. M. Manzoni (Orgs.), *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: Diferentes olhares sobre o processo educacional*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>
- Duarte, C. S., & Bordin, I. A. S. (2000). Instrumentos de avaliação. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(supl. 2), 55-58. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600015>

- Gonçalves, E., & Murta, S. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 430-436. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300011>
- Hamre, K. H., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347-366. <https://doi.org/10.1002/icd.448>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000200012>
- Mariano, M. L. (2011). *Análise de práticas educativas de professores na interação com alunos com e sem problemas de comportamentos* (dissertação). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, Brasi..
- 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. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini C. A., & Hutz, C. S. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 55-61. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000100008>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8a ed., D. Bueno, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Patterson, G. R., Reid, J., & Dishion, T. (2002). *Antisocial boys* (A. C. Lima, & G. V. M. Rocha, trads.). Santo André, SP: ESETec.
- Pedrini, J. R., & Frizzo, G. B. (2010). Avaliação de indicadores de problemas de comportamento infantil relatados por pais e professores. *Aletheia*, (33), p.69-83.
- Pereira, M. T., Marturano, E. M., Gardinal-Pizato, E. C., & Fontaine, A. M. G. (2011). Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 101-109. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100011>
- Picado, J. R., & De 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>

Saud, L. F., & Tanelotto, J. M. F. (2005). Comportamento social na escola: diferenças entre gênero e séries. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 47-57.

Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Campinas, SP: Psy.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2010). The impact of parents, child care providers, teachers, and peers on early externalizing trajectories. *Journal of School Psychology*, 48(6), 555-583. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.08.003>

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino* (R. Azzi, Trad.). São Paulo, SP: Herder.

Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002). A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. *Psico-UFS*, 7(2), 229-238. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712002000200012>

Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de professores: A contribuição da análise do comportamento*. São Paulo, SP: EDUC.

Submetido em: 29/08/2015

Revisto em: 15/11/2017

Aceito em: 30/11/2017

Endereços para correspondência

Alessandra Turini Bolsoni-Silva
bolsoni@fc.unesp.br

Marília Mariano
mariano.mrl@gmail.com

I. Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Bauru. Estado de São Paulo. Brasil.

II. Doutoranda da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). São Paulo. Estado de São Paulo. Brasil.