

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA**

MARIA ESTELA MARTINS SILVA

**Intervenção ampliada baseada nos programas Promove Pais e Promove Crianças sobre
o status sociométrico de rejeição em escolares**

São Paulo

2022

MARIA ESTELA MARTINS SILVA

**Intervenção ampliada baseada nos programas Promove Pais e Promove Crianças sobre
o status sociométrico de rejeição em escolares**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora em Psicologia Clínica.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo

São Paulo

2022

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Maria Estela Martins

Intervenção ampliada baseada nos programas Promove Pais e Promove Crianças sobre o status sociométrico de rejeição em escolares / Maria Estela Martins Silva; orientador Marcia Helena da Silva Melo. -- São Paulo, 2022.

138 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Rejeição Social. 2. Psicologia Preventiva. 3. Habilidades Sociais. 4. Avaliação de programas de saúde mental. 5. Práticas de criação infantil. I. Melo, Marcia Helena da Silva, orient. II. Título.

Nome: Silva, Maria Estela Martins

Título: Intervenção ampliada baseada nos programas Promove Pais e Promove Crianças sobre o status sociométrico de rejeição em escolares.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora em Psicologia Clínica.

Aprovado em: 10/12/2022

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). Marcia Helena da Silva Melo
Instituição: Universidade de São Paulo



Assinatura:

Prof(a). Dr(a). **Alessandra Turini Bolsoni Silva**
Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Prof(a). Dr(a). **Lidia Natalia Dobrianskyj Weber**
Instituição: Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof(a). Dr(a). **Paula Inez Cunha Gomide**
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

Prof(a). Dr(a). **Jocelaine Martins Silveira**
Instituição: Universidade Federal do Paraná (UFPR)

DEDICATÓRIA

Ao me pai, (in memorian), que apesar de ter frequentado a escola por bem poucos anos, sabia responder a absolutamente tudo que eu lhe perguntava, e transmitiu a mim o amor pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e tudo mais que tenho e sou.

À minha mãe, que sempre incentivou a mim e minha irmã a prosseguir na caminhada acadêmica, sacrificando-se muitas vezes nas tarefas diárias para nos liberar para os estudos. Ao meu esposo Marcelo, e filhos Bianca, Melissa e Rafael, pelo incentivo e compreensão diante de minha ausência, nas constantes viagens a São Paulo e as intermináveis horas no computador.

Aos meus irmãos Cristina e Geraldo, pelas dicas preciosas, milhas aéreas doadas, torcida e orações para que conquistasse a vitória neste desafio.

À minha orientadora, exemplo de habilidade social, humanidade e competência. Aos meus alunos e ex-alunos, que contribuíram grandemente como colaboradores e facilitadores durante a coleta de dados e intervenção.

Aos colégios participantes, que possibilitaram a execução do trabalho, abrindo as portas generosamente em um momento de tremendas dificuldades relativas à pandemia da Covid-19.

Aos graduandos e pós-graduandos que auxiliaram enormemente na coleta de dados da pesquisa: Aline Cristina Pessuti, Aline Manganoti, Dieli Corsi, Giovana Marques, Gustavo Henrique Ferreira, Gui Molin, Iollen Almeida, Larissa Zakaluk de Souza, Larissa Malaghini.

RESUMO

A relação entre pares caracterizada pela rejeição produz prejuízos no desenvolvimento social e emocional da criança, com repercussões na adolescência e vida adulta, estando frequentemente associada a abandono escolar, criminalidade, abuso de substâncias, depressão e ansiedade. Programas de intervenção ampliada têm apresentado resultados mais promissores, em especial quando são contempladas as relações interpessoais de todo o ambiente próximo da criança. A presente pesquisa, fundamentada epistemologicamente na ciência da Análise do Comportamento, norteadas filosoficamente pelo Behaviorismo Radical, e na Ciência da Prevenção, teve como objetivo verificar os efeitos dos Programas Promove Pais e Promove Crianças, quando aplicado no formato remoto, no status sociométrico de rejeição e na estrutura de rede social de crianças escolares. O delineamento da pesquisa foi misto, com medidas independentes de duas variáveis, com avaliação pré e pós teste. Foi realizada também a análise de processo, para verificar a fidelidade da aplicação dos programas adaptados e a aplicação dos Programas no modelo remoto. Das 233 crianças selecionadas, aderiram efetivamente à pesquisa 7 crianças entre 10 e 12 anos de idade e suas mães, distribuídas em 4 grupos: um grupo com 4 crianças de um colégio público, um grupo com as mães das crianças deste colégio, um grupo com 3 crianças de um colégio particular, e um grupo com as mães das crianças deste colégio. Foi aferido o status sociométrico das crianças participantes e sua rede de interações sociais por meio da análise sociométrica das turmas em que estavam matriculadas, antes e após a intervenção e no seguimento após 4 meses. Os efeitos da intervenção foram avaliados quantitativamente e qualitativamente pelo registro, tratamento e análise dos dados. Verificou-se que não houve diferenças estatisticamente significativas no status sociométrico e nas redes sociais (sociogramas) das turmas das crianças avaliadas, tendo havido baixa adesão e grande evasão na participação das crianças e seus pais, em especial no colégio particular. Dentre as 7 crianças participantes, três tinham status de rejeição no pré-teste e duas saíram deste status no pós-teste e seguimento. Concluiu-se que a aplicação dos Programas de forma remota e a adaptação do formato presencial para o modelo remoto foi possível, embora este formato parece ter prejudicado a adesão e permanência dos participantes. Ressalte-se a necessidade de realizar novas pesquisas a respeito da implementação dos programas em formato remoto fora do contexto da pandemia e sugere-se que os Programas possam ser estudados quando aplicados dentro do ambiente e rotina da escola, promovendo maior participação das crianças e seus pais, e garantindo uma amostra mais expressiva para a análise dos efeitos do Programa.

Palavras-chave: Rejeição entre Pares. Intervenção Ampliada. Habilidades Sociais. Estilos Parentais. Avaliação de Programas.

ABSTRACT

The peer relationship characterized by rejection impairs the child's social and emotional development, with repercussions in adolescence and adult life, and is often associated with school dropout, crime, substance abuse, depression and anxiety. Expanded intervention programs have shown more promising results, especially when the interpersonal relationships of the entire environment close to the child are contemplated. This research, epistemologically based on the science of Behavior Analysis, philosophically guided by Radical Behaviorism, and on the Science of Prevention, aimed to verify the effects of the Promote Parents and Promote Children Programs, when applied in the remote format, on the sociometric status of rejection and in the social network structure of schoolchildren. The research design was mixed, with independent measures of two variables, with pre and post test evaluation. A process analysis was also carried out to verify the fidelity of the application of the adapted programs and the application of the Programs in the remote model. Of the 233 children selected, 7 children between 10 and 12 years old and their mothers effectively joined the research, divided into 4 groups: a group with 4 children from a public school, a group with the mothers of these children, a group with 4 students from a private school, and a group with the mothers of children from the private school. The sociometric status of the participating children and their social interaction network was measured through the sociometric analysis of the classes they were enrolled in, before and after the intervention and at the 4-month follow-up. The effects of the intervention were quantitatively and qualitatively evaluated by recording, processing and analyzing the data. It was found that there were no statistically significant differences in the sociometric status and in the social networks (sociograms) of the evaluated children's classes, with low adherence and high dropout rates in the participation of children and their parents, especially in the private school. Among the 7 participating children, three had a rejection status in the pre-test and two left this status in the post-test and follow-up. It was concluded that the application of the Programs remotely and the adaptation of the face-to-face format to the remote model was possible, although this format seems to have impaired the adherence and permanence of the participants. The need to carry out further research on the implementation of programs in a remote format outside the context of the pandemic is highlighted, and it is suggested that the Programs can be studied when applied within the school environment and routine, promoting greater participation of children and their parents, and ensuring a more expressive sample for the analysis of the effects of the Program.

Keywords: Peer Rejection. Expanded Intervention. Social skills. Parental Styles. Program Evaluation.

RESUMEN

La relación entre pares caracterizada por el rechazo perjudica el desarrollo social y emocional del niño, con repercusiones en la adolescencia y la vida adulta, y suele asociarse a la deserción escolar, delincuencia, abuso de sustancias, depresión y ansiedad. Los programas de intervención ampliados han mostrado resultados más prometedores, especialmente cuando se contemplan las relaciones interpersonales de todo el entorno cercano al niño. Esta investigación, basada epistemológicamente en la ciencia del Análisis de la Conducta, guiada filosóficamente por el Conductismo Radical, y en la Ciencia de la Prevención, tuvo como objetivo verificar los efectos de los Programas Promueva Padres y Promueva Niños, cuando se aplica en el formato a distancia, sobre el estado sociométrico de rechazo y en la estructura de la red social de los escolares. El diseño de investigación fue mixto, con medidas independientes de dos variables, con evaluación pre y post test. También se realizó un análisis de proceso para verificar la fidelidad de la aplicación de los programas adaptados y la aplicación de los Programas en el modelo remoto. De los 233 niños seleccionados, efectivamente se incorporaron a la investigación 7 niños entre 10 y 12 años y sus madres, divididos en 4 grupos: un grupo con 4 niños de una escuela pública, un grupo con las madres de estos niños, un grupo con 3 alumnos de un colegio privado, y un grupo con las madres de los niños del colegio privado. El estado sociométrico de los niños participantes y su red de interacción social se midió a través del análisis sociométrico de las clases en las que estaban inscritos, antes y después de la intervención y a los 4 meses de seguimiento. Los efectos de la intervención se evaluaron cuantitativa y cualitativamente mediante el registro, procesamiento y análisis de los datos. Se encontró que no hubo diferencias estadísticamente significativas en el estatus sociométrico y en las redes sociales (sociogramas) de las clases de los niños evaluados, con baja adherencia y altas tasas de deserción en la participación de los niños y sus padres, especialmente en la escuela privada. De los 7 niños participantes, tres tuvieron estatus de rechazo en el pretest y dos abandonaron este estatus en el postest y seguimiento. Se concluyó que fue posible la aplicación de los Programas a distancia y la adaptación del formato presencial al modelo a distancia, aunque este formato parece haber perjudicado la adherencia y permanencia de los participantes. Se destaca la necesidad de realizar más investigaciones sobre la implementación de programas en formato remoto fuera del contexto de la pandemia, y se sugiere que los Programas puedan ser estudiados cuando se apliquen dentro del ámbito y rutina escolar, promoviendo una mayor participación de los niños y niñas, sus padres, y asegurando una muestra más expresiva para el análisis de los efectos del Programa.

Palabras clave: Rechazo de compañeros. Intervención Ampliada. Habilidades sociales. Estilos de los padres. Programa de Evaluación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas do Procedimento de Pesquisa.....	53
Figura 2 - Sociogramas Turma A - Colégio Público com indicação da posição da participante AC.....	69
Figura 3 - Sociogramas Turma B - Colégio Público com indicação da posição do participante MS.....	70
Figura 4 - Sociogramas Turma C - Colégio Público com indicação da posição dos participante LA e SH.....	70
Figura 5 - Sociogramas Turma D - Colégio Público com indicação da posição do participante AY.....	71
Figura 6 - Sociogramas Turma E - Colégio Público com indicação da posição da participante SH.....	72
Figura 7 - Sociogramas Turma A - Colégio Particular.....	73
Figura 8 - Sociogramas Turma B - Colégio Particular com indicação da posição do participante DK.....	74
Figura 9 - Sociogramas turma C - Colégio Particular com indicação da posição dos participantes LF e IN.....	74
Figura 10 - Porcentagem de atividades realizadas nos encontros do programa Promove Crianças com participantes do colégio público.....	77
Figura 11 - Porcentagem de atividades realizadas nos encontros do Programa Promove Crianças com participantes do colégio particular.	79
Figura 12 - Porcentagem de atividades realizadas nos encontros do Programa Promove Pais com participantes do colégio público.....	81
Figura 13 - Porcentagem de atividades realizadas nos encontros do Programa Promove Pais com participantes do colégio particular.....	83
Figura 14 - Alunos com <i>status</i> Popular no Colégio privado em cada etapa de avaliação.....	84
Figura 15 - Alunos com <i>status</i> Rejeitada no Colégio privado em cada etapa de avaliação.....	84
Figura 16 - Alunos com <i>status</i> Negligenciada no Colégio privado em cada etapa de avaliação....	85
Figura 17- Alunos com <i>status</i> Controversa no Colégio privado em cada etapa de avaliação.....	85
Figura 18 - Alunos com <i>status</i> Popular no Colégio público em cada etapa de avaliação.....	85
Figura 19 - Alunos com <i>status</i> Rejeitada no Colégio público em cada etapa de avaliação.....	85
Figura 20 - Alunos com <i>status</i> Negligenciada no Colégio público em cada etapa de avaliação....	86
Figura 21 - Alunos com <i>status</i> Controversa no Colégio público em cada etapa de avaliação.....	86
Figura 22 - Alunos com <i>status</i> Mediano no Colégio público em cada etapa de avaliação.....	87

Figura 23 - Alunos com status Mediano no Colégio <i>privado</i> em cada etapa de avaliação.	87
Figura 24 - Categoria criança ‘popular’ no <i>Pré-teste</i>	87
Figura 25 - Categoria criança ‘popular’ no Pós-teste.....	87
Figura 26 - Categoria criança ‘popular’ no Seguimento.....	87
Figura 27 - Categoria criança ‘rejeitada’ no <i>Pré-teste</i>	88
Figura 28 - Categoria criança ‘rejeitada’ no <i>Pós-teste</i>	88
Figura 29 - Categoria criança ‘rejeitada’ no <i>Seguimento</i>	88
Figura 30 - Categoria criança ‘negligenciada’ no <i>Pré-teste</i>	88
Figura 31 - Categoria criança ‘negligenciada’ no <i>Pós-teste</i>	88
Figura 32 - Categoria criança ‘negligenciada’ no <i>Seguimento</i>	88
Figura 33 - Categoria criança ‘controversa’ no Pré-teste.....	89
Figura 34 - Categoria criança ‘controversa’ no Pós-teste.....	89
Figura 35 - Categoria criança ‘controversa’ no Seguimento	89
Figura 36 - Categoria criança ‘mediana’ no Pré-teste.....	89
Figura 37 - Categoria criança ‘mediana’ no Pós-teste.....	89
Figura 38 - Categoria criança ‘mediana’ no Seguimento.....	89
Figura 39 - Colégio público - todas as Categorias no Pré-teste.....	90
Figura 40 - Colégio público - todas as Categorias no Pós-teste.....	90
Figura 41 - Colégio público- todas as Categorias no Seguimento.....	91
Figura 42 - Colégio Privado, com todas as Categorias Pré-teste.....	92
Figura 43 - Colégio Privado, com todas as Categorias Pós-teste.....	92
Figura 44 - Colégio Privado, com todas as Categorias Seguimento.....	93
Figura 45 - Satisfação quanto ao tempo de duração.....	93
Figura 46 - Satisfação quanto à modalidade remota.....	94
Figura 47 - Satisfação com os temas estudados.....	94
Figura 48 - Satisfação com a condução dos encontros Promove Pais.....	95
Figura 49 - Satisfação com condução dos encontros Promove Crianças.....	95
Figura 50 - Satisfação com o tempo de duração dos encontros.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Variáveis de interesse, instrumentos utilizados, informantes e tempo de aplicação.....	46
Tabela 2 - Instrumentos e materiais, objetivo, público alvo e tempo de aplicação.....	48
Tabela 3 - Tema das sessões utilizando o filme Operação Big Hero.....	54
Tabela 4 - Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do status social perante a turma no pré-teste- Escola pública (n=126).....	59
Tabela 5 - Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do seu status social perante a turma no pós-teste Escola Pública (n=142).....	60
Tabela 6 - Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do seu status social perante a turma na avaliação de seguimento- Escola Pública (n=124).....	60
Tabela 7- Classificação sociométrica e turma dos alunos que participaram do Programa Promove Crianças no colégio público.....	61
Tabela 8 - Razões da nomeação positiva (NP) e negativa (NN) de AC.....	62
Tabela 9 - Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do status social perante a turma no pré-teste- Escola privada (n=88).....	63
Tabela 10 - Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do status social perante a turma no pós-teste- Escola privada (n=86).....	64
Tabela 11 - Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do seu status social perante a turma na avaliação de seguimento - Escola Privada (n=90).....	64
Tabela 12 - Classificação sociométrica e turma dos alunos que participaram do Programa Promove Crianças no colégio particular.....	65
Tabela 13 - Razões da nomeação positiva (NP) e negativa (NN) de IJ.....	66
Tabela 14 - Razões da nomeação positiva (NP) e negativa (NN) de LF.....	67
Tabela 15 - Porcentagem de atividades prescritas e executadas no programa Promove Crianças no colégio público a cada encontro.....	75
Tabela 16 - Porcentagem de atividades prescritas e executadas no programa Promove Crianças no colégio privado a cada encontro.....	78
Tabela 17 - Porcentagem de atividades prescritas e executadas no programa Promove Pais no colégio público a cada encontro.....	80
Tabela 18 - Atividades previstas a cada sessão no programa Promove Pais no colégio particular.....	82
Tabela 19 - Resultado do questionário de Satisfação: Comentário, crítica ou sugestão.....	96

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
RESUMEN	9
LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE TABELAS	12
SUMÁRIO	13
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 BEHAVIORISMO E A DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA DA CIÊNCIA PÓS MODERNA	12
1.1.1 Mecanicismo, ciência moderna e Behaviorismo	12
1.1.2 Contextualismo, Ciência Pós-Moderna e Behaviorismo	15
1.1.3 Contextualismo no campo da prevenção e promoção da saúde	17
1.1.4 Contextualismo e a revisão integrativa	17
1.2 A REJEIÇÃO ENTRE PARES NA INFÂNCIA	19
1.2.1 Avaliação do relacionamento entre pares	22
1.2.2 O desenvolvimento de Programas de Prevenção à Rejeição	25
1.2.3 Ciclo de Pesquisa em Prevenção	26
1.2.4 Histórico da Pesquisa de Prevenção à Rejeição entre Pares	27
1.2.5 Habilidades Sociais como Fator de Proteção	28
1.2.5.1 Programa Promove Crianças	31
1.2.6 Orientação Parental como fator de proteção	33
1.2.6.1 O Programa Promove - Pais	36
1.2.7 Programas de prevenção ampliados	38
1.2.8 Fidelidade na Implementação de Programas de Prevenção	40
2 JUSTIFICATIVA	42
3 OBJETIVOS	44
2.1 OBJETIVO GERAL	44
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	44
3 MÉTODO	44
3.1 DELINEAMENTO	44
3.2 PARTICIPANTES	44
3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	45
3.4 INSTRUMENTOS E MATERIAIS UTILIZADOS NOS PROGRAMAS	46
3.5 AMBIENTE	47
3.6 RECURSOS HUMANOS	48

3.7 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA – COLETA DE DADOS	49
3.7.1 Adaptação do Programa Promove Crianças ao modelo remoto	52
3.7.2 Adaptação do Programa Promove Pais ao modelo remoto	54
4. ANÁLISE DOS DADOS	55
5 RESULTADOS	56
5.1 OS EFEITOS DOS PROGRAMAS PROMOVE PAIS E PROMOVE CRIANÇAS, APLICADOS SIMULTANEAMENTE, NO STATUS SOCIOMÉTRICO DE REJEIÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES, QUANDO REALIZADOS DE FORMA REMOTA;	56
5.1.1 Classificação sociométrica de alunos do colégio público	56
5.1.1.1 Razões mencionadas pelos pares para Classificação sociométrica da participante do colégio público AC.	59
5.1.2 Classificação sociométrica de alunos do colégio particular	60
5.1.2.1 Razões mencionadas pelos pares para Classificação sociométrica da participante do colégio particular	63
5.2 OS EFEITOS DOS PROGRAMAS NA ESTRUTURA DAS REDES SOCIAIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES	66
5.2.1 Sociogramas das turmas do colégio público	66
5.2.2 Sociogramas das turmas do colégio particular	70
5.3 A FIDELIDADE DA APLICAÇÃO DOS PROGRAMAS PROMOVE PAIS E PROMOVE CRIANÇAS, MEDIANTE ADAPTAÇÃO PARA CRIANÇAS MAIS VELHAS E APLICADO DE FORMA REMOTA.	73
5.4 ANÁLISE ESTATÍSTICA	81
5.5 SATISFAÇÃO COM O PROGRAMA	91
6. DISCUSSÃO	95
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE	110

1 INTRODUÇÃO

1.1 BEHAVIORISMO E A DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA DA CIÊNCIA PÓS MODERNA

Não é raro encontrar pesquisas cuja fundamentação teórica e proposta metodológica são conflitantes e mesmo contraditórias. Encontram-se, sem dificuldade, também relatos desprovidos do cuidado necessário em localizar filosófica e metodologicamente o viés do pesquisador, como se a metodologia desenvolvida pudesse estar isenta de parcialidade e fosse completamente independente ou como se o viés não tivesse implicações para os desfechos pretendidos e obtidos.

Enquanto o paradigma mecanicista, pautado no positivismo e empirismo, tem ênfase na descoberta de princípios universais, modelos compreensivos precisos e replicáveis, o paradigma pós-moderno é pautado na construção de resultados probabilísticos, integração da subjetividade do cientista, e ênfase na relevância social, próprias do pragmatismo, funcionalismo e contextualismo (Santos, 1998; Silva, 2009).

Mediante às grandes diferenças entre as propostas dos paradigmas científicos adotados, considera-se importante localizar o ponto de partida filosófico e epistemológico onde se fundamenta a área de estudo e os autores consultados pelo pesquisador (Laurenti, Lopes e Araujo, 2016). É desejável esclarecer os pontos de aproximação e distanciamento da pesquisa em relação ao paradigma moderno e/ou mecanicista e pós-moderno e/ou contextualista de ciência, evidenciando o viés do pesquisador e assim abrindo espaço para a discussão crítica, a análise da coerência metodológica, e o contraditório - visto que o verdadeiro crivo de validade para o conhecimento científico, segundo Popper (1980) é sobreviver ao contraditório, e ser passível de refutação.

A partir desta premissa, será realizada uma reflexão epistemológica sobre o caminho metodológico utilizado pela presente pesquisa pautada na Análise do Comportamento, ciência orientada filosoficamente pelo Behaviorismo Radical (BR), ao responder um problema de pesquisa relacionado à prevenção e promoção da saúde.

1.1.1 Mecanicismo, ciência moderna e Behaviorismo

Um dos objetivos mais fundamentais da tradição positivista é a previsão e controle da natureza, próprio do paradigma da ciência moderna (Santos, 1988). O método experimental

proposto pelo Positivismo, se coaduna com a lógica indutiva, de tomar pequenas parcelas do real, e por meio da soma destas pequenas parcelas chegar-se a uma generalização provável e a uma teoria explicativa das causas dos fenômenos, por meio da observação de regularidades do comportamento (Matos, 1995). Em consonância a essa premissa positivista, Skinner considera desejável, sempre que possível, a observação pública de eventos comportamentais. Entretanto é necessário logo de início ressaltar que, para Skinner, a interpretação é parte da ciência, e não deve ser rejeitada (Dittrich et al., 2009). Ao fazer sua análise operacional de termos psicológicos Skinner realiza uma interpretação das circunstâncias em que os termos psicológicos são empregados, referindo-se em parte a eventos inobserváveis publicamente, acessados por meio da introspecção (Dittrich et al., 2009; Strapasson, Carrara & Júnior, 2007).

Antes de Skinner, o Behaviorismo Metodológico foi a primeira proposta para a criação de uma ciência do comportamento que adotasse o comportamento em si como objeto de estudo (e não como expressão manifesta da alma, psique ou mente) e o método científico (experimental) das ciências naturais como instrumento de investigação. Assim como propunha o Positivismo de Augusto Comte, o Behaviorismo Metodológico atestava a validade do conhecimento acerca de um fenômeno por meio do consenso entre observadores, e excluía portanto de seu escopo como objeto de estudo toda introspecção e estudo dos eventos privados, tais como sentimentos e pensamentos (Dittrich et al., 2009; Matos, 1995; Strapasson, Carrara & Júnior, 2007).

Ao adotar-se o Behaviorismo Radical como fundamento filosófico e a ciência do comportamento chamada Análise do Comportamento para entendimento das relações funcionais que são observadas e descritas durante uma pesquisa, impõe-se uma investigação sistemática dos eventos, buscando descrever relações regulares que se traduzam em leis do comportamento. Porém, diferente do Behaviorismo Metodológico, além de contemplar a possibilidade do estudo dos eventos privados, tão caros à psicologia, o Behaviorismo Radical tem uma compreensão probabilística e histórica na determinação do comportamento, resguardando ao sujeito a possibilidade de operar livremente no ambiente, apesar de reafirmar a influência ou controle das consequências deste operar agirem sobre a probabilidade de sua ocorrência futura (Matos, 1995).

Skinner, admite a dificuldade em analisar comportamentos mais complexos, e ao se posicionar em relação aos termos cognitivos, rejeita a compreensão mentalista oferecendo interpretações comportamentais alternativas e sinalizando aspectos algumas vezes

despercebidos por psicólogos de outras tradições teóricas (Veloso, Tonet, Dittrich, 2018). Tomando como modelo a teoria darwiniana da Evolução das Espécies pela seleção ambiental, Skinner (1990) propõe uma compreensão do comportamento humano como sendo selecionado em três níveis: filogenético (comportamentos próprios da espécie são selecionados e preservados), ontogenético (consequências ambientais selecionam respostas de um indivíduo em sua história de vida) e culturais (consequências sociais selecionam práticas culturais).

Assim como o Behaviorismo Metodológico que o antecedeu, o Behaviorismo Radical de Skinner nega radicalmente o mentalismo, mas aceita integralmente todos os fenômenos comportamentais como produto da variação e seleção do ambiente, que acaba por prepará-lo acidentalmente para a sobrevivência das espécies (por meio da seleção natural), indivíduos (por meio do condicionamento operante e respondente) e grupos (por meio das práticas culturais selecionadas). Visto que o relato verbal de uma pessoa é comportamento verbal operante, obedecendo às mesmas leis e princípios dos demais comportamentos, e passível de análise de seus determinantes, ele pode ser utilizado como meio de compreensão de outros comportamentos que não são acessíveis socialmente (são privados), tais como sentimentos e pensamentos (Skinner, 1990).

Desta forma, importa entender a função do comportamento, que está em seu valor de sobrevivência e adaptação do organismo ao meio. O ambiente em que o comportamento ocorre e suas consequências são a chave para entender seu significado mais completo. A veracidade de um relato (quão acurado é em relação aos fatos a que se refere) não é considerado tão fundamental quanto os motivos pelos quais ele ocorre. A apreensão deste motivo se dá pela apreensão das condições que o determinam, de forma probabilística. Esta posição afasta-se do critério de verdade do positivismo da ciência moderna e alinha-o fortemente ao contextualismo.

O Behaviorismo Radical de Skinner, apesar de guardar algumas semelhanças com o Behaviorismo Metodológico, como a negação da metafísica e do mentalismo como objeto da psicologia, possui especificidades que o distinguem deste último e o aproximam de uma postura mais pragmática. Skinner propõe, por exemplo, que a evidência da existência de um evento é a experiência (empirismo), porém, o valor desta experiência para a ciência está na sua utilidade e parcimônia, propostas do pragmatismo. O pragmatismo enfatiza a utilidade e benefícios de um conhecimento para aferição de sua validade, mais do que sua realidade ou verdade final/absoluta (Matos, 1995; Abib, 1999).

Apesar da determinação do comportamento ser idiossincrática e histórica, a Análise do Comportamento afirma ser possível postular princípios gerais do comportamento e produzir conhecimento pois entende-se que em certas variáveis e contextos, é possível descrever funções semelhantes para diferentes indivíduos que partilham um mesmo conjunto de contingências filogenéticas. Da mesma forma indivíduos com histórias semelhantes podem estar partilhando contingências ontogenéticas semelhantes, assim como membros de uma comunidade partilham contingências culturais semelhantes (Matos, 1995), abrindo-se assim a possibilidade da pesquisa experimental com grupos.

Esta busca por princípios universais, que permitam previsão e verificabilidade além de generalização, geralmente são marcantes no mecanicismo e positivismo, e podem ser percebidas em certa medida na proposta Behaviorista. Entretanto, devido ao forte compromisso filosófico com o contextualismo, a Análise do Comportamento não tem dificuldade com as pesquisas de caso único, pois o comportamento existe e é definido em seu contexto.

1.1.2 Contextualismo, Ciência Pós-Moderna e Behaviorismo

A pós-modernidade colocou o método experimental em questão, visto que as crises teóricas (produzidas pelas teorias revolucionárias de Einstein e da mecânica quântica, por exemplo) e sociais (advindas em especial das grandes Guerras Mundiais) evidenciaram que a ciência moderna calcada no dualismo mente x corpo, natural x social e sujeito x objeto fracassou na promessa de livrar a humanidade de suas mazelas (Santos, 1988). O novo paradigma científico propõe a diversificação dos métodos de pesquisa e a composição multi, inter e transdisciplinar para a construção do conhecimento. Os valores humanos e sociais entraram na equação de critério de relevância científica e novo status de importância foi concedido à relevância social. Silva (2009) explicita a ênfase da ciência pós-moderna na construção de resultados aproximados e probabilísticos ao invés de consenso absoluto, compreensão e integração da subjetividade do cientista na equação, ao invés da neutralidade científica, que considera impossível.

É possível perceber uma aproximação de Skinner (1953) à interdisciplinaridade ao analisar sua defesa da autonomia e importância da colaboração de diferentes disciplinas científicas na tarefa de compreender o comportamento humano, com seus próprios instrumentos e métodos, tais como a fisiologia, a etologia, a antropologia e claro, a Análise Experimental do Comportamento. Esta compreensão integrativa alinha-se ao paradigma

pós-moderno de ciência.

Laurenti (2012), destacou que essa característica transdisciplinar presente em Skinner o aproxima de uma epistemologia da complexidade, própria do paradigma pós-moderno, e da negação da possibilidade da neutralidade científica presentes na dicotomia sujeito x objeto. Na epistemologia pragmatista de Skinner, ciência é comportamento do cientista, mais especificamente, “é comportamento verbal dos cientistas regido por um corpo de regras para ações efetivas” (Laurenti, 2012, p. 239). Ao observar e produzir conhecimentos, os cientistas trazem em si o amálgama das variáveis ontológicas e culturais a que está submetido, e que marcam sua ação.

Ao admitir que a observação não é pura, Skinner (1953, 1974) afirma que a produção de conhecimento científico não é neutra e desinteressada, o que acaba distanciando a ciência do comportamento do empirismo. Ademais, Skinner (1971, 1981/1984b) abandona a dicotomia entre fatos e valores – “não há um mundo de valor distinto de um mundo de fatos”. (Laurenti, 2012, p.374). Mais do que isso, Carrara e Zilio (2020) acusam de omissão o analista do comportamento que se abstém do compromisso ético:

[A Análise do comportamento] procura estabelecer compromissos com os valores humanos coletivamente consagrados e amplos, como o de dignidade humana [...] Não assumir qualquer valor quando se propõe uma intervenção, seja com foco individual, clínico, seja com foco em grupos sociais, é considerado, nessa ciência, uma omissão diante da miríade de acontecimentos que comprometem negativamente os recursos de subsistência e as condições de sócio sustentabilidade para esta e futuras gerações. (Carrara e Zilio, 2020, p.252)

Abib (1999) afirma que a própria ciência é selecionada e modelada/controlada por sua audiência, que provê consequências para o que o cientista fala, e estas consequências são passíveis de observação e análise de seus efeitos e determinações. Desta forma, o Behaviorismo Radical de Skinner parece renunciar à neutralidade científica proposta pelo paradigma da Ciência Moderna e se aproximar de um dos pressupostos do paradigma Pós-Moderno, da verdade múltipla ligada ao contexto e historicamente localizada, onde sujeito e objeto estão em um continuum.

No texto “What is Wrong with Daily Life in the Western World?” Skinner (1987) realiza uma reflexão ético-política da atividade científica ao discutir de forma veemente sobre o uso do controle aversivo do comportamento realizado por agências de controle e a urgência em enfrentar problemas humanos como superpopulação, esgotamento de recursos naturais, pobreza, radiação solar e nuclear, entre outros. A mesma preocupação com a

aplicação prática do conhecimento e com a responsabilidade de quem detém este conhecimento e por isso teria o poder de influenciar o comportamento humano faz parte de sua obra do início ao fim (Skinner, 1953). Abib (2016) afirma que, assim como a psicologia social, a análise do comportamento é uma psicologia da ação. Outros autores têm reafirmado a vocação para a transformação social inerente ao Behaviorismo Radical (Dittrich, 2016; Flores Junior & Cordova, 2019). Assim, a preocupação de produzir conhecimento útil para intervir nos problemas humanos é uma das grandes marcas da Análise Comportamento, baseadas na interação entre a resposta humana e os contextos em que ocorre. Quando o conhecimento pode não só intervir em, mas também prevenir ou evitar o surgimento de problemas humanos, seu valor é ainda maior, e é isso que a ciência da prevenção e promoção da saúde se dedica a fazer, conforme discutido a seguir.

1.1.3 Contextualismo no campo da prevenção e promoção da saúde

Produzir conhecimento capaz de promover ambientes seguros e saudáveis para o desenvolvimento das pessoas é o objetivo final da ação de todo cientista preocupado com o bem estar social, e, em especial aqueles dedicados à ciência da prevenção e promoção da saúde (Biglan, Flay, Embry & Sandler, 2012).

O critério de verdade do contextualismo, assim como no pragmatismo, é a ação bem sucedida, ou ação no contexto (Biglan, 2004). Pesquisas moldadas por este sistema, enfatizam a identificação de variáveis manipuláveis e não apenas a descoberta de modelos e princípios universais. Desta forma, segundo Biglan (2004), a pesquisa de prevenção se beneficia com a adoção de abordagens contextualistas, que valorizam a implementação e manutenção de práticas preventivas eficazes em uma comunidade específica.

Segundo Biglan (2004), o desenvolvimento de práticas de prevenção efetivas prevê, sim, uma etapa de ensaios randomizados que determinarão a generalização dos resultados obtidos. Porém, em sua concepção, esta etapa é secundária, é preciso entender primeiro as variáveis importantes no caso específico da comunidade estudada (escolas ou bairros) e levá-la a adotar e manter práticas eficazes de prevenção aos problemas-alvo. O conhecimento é assim produzido no contexto e dependente do contexto. Cientistas e profissionais devem estar juntos e colaborar neste processo. Nesta concepção, só depois, a replicação destes resultados levará ao conjunto de princípios teóricos. Ou seja, pesquisa e intervenção, devem estar vinculados e não isolados (Durlak et al. 2007). Desta forma, o conhecimento produzido pelas práticas profissionais pode e deve ser ouvido no discurso científico. Os estudos que integram pesquisas controladas com relatos de experiência e

outras produções caminham nesta direção.

1.1.4 Contextualismo e a revisão integrativa

Uma vez que a epistemologia deverá estar implicada na escolha da metodologia que o pesquisador utilizará em seu trabalho, não é de menor importância a etapa de apropriação do conhecimento produzido na área de estudo em questão. As revisões de literatura realizadas para tal, podem ser do tipo narrativa, integrativa e sistemática. A revisão narrativa possui pouco prestígio metodológico, pois a escolha dos artigos pesquisados é feita por conveniência e arbítrio do pesquisador, sem clareza dos critérios de eleição. A revisão sistemática preza pela análise da qualidade metodológica dos artigos pesquisados e utiliza métodos sistemáticos e explícitos para recuperar, selecionar e avaliar os resultados de estudos relevantes, excluindo estudos não experimentais e dados da prática clínica. A revisão integrativa se propõe a manter o rigor e clareza metodológica da revisão sistemática, mas procura incluir e integrar os dados da literatura empírica e teórica, estudos qualitativos e relatos de prática profissional (Martins, 2018)

Ao adotar-se uma revisão de literatura integrativa, mesmo o delineamento experimental de sujeito único (em que o sujeito é seu próprio controle) e delineamentos experimentais com grupos independentes (grupo controle, avaliação pré-teste e pós-teste), que coadunam-se com a filosofia empirista e positivista da ciência, podem beneficiar-se, minimizando o risco do reducionismo e cientificismo de que é acusado o positivista. Apresenta-se assim como proposta interessante na linha de raciocínio contextual e colaborativo entre ciência e prática, tão enfatizado pelos autores da ciência da prevenção (Biglan, 2004; Durlak et al. 2007).

Apesar da revisão de literatura do tipo integrativa ser considerada como menos rigorosa quanto ao controle de validade interna e externa dos estudos apresentados, pois inclui pesquisas não experimentais, contribuições teóricas, estudos qualitativos e relatos de prática profissional, esta abrangência maior de informações acerca de um objeto permite interlocução com bons estudos que não satisfariam o critério de cientificidade experimental, mas são válidos para uma compreensão e debate mais abrangente do fenômeno estudado. Pode assim ampliar o escopo da especulação que dará luz a problemas criativos de pesquisa, além de enriquecer a discussão dos resultados, e suprir uma possível fragilidade, referente à garantia da relevância, pertinência e utilidade prática, dos estudos experimentais, desenvolvidos em ambiente mais controlado.

Com o objetivo de compreender o cenário atual da avaliação de programas de prevenção à rejeição entre pares, que é o tema do problema de pesquisa investigado nesta tese, e localizar como a presente pesquisa se articula com os demais estudos, foi realizada uma revisão de literatura do tipo integrativa no mês de julho de 2020, consultando-se as Bases de Dados Lilacs, Scielo, Pubmed e a Biblioteca Cochrane com os descritores: *Rejeição entre pares, Bullying, Habilidades Sociais e Orientação Parental* e seus correlatos em inglês. A busca se limitou aos artigos escritos em inglês, português e espanhol. Foram recuperados 169 artigos publicados nos últimos cinco anos, entre 2016 e 2020, e, destes, foram selecionados 43 artigos que atenderam aos critérios de inclusão, a saber: população (criança e adolescência) e intervenção ou variável de interesse (baseada em treinamento de habilidades sociais e/ou orientação parental); e os critérios de exclusão, a saber: intervenções com outras populações (professores, universitários, crianças institucionalizadas, autistas, usuários de drogas) e intervenções específicas para condições alheias ao interesse da pesquisa (musicoterapia, transtornos alimentares, escolha profissional, neuropsicologia, tabagismo, manejo do tempo no controle do estresse). Fizeram parte da revisão integrativa teses e dissertações na área de programas de prevenção.

A descrição e análise das pesquisas relatadas nesses artigos e seus resultados são apresentados no decorrer da introdução, e retomados no capítulo da discussão de resultados, de acordo com a pertinência e lógica do tema discutido em cada sessão. Um quadro organizado com as principais informações sobre os artigos selecionados está disponível no Apêndice A. Entretanto, antes de apresentar os estudos mais recentes sobre o tema, é necessário discutir os conceitos-chave envolvidos na pesquisa e um breve histórico da construção destes conhecimentos.

1.2 A REJEIÇÃO ENTRE PARES NA INFÂNCIA

Estudos realizados desde o início do século XX têm enfatizado a importância da relação entre pares para o desenvolvimento social e emocional saudável de uma criança, com repercussões da qualidade desta relação persistindo na adolescência e vida adulta (Castañeda, A., Del Moral, G. & Suárez, 2017; Dos Santos et al. 2021; Coie, Dodge e Coppotelli, 1982; Da Silva, Bartholomeu & Montiel, 2017, Dos Santos et al., 2021; Van Der Wilt e colegas, 2019).

Quando a relação com os pares é caracterizada por rejeição, variáveis negativas tem

sido constantemente correlacionadas, tais como abandono escolar, criminalidade, abuso de substâncias, depressão e ansiedade na vida adulta, afetando não apenas as interações sociais mas muitas outras áreas e contextos (Mikami, Boucher & Humphreys, 2005; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1993; Lansford, Dodge, Fontaine, Bates, & Pettit, 2014). Lansford et al. (2014), por exemplo, apresentaram um estudo longitudinal de mais de 20 anos de acompanhamento de cerca de 500 crianças, iniciando aos 5 anos até 27 anos de idade. Os autores investigaram a correlação da rejeição entre pares e comportamento sexual de risco na vida adulta, e encontraram que a rejeição é fator de risco também para esta variável, mediado pela afiliação a pares desviantes e delinquência na adolescência.

Em sua obra *Peer Rejection*, Bierman (2004) apresenta um trabalho bastante completo sobre o tema que inclui a caracterização e desenvolvimento das relações sociais na infância, seus problemas, a avaliação da competência social e relação entre pares e vários métodos de intervenção possíveis. Bierman (2004) ressalta o fato de que dificuldades com pares são esperadas e podem ser úteis na aprendizagem da regulação emocional e resolução de conflitos, porém, raramente são capazes de desenvolver habilidades sociais em crianças que apresentam problemas crônicos na relação entre pares, e sem nenhuma intervenção o problema se torna bastante complexo, levando a enfrentamentos por meio de comportamentos negativos, desamparo, ansiedade social. Assim, o déficit de habilidades sociais levaria a problemas de comportamento e estes à rejeição dos pares.

Em recente estudo, Nobre e Freitas (2021) realizaram revisão da literatura de 20 anos de pesquisas empíricas (de 1997 a 2017) investigando a relação entre habilidades sociais e ansiedade social na infância e adolescência. Em 16 artigos analisados, os resultados apontaram para uma correlação negativa entre algumas classes específicas de habilidades sociais e a ansiedade social, não indicando porém, a direção na relação de causalidade, mas destacaram a importância de desenvolver e aprimorar as habilidades sociais no tratamento da ansiedade social na infância, a fim de aumentar as chances de uma criança buscar acesso aos seus grupos de pares e, posteriormente, receber respostas positivas de suas interações sociais.

Bierman (2004) apresenta quatro padrões de comportamento associados a rejeição, que são a) taxa baixa de comportamento pró-social, b) taxa alta de comportamento antissocial, agressividade ou comportamento disruptivo e opositor, c) taxa alta de desatenção e imaturidade e d) taxa alta de ansiedade social com comportamento de evitação. A autora salienta, entretanto, que o sucesso social da criança não depende só de

fatores individuais, mas de características dos interlocutores (pares, pais e professores entre outros) e de aspectos comportamentais, sociais, motivacionais e de contexto social.

Bierman (2004) também salienta o fato de que nem todas as crianças que apresentam comportamento agressivo são rejeitadas. Aquelas crianças que apresentam agressividade como um problema social focal, mas que também apresentam comportamentos pró-sociais, como liderança, bom humor, e outras habilidades, como acadêmicas e atléticas, tendem a ser aceitos, bem quistos pelos pares, assumindo frequentemente posições de liderança no grupo. Por outro lado, a combinação de alta taxa de agressividade e comportamento disruptivo oupositor e baixa taxa de comportamentos pró sociais levam frequentemente à rejeição dos pares.

Em relação ao desenvolvimento dos comportamentos antissociais, Patterson (2017) propõe que uma falha no laço parental impede que a criança se identifique com valores, levando também a falhas no autocontrole. A partir de sua revisão de trabalhos sobre a etiologia e desenvolvimento do comportamento antissocial da infância à adolescência, este autor propõe que seu início está relacionado a práticas parentais inefetivas que favorecem transtornos emocionais, fracasso acadêmico e rejeição dos pares, culminando no envolvimento com grupos desviantes e delinquência crônica. O autor afirma que a princípio poder-se-ia supor que a falha acadêmica e a rejeição entre pares levam ao comportamento antissocial, mas defende o contrário, assim como propõe Bierman (2004), que o comportamento antissocial vem a produzir a rejeição: o comportamento inábil e agressivo da criança produz reações socioambientais de rejeição e fracasso escolar, uma vez que a falta de obediência atrapalha ou impede a aprendizagem. Bierman (2004) resume a espiral negativa do desenvolvimento da rejeição que foi proposta por Coie (1990), neste mesmo sentido, dizendo que:

A espiral começa quando crianças com habilidades sociais fracas não conseguem entrar nas interações lúdicas de seus colegas, devido a comportamentos ansiosos / retraídos ou agressivos. Como o comportamento dessas crianças pouco habilidosas afasta outras pessoas ou torna difícil para seus colegas se envolverem com elas, elas são deixadas brincando sozinhas ou interagindo de forma limitada com companheiros sociais mais jovens e menos habilidosos...privando-os de oportunidades para aprender habilidades sociais (Coie, 1990, citado por Bierman, 2004, pp.12). [tradução livre da autora]

O importante papel da família neste processo de baixa taxa de comportamentos pró

sociais e alta taxa de comportamentos antissociais ou agressivos, é alertado por Patterson (2017) cuja hipótese é de que os cuidadores modelam inadvertidamente o comportamento antissocial da criança por meio de reforçamento de comportamentos inadequados, utilizando disciplina inconsistente e contingências coercitivas, sendo que estas contingências são inviáveis para aprendizagem de habilidades pró sociais. Para o autor, a disciplina geralmente é severa e inconsistente, com pequeno envolvimento positivo e falha na monitoria e supervisão das atividades. Patterson (2017) relatou ainda que é frequente a presença de atitudes negativas dos pais em relação à escola, trabalho, autoridades, e que eles mesmos tendem a ser mais antissociais. Com o passar do tempo a intensidade dos comportamentos inadequados aumenta, chegando à agressão física.

O terceiro padrão de comportamento presente em crianças rejeitadas pelos pares citado por Bierman (2004) é o da desatenção, (com ou sem hiperatividade) e imaturidade ou impulsividade. Funcionalmente, essas características indicam déficits no comportamento governado por regras. A maioria das crianças age impulsivamente quando pequenas, e cabe aos adultos impor os limites, instruir e exercer o controle de seu comportamento, mas com o passar do tempo espera-se que as crianças exerçam autocontrole e obedeçam às regras sociais. Os pares percebem o comportamento destas crianças como inapropriado ou estranho, reagindo com esquiva e às vezes, vitimização.

Quanto à ansiedade e evitação como padrão de comportamento de crianças rejeitadas pelos pares, Bierman (2004) alertou que baixos níveis de interação social podem ou não indicar risco de mal ajustamento social. Crianças que têm um padrão passivo e quieto como estilo pessoal, que gostam de se ocupar sozinhas, não são mais propensas a serem rejeitadas ou sofrer vitimização. Por outro lado, crianças que ficam com medo e ansiosas quando estão perto de outras pessoas e que parecem desconfortáveis, apresentando dificuldades quando tentam iniciar uma interação social, podem ser ignoradas ou provocadas por sua inabilidade. A evitação social produzida nesse caso, acompanhada por desconforto e angústia da criança, sinaliza um risco no desenvolvimento socioemocional. A evitação social é mais comum entre as meninas, e por isso pode causar menor dificuldade para estas do que para os meninos, para os quais este padrão de isolamento é mais atípico.

Bierman (2004) afirmou que a produção de melhores medidas válidas de comportamento e medidas sociométricas para avaliação do comportamento social são um objetivo contínuo. As medidas sociométricas permitem a avaliação dos padrões de comportamento e interações sociais entre as crianças, subsidiando as pesquisas e avaliação

das intervenções. Nesse sentido, instrumentos e categorias de comportamento foram desenvolvidos, classificando os possíveis status ocupados pelas crianças dentro dos grupos a depender da preferência ou o impacto social causado nos pares, e uma breve descrição destas medidas é apresentada a seguir.

1.2.1 Avaliação do relacionamento entre pares

Para avaliar o status social da criança entre seus pares, Coie, Dodge e Coppotelli (1982) desenvolveram um método baseado na nomeação de pares, que identifica o índice de aceitação e rejeição da criança perante o grupo. Neste método, todos os membros do grupo são questionados sobre três colegas da turma que mais gostam de brincar (nomeação positiva) e três que menos gostam (nomeação negativa). As perguntas podem ser direcionadas para uma atividade específica ou atividades mais gerais (com quem gostam/não gostam de brincar ou estudar, por exemplo) e limitar o número de nomeações ou não (“quais os colegas” ou apenas “três colegas” por exemplo).

Segundo Bierman (2004), a avaliação sociométrica por nomeação tem sido utilizada de maneira confiável e válida com crianças já a partir dos quatro anos de idade, desde que sejam realizadas adaptação com imagens ao invés de listas com os nomes dos colegas. Apesar de que solicitar uma nomeação negativa dos pares para os participantes envolvesse possivelmente condição aversiva, ou ser visto como incentivo para um comportamento inadequado de descrever os defeitos dos colegas, em geral considera-se que expor preferências de forma adequada (não agressiva) para um adulto responsável, faz parte de um repertório de assertividade desejável, em especial se a criança tem um motivo definido, tal como sofrer agressões verbais ou físicas, definido pelo *bullying*. Outro argumento em favor da adequação do método na avaliação sociométrica se dá pelo fato de que falar de suas preferências para pais ou responsáveis, inclusive de colegas de quem gosta ou não gosta, em geral faz parte do repertório natural e espontâneo das crianças, sendo solicitado geralmente por pais ou cuidadores. Além disso, a possibilidade remota de que a nomeação seja em parte aversiva para algum participante, é um risco grandemente suplantado pelo benefício de um diagnóstico que possibilite prevenir e intervir em casos de rejeição, que são notoriamente relacionados a um prognóstico negativo de comportamento antissocial e mal ajustamento na vida adulta (Patterson et al. 1989). Nesse sentido, estudos utilizando a Avaliação Sociométrica têm fornecido subsídios relevantes para delineamento de intervenções clínicas e escolares (Coie et al. 1982; Crick & Grotpeter, 1995; De Rosier & Thomas, 2003; Nelson, Robinson & Hart, 2005; Newcomb, Bukowski e Pattee, 1993).

Van Der Wilt e colegas (2019) realizaram uma revisão sistemática a respeito dos fatores que contribuem para a rejeição entre pares, privilegiando o status sociométrico como variável de interesse e investigando como a habilidade de comunicação afeta a relação da criança com seus pares. Revisando 25 estudos sobre a relação entre o nível de competência comunicativa oral das crianças (de 1 a 12 anos) e seu status sociométrico, os resultados indicaram que crianças rejeitadas se comunicam menos responsivamente em comparação com as crianças populares.

No Brasil também tem sido realizada uma série de estudos sobre interação social e rejeição entre pares utilizando-se a avaliação sociométrica com crianças. Melo (2004) realizou uma intervenção ampliada com 26 crianças, seus cuidadores, professores e pares no ambiente escolar com bons resultados, utilizando a avaliação sociométrica para aferir o status sociométrico dos participantes antes e depois da intervenção, e na avaliação de seguimento como um dos instrumentos para aferir os efeitos desta. Observou-se mudanças significativas na percepção dos cuidadores e professores quanto à competência social e alterações significativas no desempenho acadêmico e aceitação dos pares, que foram mantidas no seguimento de nove meses. Quanto à aceitação dos pares, registrou-se melhora relevante no perfil do grupo de atendimento, predominantemente rejeitado e negligenciado antes do tratamento.

Castelli (2016) avaliou duas intervenções para redução de preconceito étnico utilizando a avaliação sociométrica para aferir o status de 65 crianças do Ensino Fundamental II, brasileiras e bolivianas, que participaram da pesquisa. As intervenções baseiam-se em descrever contingências de reforçamento envolvendo respostas de tolerância e descrever respostas de punição envolvendo respostas de intolerância. Os resultados não detectaram efeito das intervenções, mas foi importante para evidenciar a existência de preconceito no grupo, que já era de conhecimento de algumas das professoras, porém não de todas. Nunes (2017), por sua vez, investigou o status sociométrico de 105 crianças do Ensino Fundamental I e levantou hipóteses funcionais para os comportamentos das crianças com status de rejeitadas enquanto Bozeda (2019) realizou estudo com 77 crianças pré escolares, avaliando funcionalmente o comportamento problema das crianças com status de rejeição. Ambas encontraram que os comportamentos relacionados ao status de rejeição eram reforçados positivamente a partir da atenção obtida pela professora ou pares, e reforçados negativamente com a retirada ou atraso de situação aversiva.

Uma outra forma de avaliação da posição social de crianças em um grupo pode ser

realizada pela observação direta do comportamento do grupo, sendo especialmente adequado para grupos de pré-escolares, por ser ainda mais confiável que medidas indiretas da percepção dos alunos entrevistados. A observação do comportamento permite que sejam avaliadas as condições em que ele ocorre e quais as variáveis ambientais que desencadeiam, motivam e reforçam o comportamento, produzindo uma avaliação funcional que baseie intervenções individuais personalizadas (Steege et al., 2019).

Uma forma alternativa e bastante promissora de estudar relações sociais em um grupo é a análise de redes sociais, baseada no registro de observações a respeito de quem interage com quem. Este método, vindo da Sociologia, avalia a centralidade de cada “nó” (participante), indicando a centralidade, interação ou isolamento na rede, e características do próprio grupo, como coesão, diâmetro e densidade, que constituem a estrutura da rede social e afetam o comportamento dos participantes. A avaliação do comportamento e posição social no grupo por meio de redes sociais tem a vantagem de avaliar não apenas comportamentos pró ou antissociais, mas também levam em conta a complexidade e influência da estrutura da rede mais ampla que os influenciam. Estudos demonstraram que o número de “panelinhas” (cliques ou subgrupos) por exemplo, e o tamanho do grupo, afetam a frequência de comportamentos antissociais entre seus membros e a confiança geral dos participantes (Gozzo & Tomaselli, 2016; Van Den Bos, Crone, & Güroğlu, 2017).

Munidos com instrumentos de medida sociométrica adequados (econômicos e práticos sem perder sua validade), que permitam a avaliação dos padrões de comportamento e interações sociais entre as crianças evidenciando os problemas nestas interações, pesquisadores estão em melhor posição para avaliar intervenções preventivas mais efetivas, baseadas em evidências.

1.2.2 O desenvolvimento de Programas de Prevenção à Rejeição

Produzir conhecimento capaz de promover ambientes seguros e saudáveis para o desenvolvimento das pessoas é o objetivo final da ação de todo cientista preocupado com o bem estar social, e em especial aqueles dedicados à ciência da prevenção e promoção da saúde (Biglan, Flay, Embry & Sandler, 2012). As pesquisas dentro do campo científico da prevenção e promoção da saúde têm o objetivo de afetar a incidência e a prevalência de problemas nas populações pelo desenvolvimento e implementação de programas baseados em evidências que venham a fazer parte das políticas públicas (Biglan, 2004).

Os investimentos em prevenção já seriam altamente indicados tão somente pela

redução das perdas e sofrimento que a prevenção possibilita, pois o impacto de problemas como a rejeição no desenvolvimento de uma criança pode ser desastroso do ponto de vista psicossocial, mas também há resultados impressionantes do ponto de vista econômico. O Departamento de Saúde Britânico verificou que para cada libra esterlina investida em prevenção, produzem a economia de 83 libras esterlinas que seriam gastas no setor de saúde do país, representando enorme valor ético, social e econômico (Knapp, Mcdaid & Parsonage, 2011).

Biglan, Flay, Embry e Sandler (2012) afirmam que muitos transtornos emocionais, mentais e comportamentais estão correlacionados e resultam de um conjunto de condições comuns, que envolvem contextos maiores, e por isso deveriam ser tratados de forma integrada, mas apesar disso, estes problemas continuam a ser abordados como se não tivessem relação. Os autores propõem a promoção de “ambientes estimulantes ou cuidadores” (nurturing environments) por meio de políticas públicas que promovam o desenvolvimento bem sucedido das crianças. Este ambiente saudável e estimulante é caracterizado pela minimização de eventos tóxicos (tais como condições sociais aversivas, dietas alimentares insuficientes ou prejudiciais) e promoção de comportamento pró-social. A implementação de serviços que promovam estes ambientes passa pelo desenvolvimento de programas de intervenção preventivos, com estabelecida evidência empírica e poder de generalização, que sejam capazes de afetar a comunidade.

As etapas realizadas dentro do desenvolvimento de programas de prevenção assim, baseados em evidências, devem seguir um modelo lógico, desde o planejamento até a disseminação dos programas que apresentem melhor efetividade. Estes modelos podem diferir um pouco entre os autores que tratam o tema, mas seguem um caminho lógico comum, que pode ser chamado de ciclo de pesquisa em prevenção, descrito a seguir.

1.2.3 Ciclo de Pesquisa em Prevenção

As etapas realizadas dentro do desenvolvimento de programas de prevenção seguem um modelo lógico, que deve se iniciar com um mapeamento ou avaliação das necessidades. Este momento do planejamento requer que a comunidade não apenas seja ouvida, mas esteja envolvida no processo, e pois o conhecimento da realidade das pessoas efetivamente afetadas pelos problemas levará à maior relevância do programa. (Bartholomew et al. 2006; Murta, Leandro-França, Santos & Polejack, 2015).

Após o mapeamento das necessidades e delimitação dos problemas alvo, o ciclo de

pesquisa em prevenção prevê que sejam levantados os fatores de risco e proteção relacionados, entendendo os atores, atividades e contextos do sistema que afetam ou são afetados pelo problema e quais as mudanças necessárias em todos os níveis: individual, organizacional, comunitário e de toda a sociedade (Bartholomew et al. 2006). Abreu e Murta (2016) definem fatores de risco como “condições pessoais e contextuais que aumentam a vulnerabilidade da população alvo” e como fatores de proteção, “...as que minimizam os fatores de risco e protegem a saúde mental” (p.102). Percebe-se assim que a prevenção não é realizada abordando-se as doenças em si, mas sim as condições de saúde que podem se constituir em fatores de risco, tais como a gravidez, a sexualidade insegura, o sedentarismo, hábitos alimentares entre outros (Murta, Leandro-França, Santos & Polejack, 2015).

O planejamento de intervenções é a etapa seguinte, com o desenvolvimento de programas, escolha do método, preparo de materiais e protocolos. A implementação de estudos piloto permite então o alinhamento de possíveis dificuldades. A seguir os programas passam por avaliação de eficácia, realizados por meio de estudos experimentais, em ambientes com maior controle, e por estudos de efetividade, em novos contextos, avaliando sua validade externa (Murta, Leandro-França, Santos & Polejack, 2015).

A última etapa é a da difusão, em que os programas com maior evidência de eficácia e efetividade podem ser adotados e implementados em larga escala, em comunidades, regiões ou mesmo em países inteiros, por meio de serviços previstos nas políticas públicas, impactando a saúde da população (Murta & Abreu, 2016). O tema da rejeição entre pares tem sido estudado empiricamente já há algum tempo, com programas sendo desenvolvidos, avaliados e disseminados ao redor do mundo, e um breve histórico destas pesquisas ajudarão a localizar a presente pesquisa no ciclo de prevenção.

1.2.4 Histórico da Pesquisa de Prevenção à Rejeição entre Pares

Desde a década de 1960 construiu-se um corpo teórico, baseado em pesquisas empíricas bastante consistente, com mudanças importantes ao longo do tempo com respeito aos focos de atuação e abrangência das variáveis de interesse. Num primeiro momento direcionadas para a manipulação de condições antecedentes e consequentes do comportamento, a partir da década de 1980 as pesquisas se voltaram para um conjunto mais abrangente de técnicas de instrução desenhadas para promover um repertório expandido de habilidades sociais, juntamente com a uma maior preocupação com a sensibilidade e percepção (discriminação) necessárias para uma resposta flexível e adequada socialmente.

Foram encontradas evidências substanciais da eficácia do treinamento de competência social, que mostrou efeito de tamanho moderado na maioria das pesquisas. Intervenções se tornaram mais complexas e multimodais, sendo desenhadas para aumentar sua efetividade com crianças com sérios problemas de comportamento socioemocional, como no transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, depressão ou transtornos de ansiedade (Bierman, 2004).

Bierman (2004) descreve então uma nova etapa no desenvolvimento de pesquisas sobre a rejeição entre pares na década de 1990, que levou à ampliação do foco para incluir aos componentes de treinamento de habilidades sociais, intervenções voltadas para os pais e promoção de competência social baseada na escola. O acúmulo de pesquisas evidenciou que as crianças com dificuldades crônicas e graves de relacionamento com seus pares geralmente apresentam dificuldades comportamentais, cognitivas ou emocionais concorrentes que reduzem sua capacidade de manter relações positivas com os pares. Por exemplo, crianças rejeitadas por causa da agressividade normalmente mostram uma série de problemas de conduta, incluindo comportamentos hiperativos e desagradáveis, além da agressão física e muitas mostram desatenção e ansiedade social concomitante. Da mesma forma, crianças com dificuldades significativas de saúde mental, como TDAH, depressão ou ansiedade, têm sérias dificuldades de relacionamento com os pares. Nestes casos, programas de treinamento de competência social mostraram pouca efetividade quando usados sozinhos, requerendo intervenção mais intensiva e ampliada, contemplando os contextos familiares e dificuldades acadêmicas, por exemplo.

Nos últimos anos os pesquisadores têm se dedicado a avançar nas pesquisas de prevenção à violência na escola, tendo em vista muitos episódios trágicos de massacres em escolas, ocorridas nas últimas décadas, em especial na América do Norte, e a rejeição entre pares com frequência faz parte deste espectro de violência (Melo, Alckmin-Carvalho, & Rafihi Ferreira, 2017).

Apesar de grandes avanços na área, Bierman (2004) propôs três tarefas para futuras pesquisas, sendo a primeira dedicar-se maior atenção às características das crianças tratadas, e às habilidades necessárias para que alcancem relações positivas com os pares, e possíveis combinações de componentes no processo necessárias para produzir efeitos duradouros. A segunda tarefa é uma melhor compreensão dos mecanismos responsáveis pela eficácia dos tratamentos nos vários tipos de crianças. A terceira tarefa é o desenvolvimento de tecnologia para envolver os pares efetivamente nas intervenções, criando oportunidades de interação positiva para crianças mais vulneráveis, desenvolvimento de amizades e afiliação em

redes/grupos sociais.

Dentre os fatores importantes para prevenir a rejeição entre pares, o treinamento de habilidades sociais sempre se destacou como possibilidade de intervenção, por se tratar a violência e a rejeição de processos de interação, ou seja, processos sociais, e as habilidades sociais serem pré-requisitos para o relacionamento social competente, ou seja, uma interação bem sucedida. Desta forma, a competência social é considerada um fator de proteção importante em vários cenários de vulnerabilidade. Apesar de demonstrado seu alcance limitado quando aplicado de forma isolada, o treinamento de habilidades sociais continua fazendo parte de grande número de propostas de intervenção.

1.2.5 Habilidades Sociais como Fator de Proteção

As habilidades sociais são comportamentos emitidos diante de demandas interpessoais, em que geralmente os ganhos são maximizados e as perdas reduzidas para ambos os interlocutores. O conceito de habilidades sociais foi analisado por Bolsoni-Silva e Carrara (2010) em relação à sua compatibilidade com o arcabouço teórico da Análise do Comportamento, e abordando o tema pela ótica behaviorista, os autores propõem que a habilidade social se refere à adjetivação de um repertório incompatível com comportamentos problema, e que se relaciona a obtenção de reforçadores positivos e negativos. Também apontaram a compatibilidade entre estas propostas quanto aos princípios éticos de promoção de práticas culturais reforçadoras.

Del Prette e del Prette (2010) discutem a interface entre habilidades sociais e análise do comportamento evidenciando a contribuição da perspectiva funcional na definição de habilidades sociais, além da compreensão destas enquanto produtos da seleção ontogenética, filogenética e cultural de padrões de comportamento social, e, assim como Bolsoni-Silva e Carrara (2010), reafirmam a contribuição dos programas de habilidades sociais no planejamento de práticas culturais comprometidas com a qualidade de vida humana. As relações sociais bem sucedidas, fruto de habilidades sociais, têm sido consideradas variáveis de proteção no desenvolvimento infantil e adolescente, e relacionadas ao melhor desempenho acadêmico, autoestima e autoconfiança (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010).

A aprendizagem de habilidades sociais é realizada inicialmente no contato com os pais e/ou cuidadores na infância, e passa a ser desenvolvida depois nos variados espaços extrafamiliares em que a criança será inserida, notadamente no ambiente escolar e outras organizações educacionais e sociais (Melo & Silveiras, 2007).

Várias pesquisas têm sido realizadas nos últimos anos dentro do tema das

habilidades sociais, desde pesquisas teórico-conceituais (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010), sua relação com a ansiedade e problemas de comportamento (Freitas, Porfirio & Buarque, 2018), relação entre habilidades sociais e práticas educativas (Freitas & Alvarenga, 2016), habilidades sociais como fator de risco e proteção na vida adulta (Pereira, Dutra-Thomé & Koller, 2016), habilidades sociais dos pais e comportamento dos filhos (dos Santos & Wachelke, 2019), relação entre habilidades sociais, personalidade e autoconceito (Benatti & Souza, 2017; Simões & de Castro, 2018), habilidades sociais e características escolares, idade e gênero (Silva & Cavalcante, 2017), habilidades sociais e a dependência de internet (Terroso & Argimon, 2016).

Freitas (2013) realizou uma revisão sistemática no banco de dados SCIELO a respeito de estudos experimentais nacionais sobre Treinamento de Habilidades Sociais (THS), sendo que no ano da pesquisa, entre dez estudos, nove eram de uma mesma instituição, a maioria localizada na região sudeste, e todos realizados entre 1998 e 2004, havendo uma lacuna de estudos experimentais pelos próximos nove anos. Os estudos tiveram entre 17 e 70 participantes e diferentes componentes das habilidades sociais foram investigadas por meio de observação sistemática de sessões gravadas, com juízes treinados. Os estudos caracterizavam o repertório de habilidades sociais e da competência social de vários pacientes, e um deles verificou a efetividade de programa de intervenção com universitários. A maioria dos participantes das pesquisas tinha características clínicas (apenas um estudo tinha participantes não clínicos). A pesquisa de Freitas (2013) alertou para a escassez de estudos experimentais brasileiros (10 estudos no período de 8 anos), e destacou ainda o fato de que a maioria dos estudos brasileiros se enquadra na pesquisa correlacional, sendo poucos os que preveem intervenção em ambiente controlado.

A seguir estão elencados alguns estudos correlacionais a respeito de Habilidades Sociais como fator de proteção, recuperados na revisão integrativa realizada para a presente pesquisa. O estudo de Grol e Andretta (2016), realizado no interior do Rio Grande do Sul com 100 crianças entre 7 e 14 anos, indicou que as crianças podem desenvolver naturalmente habilidades sociais com o decorrer do tempo, sendo que crianças com dez anos apresentam significativamente maior habilidade social do que as crianças com sete anos. Entretanto, Del Prette e Del Prette (2009) e Maldonado e Horihuela (2010) defenderam a implementação de programas de prevenção desde bem cedo na infância, pois dificuldades interpessoais são mais prováveis de serem superadas se atendidas precocemente, e desenvolver competência social antes dos comportamentos negativos, seria uma estratégia melhor do que o tratamento e reabilitação tardia.

Fernandes (2018) realizou um estudo descritivo com 311 alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro e encontrou correlação entre melhores índices de habilidade social e melhor desempenho acadêmico ao final do Ensino Fundamental, bem como maior percepção de apoio dos professores. Por outro lado, Crepaldi (2017), em seu estudo com 157 crianças e seus professores do 1º ano do Ensino Fundamental, encontrou correlação entre maior estresse em crianças com menor habilidade social.

Vaz, Figueiredo e Motta (2020) realizaram estudo correlacional com 38 crianças pré-escolares, seus pais e professores, para investigar a percepção de pais e professores com relação a problemas de comportamento, habilidades sociais e ansiedade, por meio das escalas Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Escala de ansiedade Pré-escolar (PAS) e Escala de Comportamento em Pré-Escolar (PKBS-BR). O estudo indicou que há divergência na percepção de pais e professores, sendo que os pais relatam mais déficits e problemas de comportamentos que os professores das crianças. Indicou ainda para uma interdependência entre os fatores ansiedade, problemas de comportamento e déficit de habilidades sociais.

Apesar de fartamente documentada a correlação entre déficits em habilidades e problemáticas na adolescência, em se tratando especificamente da prática de atos infracionais, Visioli et al (2018) afirmaram que a relação não é clara. Em seu estudo realizado com 52 adolescentes infratores, em que foi aplicado o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette) a amostra apresentou bom repertório de HS, à exceção de civilidade, assertividade e desenvoltura social. Também não foi apresentada correlação significativas entre habilidades sociais e escolaridade ou trajetória delituosa, indicando que nem todos os infratores apresentam déficits em habilidades sociais.

Dentre os estudos quase experimentais que podem ser citados, Souza, Soares e Freitas (2019) realizaram um estudo com avaliação pré e pós intervenção e grupo controle sobre os efeitos do Treinamento de Habilidades Sociais com 51 crianças entre 10 e 13 anos de idade, vulneráveis socialmente, residentes no estado do Rio de Janeiro. A intervenção consistiu em 10 sessões de uma hora cada, com frequência semanal, sendo que a primeira e última sessão foram destinadas a coletas de dados. Os temas trabalhados nos encontros foram habilidades de civilidade, treinamento de autocontrole, assertividade e foram trabalhadas habilidades acadêmicas por meio de experiências em grupo, automonitoramento, ensaio comportamental, modelagem, relaxamento, reestruturação cognitiva e exposição dialógica. Foram utilizados os instrumentos Social Skill Rating

System (SSRS) e Teste de Desempenho Escolar (TDE), que indicaram melhora na empatia, desenvoltura social, autocontrole e cooperação e desempenho aritmético e de leitura. Indicaram ainda a redução dos índices de problemas de internalização, apesar de indicar também um aumento nas pontuações para comportamentos externalizantes e hiperatividade. As autoras afirmaram a importância de desenvolver, implementar e avaliar modelos de intervenção eficientes que possam ser replicados em outras instituições educacionais.

Uma proposta bastante promissora pautada no Treinamento de Habilidades Sociais é o Programa Promove Crianças (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016), que tem sido avaliada por estudos experimentais e quase experimentais no Brasil e será utilizado como parte da intervenção avaliada na presente pesquisa.

1.2.5.1 Programa Promove Crianças

Depois de mais de 15 anos investigando o tema das práticas parentais e problemas de comportamento infantil, um grupo de pesquisa liderado por Alessandra Turini Bolsoni-Silva no interior do estado de São Paulo realizou diversos estudos de caracterização e de intervenção para que fosse elaborado e testado o procedimento de intervenção Promove - Crianças (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016), que se insere na psicologia preventiva, tanto universal quanto indicada, assegurando características importantes para a prática baseada em evidências. A proposta apresenta uma estrutura bastante detalhada, porém propicia flexibilidade para atender as necessidades dos participantes, conforme preconizam as recomendações da *American Psychiatric Association* para a Prática Baseada em Evidências (APA, 2006).

Inicialmente o Programa indica que sejam aplicados alguns instrumentos de coleta de dados antes do início da intervenção, para adequação dos objetivos individuais dos participantes. A intervenção é realizada em grupos pequenos, em sessões semiestruturadas, que preveem o uso de materiais, tais como filmes e livros infantis. O Programa prevê o ensino de habilidades sociais elencadas como “funcionalmente equivalentes aos principais problemas de comportamento apresentados na literatura” (Falcão e Bolsoni-Silva, 2016, p.37) para que a criança possa obter as conseqüências reforçadoras sem que precise recorrer aos comportamentos inadequados. Foram selecionadas as habilidades apontadas como mais importantes para o desenvolvimento de crianças escolares, distribuídos ao longo de 10 sessões na versão final. São elas: Sessão 1- Cumprimentar e iniciar conversas e civilidade; Sessão 2-Agradecer, falar coisas boas e expressar opiniões; Sessão 3- Fazer amigos e ajudar.

Brincar e dividir as coisas; Sessão 4- Esperar a minha vez e me controlar. Sessão 5- Expressa frustração adequadamente; não se deixa intimidar; Sessão 6- Nomear sentimentos e empatia; Sessão 7- Expressar direitos e necessidades adequadamente; participar de temas de discussão; Sessão 8- Elogiar, beijar e abraçar; Sessão 9- Fazer, atender pedidos e agradecer e Sessão 10- Admitir erros, pedir desculpas e ouvir críticas.

A estrutura de cada sessão obedece uma sequência, a saber: acolhida, projeção de um trecho de filme infantil que ilustre a habilidade social discutida na sessão (sugere-se o filme *Tinker Bell em Busca do Tesouro Perdido*”), momento de discussão do filme (nomeado “vamos pensar”), atividade do dia, usada para reforçar o uso das habilidades aprendidas, hora do reforço (entrega de um reforço arbitrário contingente ao comportamento adequado na sessão) e a despedida em que são retomados os objetivos e incentivado que os participantes se comportem da maneira aprendida durante a semana.

Falcão, Bolsoni-Silva, Magri e Moretto (2016), avaliaram a intervenção que consistia inicialmente de oito sessões de treinamento de habilidades sociais. Os participantes foram sete crianças com idade entre 7 e 9 anos que cursavam o segundo ano do ensino fundamental. Todas apresentavam problemas de comportamento em nível clínico segundo os instrumentos CBCL - Child Behavior Checklist e TRF-Teachers Report Form, respondidos por pais e professores respectivamente, antes e após a intervenção, em quatro fases, a saber: linha de base; pré-teste; pós-teste e seguimento. Os problemas de comportamento mantiveram-se em baixa frequência, durante toda a intervenção, e as habilidades aumentaram de frequência, com diferença estatística significativa para a redução de problemas externalizantes.

Recentemente, em sua tese de doutoramento, Falcão (2020) realizou estudos avaliando os efeitos do Promove-Crianças com delineamento experimental de grupo, com grupo experimental e grupo controle (Estudos 1, 2 e 3) e delineamento de sujeito como controle dele mesmo (Estudo 4) em uma amostra de 41 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental com diagnóstico clínico, em comorbidade, para problemas de comportamento internalizantes, externalizantes e totais, de acordo com relatos de mães/pais e de professores. Foram realizados quatro estudos na pesquisa, e no que se refere aos Estudos 1 e 2, foram aplicados instrumentos que avaliaram habilidades e problemas de comportamentos das crianças, e as práticas educativas e indicadores de saúde mental de seus cuidadores e de seus professores em três momentos para o grupo experimental (pré-teste, pós-teste e seguimento) e em dois momentos para o grupo controle (Sonda 1 e Sonda 2). No Estudo 3

foram avaliados os comportamentos apresentados pelas crianças durante as sessões de intervenção, e após esta fase o grupo controle recebeu a intervenção e passou a ser chamado de experimental 2, sendo as mesmas variáveis dos primeiros dois estudos analisadas no Estudo 4. Como resultado, as crianças apresentaram menores frequências de problemas de comportamento após a intervenção tanto do ponto de vista dos pais como dos professores e diminuição de práticas negativas e aumento de práticas positivas dos adultos. Não houve diferenças significativas nos comportamentos das crianças participantes do grupo controle. A análise das sessões permitiu afirmar que a frequência de habilidades sociais se manteve alta e as frequências de problemas de comportamento se manteve baixa durante a intervenção, mediante o reforçamento contingente do comportamento.

Miott, Polesello e Nazar (2020) também investigaram o efeito do programa em uma pesquisa com delineamento pré e pós intervenção, com sete participantes que tinham idade entre 9 e 12 anos, estudantes de escolas públicas no Paraná. Observou-se a diminuição no escore de problemas de comportamento no Pós-teste em relação ao Pré-teste.

Conforme já detalhado anteriormente, apesar da pesquisa em THS evidenciar o papel importante das habilidades sociais como fator de proteção para a rejeição entre pares, outros fatores precisam ser contemplados para afetar o contexto da criança e ampliar o alcance das ações preventivas. Dentre estes fatores destaca-se o papel das práticas educativas parentais e daí a importância da orientação parental.

1.2.6 Orientação Parental como fator de proteção

O desenvolvimento de habilidades sociais para a convivência saudável e aceitação da criança no grupo de pares na primeira infância depende em grande parte do contexto familiar e das práticas educacionais ali adotadas, podendo estas últimas funcionar como fator de proteção ou de risco para o desenvolvimento de comportamento antissocial, fracasso escolar, e também à rejeição dos pares, depressão e suicídio (Barlow et al., 2016; Kanamota, Bolsoni-Silva e Kanamota, 2017; Kielan et al., 2018; Santos e Wachelke, 2019). Storebo et al. (2019) em sua metanálise sobre treinamento de habilidades sociais na infância e adolescência, afirma que, alguns estudos indicam que nem todas as crianças se beneficiam do treinamento de habilidades sociais, possivelmente devido à falta de envolvimento dos pais durante o tratamento.

Silvares (2000) e Melo e Silvares (2007), neste mesmo entendimento, defenderam um modelo ampliado de atendimento, envolvendo não apenas as crianças com dificuldades

de interação, mas também todo um trabalho clínico de orientação aos pais, capaz de promover novas formas de interação com seus filhos. Os grupos de tratamento apresentaram maior percentual de crianças populares, enquanto o grupo controle apresentou maior percentual de crianças rejeitadas.

Estudos sobre atendimento psicológico infantil indicam a importância do envolvimento dos pais em qualquer intervenção clínica para a generalização da aprendizagem para diferentes contextos, fortalecimento e manutenção das mudanças, visto que eles são os maiores reforçadores, fontes de afeto e também modelos de aprendizagem para as crianças (Barlow et al., 2016; Bolsoni-Silva & Marturano, 2008; Conte, 2002; Long, Edwards, & Bellando, 2017; Mondin, 2008; Regra, 2012).

Ao “conjunto de comportamentos e atitudes dos pais e todo o clima existente em uma relação pais-filhos, inclusive a expressão corporal, o tom de voz, o bom ou mau humor e as práticas parentais usadas mais frequentemente” denomina-se estilo parental (Weber, 2005, p.61). O grande interesse e relevância dos estilos e práticas parentais para o desenvolvimento saudável das crianças despertou o surgimento de muitos instrumentos desenvolvidos para aferir o estilo parental dos cuidadores e embasar intervenções personalizadas, tais como as Escalas de Responsividade e Exigência (Costa, Teixeira, & Gomes, 2000), O Questionário de Estilos Parentais- QEP (Boeckel, & Sarriera, 2005), o Inventário de Estilos Parentais - IEP (Gomide, 2021), o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais–Versão Reduzida (Miguel, Valentim & Carugati, 2009), o Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais -RE HSE- P (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2016), Questionário de percepção dos pais- QPP (Pasqualli et al, 2012), entre outros. Cassoni (2013), em revisão sistemática realizada em sua tese de doutorado sobre estilos parentais e práticas educativas parentais, nomeou 20 instrumentos diferentes utilizados em estudos ao redor do mundo apenas no período entre 2006 e 2010.

Baseando-se em estudos da época, Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989/2017) propuseram um modelo de desenvolvimento da delinquência crônica, com papel determinante das práticas parentais inefetivas que levariam ao fracasso acadêmico e rejeição dos pares, culminando no envolvimento com grupos desviantes e delinquência crônica. Os autores propõem que programas bem sucedidos de prevenção são possíveis, mas devem incluir três componentes: treino parental, treino de habilidades sociais e recuperação acadêmica.

A revisão de literatura de Rios, Ferreira e Batista (2016) encontrou dez estudos realizados entre 2008 e 2014 no Brasil que investigaram a influência do estilo parental no comportamento dos filhos no contexto escolar, em situações de diagnósticos e na prevenção e uso abusivo de drogas, e concluíram que os “estudos mostraram-se relevantes, ao evidenciar a importância de práticas educativas e estilos parentais saudáveis como subsídios para o bom desenvolvimento infantil, seja no contexto escolar, seja nos relacionamentos sociais e ou perante o diagnóstico de TDAH, por exemplo” (p.28).

Em relação à percepção que os pais têm a respeito de suas próprias habilidades e estilos parentais, Capano Bosch, González Tornaría e Massonnier (2016) realizaram um estudo com 85 famílias de adolescentes de 12 anos, utilizando escalas autoadministradas de afeto e exigência e limites, e encontrou discrepância entre a avaliação dos pais e dos filhos, sendo que os pais e mães se consideravam mais democráticos em sua própria avaliação do que na avaliação de seus filhos. Outro dado interessante da pesquisa é que o grau de estudo dos pais não se correlacionou positivamente com melhores práticas parentais, sendo que pais com mais tempo de estudo se mostraram mais autoritários ou negligentes, o que contradiz fortemente outros estudos da área (Bornstein, Hahn, Suwalsky & Haynes, 2003; Carmo, & Alvarenga, 2012; Gracia & Herrero, 2008).

Bolsoni-Silva e Loureiro (2018) realizaram um estudo correlacional sobre déficits de habilidades sociais e problemas de comportamento em relação a aspectos sociodemográficos, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e indicadores de depressão materna, com 151 mães de crianças escolares e pré-escolares entre 2 e 11 anos de idade. Foram utilizados os instrumentos Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais -RE-HSE-P (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2010), o Child Behavior Checklist - CBCL (Achenbach, & Rescorla, 2001), o Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas versão para pais - QRSH-P (Bolsoni-Silva et al., 2011), o inventário de recursos do ambiente familiar (Marturano, 2006) e o *Patient Health Questionnaire-9* -PHQ-9 (Osorio, Mendes, Crippa & Loureiro, 2009). Constatou-se a relação entre habilidades sociais educativas parentais e recursos ambientais para médias mais elevadas de crianças sem problemas de habilidades sociais. Crianças com déficits de habilidades sociais tiveram mais problemas comportamentais relatados e suas mães apresentaram mais indicadores de depressão e relataram usar mais práticas negativas. Em relação às variáveis sociodemográficas, verificou-se que a maioria do grupo com uma pontuação elevada de habilidades sociais tinha pais que eram casados ou em relacionamentos estáveis e com rendimentos mais elevados. Os resultados indicaram que práticas parentais positivas

influenciam habilidades sociais e que o gênero (meninos) influenciava os problemas de comportamento.

Um ano depois Bolsoni e Loureiro (2019) publicaram outra pesquisa com delineamento de caso controle, com uma amostra de 36 meninos, sendo 18 com problemas de comportamento do tipo externalizante e internalizante, e 18 meninos sem problemas de comportamento (controle) para verificar a correlação entre práticas parentais, aferidas pelo RE-HSE-P, recursos ambientais e o comportamento das crianças. Verificou-se que no grupo controle há correlação entre práticas parentais positivas e comportamentos habilidosos socialmente e também entre práticas parentais negativas e comportamentos problemáticos. No grupo clínico havia maior número de práticas negativas e menor habilidade social das crianças, porém não foi encontrada correlação entre as práticas educativas e o comportamento das crianças neste grupo, indicando uma possível inconsistência no uso das práticas educativas, o que levou as autoras a concluir pela necessidade de planejamento de programas que incluam orientação de pais.

Conforme já exposto, o contexto mais próximo e significativo da criança é o contexto familiar, em especial a relação entre pais e filhos. Em virtude disso, vários programas de intervenção focados em mudanças nas práticas educativas parentais de forma isolada ou conjugada a outras variáveis contextuais têm sido propostos, com relato de bons resultados (Bolsoni-Silva e Marturano, 2008; Bolsoni-Silva & Fogaça, 2018; Castro, Melo e Silvaes, 2003; Melo e Silvaes, 2007; Durlak et al., 2007; Marinho & Caballo, 2002; Mondin, 2008; Regra, 2012), entretanto, nota-se um déficit de programas nacionais validados empiricamente. Nesse sentido, será descrito o Programa Promove-Pais, que traz um importante componente de personalização do tratamento, que será utilizado como parte da intervenção que será avaliada na presente pesquisa.

1.2.6.1 O Programa Promove - Pais

O Promove - Pais (Bolsoni-Silva & Fogaça, 2018) é um programa que garante características importantes para a prática baseada em evidências. A proposta, assim como o Programa Promove Crianças, apresenta uma estrutura bastante detalhada, porém propicia flexibilidade para atender as necessidades dos participantes, conforme preconizam as recomendações da *American Psychiatric Association* para a Prática Baseada em Evidências (APA, 2006).

O Programa prevê uma avaliação inicial dos participantes para formulação do caso, identificando as queixas e variáveis de controle do comportamento, definindo objetivos individuais para os participantes. Nesta etapa são utilizados instrumentos psicológicos e entrevistas semiestruturadas. A partir da avaliação funcional do caso são realizadas 14 sessões, nas quais a sequência de atividades é sugerida: discussão da tarefa de casa, exposição teórica - treino de habilidades - atribuição de nova tarefa de casa e avaliação da sessão. Durante a exposição teórica é utilizada uma cartilha informativa utilizada especialmente como biblioterapia, mas prioriza-se a participação dos cuidadores na tentativa de relacionar as informações aos problemas enfrentados no dia a dia. Para o treino de habilidades o Programa traz sugestões para serem utilizadas em casa sessão, baseadas em Roleplay, vídeos, exercícios, e outros recursos. A tarefa de casa tem por objetivo aumentar a possibilidade de generalização da aprendizagem para a interação com as crianças. A avaliação do encontro pode ser feita oralmente ou por escrito ao final de cada sessão. A seguir estão elencados alguns dos temas e habilidades trabalhados: comunicação, expressão de sentimentos, direitos humanos básicos, expressar e ouvir opiniões, identificação de comportamento habilidoso e não habilidoso, expressão de sentimentos negativos, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas, admitir próprios erros, estabelecimento de limites e regras, consequências para o comportamentos socialmente habilidoso. A última sessão tem tema livre, destinada à discussão de um tema a ser definido pelas características e necessidades do grupo. Os temas trabalhados são contingentes aos problemas detectados e a promoção de melhores interações e por isso, por vezes os temas são retomados ou antecipados. O estudo de Orti, Bolsoni-Silva, Grecco e Matsunaka (2015) descreve os procedimentos de interação terapêutica mais utilizados na intervenção realizada com o mesmo Programa, que foram diferentes de acordo com cada mãe participante, evidenciando como é feito o ajuste e flexibilização da intervenção.

De Carvalho Kanamota, Bolsoni-Silva e Kanamota (2017) avaliaram efeitos do programa Promove-Pais aplicado a três cuidadoras de adolescentes com problemas de comportamento. Foi utilizado o delineamento quase experimental de caso único, com pré, pós teste e seguimento. Foram utilizados como instrumentos de avaliação o Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P) e o *Child Behavior Checklist* (CBCL), versão para pais. Os resultados mostraram ganhos terapêuticos em todos os participantes ao final da intervenção e na avaliação de seguimento, com aumento das habilidades educativas parentais, redução das práticas negativas e redução dos problemas de comportamento dos adolescentes.

Apesar dos programas Promove Pais e Promove Crianças terem sido produzidos pelo mesmo grupo de pesquisa, liderado pela professora Alessandra Bolsoni-Silva, estando bastante alinhados com respeito à estrutura e conteúdos, e contemplarem o envolvimento dos cuidadores para manejo dos problemas de comportamento infantis, não foram encontrados estudos avaliando os efeitos da aplicação dos dois programas concomitantemente com crianças e seus cuidadores, o que parece ser bastante promissor, em vista das pesquisas em prevenção apontarem para maior efetividade dos esforços de prevenção ampliados. Também não foram realizados estudos com estes programas dentro do foco da prevenção à rejeição entre pares.

Também percebe-se que os estudos realizados com os programas priorizaram a formação de grupos de intervenção de crianças com indicação de problemas e não de grupos ou turmas inteiras, que valorizasse maior interação entre pares de diferentes status sociais, apesar de haver a menção nos manuais dos programas de que são adequados para prevenção indicada e também universal. Possivelmente isso se deve pela característica de personalização do tratamento e necessidade de reforçamento diferencial por vezes individuais nas sessões, que implicam alto custo de resposta para aplicação universal em uma escola ou comunidade e também devido a problemas de adesão na inserção do Programa dentro da rotina escolar.

1.2.7 Programas de prevenção ampliados

Quanto ao escopo e nível da intervenção, pode-se classificar um programa como *universal*, quando sua aplicação é orientada para todos os alunos/elementos de uma população, *seletivo ou indicado*, quando é dirigido a um subgrupo identificado como em risco ou enfrentando atualmente problemas sociais, emocionais e comportamentais, ou *misto*, quando ambas as abordagens estão presentes (Rojas-Andrade e Bahamondes, 2018). Os estudos mencionados nesta tese a respeito da aplicação dos programas Promove Pais e Promove Crianças relataram a participação de crianças com problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, o que pode levar ao entendimento de que seria um programa com nível de intervenção seletivo ou indicado, (Falcão, Bolsoni-Silva, 2016; Falcão, Bolsoni-Silva, Magri & Moretto, 2016; Falcão, 2020; Miott, Polesello e Nazar, 2020; De Carvalho Kanamota, Bolsoni-Silva e Kanamota, 2017), porém, na presente tese os participantes não tinham qualquer indicação de problemas de comportamento ou inabilidade social como pré-requisito pois todos os alunos das turmas foram convidados a participar.

Com relação a isso, Mikami et al. (2005) alertaram para o fato de que as intervenções propostas para prevenção e tratamento da rejeição que se direcionam a mudanças nas habilidades da criança rejeitada, em alguns casos podem gerar estigmatização das crianças atendidas por estarem sendo submetidas a tratamento diferenciado. Além disso, Mikami et al. (2005) enfatiza a importância do comportamento dos pares não rejeitados, a influência do clima de sala de aula e o professor como mantenedores do status de rejeição. Desta forma, para além de se considerarem as variáveis individuais como focos da intervenção, é importante contemplar nas intervenções os sistemas que envolvem as crianças, promovendo melhora das relações interpessoais em todo seu ambiente próximo: não só a família, mas grupo de pares, escola e comunidade.

A partir da década de 80 do século passado a interação entre pares na infância passou a ser entendida de forma a valorizar os aspectos ontogenéticos e culturais presentes no contexto da criança, tanto quanto os aspectos normativos da espécie (aspectos filogenéticos), o que também direcionou o planejamento de programas com intervenções contextualizadas e ampliadas, mais eficazes (Melo & Silveiras, 2007).

Com o propósito de afetar o contexto social extrafamiliar da criança rejeitada, Mikami et al. (2005) propõem como técnica interventiva o desenvolvimento de situações de trabalho colaborativo entre díades ou pequenos grupos heterogêneos de crianças, misturando-se status sociométricos diferentes, com estratégias de aprendizagem cooperativa que promovam o respeito ao outro, apesar das diferenças. Esta interação com pares não familiares se propõe a quebrar barreiras e expectativas geradoras de profecias autorrealizáveis que mantêm o status de rejeição. As atividades colaborativas entre pares permitem ainda a construção de repertórios considerados socialmente mais adequados e não apenas a eliminação daqueles considerados inadequados.

Pereira (2008) e Martins (2011), em seus estudos a respeito de *bullying*, e Biglan, Flay, Embry e Sandler (2012) em sua proposta de promoção de ambientes seguros e saudáveis, também consideram essencial agir preventivamente, com a definição de programas ampliados de prevenção de práticas agressivas, em que sejam contemplados os sistemas indivíduo, escola, família e sociedade.

A intervenção levada a efeito e avaliada por Melo (2004) é um exemplo de intervenção ampliada, na qual foram envolvidos os professores, cuidadores e pares, com objetivo de modificar a percepção destes a respeito da criança rejeitada. Participaram 26

crianças, dentre elas 13 indicadas para atendimento psicológico e 13 consideradas sem problemas de comportamento, que constituíram o grupo de validação. Foram adotados instrumentos de verificação direta e indireta do comportamento, antes e após a intervenção, e avaliação de seguimento nove meses após a intervenção. Os resultados foram positivos, sendo que 64% das crianças saíram da condição clínica. Registrou-se melhora relevante quanto à aceitação dos pares, 87,5% das crianças com status inicial de rejeição e negligência saíram desta condição e no seguimento 62,5% continuaram fora dos status iniciais. Ocorreu melhora nas categorias positivas de interação aluno-aluno e aluno-professor, como também no engajamento dos alunos nas tarefas acadêmicas.

Ignachewsk et al (2019) avaliaram os efeitos de um programa de intervenção precoce chamado de Método Friends, que busca desenvolver habilidades socioemocionais e resiliência em crianças. O estudo avaliou os efeitos do programa em uma amostra de 10 crianças com idade entre 6 e 7 anos. Foram realizados 12 encontros com as crianças e 3 encontros com os seus pais, e os resultados foram aferidos pelo instrumento SDQ - *Strengths and Difficulties Questionnaires* (versão em português), indicando que a intervenção reduziu dificuldades com hiperatividade, sintomas emocionais e problemas de conduta, sendo que os resultados se mantiveram na avaliação de seguimento, dois meses após o término do programa. As autoras relatam alguma dificuldade com adesão dos participantes pois o local da intervenção (clínica escola da universidade) era um pouco distante do centro da cidade, e sugerem a realização de novos estudos em escolas ou locais como o CRAS - Centro de Referência de Assistência Social, para facilitar o acesso e a permanência dos participantes.

Abreu, Miranda e Murta (2016) realizaram uma revisão sistemática a respeito dos Programas de Prevenção em Saúde Mental brasileiros, cujos resultados indicaram que há uma predominância de pesquisadores psicólogos, afiliados a universidades públicas da região sudeste. As intervenções analisadas na revisão foram consideradas longas pelas autoras, realizadas semanalmente, contemplando amostras pequenas, e com objetivo de promover competências em crianças e adolescentes em ambientes educacionais. A maioria dos estudos omitiram avaliações de seguimento e não discutiram as implicações dos resultados para as políticas públicas. As autoras enfatizam que a formação de redes de pesquisa e a ampliação de intercâmbio entre a academia e as políticas públicas podem incentivar o avanço da área no país.

1.2.8 Fidelidade na Implementação de Programas de Prevenção

A fidelidade de implementação (FI) se refere à propriedade de se implementar um programa como ele foi pretendido por seus idealizadores, ou seja, consiste na integridade com que um tratamento é produzido, e refere-se ao grau em que uma intervenção é realizada em acordo com seu modelo de intervenção. A fidelidade com que um Programa de Prevenção é aplicado pode ser tão importante quanto o cuidado despendido ao desenvolvê-lo e avaliá-lo, pois é possível que inconsistências encontradas nos resultados de diferentes estudos estejam relacionadas ao fato de que a implementação foi muito diferente daquilo que estava previsto inicialmente. A avaliação de fidelidade de implementação (FI) de um programa deve ser levada em consideração, portanto, ao interpretar-se os resultados obtidos em um programa, porém essa não é uma tarefa simples, uma vez que a FI envolve vários componentes de natureza multinível e multidimensional, relacionados ao profissional que aplica a intervenção, às características do programa e aos participantes (Heidelberg, Rutherford & Parks, 2021; Rojas-Andrade & Bahamondes, 2018; Combs et al., 2022).

A prescritividade do programa, por exemplo, é um elemento que pode ser bastante relevante na promoção e avaliação da FI. Este elemento diz respeito ao quão prescritivas são as ações específicas de uma intervenção. A intervenção pode ser bastante prescritiva, com diretrizes ou manuais estruturados que descrevem os procedimentos de implementação, com a explícita obrigação de realizá-los exatamente como planejado, ou podem enfatizar a flexibilidade e a adaptação local nas atividades a serem implementadas. Há ainda programas que podem ser considerados *mistos*, quando a prescritividade está presente em apenas alguns componentes estruturais da intervenção (Rojas-Andrade e Bahamondes, 2018)

Rojas-Andrade e Bahamondes (2018) realizaram uma revisão sistemática no contexto de programas de saúde mental baseados na escola para entender quais componentes da fidelidade de implementação de um programa eram os principais responsáveis para atingir os resultados esperados. Elencaram 5 componentes a serem avaliados, a saber: aderência (refere-se ao grau de cumprimento ou fidelidade aos componentes práticos especificados no modelo), qualidade da intervenção (se refere ao grau de habilidade, entusiasmo e comprometimento na execução das ações), adaptação (se a intervenção foi adaptada para se adequar à população-alvo), exposição à intervenção (doses/número de sessões recebidas em comparação ao planejado) e receptividade dos participantes (refere-se ao grau da relevância da intervenção ou do compromisso que os

participantes mostram em relação ao programa, e pode ser aferida por meio de pesquisas pós-intervenção ou questionários). Ao analisar 31 artigos publicados entre 2006 e 2016, encontraram que a receptividade e exposição dos alunos à intervenção foram os fatores com maior associação aos resultados.

Para Combs et al. (2022), é inevitável que à medida que um programa baseado em evidências se torna mais difundido e aplicado em larga escala, a fidelidade em sua implementação geralmente diminuirá, uma vez que as situações do mundo real exigirão alguma adaptação por não reproduzirem de forma ideal o ambiente controlado em que foi desenvolvido. Os autores investigaram a associação entre Fidelidade de Implementação e variáveis dentro das salas de aula que poderiam ser direcionadas para otimizar recursos sem comprometer a Fidelidade de Implementação. Os autores avaliaram o processo de implementação de um programa de ensino médio chamado *Botvin LifeSkills Training- LST*) cuja intervenção de prevenção universal se mostrou efetiva para reduzir o uso de substâncias, dentro de um projeto de abrangência nacional. A amostra incluiu 1.626 professores em 371 escolas em 14 estados, e os resultados sugerem que as modificações curriculares durante a implementação, o mau comportamento dos alunos e a falta de tempo para implementar o programa foram fatores mais associados à menor Fidelidade de Implementação. Os resultados do estudo de Combs et al. (2022) também indicam que a fidelidade na implementação estava fortemente associada à adesão, capacidade de resposta do aluno e qualidade da entrega

Combs et al. (2022) concluíram que examinar cuidadosamente as modificações do currículo, proporcionar estratégias de gerenciamento da sala de aula e garantir tempo de aula suficiente para implementação de programas altamente interativos, como é o caso do LST, são considerações importantes. Como as mudanças nos programas são inevitáveis, são necessários esforços para orientar os facilitadores a fazerem ajustes que melhorem o programa sem comprometer o que é essencial nas atividades de intervenção para produzir os resultados desejados.

Heidelberg et al. (2022) desenvolveu pesquisa com objetivo de examinar até que ponto a implementação de um programa de Prevenção chamado SWPBIS estava relacionado ao número de advertências recebidas por alunos brancos e negros em escolas de ensino fundamental e médio. Os autores tinham a hipótese de que a fidelidade de implementação do programa poderia estar interferindo nos resultados, pois haviam

encontrado inconsistências sobre a eficácia da implementação do SWPBIS, apesar de uma forte relação preditiva, e das pesquisas existentes indicarem a eficácia do SWPBIS. Heidelberg conclui que o programa é efetivo quando implementado com alta fidelidade.

A partir do exposto até este ponto, compreende-se que a rejeição entre pares pode impactar seriamente o desenvolvimento infantil, com repercussões importantes na vida adulta, e deve ser alvo dos esforços de intervenção e prevenção, esta última representando ações com alto valor ético, social e econômico. Apesar dos avanços e grande interesse e produção profícua na área de prevenção, as pesquisas descritas na área demonstram que há ainda poucos estudos localizados nas etapas intermediárias e finais do ciclo de pesquisa em prevenção no Brasil. Há também poucas pesquisas que contemplam avaliações de seguimento, para verificar a manutenção dos resultados obtidos nas intervenções. O presente estudo se propôs a avaliar o efeito de dois programas de prevenção de problemas de comportamento em modificar o status sociométrico de crianças rejeitadas, quando aplicados de forma remota, e a fidelidade de implementação, contribuindo assim para os estudos de etapa intermediária no ciclo de pesquisa de prevenção.

2 JUSTIFICATIVA

Compreende-se a partir do exposto que a rejeição entre pares pode impactar seriamente o desenvolvimento infantil, com repercussões importantes na vida adulta, e deve ser alvo dos esforços de intervenção e prevenção, esta última representando ações com alto valor ético, social e econômico.

Apesar dos avanços e grande interesse e produção profícua na área de prevenção nas últimas décadas, as pesquisas descritas na área demonstram que há ainda poucos estudos localizados nas etapas intermediárias e finais do ciclo de pesquisa em prevenção no Brasil. Há também poucas pesquisas que contemplam avaliações de seguimento, para verificar a manutenção dos resultados obtidos nas intervenções. O presente estudo se propôs a avaliar o efeito de dois programas de prevenção de problemas de comportamento adaptados ao modelo remoto para afetar o status sociométrico de crianças rejeitadas, contribuindo assim para os estudos de etapa intermediária no ciclo de pesquisa de prevenção.

Já foram realizados alguns estudos de avaliação de cada um dos programas (Promove Pais e Promove crianças) de forma separada, porém não foi encontrado estudo que avaliasse a aplicação dos dois programas concomitantemente, e por essa razão, inexistem

estudos com estes programas avaliando se os resultados são melhores quando os programas são apresentados juntos.

Com relação à metodologia, a presente pesquisa também se difere dos demais estudos de avaliação destes programas com relação às variáveis de interesse investigadas ao verificar os efeitos do Programa. Nas demais pesquisas os resultados foram aferidos por instrumentos de avaliação de habilidades de práticas educativas parentais e sociais e problemas de comportamento, enquanto o presente estudo adota como variável dependente o status sociométrico e estrutura das redes sociais das crianças participantes, avaliando transformações no contexto dos pares das crianças, visando aferir de forma mais ampla o impacto da intervenção.

Outra característica do estudo é a proposta de testar o programa aplicado de forma universal, e não apenas com crianças com diagnóstico clínico, sendo que todas as crianças do 6º ano do ensino fundamental II dos colégios participantes e seus cuidadores foram convidados a participar.

Bierman (2004), conforme já mencionado, afirmou que uma das tarefas ainda a serem realizadas pela pesquisa preventiva da rejeição é o desenvolvimento de tecnologia para envolver os pares efetivamente nas intervenções, criando oportunidades de interação positiva para crianças mais vulneráveis, desenvolvimento de amizades e afiliação em redes ou grupos sociais. Acredita-se que no Brasil esta meta está ainda a ser alcançada, e a presente pesquisa pode representar um esforço nesta direção, para verificar se o programa impacta também de forma positiva os pares “não clínicos” dos participantes, afetando a estrutura das redes sociais das crianças.

Além da redução de problemas de comportamento, melhora na relação entre pais e crianças, e entre crianças e seus pares, as investigações empíricas, como a que aqui se apresenta, têm como meta um melhor aproveitamento dos investimentos públicos nas áreas da saúde e da educação, a exemplo do que tem acontecido em países mais desenvolvidos.

3 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Avaliar os efeitos de uma intervenção com pais e crianças quando realizada em formato remoto, no status sociométrico de rejeição entre crianças escolares, e na estrutura

das redes sociais compostas por estas crianças.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A pesquisa se propôs a verificar:

1. os efeitos dos Programas Promove Pais e Promove Crianças, aplicados simultaneamente, no status sociométrico de rejeição das crianças participantes, quando realizados de forma remota no pós-teste e após um seguimento de 4 meses;
2. os efeitos dos Programas na estrutura das redes sociais das crianças participantes no pós-teste e após um seguimento de 4 meses;
3. a fidelidade da aplicação dos Programas Promove Pais e Promove Crianças, mediante adaptação para crianças mais velhas e aplicado de forma remota.

3 MÉTODO

3.1 DELINEAMENTO

A pesquisa teve desenho misto, composto por um estudo com medidas independentes de duas variáveis, com pré teste e pós teste com seguimento de 4 meses, associado a um estudo de avaliação de processo de implementação dos programas, em termos do indicador fidelidade.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 7 crianças com idade entre 10 e 12 anos, matriculados no 6º ano do ensino fundamental no início da intervenção, sendo 4 alunos de um colégio público e 3 alunos de um colégio particular, de ambos os sexos, e suas mães.

3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para auxiliar na compreensão dos instrumentos utilizados na pesquisa, será apresentada a descrição das variáveis de interesse da pesquisa, os instrumentos utilizados para aferi-las e o informante requerido para cada um deles (Tabela 1). Posteriormente é apresentada uma descrição mais detalhada de cada instrumento.

Tabela 1

Variáveis de interesse, instrumentos utilizados, informantes e tempo de aplicação

Variável de interesse	Instrumento/ Autores	Informante Requerido	Tempo de aplicação
Status sociométrico Estrutura das redes sociais (sociograma)	Ficha Individual para Entrevista Sociométrica (Bierman, 2004)	Crianças participantes	Aproxim 10 min
Fidelidade na aplicação dos Programas	Formulário de Observação para monitoramento da aplicação dos Programa	Pesquisadora e estagiários	1h00' a 1h30' (duração dos encontros)

Fonte: autoria própria

- Ficha Individual para Entrevista Sociométrica por Nomeação - conforme proposto por Bierman (2004), a ficha contém os dados da criança entrevistada e entrevistador, e o registro as respostas à entrevista sociométrica, que consiste na nomeação de três crianças que escolheria para fazer parte de seu grupo de atividade e seus motivos, e três crianças que não escolheria para seu grupo e seus motivos.
- Formulário de Observação para monitoramento da aplicação dos Programas. O formulário foi elaborado pela pesquisadora baseando-se na descrição das sessões apresentadas nos manuais dos Programas Promove Pais e Promove Crianças, adaptados ao modelo remoto e idade das crianças. Foi realizada a análise das gravações em áudio de voz dos facilitadores em cada encontro dos Programas Promove Pais e Promove Crianças por dois colaboradores da pesquisa, alunos de iniciação científica, que não participaram na intervenção. Foram preenchidos relatórios com observações acerca dos encontros pelos próprios facilitadores após cada encontro, registrando suas impressões e a participação das crianças e pais.

3.4 INSTRUMENTOS E MATERIAIS UTILIZADOS NOS PROGRAMAS

Além do uso dos respectivos manuais, a aplicação dos programas Promove Pais - guia teórico e prático (Bolsoni-Silva & Fogaça, 2018) e Promove Crianças - treinamento de habilidades sociais (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016), a aplicação dos programas prevê o uso de materiais, tais como filmes e livros infantis, e indica que sejam aplicados alguns instrumentos de coleta de dados antes do início da intervenção, para adequação dos objetivos individuais

dos participantes. Os livros sugeridos no Programa foram substituídos por versões em vídeo, disponíveis no *youtube* para facilitar a visualização do material pelos participantes. A descrição dos instrumentos e materiais utilizados, com seus respectivos objetivos, informante e tempo de aplicação foi organizada na Tabela 2. Posteriormente é apresentada uma descrição mais detalhada de cada instrumento.

Tabela 2

Instrumentos e materiais, objetivo, público alvo e tempo de aplicação

Instrumento/ Material e Autores	Objetivo	Público-alvo/ Informantes	Tempo de aplicação
Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais -RE-HSE-P- (Bolsoni-Silva, 2008)	Avaliação e formulação do caso	Pais ou Cuidadores	1 hora
Filme “Operação Big Hero”	Ilustrar comportamentos sociais habilidosos das personagens	Crianças	Aproxim. 15’ a cada sessão
Cartilha informativa: Orientação para pais e mães (Bolsoni-Silva, Marturano, & Silveira, 2006)	Treinamento de habilidades sociais educativas	Pais ou Cuidadores	Aprox. 30’
Vídeo-Livro “Bibi compartilha suas coisas” (Rosas, 2010) -	Ilustrar habilidades sociais e problemas de comportamento	Crianças	Aproxim. 15’
Vídeo-Livro “Betina Quero-Quero” (Vieira, 2015)	Ilustrar habilidades sociais e problemas de comportamento	Crianças	Aproxim. 15’
Vídeo-Livro Bullying na escola: Medo de Gaguejar (Klein, 2011)	Ilustrar habilidades sociais e problemas de comportamento	Crianças	Aproxim. 15’

Fonte: autoria própria

- Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais RE-HSE-P- (Bolsoni-Silva, 2008). É um teste psicológico que avalia práticas parentais e a habilidade dos cuidadores das crianças. O Instrumento é composto por 13 perguntas

guia para investigação da interação social entre pais e filhos, contemplando comunicação, afeto e estabelecimento de limites. A aplicação do programa Promove Pais prevê a avaliação e formulação do caso individualmente, para investigar objetivos individuais e permitir a adaptação dos objetivos aos interesses e necessidades dos participantes.

- Filme “Operação Big Hero” - Trechos do filme são projetados para ilustrar habilidades sociais dos personagens a cada sessão no Programa Promove Crianças
- Cartilha informativa: Orientação para pais e mães (Bolsoni-Silva, Marturano, & Silveira, 2006) - o conteúdo é discutido com os cuidadores nas sessões do Programa Promove Pais;
- Vídeo-Livro “Bibi compartilha suas coisas” (Rosas, 2010) – vídeo disponível no youtube com conteúdo do livro infantil utilizado nas sessões do Programa Promove Crianças
- Vídeo-Livro “Betina Quero-Quero” (Vieira, 2015) - vídeo disponível no youtube com conteúdo do livro infantil utilizado nas sessões do Programa Promove Crianças
- Vídeo-Livro “Bullying na escola: Medo de Gaguejar” (Klein, 2011) - vídeo disponível no *youtube* com conteúdo do livro infantil utilizado nas sessões do Programa Promove Crianças.

3.5 AMBIENTE

A intervenção foi realizada com alunos de dois colégios, um público e outro particular, localizados em dois municípios que distam aproximadamente 11 km um do outro, no noroeste do Paraná. O município em que o colégio público está situado tem aproximadamente 42.000 habitantes, IDHM de 0,71 (IBGE, 2010), IDEB de 6,5 nas séries iniciais e 5,3 nas séries finais (IBGE, 2017), e está entre as 500 cidades mais perigosas do Brasil, sendo o 494º município com maior taxa média de homicídios do Brasil no ano de 2012 (38,1 a cada 100.000 habitantes) (Prates, 2014). O município em que o colégio particular está localizado é bem maior, tem população estimada em aproximadamente 440.000 pessoas, 90,6% das vias públicas urbanizadas, IDHM de 0,80 (IBGE, 2010), IDEB de 7,2 nas séries iniciais e 5,2 nas séries finais (IBGE, 2017).

Mediante a situação sanitária no noroeste do Paraná, as aulas estavam sendo transmitidas de forma remota para uma parte dos alunos (esquema de revezamento semanal para 50% dos alunos) quando a pesquisa foi realizada. As entrevistas com pais e a aplicação das atividades do programa foram desenvolvidas inteiramente no modelo remoto, por meio da plataforma do Google Meet. As atividades realizadas de forma presencial (entrevista com equipe pedagógica e alguns professores e entrevista sociométrica) atenderam aos cuidados vigentes na época, referentes à prevenção da contaminação pelo vírus no ambiente educacional com respeito ao distanciamento social, aos equipamentos de proteção individual e assepsia das mãos e objetos.

3.6 RECURSOS HUMANOS

A equipe de pessoas que aplicou os programas estudados durante a intervenção foi composta pela pesquisadora, quatro estagiários (alunos do último ano de graduação de psicologia matriculados na disciplina de estágio em psicologia clínica comportamental), duas alunas de iniciação científica e três psicólogos alunos de pós-graduação em promoção da saúde.

Após o estudo individual e em grupo dos manuais dos programas Promove Pais e Promove Crianças, foram realizadas duas sessões de treino de 4 horas cada com os 6 estagiários de graduação e 3 alunos de pós-graduação que participaram da pesquisa como facilitadores de grupo na aplicação dos programas. Cada etapa do processo foi guiada pelos manuais que fornecem as instruções passo a passo para a execução das ações da intervenção, sendo que a adaptação de cada encontro do Programa para o modelo remoto procurou manter as características essenciais, atividades e objetivos de cada encontro. As dúvidas foram resolvidas em sessões semanais de trabalho, nos dois meses que antecederam a intervenção e durante sua execução.

Durante a intervenção pessoas diferentes conduziram cada programa, com experiência profissional e educacional diversas, que refletem também atitudes e habilidades pessoais diversificadas. Procurou-se garantir um conhecimento mínimo que possibilitasse a condução adequada dos encontros por meio do estudo dos manuais, estudo das palestras em formato webinar realizados pela autora dos programas na plataforma do Youtube (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_g4DTxTuI0E e <https://youtu.be/FFmdQkTTBPo>) e por meio dos treinamentos organizados pela pesquisadora e realizados com os alunos de graduação e pós-graduação que colaboraram

como recursos humanos na pesquisa.

Os encontros do Programa Promove Pais realizado com participantes do colégio público foram conduzidos pela pesquisadora que é mestre em Análise do Comportamento, auxiliada por um aluno de pós-graduação em Análise Comportamental Clínica pelo Instituto Brasileiro de Análise do Comportamento (IBAC) e os encontros do grupo de pais do colégio particular foram conduzidos pela pesquisadora auxiliada por uma aluna de pós-graduação em Promoção da Saúde pela Universidade Unicesumar e que realizou estágio em clínica analítico comportamental no período de graduação. Os encontros do Programa Promove Crianças foram conduzidos por alunos do último ano de graduação em psicologia que realizavam estágio em clínica analítico comportamental, supervisionados semanalmente pela pesquisadora.

3.7 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA – COLETA DE DADOS

Nas primeiras visitas da equipe aos colégios em que foi realizada a pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a diretora, coordenadora pedagógica e 2 professores do 6º ano, para melhor compreensão das interações sociais das crianças no ambiente educacional.

O recrutamento para participação da pesquisa foi realizado na reunião ordinária do início do semestre, realizada de forma remota com os pais ou cuidadores dos alunos do 6º ano. Após apresentação do programa e convite para participação, foi disponibilizado o TCLE e termo de Termo de Assentimento de forma virtual (Google Forms) e também foram deixadas cópias impressas na secretaria dos colégios para que todos os interessados tivessem acesso. Todos os alunos do 6º ano que estavam frequentando as aulas de ambos os colégios foram submetidos à aplicação da Entrevista Sociométrica por nomeação, baseada na proposta de Bierman (2004), em três momentos, a saber, antes e logo após a intervenção e em uma avaliação de seguimento que ocorreu 4 meses após o encerramento da intervenção.

A Entrevista Sociométrica consistiu da nomeação individual dos participantes mediante as solicitações de que dissesse o nome de três colegas que chamaria para uma atividade em grupo e três colegas que não chamaria para seu grupo, bem como o motivo por cada nomeação e a análise das redes sociais, baseada na mesma nomeação entre pares.

Foram necessários três espaços distintos presenciais dentro da instituição para realização da avaliação sociométrica: a sala de aulas regular acolheu o grupo antes da entrevista, com a professora regente orientando-os a realizar uma redação sobre tema estudado no momento; no refeitório e pátio da escola foram realizadas as entrevistas individualmente, e o laboratório de biologia (colégio público) e a biblioteca (colégio privado) acolheram as crianças após a entrevista, para que não trocassem impressões ou informações antes de passar pelo procedimento. No mesmo momento em que as crianças que estavam presentes no colégio foram submetidas à Entrevista Sociométrica de forma presencial com os estagiários, a pesquisadora realizou a Entrevista sociométrica com os alunos que estavam acompanhando as aulas no modelo remoto, individualmente, convidando os alunos que estavam acompanhando a atividade de redação por videochamada com a professora regente, a entrar no link de videoconferência um por vez.

A partir destas nomeações os participantes foram distribuídos em cinco diferentes categorias sociométricas, a saber: populares, rejeitadas, negligenciadas, controversas e medianas. A partir dos nomes dos colegas indicados são calculados os escores de “colegas que chamaria para meu grupo” (nomeação positiva - NP), “colegas que não chamaria para meu grupo” (nomeação negativa - NN), “preferência social” (PS) e “impacto social” (IS). Os escores NP e NN são baseados no número total de indicações que cada aluno recebeu, enquanto os escores de PS e IS foram obtidos através do seguinte cálculo: $PS = NP - NN$ e $IS = NP + NN$, respectivamente (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982).

A normalização dos dados para cada um destes indicadores é feito por meio da fórmula: $[(x - \bar{x})/\sigma]$, onde x = valor obtido pelo participante em termos de NP, NN, PS e IS; \bar{x} = valor médio de todas as crianças da amostra em termos de NP, NN, PS e IS; σ = desvio padrão das crianças da amostra. Assim, foi possível a classificação dos alunos, segundo os critérios, em: populares ($PS > 1$; $NP > 0$ e $NN < 0$); rejeitados ($PS < 1$; $NN > 0$ e $NP < 0$); negligenciados ($IS < 1$ e $NP = 0$) e controvertidos ($IS > 1$ e NP e $NN > 0$). As crianças que não se enquadram em uma das classificações explicitadas acima são classificadas como medianas (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982).

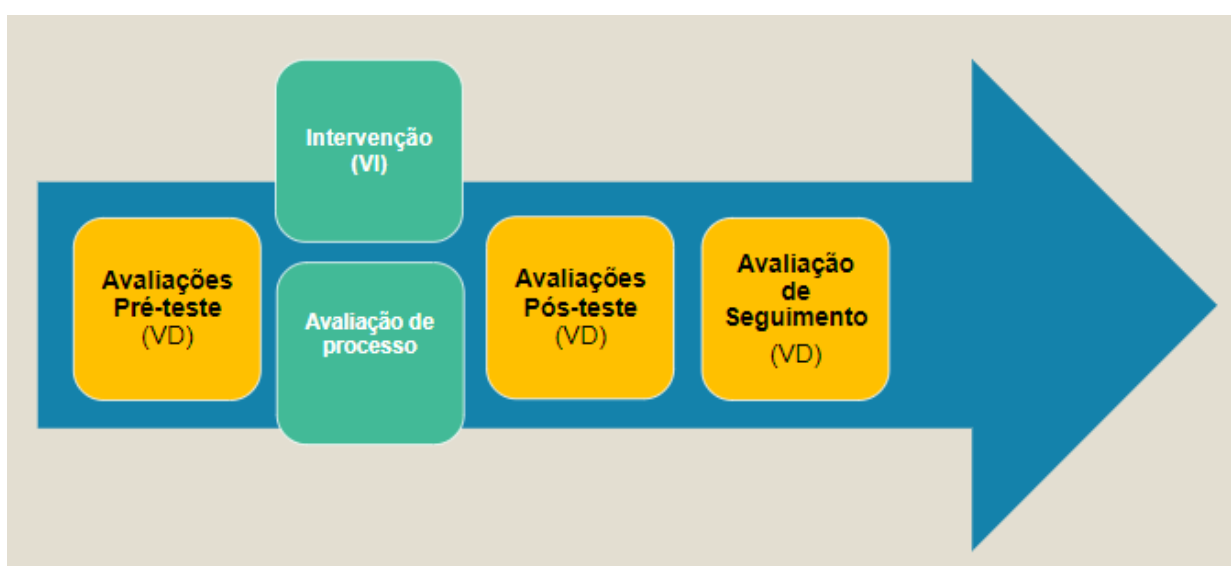
Os pais ou cuidadores das crianças que aceitaram participar do Programa Promove Pais foram submetidos à aplicação do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais - REHSE-P- (Bolsoni-Silva, 2008), que avalia práticas educativas parentais e habilidade dos cuidadores das crianças, o que foi relevante para o levantamento das necessidades do contexto específico dos participantes, indicando aspectos que

deveriam ser contemplados de forma mais destacada na orientação aos pais e/ou no Treinamento de Habilidades Sociais. As entrevistas foram realizadas de forma remota, por videochamadas, utilizando-se a ferramenta Google Meet.

Após a Avaliação Sociométrica inicial e análise da estrutura das redes sociais, foi formado um grupo de pais e um grupo de crianças em cada colégio. Estava previsto que os pais das crianças participassem de 10 sessões em grupo do Programa Promove Pais, de forma remota, com 90 minutos de duração, e as crianças participassem de 10 sessões do Programa Promove Crianças, de forma remota, com 60 minutos de duração, mas não foi possível realizar todas as sessões programadas pois houve evasão dos participantes antes do término do programa, conforme será detalhado nas sessões a seguir.

Visto que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não contemplava a gravação das vozes e imagens das crianças participantes, os facilitadores de cada encontro fizeram a gravação do áudio de sua própria voz ao conduzir cada encontro, para registro de todas as etapas realizadas e análise posterior para avaliação da fidelidade na aplicação dos programas. Duas alunas de graduação participantes do Programa de Iniciação Científica realizaram a análise das gravações após sua realização por meio de Checklist dos itens planejados nos programas e efetivamente realizados. A distribuição das etapas da intervenção se deu como apresentado a seguir:

Figura 1 – Etapas do Procedimento de Pesquisa



Fonte: autoria própria

Após a finalização da pesquisa foi realizada a apresentação dos resultados em reunião com a direção, equipe pedagógica e professores no colégio público e com a direção e equipe pedagógica no colégio particular.

3.7.1 Adaptação do Programa Promove Crianças ao modelo remoto

Originalmente o Programa Promove Crianças prevê a apresentação dos temas dos encontros seguindo a ordem dos acontecimentos do enredo do filme “Tinker Bell em busca do Tesouro Perdido”. Com a implementação do Programa para crianças maiores, os temas dos encontros tiveram sua ordem alterada para adaptar-se à ordem de apresentação do enredo do filme “Operação Big Hero”. Na Tabela 1 estão descritos os temas das sessões realizadas, o número da sessão originalmente prevista no manual do Programa Promove Crianças, e o excerto do filme utilizado em cada encontro:

Tabela 3

Tema das sessões utilizando o filme Operação Big Hero

No.sessão/ (No. manual)	Tema	Trechos do filme
1 (1)	Cumprimentar e iniciar conversas e civilidade	0:00-0:15 (15 min)
2 (8)	Elogiar, beijar/ abraçar, encorajar	0:15 a 0:20 (5 min)
3 (2)	Agradecer, falar coisas boas e expressar opiniões	0:15 a 0:20 (5 min)
4 (6)	Nomear sentimentos e empatia	0:26 a 0:32 (6 min)
5 (3)	Fazer amigos e ajudar, compartilhar as coisas	0:32 a 0:41 (9 min)
6 (9)	Fazer pedidos e atender pedidos, agradecer	0:41 a 0:50 (9 min)
7 (4)	Esperar a vez e controlar-se	0:50 a 1:00 (10 min)
8 (7)	Expressar direitos e necessidades	1:00 a 1:05 (5 min)

9 (5)	Expressar frustração adequadamente, não se deixar intimidar	1:05 a 1:10 (5 min)
10 (10)	Admitir erros, pedir desculpas, ouvir críticas. Encerramento	1:10 até final (5 min)

Fonte: autoria própria

Em cada encontro do Promove Crianças estão previstas algumas atividades prescritas no manual do programa, que foram adaptadas conforme segue, para serem realizadas no modo remoto.

- Acolhida /Discussão da tarefa de casa - Realizada conforme descrita no manual sem necessidade de alteração significativa, exceto o fato de ser realizada com a mediação de Tecnologia de Informação e Comunicação.
- Projeção de trecho de filme - Realizada conforme descrita no manual sem alteração significativa, excetuando o fato de ser realizada por meio da videochamada, o que torna mais difícil monitorar o comportamento das crianças durante a projeção.
- Vamos Pensar - análise de contingências dos comportamentos habilidosos ou não (problema de comportamento da personagem), aplicando-se o conhecimento à vida das crianças participantes. Realizada conforme descrita no manual sem alteração significativa, excetuando o fato de ser realizada por meio da videochamada.
- Atividade do dia - São atividades variadas, algumas necessitaram de adaptação significativa para execução no modelo remoto. A atividade *História compartilhada* pôde ser realizada conforme descrita no manual sem alteração significativa, excetuando o fato de ser realizada por meio da videochamada e serem utilizados alguns slides em alguns momentos com objetivo de aumentar a dinâmica e interação. O uso de *livros de histórias infantis* foi adaptado utilizando-se de vídeos disponíveis na plataforma do Youtube a respeito dos livros prescritos no programa para melhor visualização das imagens do livro. A atividade de discussão com uso de figuras foi adaptada pela apresentação das mesmas por meio da ferramenta “Apresentar” do Google Meet, e a execução de desenhos e cartazes foi realizada por meio da ferramenta Jamboard (Lousa Virtual), também disponibilizada no Google Meet.
- Hora do reforço. Esta foi uma das etapas mais desafiadoras para adaptação ao

modelo remoto, tendo sido alterada durante a execução da intervenção. O manual do programa prevê a entrega de um objeto físico confeccionado no grupo, como um colar, ou outro prêmio, ao final de cada encontro, para as crianças que participam e são colaborativas durante as atividades, o que é impossível de ser realizado remotamente. A princípio planejou-se que as crianças participativas poderiam usar um plano de fundo e um filtro à sua escolha até o final do encontro. Apesar de gostarem bastante da ideia, a opção de escolher planos de fundo não estava visível para as crianças conectadas por meio de celular, e os filtros prejudicavam muito a conexão por utilizarem muita memória do computador ou dados durante a conexão. Decidiu-se que os participantes poderiam escolher uma música que gostasse para apresentar para os colegas durante um minuto.

- Vamos treinar. São atividades variadas, como Roleplay, pintura compartilhada, análise de contingências por meio de cartazes e desenhos, algumas necessitaram de adaptação significativa para execução no modelo remoto. A atividade de roleplay pôde ser realizada conforme descrita no manual sem alteração significativa, excetuando o fato de ser realizada por meio da videochamada. Os desenhos e cartazes foram realizados utilizando a lousa interativa disponível nas ferramentas do Google Meet.
- Despedida: Com objetivo de incentivar os participantes a se comportarem da maneira que aprenderam durante a semana, pôde ser realizada conforme descrita no manual sem alteração significativa

A descrição pormenorizada da adaptação das atividades do Programa Promove Crianças, conforme planejadas para cada sessão do programa de forma remota, está disponível no Apêndice B deste trabalho.

3.7.2 Adaptação do Programa Promove Pais ao modelo remoto

Originalmente o Programa Promove Pais prevê a realização de até 14 sessões em grupo para discussão dos temas presentes na *Cartilha informativa para pais e mães*, que acompanha o procedimento do Programa. O Promove Pais orienta que seja realizada a avaliação das habilidades sociais educativas dos pais por meio do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para pais (REHSE-P) para adequação e flexibilização dos temas de acordo com o interesse e as necessidades do grupo. Antes do início da

intervenção foi realizada a aplicação do instrumento REHSE-P em alguns dos cuidadores, não em todos, mediante a disponibilidade dos participantes para a realização da entrevista. O resultado das entrevistas realizadas com os pais inscritos no Programa Promove Pais dos colégios público e particular, por meio do instrumento REHSE-P serão apresentados na seção resultados um pouco adiante neste trabalho.

A partir dos resultados das entrevistas com os pais inscritos no Programa Promove Pais, foram definidos os temas para 10 encontros, realizados de forma remota:

- 1o Encontro: Conversação
- 2o Encontro: Fazer e responder perguntas
- 3o Encontro: Expressar sentimento positivo
- 4o Encontro: Direitos e Deveres
- 5o Encontro - Expressar e ouvir opiniões
- 6o Encontro - Comportamento Habilidoso e não habilidoso
- 7o Encontro - Expressar sentimento negativo
- 8o Encontro - Fazer e recusar pedidos/Negociar
- 9o Encontro - Fazer críticas, admitir erros e pedir desculpas
- 10o. Encontro -Estabelecimento de limites

Em cada encontro do Promove Pais estão previstas algumas atividades prescritas no manual do programa, apresentadas a seguir, que foram adaptadas quando necessário para serem realizadas no modelo remoto. A entrega de tarefas de casa em material físico, por exemplo, não foi realizada, e o conteúdo da cartilha foi apresentado em slides. A cartilha em formato virtual também foi encaminhada aos participantes via internet. No primeiro encontro, além das atividades estruturantes presentes em todos os encontros, foram apresentados os facilitadores, participantes e o funcionamento do grupo. Nos demais encontros, a sequência de atividades seguiu o seguinte roteiro:

- Discussão da tarefa de casa realizada
- Exposição/discussão dialogada (conteúdo da Cartilha)
- Vamos exercitar - Apresentar exemplos e modelo, realizar roleplay
- Estabelecimento da tarefa para a semana
- Avaliação do Encontro

3.7.3 Questionário de satisfação na participação do programa

As mães participantes do Programa Promove Pais também foram convidadas a responder um questionário de satisfação por meio da ferramenta Google Forms após o término da intervenção, que investigou sua satisfação a respeito do tempo, modalidade remota, temas abordados, condução e duração dos encontros.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Os efeitos da intervenção foram avaliados quantitativamente e qualitativamente pelo registro e tratamento das várias medidas por meio de análise estatística descritiva e inferencial, verificando diferenças estatisticamente significativas na avaliação sociométrica e redes sociais das crianças participantes em cada turma e colégio.

Verificou-se também, por meio de análise quantitativa e qualitativa, os indicadores disponíveis de fidelidade de implementação dos programas (adesão, exposição à intervenção e receptividade) contribuindo para o corpo teórico das pesquisas sobre prevenção na rejeição de pares.

5 RESULTADOS

Foram convidados a participar todos os pais e alunos do 6o ano dos colégios que integraram a pesquisa, porém se inscreveram para participarem dos grupos 8 mães do colégio público e 4 mães do colégio privado, e participaram efetivamente de pelo menos um encontro do programa de intervenção apenas 5 pais do colégio público e 3 mães do colégio particular. As crianças do colégio público coincidentemente estavam em turmas diferentes, sendo um aluno matriculado em cada uma das 5 turmas A, B, C, D e E. No colégio particular dois alunos da turma B foram inscritos no programa e duas alunas da turma C, porém um dos alunos inscritos que pertencia à turma B (OT) nunca compareceu aos encontros.

Durante a pesquisa foram levantadas várias informações que auxiliaram na construção e adaptação das sessões à realidade dos participantes, tais como entrevistas com equipe pedagógica e professores e entrevistas com os pais, que podem ser consultados no Apêndice D. Os resultados da pesquisa serão apresentados a partir de seus objetivos específicos.

5.1 OS EFEITOS DOS PROGRAMAS PROMOVE PAIS E PROMOVE CRIANÇAS, APLICADOS SIMULTANEAMENTE, NO STATUS SOCIOMÉTRICO DE REJEIÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES, QUANDO REALIZADOS DE FORMA REMOTA;

5.1.1 Classificação sociométrica de alunos do colégio público

Participaram no pré-teste da escola pública no mês de agosto de 2021 todos os alunos que estavam frequentando as aulas do 6o ano do ensino fundamental, que totalizaram 129 crianças. No período em que foi realizado o pós-teste, no mês de novembro de 2021, participavam das aulas 142 crianças, e no período da avaliação de seguimento, realizada no mês de março de 2022, estas turmas contavam com 124 crianças, que participaram da avaliação de status sociométrico, conforme Tabelas 4 a 6.

A Tabela 4 apresenta a distribuição das crianças do 6o ano do colégio público com relação ao status social no período de pré-teste, cuja avaliação foi realizada no mês de agosto de 2021.

Tabela 4

Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do status social perante a turma no pré-teste- Escola pública (n=126)

Turma	Total de crianças		Status social da criança									
			Popular		Rejeitada		Negligencia da		Controversa		Mediana	
A	26	20%	1	4%	3	12%	3	12%	3	12%	16	62%
B	20	16%	4	20%	2	10%	4	20%	1	5%	9	45%
C	22	18%	4	18%	2	9%	1	5%	1	5%	14	64%
D	24	19%	4	17%	3	13%	4	17%	2	8%	11	46%
E	34	27%	2	6%	2	6%	0	0%	4	12%	26	76%
Total	126	100%	15	11,6	12	9,3	12	9,3	11	8,5	76	58,9

Fonte: autoria própria

Dentre as 126 crianças avaliadas, aproximadamente 12% foi classificada com status popular, 9% com status de rejeição, 9% foram classificadas como negligenciadas, 8,5% classificadas como controversas e 59% não atenderam ao critérios de nenhuma destas classificações, sendo consideradas crianças com status mediano.

A Tabela 5 apresenta a distribuição das crianças do 6o ano do colégio público com relação ao status social no período de pós-teste, cuja avaliação ocorreu no mês de novembro de 2021.

Tabela 5

Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do seu status social perante a turma no pós-teste Escola Pública (n=142)

Turma	Total de crianças		Status social da criança									
			Popular		Rejeitada		Negligenciada		Controversa		Mediana	
A	26	18%	3	12%	4	15%	0	0%	2	8%	16	62%
B	44	31%	8	18%	5	11%	0	0%	3	7%	28	64%
C	20	14%	4	20%	2	10%	4	20%	2	10%	8	40%
D	26	18%	3	12%	3	12%	3	12%	1	4%	16	62%
E	26	18%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	18	69%
Total	142	100%	20	14,1	16	11,3	9	6,3	10	7,0	86	60,6

Fonte: autoria própria

Dentre as 142 crianças do 6o ano que frequentavam o colégio no período logo após a intervenção e tiveram o status sociométrico aferido, aproximadamente 14% foi classificada com status popular, 11% com status de rejeição, 6% foram classificadas como negligenciadas, 7% classificadas como controversas e 60% não atenderam ao critérios de nenhuma destas classificações, sendo consideradas crianças com status mediano.

A tabela 6 apresenta a distribuição das crianças do 6o ano do colégio público com relação ao status social no período de seguimento, cuja avaliação ocorreu no mês de abril de 2022.

Tabela 6

Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do seu status social perante a turma na avaliação de seguimento- Escola Pública (n=124)

Turma	Total de	Status social da criança
-------	----------	--------------------------

	crianças		Popular		Rejeitada		Negligenciada		Controversa		Mediana	
A	32	26%	4	13%	4	13%	5	16%	1	3%	18	56%
B	30	24%	3	10%	3	10%	3	10%	4	13%	17	57%
C	33	27%	4	12%	2	6%	2	6%	2	6%	23	70%
D	29	23%	4	14%	5	17%	4	14%	3	10%	13	45%
Total	124	100%	15	12,1	14	11,3	14	11,3	10	8,1	71	57,3

Fonte: autoria própria

Os alunos que participaram dos encontros do Programa Promove Crianças no colégio público foram classificados segundo o status sociométrico antes e após a pesquisa, juntamente com suas turmas e o quadro abaixo 5 apresenta a classificação sociométrica, o número de sessões/encontros e quais sessões do programa o aluno participou bem como a turma a que pertencia:

Tabela 7

Classificação sociométrica e turma dos alunos que participaram do Programa Promove Crianças no colégio público

Criança	Turma	Status sociométrico					
		Pré-teste	Dose/ (n.sessão)	Turma	Pós Teste	Turma	Seguimento
1(AC)	A	Rejeitada	2 (3 e 9)	A	Mediana	A	Mediana
2(MS)	B	Mediano	5 (1,2,3,4 e 6)	B	Mediano	B	Mediano
3(LA)	C	Popular	6 (1,2,3,4, 6 e 7)	C	Negligenciada*	C	Mediana
4(AY)	D	Mediano	9 (Todas)	D	Mediano	D	Mediano
5(SH)	E	Mediano	3 (1,2 e 3)	E	Negligenciada	C	Negligenciada

Nota:* Criança faltou e não foi mencionada na avaliação

Fonte: autoria própria

Dentre as 5 crianças inscritas no Programa no colégio público, duas (MS e AY) permaneceram com o status mediano do início ao final das avaliações. A criança AC foi avaliada inicialmente com status de rejeição e havia mudado para o status de mediana no pós-teste, permanecendo com esta classificação no período de seguimento. A criança LA apresentou status de popularidade no pré-teste e passou para o status de negligenciada no pós-teste, atingindo a classificação de mediana no período de seguimento. A criança SH estava classificada como mediana no pré-teste, e passou para o status de negligenciada, permanecendo com essa classificação no período de seguimento. A criança LA que

inicialmente foi classificada como popular na turma C passou a ser considerada negligenciada no pós teste, não sendo mencionada na avaliação, apesar de status de popularidade inicialmente, mas passou para classificação mediana, no período de seguimento. No período de pós teste houve muitas crianças que voltaram às aulas presenciais, o que possivelmente produziu alterações na forma como os grupos interagem até então.

5.1.1.1 Razões mencionadas pelos pares para Classificação sociométrica da participante do colégio público AC.

Visto ser o tema da rejeição de interesse especial na presente pesquisa, segue-se uma análise dos resultados obtidos na avaliação sociométrica da criança AC, que recebeu status de rejeição no pré-teste e participou dos encontros de intervenção. AC foi identificada pelo instrumento REHSE-P com indicação clínica no período de pré-teste.

A participante AC, que fez parte da turma A do colégio público mudou seu status sociométrico no decorrer da pesquisa e as razões mencionadas pelos seus pares para as nomeações positivas e negativas estão apresentadas no Tabela 6.

Tabela 8

Razões da nomeação positiva (NP) e negativa (NN) de AC

Fase da avaliação	Status	No. de NP	Razões da nomeação	Número de NN	Razões da nomeação
Pré-teste	Rejeitada	0	-	3	-Não tenho contato (YA) -Não converso (DA) -Não converso (JP)
Pós-teste	Mediana	3	-Está mais próximo e gosta dela (VG) -Se conhecem faz tempo (JF) -Única menina que pode confiar (BE)	1	-Implica com os outros (KV)
Seguimento	Mediana	4	-É amiga (IY) -É amiga, legal (IB) -É amigável (RA) -Trabalha bem em equipe (JC)	0	-

Fonte: autoria própria

No período de pré-teste AC recebeu três nomeações negativas e nenhuma nomeação

positiva, sendo que a causa das nomeações parece se relacionar a um comportamento introvertido ou não assertivo. No pós-teste a criança recebeu três nomeações positivas e nenhuma nomeação negativa, relacionadas a um comportamento amigável. Um dos pares menciona o fato de conhecer a criança há muito tempo, mas esta razão não foi suficiente para que a nomeasse no período de pré-teste, pois a criança não havia recebido nenhuma nomeação positiva.

Apesar da criança AC ter participado apenas de 2 encontros do programa Promove Crianças, e sua mãe ter participado de 4 encontros do programa Promove Pais, é positivo o fato de que a criança com status de rejeição no pré-teste tenha saído desta classificação no pós-teste e permanecido fora dela no período de seguimento, com avaliação dos pares de ser amigável.

5.1.2 Classificação sociométrica de alunos do colégio particular

No colégio privado participaram no pré-teste no mês de agosto de 2021 todos os alunos que estavam frequentando as aulas do 6o ano do ensino fundamental, que totalizaram 88 crianças. No período em que foi realizado o pós-teste, no mês de novembro de 2021, participavam das aulas 86 crianças, e no período da avaliação de seguimento, realizada no mês de março de 2022, as turmas do 7o ano contavam com 90 crianças, e todas participaram da avaliação de status sociométrico, conforme as tabelas abaixo Tabelas 9 à 11.

A tabela 9 apresenta a distribuição das crianças do 6o ano do colégio particular com relação ao status social no período de pré-teste, cuja avaliação foi realizada no mês de agosto de 2021.

Tabela 9

Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do status social perante a turma no pré-teste- Escola privada (n=88)

Turma	Total de crianças		Status social da criança									
			Popular		Rejeitada		Negligenciada		Controversa		Mediana	
A	39	44%	3	8%	4	10%	1	3%	2	5%	29	74%
B	24	27%	1	4%	2	8%	5	21%	1	4%	15	63%
C	25	28%	6	24%	3	12%	4	16%	3	12%	9	36%
Total	88	100%	10	11,4	9	12,9	10	11,4	6	6,8	53	60,2

Fonte: autoria própria

Dentre as 88 crianças avaliadas no pré-teste, aproximadamente 11% foi classificada

com status popular, 13% com status de rejeição, 11% foram classificadas como negligenciadas, 7% classificadas como controversas e 60% não atenderam ao critérios de nenhuma destas classificações, sendo consideradas crianças com status mediano.

A tabela 10 apresenta a distribuição das crianças do 6o ano do colégio particular com relação ao status social no período de pós-teste, cuja avaliação ocorreu no mês de novembro de 2021.

Tabela 10

Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do status social perante a turma no pós-teste- Escola privada (n=86)

Turma	Total de crianças		Status social da criança									
			Popular		Rejeitada		Negligenciada		Controversa		Mediana	
A	34	39%	2	6%	3	9%	0	0%	2	6%	27	79%
B	25	29%	3	12%	2	8%	4	16%	2	8%	14	56%
C	27	32%	4	11%	4	11%	4	14%	2	7%	13	57%
Total	86	100%	9	11%	9	11%	8	10%	6	7%	54	61%

Fonte: autoria própria

Dentre as 86 crianças avaliadas no pós-teste, aproximadamente 11% foram classificadas com status popular, 11% com status de rejeição, 10% foram classificadas como negligenciadas, 7% classificadas como controversas e 61% não atenderam ao critérios de nenhuma destas classificações, sendo consideradas crianças com status mediano.

Tabela 11

Distribuição absoluta e relativa dos participantes a partir do seu status social perante a turma na avaliação de seguimento - Escola Privada (n=90)

Turma	Total de crianças		Status social da criança									
			Popular		Rejeitada		Negligenciada		Controversa		Mediana	
A	32	36%	4	13%	5	16%	4	13%	3	9%	16	50%
B	30	33%	4	13%	5	17%	7	23%	2	7%	12	40%
C	28	31%	3	11%	4	14%	3	11%	1	4%	17	60%
Total	90	100%	11	12%	14	15%	14	16%	6	7%	45	50%

Fonte: autoria própria

Dentre as 90 crianças avaliadas no pós-teste, aproximadamente 12% foram

classificada com status popular, 15% com status de rejeição, 16% foram classificadas como negligenciadas, 7% classificadas como controversas e 50% não atenderam ao critérios de nenhuma destas classificações, sendo consideradas crianças com status mediano.

Os alunos que se inscreveram para participarem dos encontros do Programa Promove Crianças no colégio particular foram classificados segundo o status sociométrico antes e após a pesquisa, juntamente com suas turmas, e a Tabela 12 apresenta a classificação sociométrica, o número de sessões/encontros e quais sessões do programa o aluno participou bem como a turma a que pertencia:

Tabela 12

Classificação sociométrica e turma dos alunos que participaram do Programa Promove Crianças no colégio particular

Participante	Turma	Status sociométrico					
		Pré-teste	Dose (sessão)	Turma	Pós Teste	Turma	Seguimento
1 (DK)	B	Negligenciado	4 (1,2,4 e 5)	B	Mediano	B	Popular
2 (IJ)	C	Rejeitada	1(1)	C	Mediana	C	Mediana
3 (LF)	C	Rejeitada	3 (1,2 e 3)	C	Rejeitada	C	Rejeitada

Fonte: autoria própria

O aluno DK foi avaliado como criança de status negligenciado antes da intervenção, tendo participado de quatro sessões do programa, e passou para classificação de mediano após a intervenção. No período de seguimento possuía o status de popularidade entre seus pares. DK foi o aluno que participou de mais sessões do programa, apesar da dose ainda estar muito aquém do planejado inicialmente. Dentre as 3 crianças inscritas no Programa no colégio particular, duas receberam classificação sociométrica de rejeição no período de pré-teste (IJ e LF).

5.1.2.1 Razões mencionadas pelos pares para Classificação sociométrica da participante do colégio particular

IJ participou de apenas uma sessão do programa de intervenção Promove Crianças e sua mãe também participou apenas de um encontro do Programa Promove Pais. IJ passou para status mediano no pós-teste e nele permaneceu na avaliação de seguimento. No quadro 13 estão elencados os motivos mencionados pelos seus pares para as nomeações positivas e negativas.

Tabela 13

Razões da nomeação positiva (NP) e negativa (NN) de IJ

Fase da avaliação	Status	Número de NP	Razões da nomeação	Número de NN	Razões da nomeação
Pré-teste	Rejeitada	2	-Melhor amiga (JO) -Moram próximo (CT)	5	-Já teve brigas (JV) -Não se aproxima (MN) -Não gosta dela (MT) -Não conhece bem(AE) -Ela se acha (LF)
Pós-teste	Mediana	2	Criativa (JO) Apoiadora (IB)	1	-É chata (MT)
Seguimento	Mediana	4	-Engraçada (AE) -É amiga, escuta e entende (RA) -Engraçada (IB) -Primeira amiga (MF)	3	-Não faz nada no trabalho em grupo(MN) -Não faz as atividades (SM) -Não conversam muito (IA)

Fonte: autoria própria

No período de pré-teste, IJ recebeu duas nomeações positivas relacionadas a ser amiga e conversar, mas recebeu várias (5) nomeações negativas. No pós-teste recebeu também duas nomeações positivas, da melhor amiga (JO) e de outra criança (IB). A nomeação negativa foi reduzida sensivelmente, o que levou ao novo status de criança mediana. No período de seguimento, a interação de IJ continuou a melhorar sensivelmente, pois recebeu quatro nomeações positivas, o dobro de nomeações do pós-teste, sendo que sua melhor amiga (JO) havia faltado na aula no dia da avaliação, e possivelmente a criança teria mais uma nomeação positiva caso isso não ocorresse. No período de seguimento, as razões da nomeação positiva versavam sobre o comportamento amigável e engraçado.

As razões elencadas para nomeação negativa no período de pré-teste incluíam um comportamento hostil, falta de aproximação e comportamento prepotente. No pós teste apenas uma nomeação negativa foi feita, relacionada a comportamento desagradável (chata) e no período de seguimento a criança recebeu três nomeações, duas delas relacionadas a não realizar as atividades acadêmicas e uma mais vaga, de falta de aproximação, mas não havia mais a queixa de prepotência ou hostilidade.

Quanto à participante LF, a criança participou de três sessões do programa de intervenção Promove Crianças e sua mãe participou apenas do primeiro encontro de pais. Na avaliação realizada com o instrumento REHSE-P, as possíveis dificuldades da díade apareceram apenas na tabela de frequência dos comportamentos. Nesta tabela, as práticas negativas e problemas de comportamento não apareciam em frequência suficiente para justificar a indicação clínica, mas a mãe de LF apresentou classificação limítrofe para a frequência de habilidades sociais educativas e a criança apresentou perfil de indicação clínica para desenvolvimento de habilidades sociais assim como a necessidade de intervenção para adequação das variáveis de contexto, o que resultou em indicação clínica baseado no total geral positivo (HSE-P, HS e CONT).

LF recebeu status de rejeição no período de pré-teste e não mudou de status, do início ao final da pesquisa, no período de seguimento, apresentando cada vez um número maior de nomeações negativas, como se vê na Tabela 14, apresentada a seguir.

Tabela 14

Razões da nomeação positiva (NP) e negativa (NN) de LF

Fase da avaliação	Status	No. de NP	Razões da nomeação	Número de NN	Razões da nomeação
Pré-teste	Rejeitada	0	-	3	-Não conhece bem(JO) -Nunca se deram bem (CT) -Nunca conversaram (MF)
Pós-teste	Rejeitada	1	-Não sabe por que (DN)	6	-Não conversam (LN) -Meio estranha (IJ) -Infantil, leva tudo na brincadeira (RA) -Não a conhece (AE) -Não conhece bem (IB) -Não sabe por que (MF)
Seguimento	Rejeitada	1	-Melhor amiga (MN)	8	-Não tem gosto parecido(AC) -Não leva a sério coisas sérias (AE) -É estranha (BE) -Não fala com ela (LN) -Estranha, fala coisas que devia falar para mais próximos (RA) -Não se conhecem muito (JA) -Meio excluída, sem educação, quando tenta acolher não continua conversando (IB) -Não conversa com ela

(MF)

Fonte: autoria própria

No pré-teste não houve nomeações positivas, e no pós teste e seguimento a criança recebeu uma nomeação positiva em cada período, de crianças diferentes. A razão para a nomeação positiva no pós-teste não foi dada, e no seguimento, aparentemente a criança havia conquistado uma interação satisfatória, que justificou a nomeação por ser sua melhor amiga. Entretanto, o número de nomeações negativas cresceu no período de pós-teste e seguimento, justificadas por considerarem LF estranha, infantil, ou por não conhecerem bem a criança. Segundo Bierman (2004), um dos padrões de comportamento que produzem rejeição dos pares, depois de falta de comportamentos pró-sociais e agressividade, é a imaturidade e desatenção, seguido por ansiedade com evitação. Os motivos elencados para nomeação negativa de LF parecem estar relacionados ao comportamento imaturo ou infantilizado, e também impulsivo, sendo descrito pelos colegas como “estranho”.

No período de seguimento as razões se repetem, por não levar as coisas a sério, ser estranha e aparecem algumas explicações mais detalhadas da nomeação que podem dar luz maior para compreensão das dificuldades de LF. São elas: LF é sem educação, e quando recebe atenção e empatia (“tenta acolher”) por ser “meio excluída”, parece não ter habilidade para continuar a interação positiva. Além disso, faz confidências ou trata de assuntos íntimos com pessoas com quem não possui proximidade, o que possivelmente seria entendido como impulsividade.

Aparentemente, as três sessões em que a criança participou do Programa Promove Crianças não produziram o efeito positivo esperado nas interações de LF. Visto que após o primeiro encontro do programa Promove Pais não houve outro contato com a mãe, exceto para envio do questionário de satisfação, que não foi respondido, não houve informação adicional sobre quaisquer variáveis que pudessem justificar a deterioração das relações da criança na turma.

5.2. OS EFEITOS DOS PROGRAMAS NA ESTRUTURA DAS REDES SOCIAIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Foi avaliada também a estrutura das redes sociais de todos os alunos (que frequentavam as aulas no período estudado) das turmas das crianças participantes da pesquisa, mediante as informações coletadas nas entrevistas sociométricas, realizadas no

pré-teste, pós-teste e período de seguimento após 4 meses da intervenção.

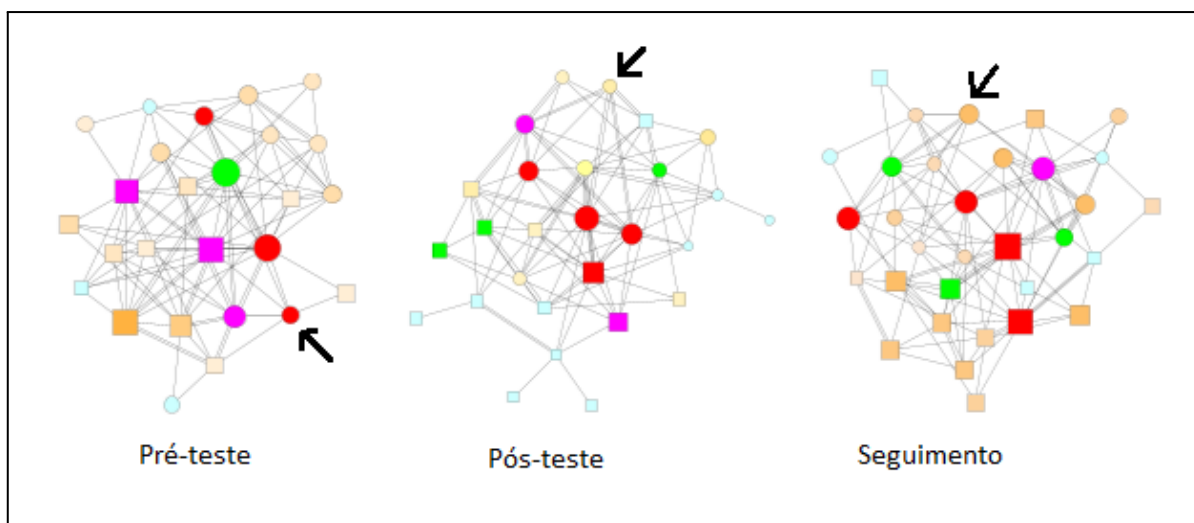
5.2.1 Sociogramas das turmas do colégio público

Abaixo apresenta-se na Figura 2 os sociogramas das turmas do colégio público, conforme se apresentavam no período de pré-teste, pós-teste e seguimento. Os meninos são identificados por meio de quadrados e as meninas por meio de círculos.

A configuração dos sociogramas da turma A do colégio público nos momentos de pré-teste, pós-teste e avaliação de seguimento quatro meses após a intervenção é de estruturas bastante complexas quando analisadas as nomeações positivas e negativas conjuntamente. É possível perceber alguns elementos mais isolados, classificados com status negligenciado. Estas crianças praticamente não foram nomeadas por seus pares, apesar de estarem ligadas à rede por terem nomeado seus colegas. Destacou-se com uma flecha a posição da única criança da turma A que participou do Programa Promove Crianças (AC).

Figura 2

Sociogramas Turma A - Colégio Público com indicação da posição da participante AC



Legenda: Status ◆ Popular ◆ Rejeitado ◆ Controverso ◆ Negligenciado ◆ Mediano

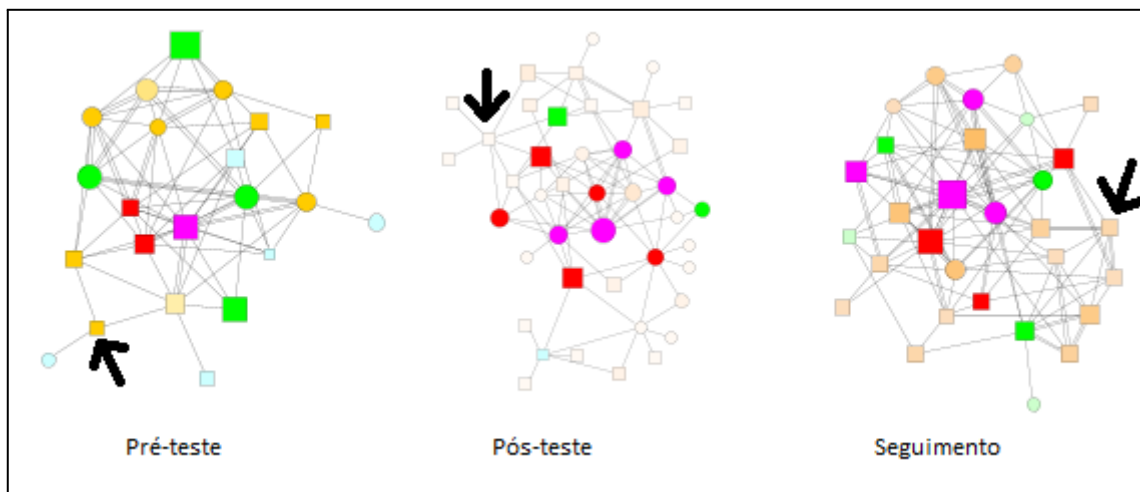
Fonte: autoria própria

AC tinha status de rejeição no pré-teste com nenhuma nomeação positiva e três nomeações negativas, e passou para a classificação mediana no pós-teste, com três nomeações positivas e uma nomeação negativa. No período de seguimento obteve 4

nomeações positivas e nenhuma negativa. A.C. participou de duas sessões do Programa Promove Crianças e sua mãe participou apenas do primeiro encontro de intervenção.

Figura 3

Sociogramas Turma B - Colégio Público com indicação da posição do participante MS

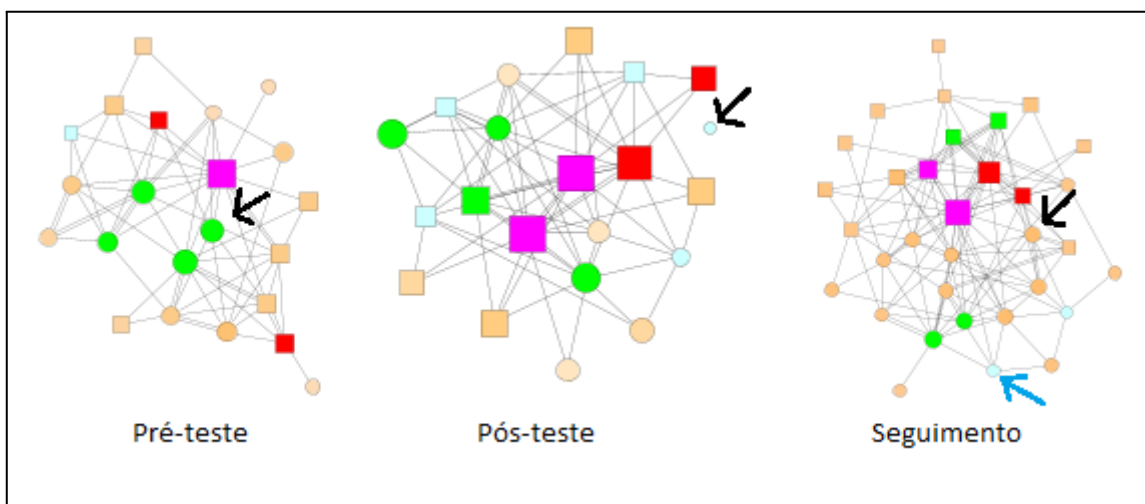


Legenda: Status ◆ Popular ◆ Rejeitado ◆ Controverso ◆ Negligenciado ◆ Mediano
 Fonte: autoria própria

O sociograma da turma B na condição de pré-teste apresenta um número menor de alunos (20 alunos) em comparação com a condição de pós-teste (42 alunos) e seguimento (30 alunos). Esta era a maior turma do colégio, entretanto muitos alunos da turma estavam no modelo remoto e faltaram às aulas no período de realização do pré-teste, não tendo participado da avaliação sociométrica inicial. A flecha indica a posição do aluno MS, que permaneceu na classificação mediana durante toda a pesquisa.

Figura 4

Sociogramas Turma C - Colégio Público com indicação da posição dos participantes LA e SH

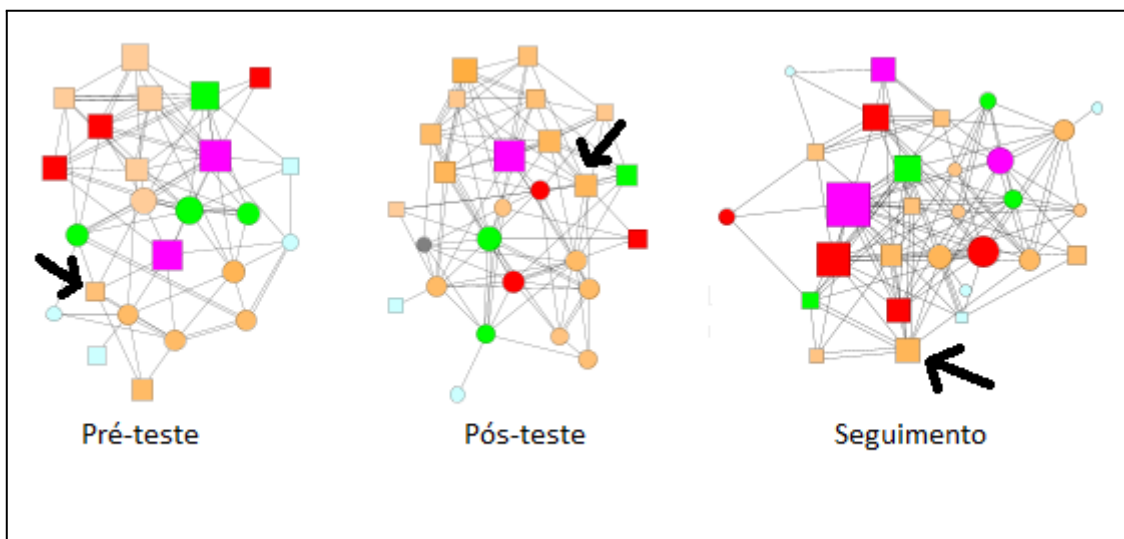


Legenda: Status ◆ Popular ◆ Rejeitado ◆ Controverso ◆ Negligenciado ◆ Mediano
 Fonte: autoria própria

O sociograma da turma C na condição de pré-teste e pós-teste apresenta um número menor de alunos (20 e 22 alunos respectivamente) em comparação com a condição de seguimento (33 alunos). A flecha na cor preta no sociograma de pré-teste indica a posição da aluna LA, que recebeu status de negligenciada, apesar de que na condição de pré-teste ela obteve classificação popular. Na avaliação de seguimento a aluna obteve classificação mediana. A flecha na cor azul na condição de seguimento indica a posição da aluna SH, que pertencia à turma E na condição de pré-teste e pós-teste. Esta turma foi desfeita no período de seguimento, existindo apenas as turmas A,B,C e D para o 7o ano no ano de 2022, e os alunos da antiga turma E redistribuídos nas quatro turmas formadas. Ao figurar no pós-teste a aluna havia obtido classificação de negligenciada na turma E, e permaneceu neste status na avaliação de seguimento ilustrada na figura acima.

Figura 5

Sociogramas Turma D - Colégio Público com indicação da posição do participante AY



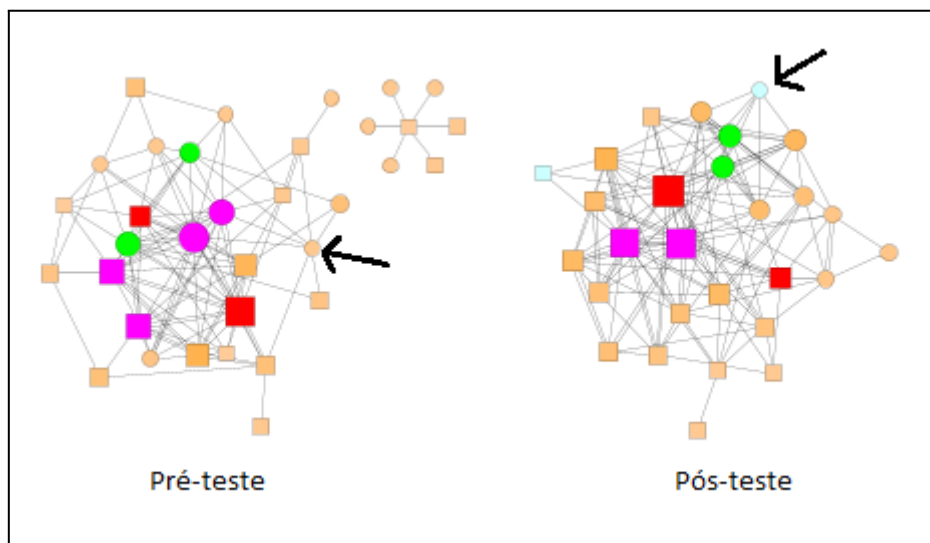
Legenda: Status ◆ Popular ◆ Rejeitado ◆ Controverso ◆ Negligenciado ◆ Mediano
 Fonte: autoria própria

O sociograma da turma D (Figura 5) na condição de pré-teste, pós-teste e seguimento apresenta um número crescente de alunos (24, 26 e 29 alunos respectivamente). A flecha na cor preta nos três sociogramas indicam a posição do aluno AY, que obteve classificação mediana durante toda a pesquisa e no seguimento. AY participou das 9 sessões realizadas no programa Promove crianças e sua mãe participou de 8 dentre as 9 sessões realizadas na intervenção com os pais.

A figura 6 apresenta o sociograma da turma E, que foi elaborado apenas nas condições de pré-teste e pós-teste, com 34 alunos e 28 alunos respectivamente. Na condição de pré-teste aparecem duas redes independentes, sendo que a menor é composta por alunos que não foram nomeados pelos pares da rede maior.

Figura 6

Sociogramas Turma E - Colégio Público com indicação da posição da participante SH



Legenda: Status ◆ Popular ◆ Rejeitado ◆ Controverso ◆ Negligenciado ◆ Mediano

Fonte: autoria própria

Vale ressaltar que a turma E não existia mais no período de seguimento, realizado em abril de 2022 nas turmas do 7o ano, que eram compostas pelos alunos participantes da intervenção no ano anterior. A flecha na cor preta no sociograma de pré-teste indica a posição da aluna SH, que recebeu status de criança mediana, e que no pós teste obteve classificação de negligenciada, permanecendo neste status na avaliação de seguimento realizada na turma C, para a qual foi direcionada em 2022.

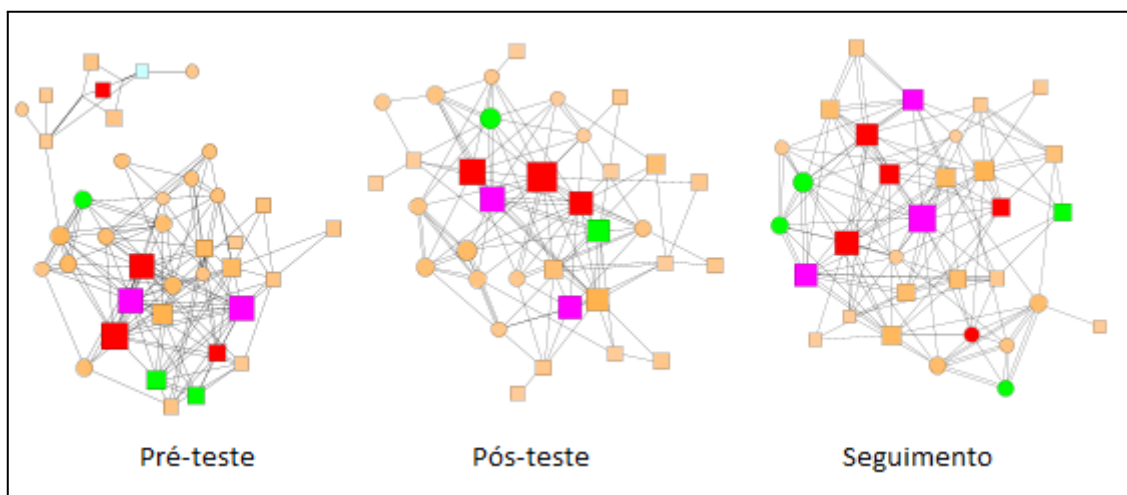
5.2.2 Sociogramas das turmas do colégio particular

A seguir são apresentados os sociogramas do colégio particular cujos pais e alunos também foram convidados a participar dos grupos dos Programas Promove Pais e Promove Crianças.

Os sociogramas da turma A do colégio particular (Figura 7) mostram uma rede de interações com dois grupos no pré-teste e quatro crianças com status de rejeição, todas do sexo masculino. No pós teste aparecem 3 crianças com status de rejeição e no período de seguimento o sociograma apresenta 5 crianças com status de rejeição, sendo que uma menina também figura com esta classificação.

Figura 7

Sociogramas Turma A - Colégio Particular



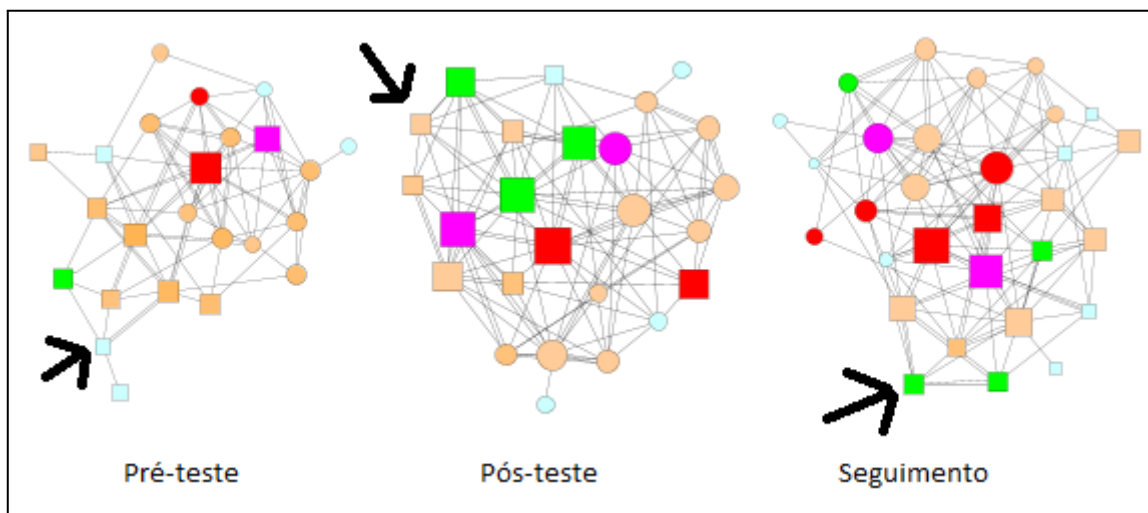
Legenda: Status ◆ Popular ◆ Rejeitado ◆ Controverso ◆ Negligenciado ◆ Mediano
 Fonte: autoria própria

Nenhuma criança da turma A (Figura 7) inscreveu-se para participação nos programas de intervenção, mas a avaliação foi realizada antes do início da intervenção, quando não era possível prever quais e quantas crianças participariam e decidiu-se continuar a avaliação sociométrica em todas as turmas do 6o ano conforme planejamento inicial.

É possível perceber na Figura 8 que o aluno D.K. foi avaliado como criança de status negligenciado antes da intervenção, tendo recebido apenas uma nomeação positiva e nenhuma nomeação negativa de seus pares. D.K. participou de quatro dentre as cinco sessões de intervenção realizadas, e sua mãe foi a única participante do início ao final do programa Promove Pais. No pós-teste D.K. passou para classificação mediana tendo recebido duas nomeações positivas e nenhuma nomeação negativa. No período de seguimento possuía o status de popularidade entre seus pares, tendo recebido quatro nomeações positivas e nenhuma nomeação negativa.

Figura 8

Sociogramas Turma B - Colégio Particular com indicação da posição do participante DK



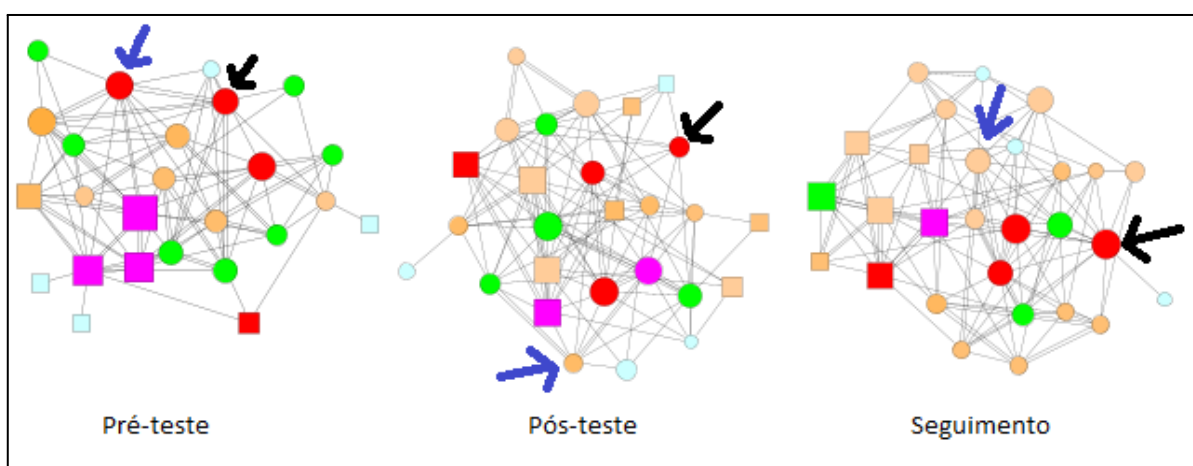
Legenda: Status ◆ Popular ◆ Rejeitado ◆ Controverso ◆ Negligenciado ◆ Mediano

Fonte: autoria própria

DK foi o aluno que participou de mais sessões do programa, apesar da dose ainda estar muito aquém do planejado inicialmente e não ser possível afirmar relação de causalidade entre a intervenção e a mudança de status da criança, pela falta da condição experimental na pesquisa.

Figura 9

Sociogramas turma C - Colégio Particular com indicação da posição dos participantes LF e IN



Legenda: Status ◆ Popular ◆ Rejeitado ◆ Controverso ◆ Negligenciado ◆ Mediano

Fonte: autoria própria

A Figura 9 apresenta a posição das participantes LF (indicada pela flecha de cor preta) e IN (indicada pela flecha de cor azul), ambas com status de rejeição no pré-teste. LF

participou de apenas um encontro do promove Promove Crianças, e sua mãe participou de apenas um encontro da intervenção com os pais, mas seu status sociométrico havia alterado na condição de pós-teste para mediano e assim permaneceu no período de seguimento.

5.3 A FIDELIDADE DA APLICAÇÃO DOS PROGRAMAS PROMOVE PAIS E PROMOVE CRIANÇAS, MEDIANTE ADAPTAÇÃO PARA CRIANÇAS MAIS VELHAS E APLICADO DE FORMA REMOTA.

Com relação à qualidade da intervenção, Rojas-Andrade e Bahamondes (2018) sistematizam alguns aspectos importantes a serem analisados, a saber, o conhecimento do profissional acerca dos programas, a habilidade e experiência dos facilitadores, e a atitude comprometida e entusiasmada com a aplicação do programa, que pode significar melhor qualidade na condução das atividades. Uma parte destes aspectos não são fáceis de mensurar de forma objetiva, mas a condução dos encontros transcorreu sem muitas dúvidas por parte dos facilitadores, que tinham experiência diversificada e características pessoais diversas, como detalhado no item 3.6 (RECURSOS HUMANOS).

A seguir apresenta-se a porcentagem de atividades previstas e realizadas no Programa Promove Crianças com alunos do colégio público e a média calculada da dosagem recebida.

Tabela 15

Porcentagem de atividades prescritas e executadas no programa Promove Crianças no colégio público a cada encontro

Encontro	Atividades realizadas	Participantes/mães
1o encontro	100%	A.Y./LR M.T./C.S SH./E.O L.M./R.S
2o encontro	100%	A.Y./LR M.T./C.S SH./E.O L.M./R.S
3o encontro	100%	A.Y./LR M.T./C.S SH./E.O L.M./R.S A.C/S.H..

4o encontro	85%	A.Y./L.R M.T./C.S L.M./R.S
5o encontro	50%	A.Y./L.R
Encontro	Atividades realizadas	Participantes/Mãe
6o encontro	71%	A.Y./L.R M.T./C.S L.M./R.S
7o encontro	88%	A.Y./L,R L.M./R.S
8o encontro	71%	A.Y./L.R
9o encontro	88%	A.Y./L.R A.C./S.H
10o encontro	0%	-
Média	75%	-

Fonte: autoria própria

No 4o encontro do grupo, na atividade “vamos pensar”, foi falado sobre o comportamento dos personagens, porém não foi solicitado para que relatassem episódios em que se comportaram de maneira parecida com o personagem. Desta forma, das 7 atividades planejadas, 6 foram executadas adequadamente, o que representou 85% de fidelidade.

No 5o encontro não foi possível continuar a realização das atividades do dia, visto que após a discussão do vídeo sobre o livro “Bibi compartilha suas coisas” o único participante aparentemente perdeu a conexão da internet que se apresentava instável naquele encontro, e não retornou e apenas 50% das atividades foram realizadas.

No 6o e 8o encontro, durante a atividade “vamos pensar” foi debatido sobre os comportamentos dos personagens, porém não foi pedido para os participantes relatarem episódios em que se comportaram de maneira parecida. Ainda no 6o encontro, não foi tocada a música à escolha dos participantes na “hora do reforço”, apenas foi mencionado quem havia participado. No 8o encontro na atividade de “análise de contingência” foi solicitado que escolhessem o direito que achava mais importante, porém não foi solicitado que fizessem o desenho a respeito. Desta forma, nestes dois dias foi cumprido 71% das atividades planejadas.

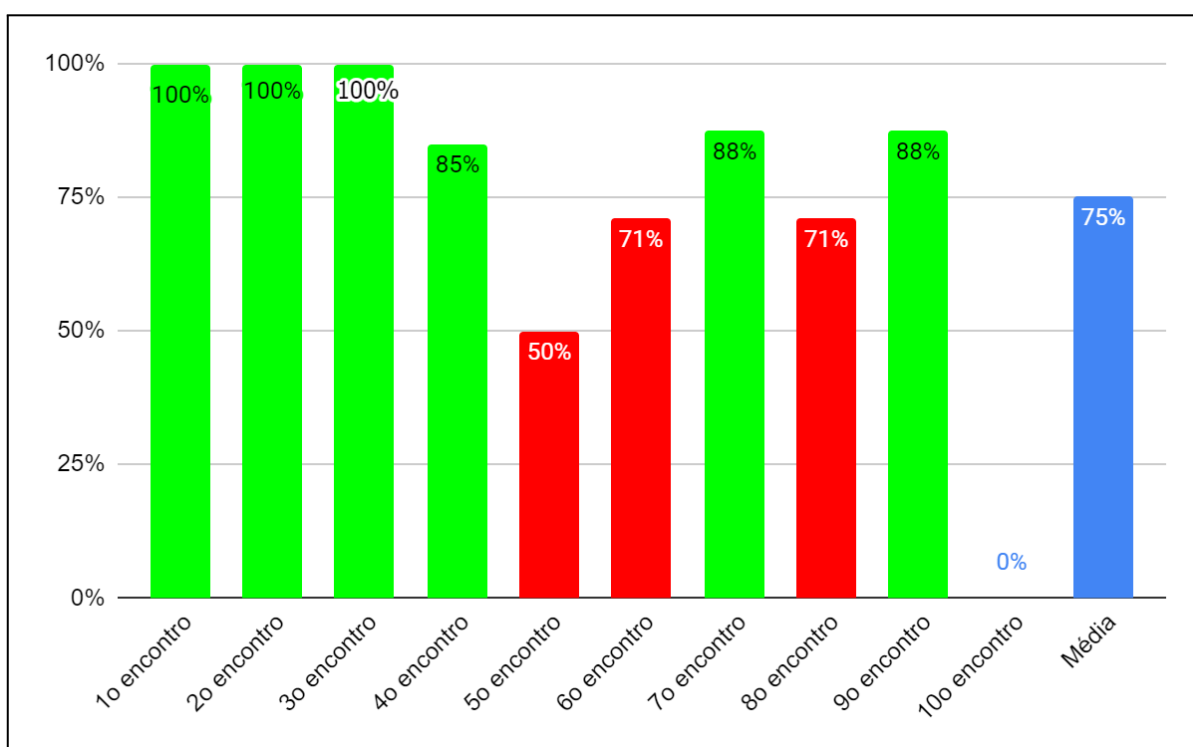
No 7o foi discutido a respeito dos comportamentos dos personagens, porém não foi

pedido para os participantes relatarem episódios em que se comportaram de maneira parecida e no 9o encontro não foi realizada a atividade “vamos treinar”, e portanto, nestes dois encontros foi realizado 88% das atividades planejadas.

O 10o encontro não foi realizado pois nenhum participante compareceu, ou seja, 0% do planejado foi executado neste dia. Estes dados estão representados também no gráfico a seguir.

Figura 10

Porcentagem de atividades realizadas nos encontros do programa Promove Crianças com participantes do colégio público



Fonte: autoria própria

A seguir apresenta-se por meio da Tabela 16 a porcentagem de atividades previstas e realizadas no Programa Promove Crianças com alunos do colégio particular e a média calculada da dosagem recebida. Na terceira coluna da Tabela 16 são informadas as iniciais das crianças participantes em cada encontro e também está identificada entre parênteses a mãe de cada criança mencionada para facilitar a análise da participação da díade (criança/mãe) nos programas da intervenção.

Tabela 16

Porcentagem de atividades prescritas e executadas no programa Promove Crianças no colégio privado a cada encontro

Encontro	Atividades realizadas	Participante/(Mãe)
1o encontro	86%	D.K./(D.K) L.F./(F.M) I.J/(D.J.)
2o encontro	100%	L.F./(F.M.) D.K./(D.K.)
3o encontro	100%	L.F./(F.M.)
4o encontro	100%	D.K./(D.K)
5o encontro	75%	D.K./(D.K.)
6o encontro	0%	-
7o encontro	0%	-
8o encontro	0%	-
9o encontro	0%	-
10o encontro	0%	-
Média	46%	-

Fonte: autoria própria

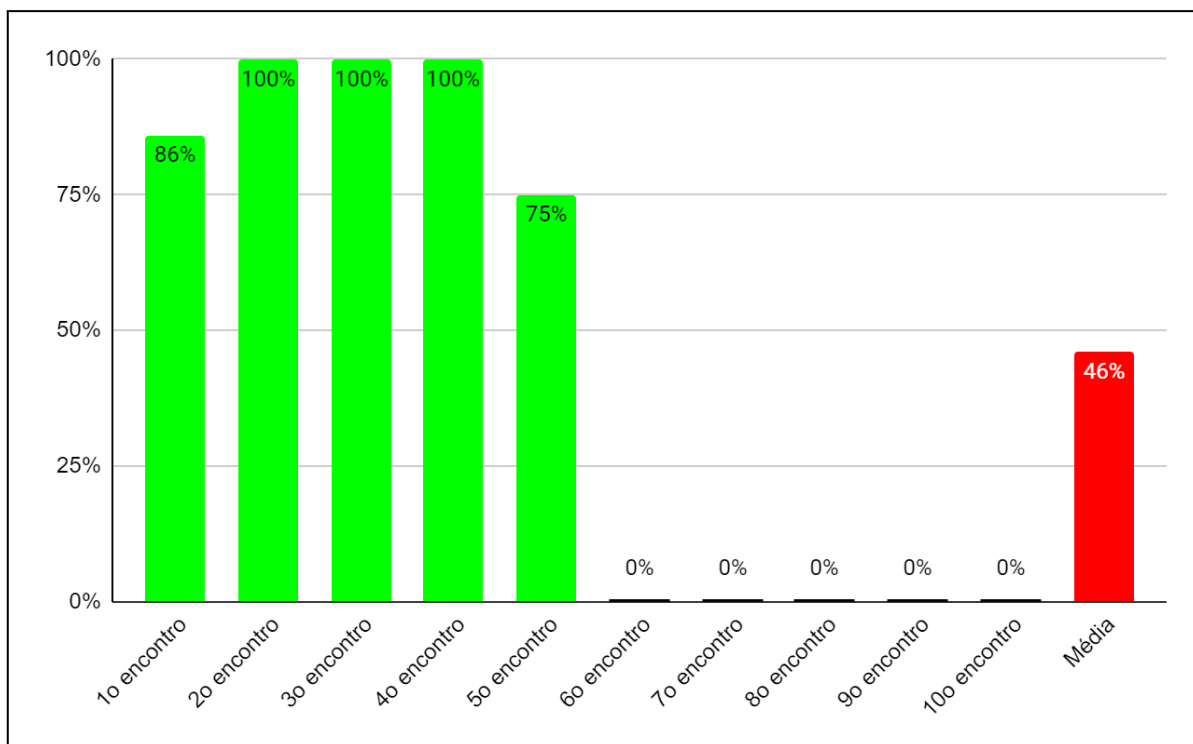
No 1o encontro, durante a atividade da “varinha mágica” não foi solicitado que as crianças se apresentassem novamente. No 5o encontro, na atividade “vamos pensar” foi feita a análise do comportamento dos personagens, porém não perguntaram ao participante se ele passou por algo parecido. Neste mesmo encontro, na atividade “vamos treinar” foi sugerida a atividade, porém não foi possível realizar por problemas com o participante que estava no celular da mãe e precisava baixar o aplicativo, sendo que para isso usaria muitos dados da Internet.

No dia e horário do 6o encontro, sem que os facilitadores tivessem conhecimento, foi realizada uma atividade esportiva no colégio chamado de “Olimpíadas” no horário da tarde, quando acontecia o programa, e nenhuma criança compareceu. Os demais encontros não foram realizados, apesar de não haver conhecimento acerca de nenhum outro evento no colégio, as crianças não compareceram.

A Figura 11 ilustra a porcentagem de atividades realizadas no programa Promove Crianças na intervenção realizada no colégio particular em comparação às atividades previstas no programa, sendo que a média de atividades executadas foi de 46%.

Figura 11

Porcentagem de atividades realizadas nos encontros do Programa Promove Crianças com participantes do colégio particular.



Fonte: autoria própria

A seguir apresenta-se na Tabela 17 a porcentagem de atividades previstas e realizadas no Programa Promove Pais com alunos do colégio público e a média calculada da dosagem recebida. Na terceira coluna da Tabela 17 são informadas as iniciais das mães participantes em cada encontro e também está identificada entre parênteses as iniciais do filho de cada mãe mencionada para facilitar a análise da participação da díade (criança/mãe) nos programas da intervenção.

Em todos os encontros foi possível realizar as cinco etapas de cada encontro, a saber discutir tarefa de casa, apresentação dialogada do conteúdo da cartilha, “vamos exercitar”, com roleplay de situações práticas, explicação da tarefa de casa e avaliação do encontro. No primeiro encontro a discussão da tarefa de casa é substituída pela apresentação dos facilitadores e dos participantes, integração do grupo com a atividades “Cosme e Damião” e explicação do funcionamento do grupo.

No 5o encontro, além da participante L.R, mãe de AY, participou do encontro o pai

da criança, A.S. Esse foi o único encontro em que o pai participou ativamente das discussões, porém, ao final do programa a mãe perguntou se poderia ser providenciado um certificado de participação para o pai da criança também, pois ele sempre estava ouvindo o grupo, apesar de não aparecer na tela.

Tabela 17

Porcentagem de atividades prescritas e executadas no programa Promove Pais no colégio público a cada encontro

Encontro	Atividades realizadas	Participantes/(Filho)
1o encontro	100%	E.O./(S.H.) L.R./(A.Y.) C.S./(M.T.)
2o encontro	100%	E.O./(S.H.) L.R./(A.Y.) C.S./(M.T.) S.H./(A.C.) R.S./(L.M.)
3o encontro	100%	L.R./(A.Y.) C.S./(M.T.) S.H./(A.C.) R.S./(L.M.)
4o encontro	100%	E.O./(S.H.) L.R./(A.Y.) C.S./(M.T.) S.H./(A.C.) R.S./(L.M.)
5o encontro	100%	E.O./(S.H.) L.R./(A.Y.) C.S./(M.T.) S.H./(A.C.) R.S./(L.M.)
6o encontro	100%	L.R./(A.Y.) C.S./(M.T.)
7o encontro	100%	L.R./(A.Y.)
8o encontro	100%	C.S./(M.T.)
9o encontro	100%	C.S./(M.T.) L.R./(A.Y.)
10o encontro	-	-
Média	90%	

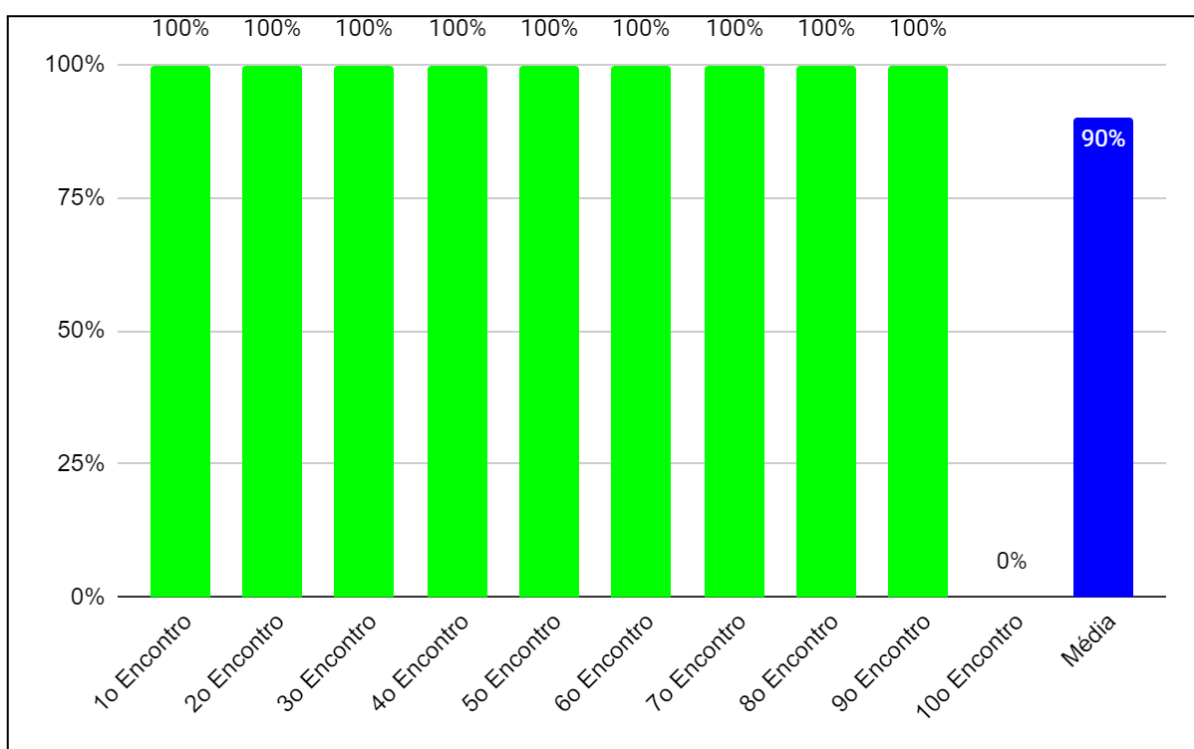
Fonte: autoria própria

Nos últimos quatro encontros do grupo apenas duas participantes compareceram, sendo que no penúltimo encontro apenas uma das mães compareceu. O último tema do programa que havia sido planejado não aconteceu pois nenhum participante entrou na chamada no horário do grupo. Uma das participantes mais assíduas (C.S) estava com o filho doente com COVID e a outra participante (L.R.) precisou levar o filho no treino de escotismo que acontecia no mesmo dia e atrasou-se 30 minutos. Quando entrou já não havia ninguém na chamada.

A Figura 12 ilustra a porcentagem de atividades realizadas a cada sessão no programa Promove Pais no colégio público.

Figura 12

Porcentagem de atividades realizadas nos encontros do Programa Promove Pais com participantes do colégio público.



Fonte: autoria própria

Aproximadamente 90% das atividades previstas para cada encontro foram realizadas conforme planejado, considerando-se o total de 10 encontros previstos, porém, das 9 sessões realizadas, 100% das atividades destes encontros foram consideradas como fidedignas em relação ao prescrito no programa.

Quanto à fidelidade na aplicação das atividades previstas a cada sessão no programa Promove Pais no colégio particular, tivemos os resultados apresentados na tabela 18.

Tabela 18

Atividades previstas a cada sessão no programa Promove Pais no colégio particular

Encontro	Atividades realizadas	Participantes/(Filho)
1o encontro	100%	F.M./(L.F) D.K./(D.K.) D.J./(I.J.)
2o encontro	100%	D.K./(D.K.)
3o encontro	100%	D.K./(D.K.)
4o encontro	0%	-
5o encontro	100%	D.K./(D.K.)
6o encontro	100%	D.K./(D.K.)
7o encontro	0%	-
8o encontro	0%	-
9o encontro	0%	-
10o encontro	100%	D.K./(D.K.)
Média	60%	

Fonte: autoria própria

Foi possível realizar todas as atividades previstas nos seis encontros realizados, com a apresentação dos facilitadores e dos participantes, integração do grupo com a atividades “Cosme e Damião” e explicação do funcionamento do grupo no primeiro encontro substituindo a discussão da tarefa de casa, e as demais etapas previstas, a saber, apresentação dialogada do conteúdo da cartilha, “vamos exercitar”, com roleplay de situações práticas, explicação da tarefa de casa e avaliação do encontro.

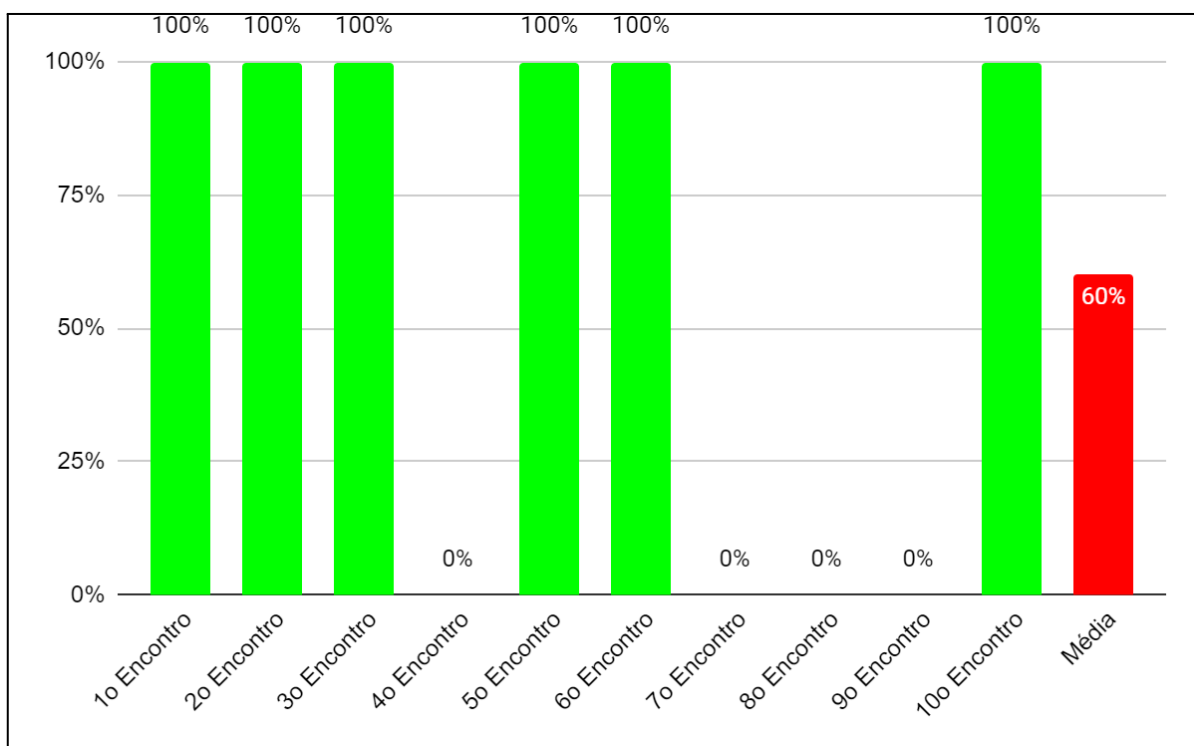
Tivemos três mães participando do primeiro encontro, mas a partir do segundo encontro apenas uma mãe permaneceu nos encontros. No dia do 4o encontro a participante precisou realizar uma viagem de negócios, assim como no 7o e 8o encontro. Visto que o final do ano letivo se aproximava e as férias escolares iriam impedir a realização dos últimos encontros antes da avaliação de pós-teste, havia apenas tempo para realização de

mais um encontro e foi solicitado pela participante que fosse discutido o tema do encontro final, e assim não foi obedecida a ordem prevista do próximo tema a ser trabalhado, e discutiu-se o tema Estabelecimento de limites, no último encontro, que seria a 9a semana do programa.

A Figura 13 ilustra a porcentagem de atividades realizadas conforme prescritas a cada sessão no programa Promove Pais no colégio particular.

Figura 13

Porcentagem de atividades realizadas nos encontros do Programa Promove Pais com participantes do colégio particular.



Fonte: autoria própria

Aproximadamente 60% das atividades previstas para cada encontro foram realizadas conforme planejado, considerando-se o total de 10 encontros previstos, porém, das 6 sessões realizadas, 100% das atividades foram consideradas como fidedignas em relação à prescrito no programa.

A seguir são apresentados os resultados da análise estatística realizada para verificar se houve diferença estatisticamente significativa na classificação sociométrica das turmas

participantes após a intervenção com os programas Promove pais e promove crianças, realizados de forma remota.

5.4 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Os dados oriundos de entrevistas com os alunos das duas escolas, uma pública e uma privada, foram compilados e aplicadas análises estatísticas para avaliar se houve diferenças entre as categorias após intervenção. A análise dos alunos foi feita considerando as salas de aula como amostras independentes, com média e desvio padrão de alunos encontrados em cada categoria dentro de cada sala de aula.

A análise estatística dos dados obtidos foi realizada com o auxílio do Software GraphPad Prisma v.7 e os resultados foram expressos como média \pm desvio padrão. Os dados foram submetidos ao teste de normalidade *Shapiro-Wilk*. Para dados paramétricos, foram realizados o Teste *t* de *Student* ou One-Way ANOVA seguido de pós-teste de *Tukey*. Para dados não paramétricos, foram realizados o teste de *Mann-Whitney* ou o teste de *Kruskal-Wallis*, seguido de pós-teste de *Dunn's*. O valor de *p* menor que 0,05 foi considerado estatisticamente significativo.

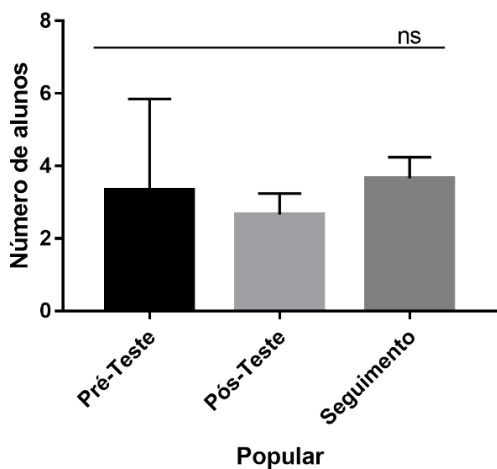
Ao analisar apenas o colégio privado, verificamos nas Figuras 14 a 17 que não houve diferença estatística significativa ($p > 0,05$; Fig 1) entre as etapas de estudo, sendo elas pré-teste, pós-teste e seguimento, quando comparadas dentro de cada categoria: Popular, Rejeitada, Negligenciada e Controversa.

Figura 14

Alunos com *status* Popular no Colégio privado em cada etapa de avaliação

Figura 15

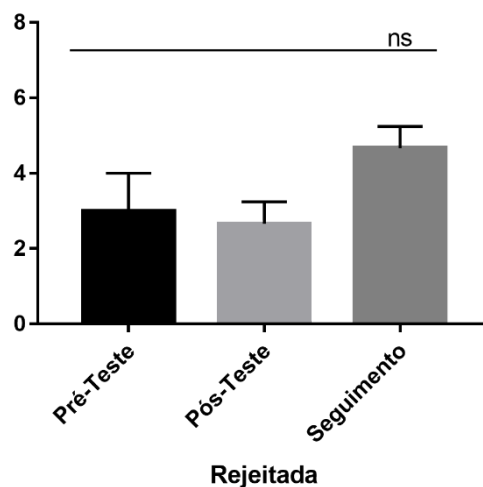
Alunos com *status* Rejeitada no Colégio privado em cada etapa de avaliação



Legenda: A = Popular (*Kruskal-Wallis*); B = Rejeitada (*Kruskal-Wallis*); C = Negligenciada (One-Way ANOVA); D = Controversa (One-Way ANOVA). (ns = não significativo).

Figura 16

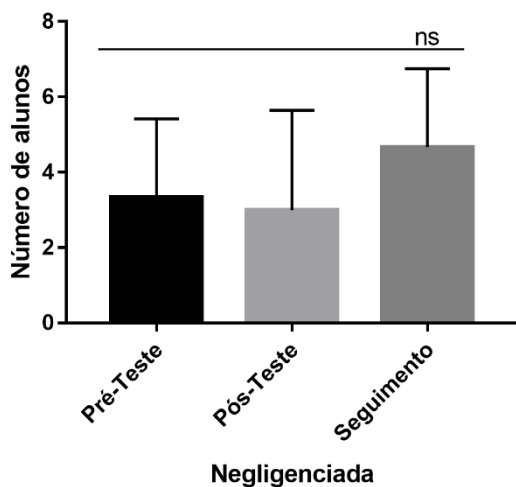
Alunos com *status* Negligenciada no Colégio privado em cada etapa de avaliação



Legenda: A = Popular (*Kruskal-Wallis*); B = Rejeitada (*Kruskal-Wallis*); C = Negligenciada (One-Way ANOVA); D = Controversa (One-Way ANOVA). (ns = não significativo).

Figura 17

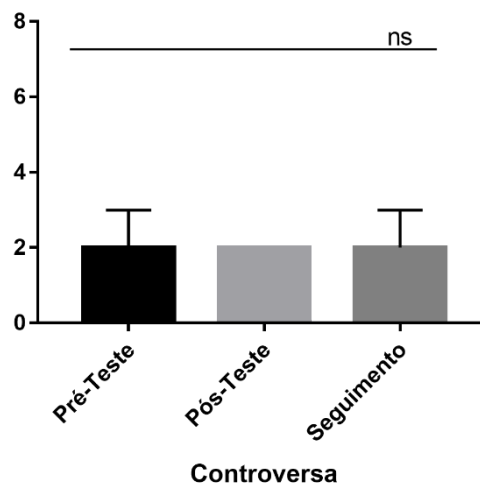
Alunos com *status* Controversa no Colégio privado em cada etapa de avaliação



Legenda: A = Popular (*Kruskal-Wallis*); B = Rejeitada (*Kruskal-Wallis*); C = Negligenciada (One-Way ANOVA); D = Controversa (One-Way ANOVA). (ns = não significativo).

Figura 18

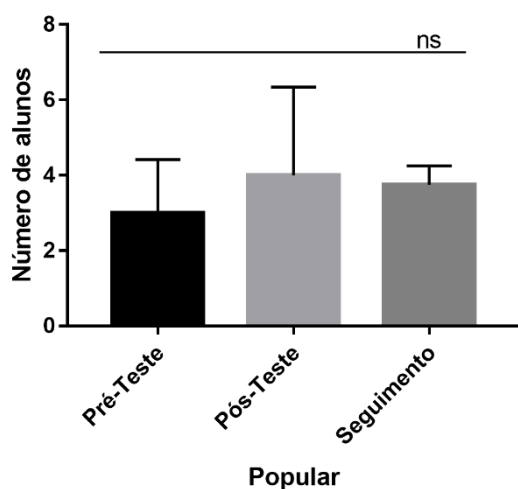
Alunos com *status* Popular no Colégio público em cada etapa de avaliação



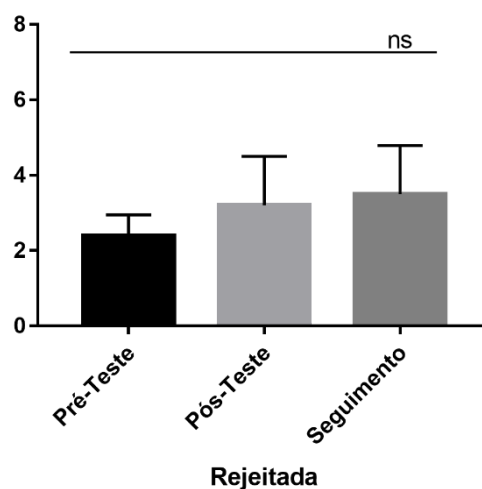
Legenda: A = Popular (*Kruskal-Wallis*); B = Rejeitada (*Kruskal-Wallis*); C = Negligenciada (One-Way ANOVA); D = Controversa (One-Way ANOVA). (ns = não significativo).

Figura 19

Alunos com *status* Rejeitada no Colégio público em cada etapa de avaliação



Legenda: A = Popular (*Kruskal-Wallis*); B = Rejeitada (*Kruskal-Wallis*); C = Negligenciada (One-Way ANOVA); D = Controversa (One-Way ANOVA). (ns = não significativo).

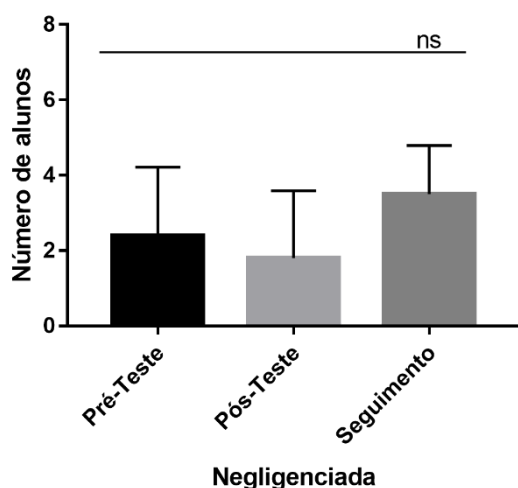


Legenda: A = Popular (*Kruskal-Wallis*); B = Rejeitada (*Kruskal-Wallis*); C = Negligenciada (One-Way ANOVA); D = Controversa (One-Way ANOVA). (ns = não significativo).

Ao analisar apenas o colégio público nas Figuras 18 a 21, também verificamos que não houve diferença significativa ($p > 0,05$; Fig 2) entre as etapas de estudo, sendo elas pré-teste, pós-teste e seguimento, quando comparadas dentro de cada categoria: Popular, Rejeitada, Negligenciada e Controversa.

Figura 20

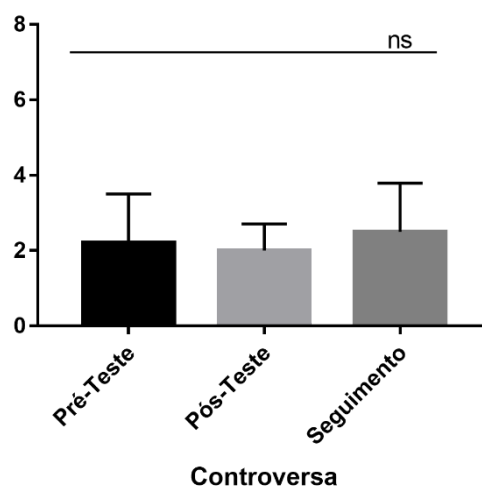
Alunos com *status* Negligenciada no Colégio público em cada etapa de avaliação



Legenda: A = Popular (*Kruskal-Wallis*); B = Rejeitada (*Kruskal-Wallis*); C = Negligenciada (One-Way ANOVA); D = Controversa (One-Way ANOVA). (ns = não significativo).

Figura 21

Alunos com *status* Controversa no Colégio público em cada etapa de avaliação

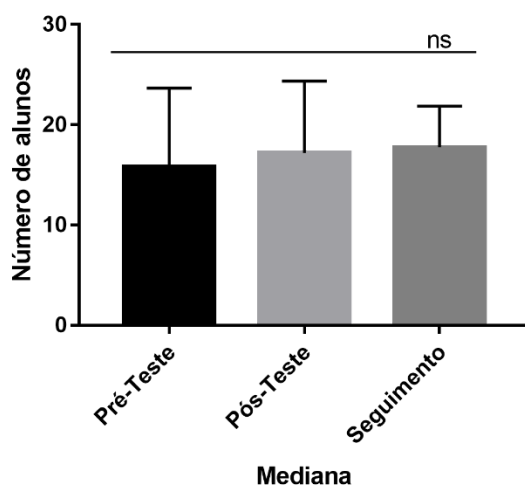


Legenda: A = Popular (*Kruskal-Wallis*); B = Rejeitada (*Kruskal-Wallis*); C = Negligenciada (One-Way ANOVA); D = Controversa (One-Way ANOVA). (ns = não significativo).

Os dados das crianças categorizadas como medianas foram analisados à parte porque os valores se apresentaram bastante diferentes das outras categorias, ou seja, a maioria das crianças foram alocadas nessa categoria. Porém, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos das crianças categorizadas como medianas ao longo do estudo ($p > 0,05$; Fig 3), como se vê nas Figuras 22 e 23.

Figura 22

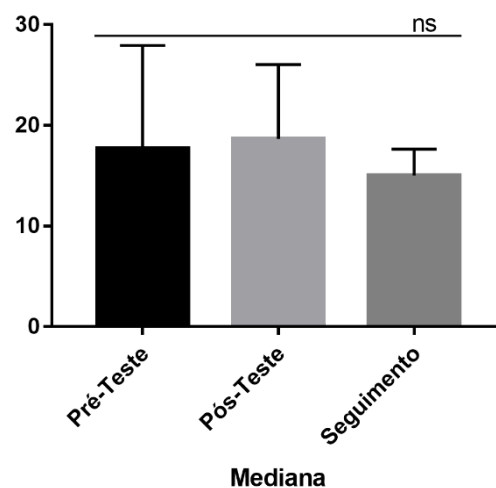
Alunos com status Mediano no Colégio público em cada etapa de avaliação



Considerando valores do grupo Crianças Medianas. One-Way ANOVA. ns = não significativo

Figura 23

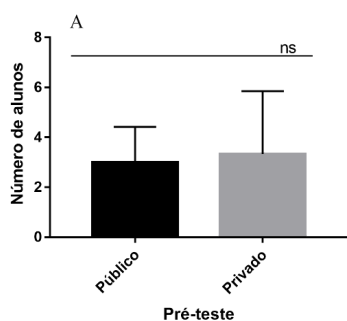
Alunos com status Mediano no Colégio particular em cada etapa de avaliação



Considerando valores do grupo Crianças Medianas. One-Way ANOVA. ns = não significativo

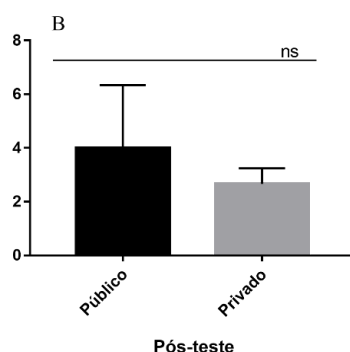
Posteriormente, foram feitas análises estatísticas entre as duas escolas analisadas. As análises foram realizadas por categorias (Popular, Rejeitada, Negligenciada, Controversa e Mediana). Dentro de cada categoria foram comparadas as três etapas do estudo: Pré-teste, pós-teste e seguimento, apresentadas nas Figuras 24 a 38.

Figura 24
Categoria criança ‘popular’
no Pré-teste



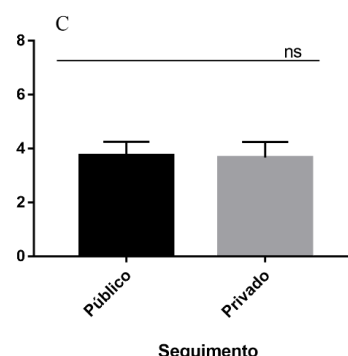
Teste de *Mann-Whitney*. ns = não significativo.

Figura 25
Categoria criança ‘popular’
no Pós-teste



Teste de *Mann-Whitney*. ns = não significativo.

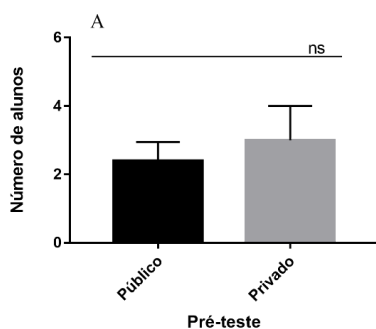
Figura 26
Categoria criança ‘popular’
no Seguimento



Teste de *Mann-Whitney*. ns = não significativo.

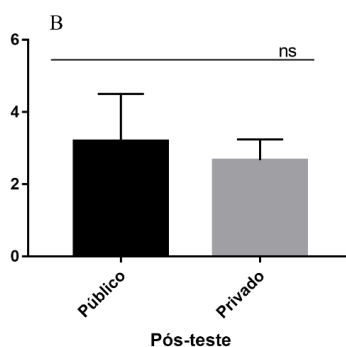
Observou-se que não houve diferença estatística significativa entre as etapas em nenhuma categoria ($p > 0,05$; Fig. 24 a 38). Porém, ao analisar as categorias Rejeitada (Figuras 27 a 29) e Negligenciada (30 a 32), verifica-se uma tendência de aumento no número de alunos em ambas as escolas na etapa seguimento.

Figura 27
Categoria criança ‘rejeitada’ no
Pré-teste



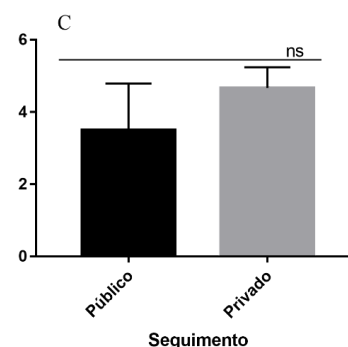
Nota. Teste de *Mann-Whitney*. ns = não significativo.

Figura 28
Categoria criança ‘rejeitada’
no Pós-teste



Nota. Teste de *Mann-Whitney*. ns = não significativo.

Figura 29
Categoria criança ‘rejeitada’
no Seguimento

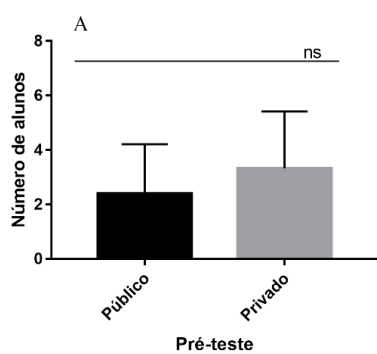


Nota. Teste de *Mann-Whitney*. ns = não significativo.

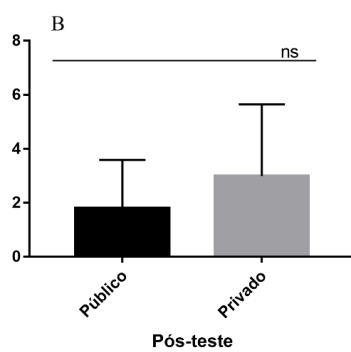
Figura 30
Categoria criança
‘negligenciada’ no Pré-teste

Figura 31
Categoria
criança ‘negligenciada’ no
Pós-teste

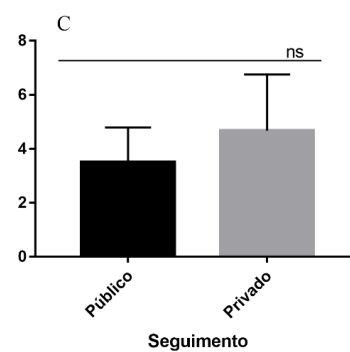
Figura 32
Categoria
criança ‘negligenciada’ no
Seguimento



Nota. Teste de *Mann-Whitney*. ns = não significativo.

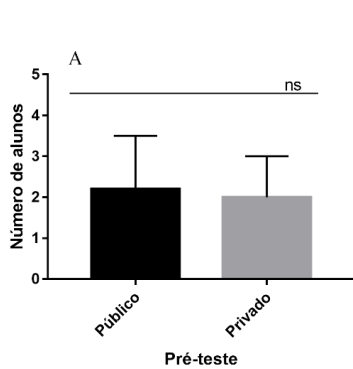


Nota. Teste de *Mann-Whitney*. ns = não significativo.



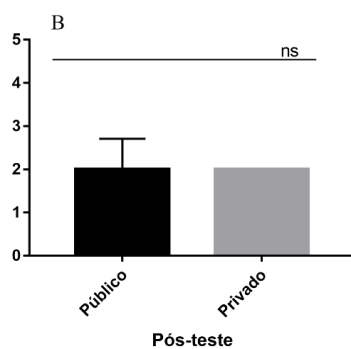
Nota. Teste de *Mann-Whitney*. ns = não significativo.

Figura 33
Categoria criança
'controversa' no Pré-teste



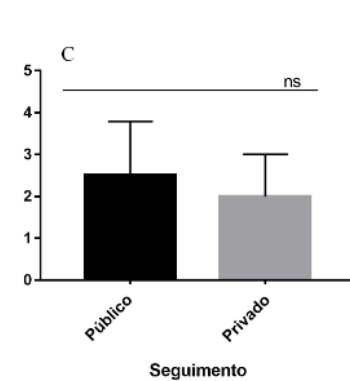
Nota: Teste *t* de *Student*. ns = não significativo.

Figura 34
Categoria criança
'controversa' no Pós-teste



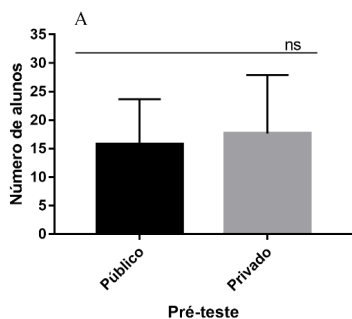
Nota: Teste de *Mann-Whitney*. ns = não significativo

Figura 35
Categoria criança
'controversa' no
Seguimento



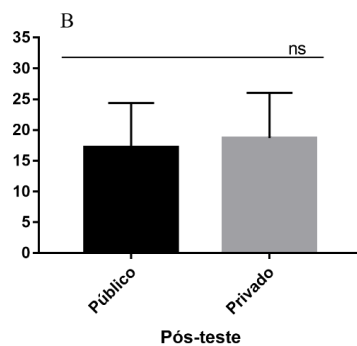
Nota: Teste *t* de *Student*. ns = não significativo

Figura 36
Categoria criança
'mediana' no Pré-teste



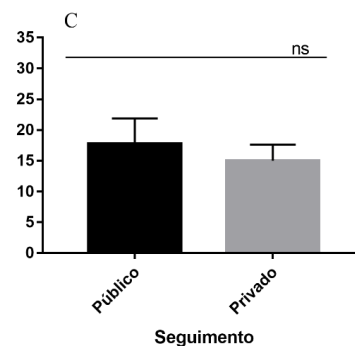
Nota: Teste *t* de *Student*. ns = não significativo

Figura 37
Categoria criança
'mediana' no Pós-teste



Nota: Teste *t* de *Student*. ns = não significativo

Figura 38
Categoria criança
'mediana' no Seguimento

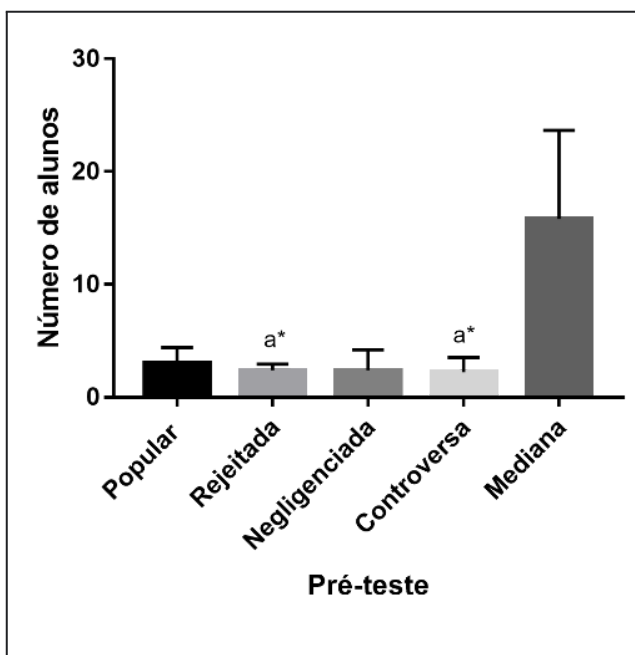


Nota: Teste *t* de *Student*. ns = não significativo

Para ambos os colégios (público e privado), verificou-se se houve diferença estatística significativa entre as categorias para cada etapa de estudo.

Figura 39

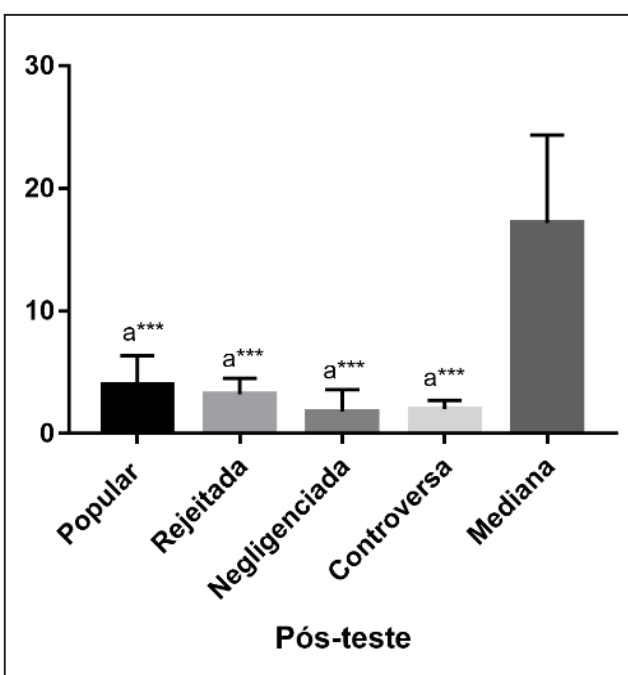
Colégio público - todas as Categorias no Pré-teste



Nota: Pré-teste (teste de *Kruskal-Wallis*); (a = diferença estatística quando comparado com a categoria Mediana; * = < 0,05; ** = < 0,01; *** = < 0,001).

Figura 40

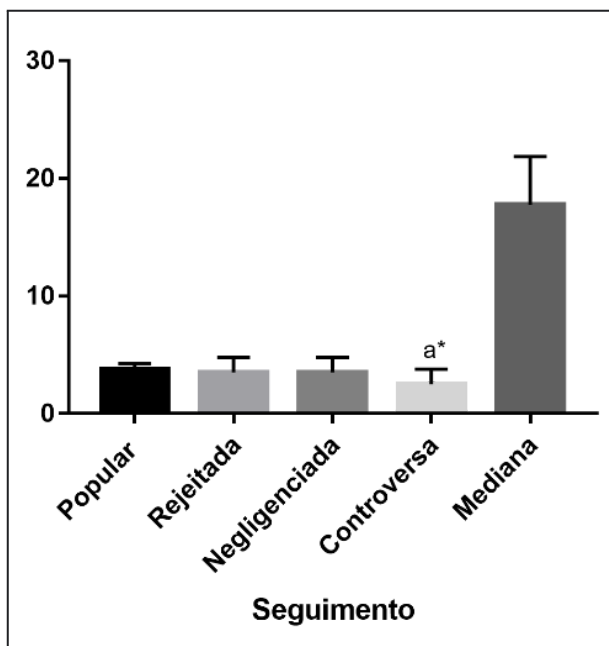
Colégio público - todas as Categorias no Pós-teste



Nota: Pós-teste (One-Way ANOVA)(a = diferença estatística quando comparado com a categoria Mediana; * = < 0,05; ** = < 0,01; *** = < 0,001).

Figura 41

Colégio público- todas as Categorias no Seguimento



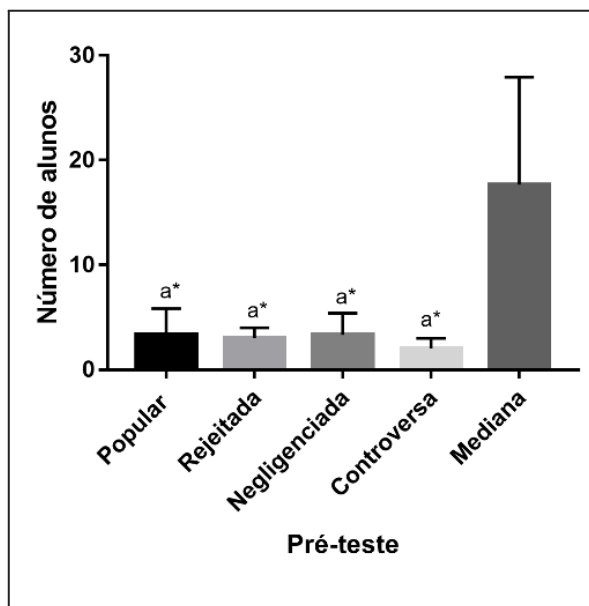
Nota: teste de *Kruskal-Wallis* (a = diferença estatística quando comparado com a categoria Mediana; * = $< 0,05$; ** = $< 0,01$; *** = $< 0,001$).

No colégio público, observamos que, na etapa pré-teste houve diferença estatística significativa entre as categorias rejeitada e controversa quando comparadas com a categoria mediana ($p < 0,05$; Fig 39). Na etapa pós-teste houve diferença significativa entre todas as categorias (popular, rejeitada, negligenciada e controversa) quando comparadas com a categoria mediana ($p < 0,001$; Fig 40). Ao verificar a etapa seguimento, observamos que apenas a categoria controversa apresentou diferença significativa quando comparada com a categoria mediana ($p < 0,05$; Fig 41). Não houve diferenças significativas entre as demais categorias.

Ao analisar os dados do colégio particular, observamos que, na etapa pré-teste houve diferença estatística significativa entre todas as categorias (popular, rejeitada, negligenciada e controversa) quando comparadas com a categoria mediana ($p < 0,05$; Fig 42). Nas etapas pós-teste e seguimento, apenas a categoria controversa apresentou diferença significativa da categoria mediana ($p < 0,05$; Fig 43 e 44). Não houve diferença significativa entre as demais categorias.

Figura 42

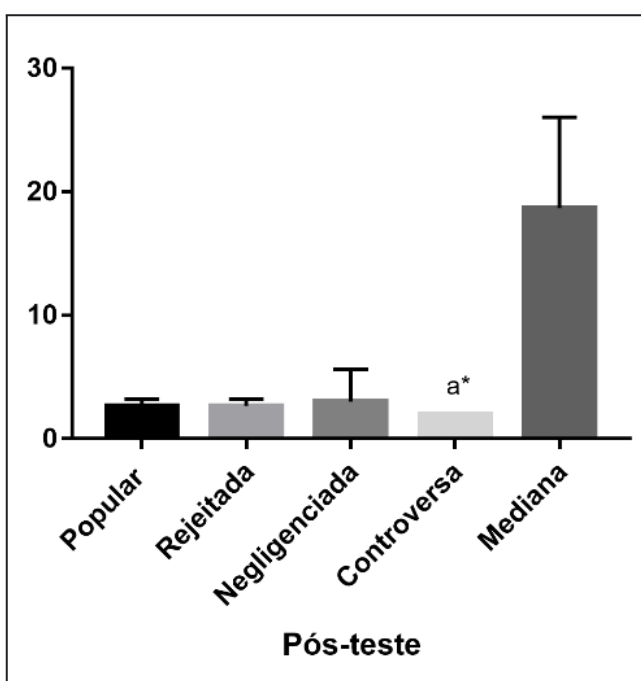
Colégio Privado, com todas as Categorias Pré-teste



Nota: One-Way ANOVA (a = diferença estatística quando comparado com a categoria Mediana; * = < 0,05; ** = < 0,01; *** = < 0,001)

Figura 43

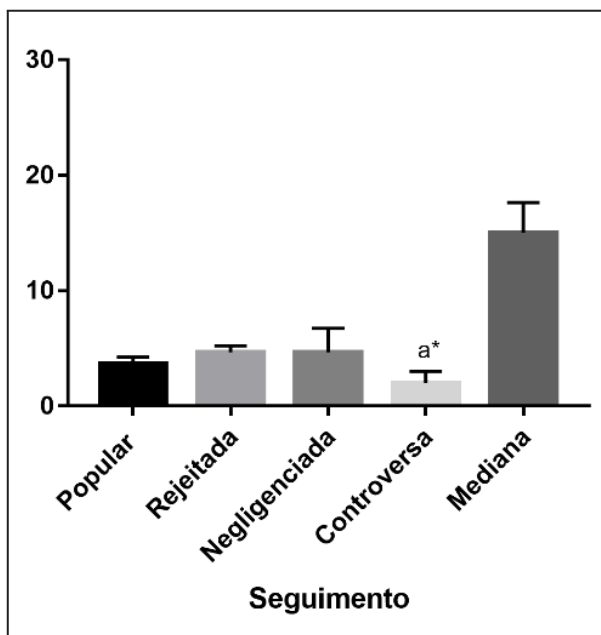
Colégio Privado, com todas as Categorias Pós-teste



Nota: Teste de *Kruskal-Wallis*; (a = diferença estatística quando comparado com a categoria Mediana; * = < 0,05; ** = < 0,01; *** = < 0,001).

Figura 44

Colégio Privado, com todas as Categorias Seguimento



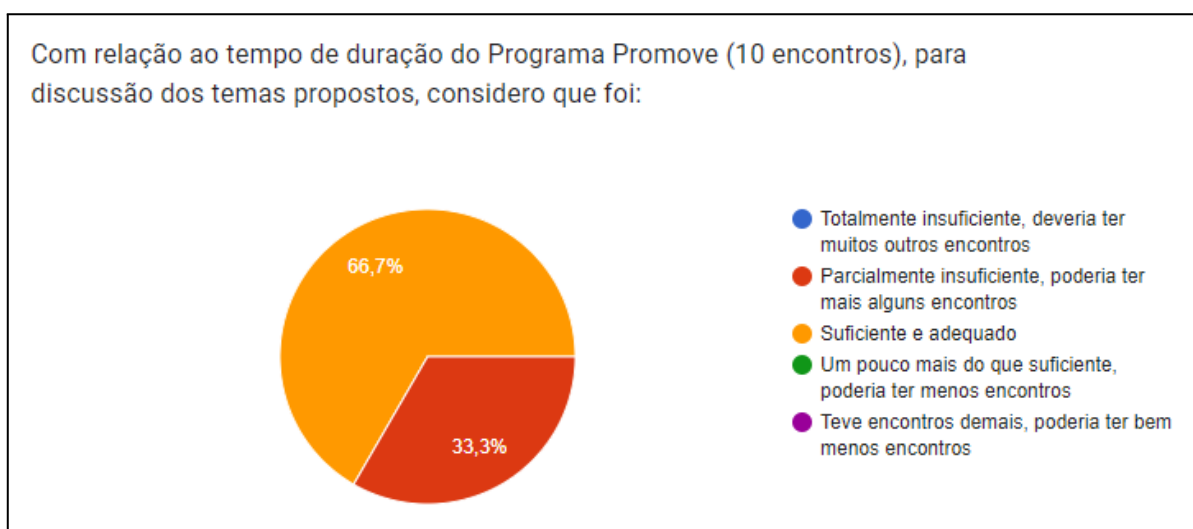
Nota: Teste de *Kruskal-Wallis*; (a = diferença estatística quando comparado com a categoria Mediana; * = < 0,05; ** = < 0,01; *** = < 0,001).

5.5 SATISFAÇÃO COM O PROGRAMA

Os pais participantes do programa Promove Pais foram convidados a responder um questionário de satisfação com o programa após o período de intervenção, e os resultados deste questionário estão apresentados a seguir. Três mães responderam ao questionário:

Figura 45

Satisfação quanto ao tempo de duração

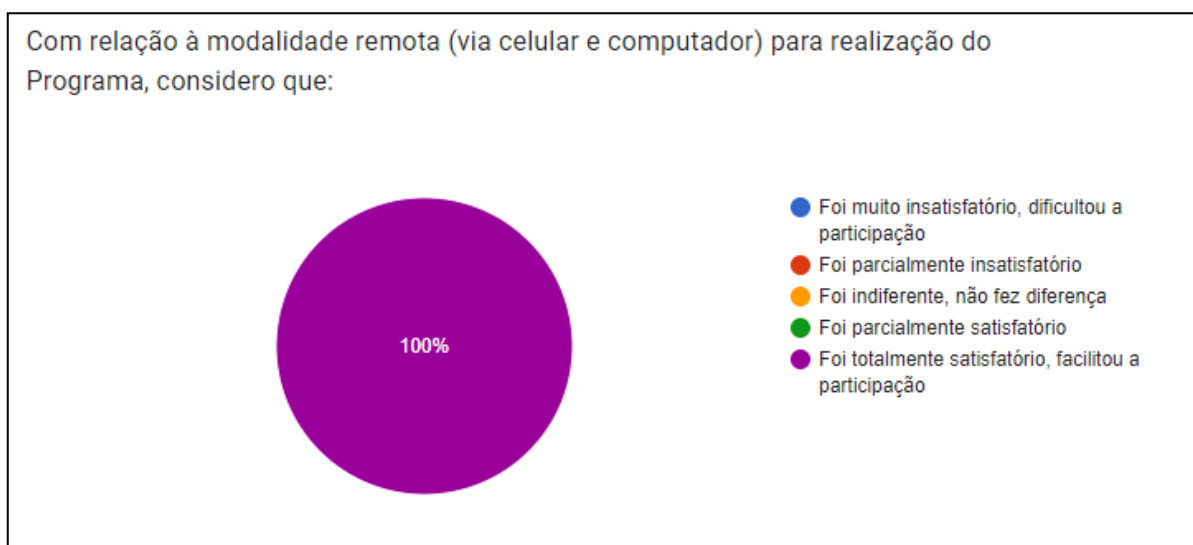


Fonte: autoria própria

Os participantes consideraram em sua maioria que o tempo de duração do programa é suficiente e adequado.

Figura 46

Satisfação quanto à modalidade remota

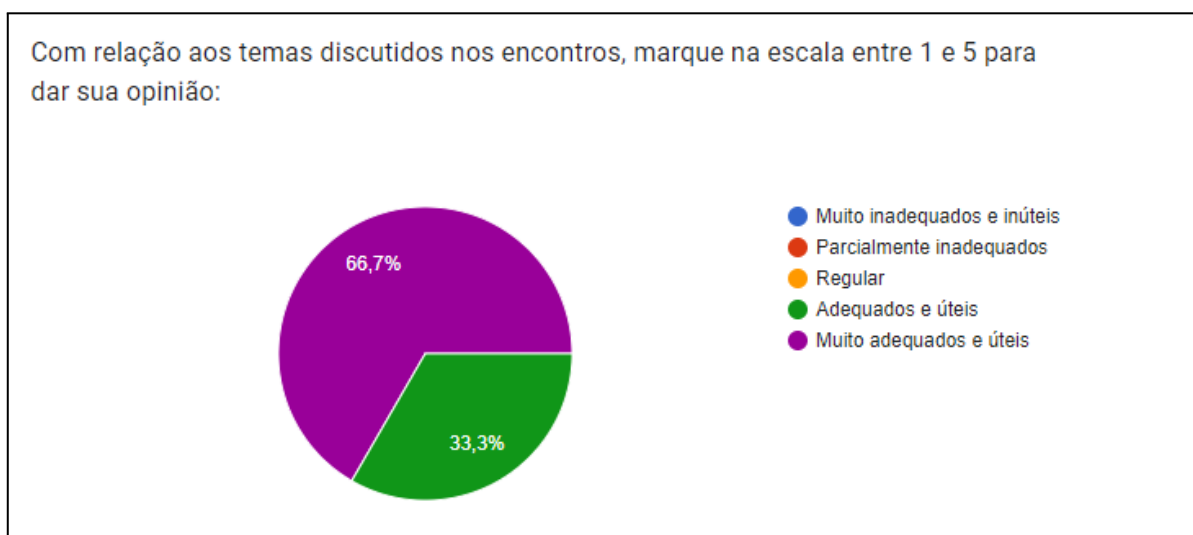


Fonte: autoria própria

Todos os participantes que responderam ao questionário consideram o modelo remoto totalmente satisfatório.

Figura 47

Satisfação com os temas estudados

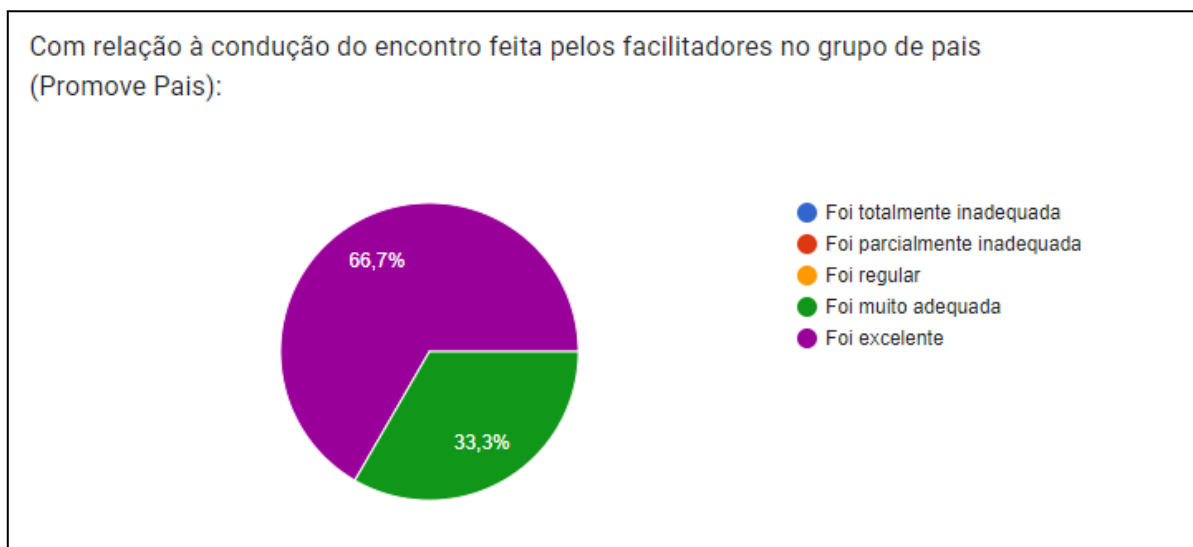


Fonte: autoria própria

A maioria dos participantes que responderam ao questionário consideraram que os temas discutidos nos encontros foram muito adequados e úteis, e os demais consideraram adequados e úteis.

Figura 48

Satisfação com a condução dos encontros Promove Pais

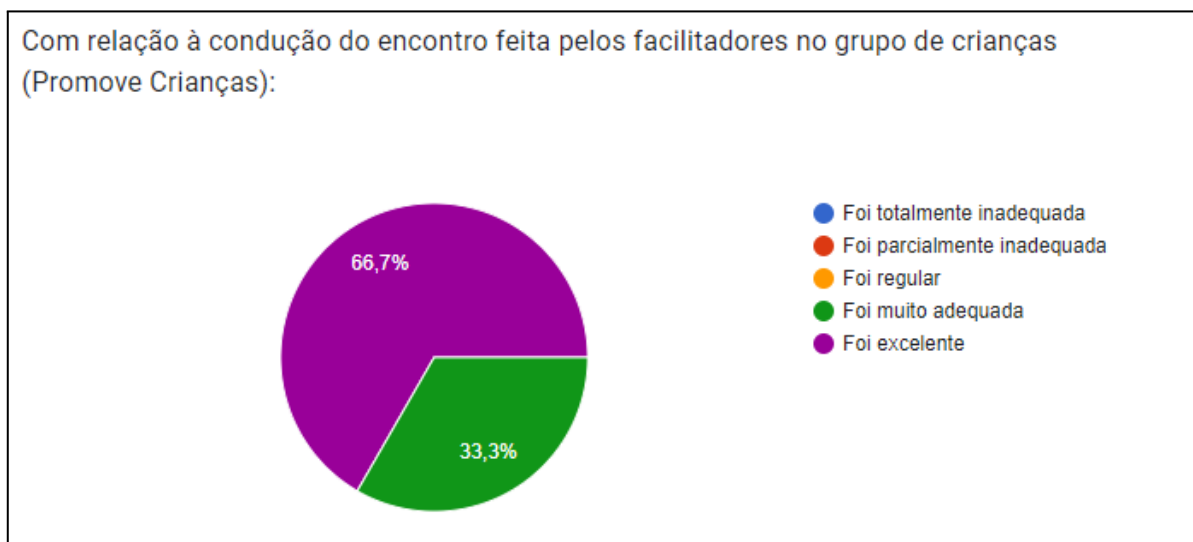


Fonte: autoria própria

A maioria dos respondentes considerou que a condução dos encontros foi excelente e os demais consideraram que a condução foi muito adequada.

Figura 49

Satisfação com condução dos encontros Promove Crianças



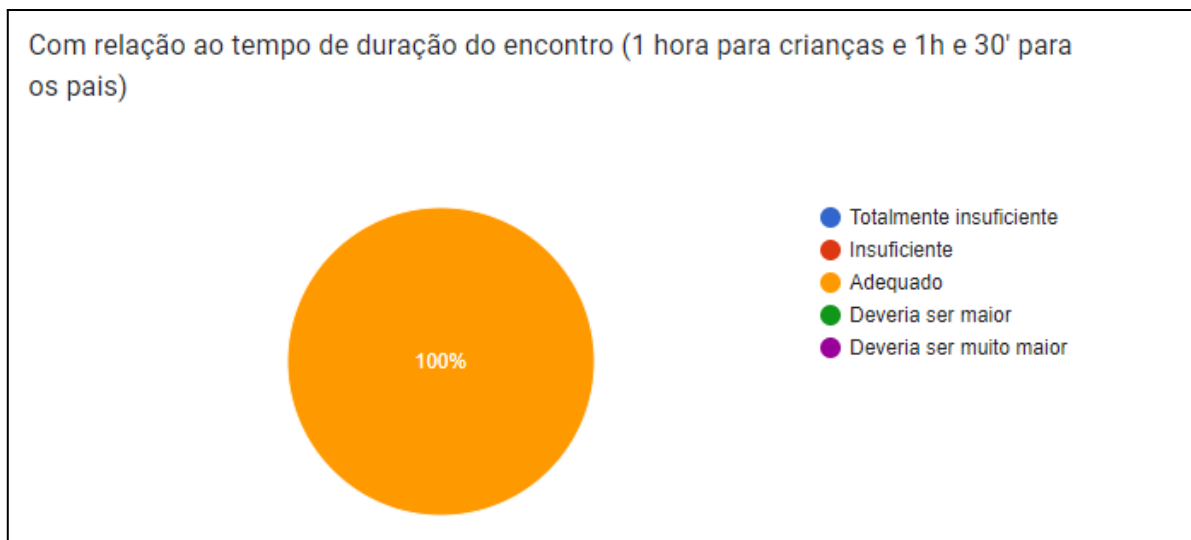
Fonte: autoria própria

As mães das crianças participantes foram convidadas a opinar a respeito da condução dos encontros da intervenção realizada com as crianças, e para isso deveriam considerar os comentários (espontâneos ou solicitados) dos seus filhos a respeito da intervenção. A maioria dos respondentes considerou que a condução dos encontros do Promove Crianças

foi excelente, e os demais consideraram que a condução foi muito adequada.

Figura 50

Satisfação com o tempo de duração dos encontros



Fonte: autoria própria

Todos os participantes que responderam ao questionário consideraram o tempo de duração de cada encontro adequado.

Os participantes também foram convidados a deixar um comentário, crítica ou sugestão a respeito de qualquer assunto relacionado aos programas que achasse necessário, e as três contribuições dadas são apresentadas na Tabela 19.

Tabela 19

Comentário, crítica ou sugestão

Deixe seu comentário, crítica ou sugestão a respeito de qualquer assunto relacionado aos programas que achar necessário:

3 respostas

Super indico ❤️

Muito bom esse programa! Questões e orientações muito práticas! Se houvesse tido participação de outros pais a experiência seria melhor diante do compartilhamento de experiências dos pais.

Se fosse possível ter mais encontro tanto pais e alunos aprendi muito com este grupo de psicologia e mães ..Nesse tempo difícil que estamos passando com pandemia muito mudou nossas vidas ..eu mesmo preciso de ajuda pra entender como lê dar com sobre coisas mais íntimas sobre sexo que eu não tive nenhuma explicação da minha mãe e tudo que descobri foi na escola nas aulas.

Fonte: autoria própria

6. DISCUSSÃO

A intervenção realizada por meio dos programas Promove Pais e Promove Crianças realizado de forma remota com crianças de um colégio particular e um colégio público no interior do Paraná não produziu efeitos estatisticamente significativos no status sociométrico das turmas das crianças participantes da pesquisa. O tamanho da amostra de alunos participantes foi muito menor do que o esperado na etapa de planejamento da pesquisa e com grande evasão no decorrer da intervenção. Provavelmente seria necessário uma participação muito maior de alunos para impactar o status sociométrico dos demais alunos da turma, que não tiveram contato com a intervenção.

As mudanças ocorridas no status sociométrico das crianças participantes não pode ser atribuída com segurança à intervenção devido à falta de controle experimental do delineamento, porém, ocorreram mudanças no status sociométrico de duas das três crianças com status de rejeição que participaram da intervenção. As razões fornecidas para a nomeação negativa levam a entender que o padrão de comportamento da criança AC tinha baixa frequência de comportamentos pró sociais, sendo que Bierman (2004) propõe que esta seja a primeira causa de rejeição entre pares na infância. No pós teste a criança ainda recebeu uma nomeação negativa, cujo motivo se refere a “implicar com os outros”, o que remete ao segundo maior motivo de rejeição conforme Bierman (2004), a agressividade ou comportamentos antissociais. Aparentemente, no pós teste e seguimento AC apresentava maior frequência de comportamentos pró sociais, sendo descrita como amigável e confiável.

A criança IJ também teve o status sociométrico alterado de rejeitada para mediana no pós teste e seguimento, e as razões da nomeação negativa no pré-teste se referem a comportamento antissocial ou agressivo (brigas e “é chata”), sendo esta a segunda razão mais frequente para rejeição entre pares, segundo Bierman (2004). Na fase de seguimento as nomeações negativas foram reduzidas e as razões giram em torno do tema “não fazer as atividades” e “não fazer nada”, aparecendo nomeações positivas com maior frequência devido a comportamentos pró sociais, descritos como “amiga” e “engraçada”.

A única criança participante que permaneceu no status de rejeição foi LF, cujos comportamentos foram descritos pelos pares no pré-teste como evitação e baixa frequência de comportamentos pró sociais (não conhece, não conversa, não se dão bem), e no pós

teste e seguimento, quando os colegas já a conheciam melhor, passaram a descrever um comportamento infantil e impulsivo, que conforme Bierman (2004), é o terceiro padrão de comportamento mais frequente a produzir rejeição entre pares.

Os resultados do instrumento REHSE-P, aplicado antes da intervenção, permitiu concluir que as díades investigadas não apresentavam grande déficit em habilidades sociais ou habilidades sociais educativas nem apresentavam muitas práticas educativas negativas. Visto que todos os pais foram convidados a participar do programa, é possível que aqueles pais mais interessados e dispostos a envolver-se com o desenvolvimento socioemocional dos filhos tenham se inscrito, e por isso apesar de que a frequência de práticas positivas não era adequada e suficiente, possivelmente já conhecessem as práticas positivas adequadas, e a maioria não desenvolvesse práticas negativas.

Apesar de possuir o repertório adequado, não havia frequência adequada e suficiente destas práticas positivas, e a participação na intervenção pode ter sido positiva para aumento da frequência destas práticas. A comparação da avaliação dos pais a respeito das habilidades sociais das crianças foi ao encontro do resultado da avaliação sociométrica no pré-teste, uma vez que das 4 crianças com indicação clínica no instrumento REHSE-P, três foram classificadas com status de rejeição.

Vaz, Figueiredo e Motta (2020) e Capano Bosh, Gonzalez Tornaria e Massonier (2016) demonstraram que a percepção dos pais nem sempre está em acordo com a percepção dos professores a respeito das crianças ou das crianças, a respeito das práticas educativas parentais. Naqueles estudos, os pais se consideravam mais democráticos do que realmente eram e julgavam as crianças com mais problemas do que os professores as julgavam. No presente estudo, os pais relataram poucos problemas de comportamento e várias habilidades educativas, sendo que nenhuma díade mãe/criança ficou classificada como *clínica* na avaliação de itens, porém ao verificar a frequência e os contextos em que aparecia o comportamento habilidoso, a maioria foi considerada *clínica* para THS.

Quanto ao segundo objetivo específico da pesquisa, não foi possível estabelecer correlação entre a intervenção e as mudanças na estrutura das redes sociais (sociogramas) das turmas das crianças participantes, uma vez que aconteceram muitas mudanças na configuração das turmas em virtude da pandemia da Covid-19. O revezamento constante na frequência às aulas, bem como alteração do distanciamento e rediisão das turmas impede uma comparação adequada entre os sociogramas das turmas no pré-teste, pós-teste e

seguimento, pois a composição das turmas foi em maior ou menor escala alterada a cada avaliação.

Desta forma, qualquer alteração na coesão, centralidade dos participantes, diâmetro e densidade bem como número de subgrupos, não poderiam ser atribuídos com segurança à intervenção, diante de tantas alterações ambientais, e a análise exaustiva de cada sociograma é de pouco significado para os objetivos desta pesquisa, pois os grupos não se mantiveram os mesmos nas várias etapas analisadas. Os sociogramas, entretanto, ilustram de forma visual bastante interessante e completa a posição das crianças e as demais informações dadas pela avaliação sociométrica, como número de crianças em cada status verificada pela cor das figuras e o tamanho do “nó” indicando visualmente o impacto que a criança causa no grupo.

A respeito da análise de FI, foi possível implementar os programas com razoável grau de fidelidade (75% das atividades do programa Promove Crianças e 90% das atividades do programa Promove Pais) no colégio público e com menor grau de fidelidade no colégio particular (46% das atividades do programa Promove crianças e 60% das atividades do programa Promove Pais) em virtude do abandono dos participantes.

Analizando a fidelidade de implementação (FI) ao adaptar os programas, levando-se em consideração os cinco componentes da fidelidade de implementação mais importantes para atingir os resultados esperados segundo Rojas-Andrade e Bahamondes (2018), considerou-se que a *aderência* aos conteúdos (fidelidade ao modelo) foi insatisfatória nos encontros realizados, levando-se em consideração que boa parte dos conteúdos não foi aplicada aos participantes.

Quanto à *qualidade* da intervenção, considerou-se importante a realização dos treinamentos preparatórios e foi perceptível o compromisso dos facilitadores dos grupos em cumprir com exatidão o cronograma de atividades. Quanto à experiência e grau de habilidade, foi irregular mediante à titulação diversa dos facilitadores. A *adaptação* ao público-alvo e modelo remoto foi possível e satisfatória no planejamento e nos encontros realizados.

Já a *exposição* à intervenção foi insatisfatória, com doses/número de sessões recebidas menor que o planejado. Quanto à *receptividade* dos participantes, não houve compromisso com a permanência nos grupos, apesar de um questionário de satisfação aplicado ao final do programa indicar que a maioria considerou o modelo remoto totalmente

satisfatório, a condução dos encontros excelente ou muito adequado, e duração dos encontros como adequada. Rojas-Andrade e Bahamondes (2018) afirmam que a receptividade e exposição dos alunos à intervenção são os fatores com maior associação aos resultados, e no presente estudo, foram os componentes mais prejudicados.

A dosagem recebida e receptividade insuficiente dos participantes são fatores que podem impedir ou pelo menos dificultar qualquer inferência no sentido de correlação ou relação de causalidade diante de possíveis resultados obtidos, porém é positivo o fato que nenhuma criança participante tenha entrado no status de rejeição durante a pesquisa e duas crianças tenham saído deste status no período.

Aparentemente a realização dos programas por meio remoto prejudicou a adesão dos participantes e a permanência no grupo, porém, outro estudo recente (Pianosky & Silveira, 2021) que avaliou os resultados do programa Promove Pais realizado de forma remota durante a pandemia não enfrentou o mesmo problema e obteve resultados positivos. Visto que o formato realizado no estudo de Pianosky e Silveira (2021) foi o atendimento individual dos pais, e todos eles com problemas de comportamento, possivelmente a realização da intervenção de forma individual e indicada favoreçam a receptividade e permanência dos participantes, mesmo no modelo remoto.

Abreu, Miranda e Murta (2016) sinalizam que a maioria dos programas de prevenção brasileiros são conduzidos em intervenções longas, e que possivelmente intervenções mais breves tenham melhor adesão e persistência na sua realização. A existência de muitos encontros pode favorecer a evasão dos participantes no decorrer da intervenção, uma vez que a interação por meio de modelo remoto possui características específicas com desafios diversos da intervenção presencial, sendo possível que o grande número de encontros prejudique a permanência, quando realizado de forma remota em grupo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram enfrentadas várias dificuldades na realização das avaliações e intervenção por ter sido realizada em um momento em que os turmas de alunos se encontravam em revezamento durante a pandemia.

A receptividade e exposição dos participantes à intervenção foi baixa, e características do formato das aulas no período da pandemia e a crise sanitária em si podem ter sido variáveis intervenientes na coleta de dados da avaliação sociométrica.

Aparentemente o período de pandemia, com todas as mudanças ocorridas na rotina da escola e das famílias, prejudicou também a participação nos encontros, uma vez que frequentemente os participantes relataram problemas de infecção pelo coronavírus, dos pais e das crianças, dificuldade de manter uma rotina adequada para comparecer nos encontros, devido ao Home Office e dificuldades de acesso aos equipamentos tecnológicos necessários.

A organização da escola durante o período de distanciamento na pandemia foi outra variável interveniente importante no decorrer da pesquisa, uma vez que as relações entre as crianças foram grandemente afetadas pelo rodízio semanal de crianças em modelo remoto e presencial. O absenteísmo foi bastante grande nas escolas, com prejuízos acadêmicos significativos, segundo a equipe pedagógica dos colégios. Durante o período de avaliação do pré-teste e pós-teste, por exemplo, algumas crianças faltaram na aula, e possivelmente isso tenha afetado a nomeação dos pares. Mediante o retorno gradual das crianças para as salas de aula, e constante mudança no distanciamento exigido entre os alunos, foi necessário reorganizar frequentemente o tamanho das turmas e é possível que a mudança de sala tenha influenciado o status da criança, por mudar de sala, por exemplo, e não ser nomeada por não ser ainda conhecida pelo grupo tempo suficiente.

Visto que outras variáveis estavam em curso (pandemia com necessidade de distanciamento social e frequente mudança na configuração e presencialidade dos grupos nas salas), é necessário realizar novas pesquisas para verificar os efeitos da aplicação do programa em condições mais estáveis.

Os estudos anteriores foram realizados com a aplicação do Promove Crianças em crianças com problemas de comportamento, ou seja, como programa de prevenção indicada. Possivelmente isso se deve pela característica de personalização do tratamento e necessidade de reforçamento diferencial por vezes individuais nas sessões, que implicam possivelmente em alto custo de recursos humanos e materiais para aplicação universal em uma turma inteira ou em uma escola, e também devido a dificuldades de inserção do

programa na rotina da escola, como atividade curricular ou extracurricular.

Entretanto, sugere-se que novos estudos avaliem a aplicação do programa em situação de sala de aula, de forma presencial, como parte do componente curricular ou complementar, como realizado por Souza, Soares e Freitas (2019), verificando os efeitos do programa quando aplicado de forma universal e não indicada, conforme também aconselhou Ignachewski et al.(2019), e em intervenções mais breves, no modelo remoto, para verificar a influência do tamanho da intervenção nesta modalidade de aplicação.

Esse procedimento poderia garantir maior exposição à intervenção preconizada e os benefícios esperados de implementação de programas de prevenção universal, que possam embasar políticas públicas para desenvolvimento de habilidades socioemocionais, superando o custo com os investimentos, e representando enorme valor ético, social e econômico.

Sugere-se também que novos estudos incluam a aplicação do instrumento REHSE-P nas etapas de pós-teste e seguimento o que poderia identificar se e quais habilidades foram desenvolvidas e a extensão dos resultados da intervenção quanto ao desenvolvimento de habilidades sociais educativas e competência social das crianças.

Estudos anteriores do Promove Crianças incluíram principalmente crianças com problemas de comportamento, ou seja, como programa de prevenção indicada. Sugere-se que novos estudos avaliem a aplicação do programa adaptado para ambiente de sala de aula, como parte do componente curricular ou complementar, verificando os efeitos do programa quando aplicado de forma universal. Esse procedimento pode garantir a exposição à intervenção preconizada e os benefícios esperados de implementação de programas de prevenção universal, subsidiando políticas públicas para desenvolvimento de habilidades socioemocionais, representando enorme valor ético, social e econômico mediante a prevenção de desfechos negativos.

REFERÊNCIAS

- Abib, J. A. D. (1999). Behaviorismo radical e discurso pós-moderno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 237-247.
- Abreu, S.; Murta, S. G. (2016). O estado da arte da pesquisa em prevenção em saúde mental no Brasil: uma revisão sistemática. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 20, n. 1, p. 101 -111.
- Alkmin-Carvalho, F. (2014). *Bullying, problemas de comportamento e adversidade familiar em adolescentes de escolas públicas paulistas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo.
- Barlow, J.; Bergman, H.; Kornør, H., Wei, Y., Bennett, C. (2016). Group-based parent training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in young children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 8.
- Benatti, L. A. & Souza, D. H. (2017). Eu sou o que me dizem que sou? Zombaria, Habilidades Sociais e Autoconceito. *Estud. pesqui. psicol.*, Jan, vol.17, no.1, p.85-102.
- Biglan, A. Flay, B. R.; Embry, D. D. & Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist*, v. 67, n. 4, p. 257.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Boeckel, M. G; Sarriera, J. C. (2005). Análise fatorial do Questionário de Estilos Parentais (PAQ) em uma amostra de adultos jovens universitários. *PsicoUSF*, Itatiba , v. 10, n. 1, p. 01-09, jun.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2008). Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (REHSE-P): Categorias e testagem preliminares. Em L. D. Weber (Org.) *Família e Desenvolvimento - Visões Interdisciplinares* (pp. 145-158). Curitiba : Juruá.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Loureiro, S. R. (2019). Práticas Parentais: Conjugalidade, Depressão Materna, Comportamento das Crianças e Variáveis Demográficas. *Psico-USF*, Jan 2019, vol.24, no.1, p.69-83
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2008). Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. *Aletheia*, n. 27, p. 126-138.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S., & Marturano, E. M. (2014). *Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P). Manual Técnico*. São Carlos: Suprema
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Silveira, F. F. (2009). *Cartilha Informativa: Orientação para Pais e Mães* (2nd ed.). São Carlos: Suprema

- 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., Oliveira, J. E. B., & Loureiro, S. R. (2019). Validação do Roteiro de Entrevista de Práticas Educativas para Professores (RE-HSE-Pr). *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 76-85.
- Bozeda, M. G. (2019). *Status sociométrico e hipóteses funcionais dos comportamentos entre pré-escolares: um estudo na direção da avaliação de necessidades*. Master's Dissertation, Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Suwalsky, J. T. D., & Haynes, O. M. (2003). The Hollingshead four-factor index of social status and the socioeconomic index of occupations. *Socioeconomic status, parenting, and child development*, 25(6), 29-81.
- Capano Bosch, A., Gonzales Tornaria, M.L. & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Rev. psicol. (Lima)*, Jul, vol.34, no.2, p.413-444.
- Carmo, P. H. B. D., & Alvarenga, P. (2012). Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17, 191-198.
- Carrara, K., & Zilio, D. (2020). De Mach a Skinner: a ciência como o behaviorista radical a compreende. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 28(2).
- Castañeda, A., Del Moral, G. & Suárez, C. (2017). Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: un estudio cualitativo. *Revista Criminalidad*, 59 (3): 141-152.
- Castelli, M. Z. (2016). *Intervenções para redução de preconceito étnico: efeitos sobre preconceito implícito e percepção de pares em escolares*. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Castro Fernandes, R. E.; Melo, M. H.; Silvares E.M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 2.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Combs, K. M. et al. (2022). Influence of Classroom-Level Factors on Implementation Fidelity During Scale-up of Evidence-Based Interventions. *Prevention Science*, p. 1-13.
- Conte, F. C. S., & Regra, J. A. G. (2002). A psicoterapia comportamental infantil: novos aspectos. In E. F. M. Silvares (Org.). *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*, 1. (pp. 79-136). Campinas: Papyrus.
- Correia-Zanini, M. R. G, Marturano, E. M. & Fontaine, A. M. G. V.(2016). Adaptação à

escola de ensino fundamental: indicadores e condições associadas. *Arq. bras. psicol.*, Abr 2016, vol.68, no.1, p.19-34.

- Costa, F. T. Da; Teixeira, M A. P.; Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 465- 473.
- Crepaldi, E. T. dos S., Correia-Zanini, M. R. G. & Marturano, E. M. (2017). No limiar do ensino fundamental: estresse, competência e ajustamento em alunos do 1o ano. *Temas psicol.*, Jun, vol.25, no.2, p.503-515.
- Da Silva, A. G.; Bartholomeu, D.; Montiel, J. M. (2017). Habilidades sociais e comportamento social não verbal: Implicações para a aceitação e rejeição na universidade. *Estudos de Psicologia*, v. 22, n. 1, p. 17-27.
- de Carvalho Kanamota, P. F., Bolsoni-Silva, A. T. & Kanamota, J. S. V. (2017). Efeitos do Programa Promove-Pais, uma terapia comportamental aplicada a cuidadoras de adolescentes com problemas de comportamento. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 25(2), 197-214.
- Del Prette, Zilda Ap Et al. (2009). Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis: *Vozes*.
- Dittrich, Alexandre et al. (2009). Sobre a observação enquanto procedimento metodológico na análise do comportamento: positivismo lógico, operacionismo e behaviorismo radical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, p. 179-187.
- Dittrich, A. (2016). Ecologia e economia: problemas éticos contemporâneos a partir de um ponto de vista behaviorista radical. *Psicologia USP*, 27(3), 450-458.
- Dittrich, A. (2019). James G. Holland: A Análise do Comportamento como Prática Política. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35.
- Dos Santos, A. O. P. et al. (2021). O bullying na primeira infância: revisão integrativa da literatura. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 1-23.
- Durlak, J. A.; Taylor, R. D.; Kawashima, K.; Pachan, M. K.; Dupre, E. P.; Celio, C. I.; Berger, S. R.; Dymnicki, A. B.; Weissberg, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal Community Psychology*, 39, 269–286.
- Falcão, A. P., Bolsoni-Silva, A. T., Magri, N., & Moretto, L. A. (2016). PROMOVE-Crianças: efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16 (2), 590-612.
- Falcão, A. P. (2020). *Efeitos do Promove-crianças na escola e na família*.(Tese de doutorado), Faculdade de Ciências, Repositório Institucional UNESP, São Paulo.
- Fernandes, Luana de Mendonça et al.(2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas psicol.*, vol.26, no.1, p.215-228.
- Ferreira, F. R., Carvalho, M. A. G. de & Senem, C. J.(2016). Desenvolvendo habilidades

- sociais na escola: um relato de experiência. *Constr. psicopedag.*, vol.24, no.25, p.84-98.
- Flores Júnior, C., & Córdova, L. (2019). Por uma práxis social comunitária em Análise do Comportamento. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 27(04).
- Fonseca, T. S., Medeiros, C. M. L. D. & Cavalcante, A. C. S. (2016). Habilidades sociais de amizade e civilidade no contexto escolar. *Est. Inter. Psicol.*, vol.7, no.2, p.147- 156.
- França-Freitas, M. L. P., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2017). Dotação, habilidades sociais e bem-estar subjetivo. *Arq. bras. psicol.*, vol.69, no.3, p.133-149.
- Freitas, L. M. A. & Alvarenga, P. (2016). Interação pai-criança e problemas externalizantes na infância. *Psico (Porto Alegre)*, vol.47, no.4, p.279-287.
- Freitas, L. C., Porfírio, J. C. C. & Buarque, C. N. L.(2018). *Indicadores de ansiedade social infantil e suas relações com habilidades sociais e problemas de comportamento.. Psicol. pesq.*, Jul, vol.12, no.2, p.109-118.
- Gomide, P. I. C. (2021). *Inventário de Estilos Parentais - IEP - Fundamentação Teórica, Instruções de Aplicação, Apuração e Interpretação*. 4a. Edição. Curitiba: Juruá.
- Gracia, E., & Herrero, J. (2008). Is it considered violence? The acceptability of physical punishment of children in Europe. *Journal of Marriage and Family*, 70(1), 210-217.
- Grol, L. dos S. V. & Andretta, I. (2016). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em crianças com idade escolar: um estudo descritivo. *Temas psicol.*, vol.24, no.3, p.1129- 1138.
- Guerra, L. & Del Prette, Z. A. P. (2018). Habilidades sociais educativas de cuidadores de crianças institucionalizadas. *Arq. bras. psicol.*, vol.70, no.3, p.98-112.
- Guerra, L. & Del Prette, Z. A. P. (2020). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Crianças sob Acolhimento Institucional. *Psico-USF*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 273-284 .
- Heidelberg, K., Rutherford, L., & Parks, T. W. (2022). A preliminary analysis assessing SWPBIS implementation fidelity in relation to disciplinary outcomes of black students in urban schools. *The Urban Review*, 54(1), 138-154.
- Hutz, C. S., Arteché, A. X. (2005). *Violência e risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenção*. Casa do Psicólogo.
- Ignachewski, C L. et al.(2019). Capacidades e dificuldades socioemocionais de crianças antes e após a participação no método FRIENDS. *Rev. Psicol. Saúde*, Dez 2019, vol.11, no.3, p.111-123.
- Kielan A, Cieślak I, Skonieczna J, Olejniczak D, Jabłkowska-Górecka K, Panczyk M, Gotlib J, Walewska-Zielecka B.(2018). Analysis of the opinions of adolescents on the risk factors of suicide. *Psychiatr Pol.*;52(4):697-705.
- Knapp, M.; Mcdaid, D.; Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness*

prevention: The economic case. London: Department of Health.

- Lansford, J. E.; Dodge, K. A.; Fontaine, R. G.; Bates, J. E.; Pettit, G. S. Et Al. (2014). Peer rejection, affiliation with deviant peers, delinquency, and risky sexual behavior. *Journal of youth and adolescence*, v. 43, n. 10, p. 1742-1751.
- Laurenti, C. (2012). O lugar da análise do comportamento no debate científico contemporâneo. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 367-376.
- Laurenti, C., Lopes, C. E., & Araujo, S. F. (Eds.). (2016). *Pesquisa teórica em psicologia: aspectos filosóficos e metodológicos*. São Paulo: Hogrefe CETEPP.
- Long, N.; Edwards, M.; Bellando, J. (2017). Parent Training Interventions. In: J. Matson (Ed.). *Handbook of Childhood Psychopathology and Developmental Disabilities Treatment*, p. 63-86. Cham: Springer.
- Magnani, R. M. & Staudt, A. C. P. (2018). Estilos parentais e suicídio na adolescência: uma reflexão acerca dos fatores de proteção. *Pensando fam.*, vol.22, no.1, p.75-86.
- Maldonado, D. P. A.; Horiguela, M. L. M. (2010). Intervenção precoce com crianças com problemas de comportamento na pré-escola. In: *Resumos de Comunicação Científica da XL Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Curitiba.
- Marinho, M. L.; Caballo, V. E. (2002). Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social. *Psicologia, Saúde & Doenças*, v. 3, n. 2, p. 141-147.
- Martins, M. J. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *Proforma*, 3, 1-6.
- Martins, M. D. F. M. (2018). *Estudos de Revisão de Literatura*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ICICT.
- Matos, M.A. (1995). Behaviorismo Metodológico e Behaviorismo Radical. In: Rangé, B.(org) *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas, Editorial Psy.
- Melo, M. H. S. (2004). *Crianças com dificuldades de interação no ambiente escolar: Uma intervenção Multifocal*. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Melo, M. H. S.; Alckmin-Carvalho, F.; Rafihi-Ferreira, R. E. (2017). Bullying and behavior problems reported by victims and teachers: brazilian findings. *Psico*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 48, n. 1, p. 31-39.
- Melo, M. H. S. ; Silves, E. F. M. (2007). Sociometric Effects on Rejection of Children in Grade 2 Given a Multifocal Intervention, Involving Teachers, Parents, and Children in one Brazilian School. *Psychological Reports*, v. 101, p. 1162-1172.
- Mikami, A. Y.; Boucher, M. A.; Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention*, v. 26, n. 1, p. 5-23.
- Miott, T., Polesello, A. G., & Nazar, T. C. G. (2020). Promove–Crianças: Avaliando Efeitos

do Protocolo em Crianças com Problemas de Comportamento. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 9(1).

- Miranda, A. A. V. (2016). *Prevenindo o uso abusivo de drogas: uma análise da difusão do Programa Famílias Fortes no Brasil*. 2016. xv, 167, il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura)—Universidade de Brasília, Brasília.
- Newcomb, A. F.; Bukowski, W. M.; Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, v. 113, n. 1, p. 99.
- Nobre, M. R.; Freitas, L. C. (2021). Habilidades sociais e ansiedade social na infância e adolescência: revisão da literatura. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 1-24.
- Noriega, J. Á. V.; Daniel, D. F. B. & Tánori, K. G. D. (2017). Validación de una Escala de Control y Promoción en Habilidades Sociales para Padres en el Contexto de la Convivencia Escolar. *Psicol. Am. Lat.*, no.28, p.100-118.
- Nunes, M. F. (2017). *Status sociométrico e avaliação funcional de interações sociais em crianças do ensino fundamental I*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Orti, N.P., Bolsoni-Silva, A. T., Grecco, M. K., & Matsunaka, M. P. (2015). Parent intervention with mothers of children with internalizing problems: analysis of complaints, themes and therapist-client interaction in three clinical cases. *Journal of Psychological Abnormalities*, 4 (2), 363-376.
- Pasche, A D et al. (2019). Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar - Um Relato de Experiência. *Rev. Psicol. IMED*, Dez 2019, vol.11, no.2, p.166-179.
- Pasquali, L. et al. (2012). Questionário de percepção dos pais: evidências de uma medida de estilos parentais. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 52, p. 155-164.
- Patterson, G. R.; DeBaryshe, B. D.; Ramsey, E. (2017). A developmental perspective on antisocial behavior. In: *Developmental and Life-course Criminological Theories*. Routledge. p. 29- 35.
- Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pianovski, M. F. S; Silveira, J. M. (2021). Orientação on-line a pais no tratamento do uso problemático de internet pela criança. In: Oliani, S.; Souza, C.S.; Amor, G.S; Dahas, L.; Zamignani, D. R. (org.) *Contribuições das ciências do comportamento em tempos de pandemia*. Curitiba: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental.
- Popper, K. R. (1980). *Conjecturas e Refutações*. Brasília: Editora da UnB.
- Prates, M. (2014). As 500 cidades mais perigosas do Brasil – versão 2014. *Revista Exame.com*. Disponível em <https://exame.com/brasil/as-500-cidades-mais-violentas-do-brasil-versao-2014/> Acessado em 20/05/2021.
- Regra, J. A.G. (2012). As entrevistas iniciais na clínica analítico-comportamental infantil. In:

- Borges & Cassas. *Clínica analítico-comportamental* [recurso eletrônico]: aspectos teóricos e práticos. Porto Alegre : Artmed.
- Rios, J. B. S; Ferreira, D. F.; Batista, E. C. (2016). Práticas Educativas e Estilos Parentais: uma Revisão Bibliográfica da Literatura Brasileira. *Revista Uniabeu*, v. 9, n. 21, p. 17-31.
- Rojas-Andrade, R., & Bahamondes, L. L. (2019). Is implementation fidelity important? A systematic review on school-based mental health programs. *Contemporary School Psychology*, 23(4), 339-350.
- Santos, B. S. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estud. av.*, São Paulo , v. 2, n. 2, p. 46-71.
- Santos, E. B. & Wachelke, J. (2019). Relações entre habilidades sociais de pais e comportamento dos filhos: uma revisão da literatura. *Pesqui. prá. psicossociais*, vol.14, no.1, p.1-15.
- Silva, M. L. R. (2009). Discussões sobre a pluralidade metodológica da ciência contemporânea. In: *Notandum Libro, 13. Educação, formação e cultura*. [S.l: s.n.]
- Silva, J L et al.(2018). Resultados de intervenções em habilidades sociais na redução de bullying escolar: revisão sistemática com metanálise. *Temas psicol.*, vol.26, no.1, p.509-522.
- Silva, J L et al. (2019). Bullying, social skills, peer acceptance, and friendship among students in school transition. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. vol.36.
- Silva, T A, & Cavalcante, L I C. (2017). Habilidades sociais infantis: comparações por gênero, idade e características escolares. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(2), 616-634.
- Silvares, E. F. M. (2000). Terapia comportamental com famílias de crianças agressivas: Por que, como e quando. *Revista Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 10, 224-233.
- Simões, N. C. & de Castro, P. F. (2018) *Avaliação psicológica em escolares: relação entre personalidade, autoconceito e habilidades sociais*. *Gerais, Rev. Interinst. Psicol.*, vol.11, no.1, p.26-44.
- Souza, M. S.; Soares, A. B. & Freitas, C. P. P. (2018). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico. *Aval. psicol.*, vol.17, no.4, p.417-427.
- Souza, M. S., Soares, A. B. & Freitas, C. P. P. (2019). Social Skills Training (SST) for students facing social vulnerability. *Psicol. teor. prat.*, vol.21, no.3, p.159-181.
- Skinner, B. F. (1953). *Ciência e Comportamento Humano*. Brasília: Ed. UnB/ FUNBEC.
- Skinner, B. F. (1990). Can psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45, 1206- 10. Harvard University.
- Skinner, B. F. (1987). What is Wrong with Daily Life in the Western World? in: Skinner, B.

- F. *Upon Further Reflection*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall, p.15-31.
- Souza, M. S. De, Soares, A. B. & Freitas, C. P. P. (2019). Social Skills Training (SST) for students facing social vulnerability. *Psicol. teor. prat.*, Dec, vol.21, no.3, p.159-181.
- Steege, M. W. et al. (2019). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide*. Guilford Publications.
- Storebo, O.J.; Elmoose Andersen M., Skoog, M.; Joost Hansen, S.; Simonsen, E.; Pedersen, N.; Tendal, B.; Callesen, H. E.; Faltinsen, E.; Gluud, C. (2019). Social skills training for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children aged 5 to 18 years. *Cochrane Database Syst Rev*.
- Strapasson, B. A.; Carrara, K.; Júnior, J. L. (2007). Consequências da interpretação funcional de termos psicológicos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 9, n. 2, p. 227-239.
- Terroso, L. B. et al. (2016). Habilidades sociais e *bullying* em adolescentes. *Temas psicol.*, Mar, vol.24, no.1, p.251-259.
- Terroso, L. B. & Argimon, I. I. L.(2016). Dependência de internet e habilidades sociais em adolescentes. *Estud. pesqui. psicol.*, Jul, vol.16, no.1, p.200-219.
- Valentine JC, Leach SM, Fowler AP, Stojda DK, Macdonald G. (2019). Families and Schools Together (FAST) for improving outcomes for children and their families. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 7.
- Van Den Bos, W.; Crone, E. & Güroğlu, B. (2017). Peer Group Cohesion and Prosocial Behavior. *PsyArXiv*.
- Van Der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2019). Why do children become rejected by their peers? A review of studies into the relationship between oral communicative competence and sociometric status in childhood. *Educational psychology review*, 31(3), 699-724.
- Vaz, A. F. C., Figueredo, L. Z., & Motta, A. B. (2020). Behavior problems, anxiety, and social skills among kindergarteners. *Psicologia: teoria e prática*, 22(1), 185-207.
- Veloso, R. J. M. D., Tonet, B., & Dittrich, A. (2018). Contribuições de BF Skinner para a interpretação comportamental de termos cognitivos. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 26(3), 363-378.
- Visioli, M. M. M. R. et al. (2018) *Repertório de habilidades sociais e atraso escolar em adolescentes em conflito com a lei*. *Est. Inter. Psicol.*, vol.9, no.2, p.118-140.
- Weber, L. (2005). *Eduque com carinho: para pais e filhos*. Curitiba. Juruá.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Artigos e materiais analisados na revisão integrativa preparatória da pesquisa (publicações entre 2016-2020)

Principais informações sobre os artigos selecionados

Autor/Data	N	Desenho	Intervenção	Variáveis de interesse
1. Abreu & Murta (2016)	-	Revisão sistemática	-	Etapas do ciclo de pesquisa em prevenção
2. Barlow et al. (2016)	3161	Metanálise	Modelagem grupo para pais	Problemas de comportamento e práticas educativas parentais
3. Benatti & Souza (2017)	48	Correlacional descritivo	-	Zombaria, HS e autoconceito
4. Bolsoni-Silva & Loureiro (2019)	151	Correlacional descritivo	-	Demográficas, práticas educativas, relac conjugal, problemas de comportamento e depressão materna e HS
5. Bolsoni-Silva & Loureiro (2019b)	36	Correlacional descritivo	-	Práticas parentais e recursos ambientais X problemas de comportamento
6. Bolsoni-Silva & Mariano (2018)	283	Correlacional descritivo	-	HS professores e problemas de comportamento
7. Bolsoni-Silva, Oliveira & Loureiro (2019)	283	Validação de instrumento	-	HS de professores e crianças
8. Capano Bosch, González Tornaría & Massonnier (2016)	85	Correlacional descritivo	-	Percepção de Estilos parentais
9. Correia-Zanini, Marturano & Fontaine (2016)	186	Correlacional descritivo	-	Variáveis socio-econômicas, adaptação escolar, HS e desempenho acadêmico
10. Crepaldi, Correia-Zanini & Marturano (2017)	157	Correlacional descritivo	-	HS, estresse, desempenho acadêmico e Problemas de comportamento
11. Falcão (2020)	41	Experimental	Promove- Crianças (THS)	HS, Práticas Educativas e Problemas de comportamento
12. Falcão, Bolsoni-Silva,	7	Experimental sujeito único	Promove Crianças (THS)	HS e Problemas de comportamento

Magri & Moretto (2016)				
13. Fernandes et al. (2018)	311	Correlacional descritivo	-	HS e desempenho acadêmico
14. Ferreira, Carvalho & Senem (2016)	30	Relato de experiência	Vivências e dinâmicas de grupo	HS
15. Fonseca, Medeiros & Cavalcante (2016)	Não informado	Relato de experiência	Vivências grupais	HS de amizade e civilidade
16. França-Freitas, Del Prette & Del Prette (2017)	269	Correlacional descritivo	-	Dotação, HS e bem estar subjetivo
17. Freitas & Alvarenga (2016)	33	Correlacional descritivo	-	HS, Práticas educativas parentais e problemas de comportamento
18. Freitas, Porfírio & Buarque (2018)	76	Correlacional descritivo	-	HS, ansiedade e problemas de comportamento
19. Grol & Andretta (2016)	100	Correlacional descritivo	-	HS e características sociodemográficas
20. Guerra & Del Prette (2020)	36	Correlacional descritivo	-	Situação de acolhimento, HS e problemas de comportamento
21. Guerra & Del Prette (2018)	36	Correlacional descritivo	-	HS (crianças institucionalizadas) e cuidadores e problemas de comportamento
22. Ignachewsk et al (2019)	10	Pré e Pós teste com seguimento	Metodo Friends	Dificuldades Socioemocionais
23. Kanamota, Bolsoni-Silva & Kanamota (2017)	3	Quase experimental de sujeito único	Promove-Pais	HS, problemas de comportamento e Práticas educativas parentais
24. Kielan et.al (2018)	1439	Correlacional descritivo	-	Fatores de risco e prevenção para o suicídio
25. Magnani & Staudt (2018)	-	Revisão de literatura	-	Estilos parentais e suicídio na adolescencia

26. Melo, Aleckmin-Carvalho & Rafihi-Ferreira (2017)	154	Correlacional descritivo	-	Bulling e problemas de comportamento
27. Miott, Polesello & Nazar (20280)	7	Pré e pós teste	Promove crianças	HS, problemas de comportamento e estilos parentais
28. Noriega, Daniel & Tánori (2017)	1730	Validação de instrumento	-	Escala de controle e Promoção em habilidades sociais para pais no contexto escolar
29. Pasche et al (2019)	10	Relato de experiência	THS Abordagem cogn-comport	Problemas de comportamento e comunicação
30. Rios, Ferreira, & Batista (2016)	-	Revisão de literatura	-	Práticas educativas e estilos parentais
31. Santos & Wachelke (2019)	-	Revisão de literatura	-	Habilidades sociais parentais e Problemas de comportamento
32. Silva & Cavalcante (2017)	81	Correlacional descritivo	-	HS, Gênero, idade e características escolares
33. Silva et al (2019)	408	Correlacional descritivo	-	habilidades sociais, aceitação pelos pares, amizade e Bulling
34. Silva et a*1. (2018)	1027 (6 estudos)	Metanálise	THS	Bulling na escola
35. Simões & de Castro (2018)	90	Correlacional descritivo	-	Personalidade, autoconceito e HS
36. Souza, Soares & Freitas (2019)	51	Quase experimental	THS	HS, Problemas de comportamento e Desempenho acadêmico
37. Souza, Soares, & Freitas, (2018)	26	Pré e Pós intervenção	THS	HS, problemas de comportamento e desempenho acadêmico
38. Storebo (2019)	2690 (25 ECR)	Metanálise	THS	HS e TDAH
39. Terroso & Argimon (2016)	482	Correlacional descritivo	-	HS, dependência de internet, variáveis socio-demográficas

40. Terroso et al. (2016)	487	Correlacional descritivo	-	Bulling x HS
41. Valentine, Leach, Fowler, Stojda & Macdonald (2019)	+900 0 (10 ECR)	Metanálise	FAST -Families and Schools Together (terapia familiar)	Envolvimento dos pais na escola, HS, problemas de comportamento
42. Vaz, Figueredo & Motta (2020)	38	Correlacional descritivo	-	Problemas de comportamento, ansiedade e HS
43. Visioli et al. (2018)	52	Correlacional descritivo	-	HS, atraso escolar e delitos

APÊNDICE B

Adaptação do programa Promove Crianças para modalidade remota

1ª sessão (1)

- **Acolhida** e contrato, funcionamento do grupo (10 min)– “vamos nos reunir todas as semanas para conversar e aprender sobre habilidades sociais, ou seja, como podemos nos relacionar melhor com as pessoas. Apresentação dos participantes (nome e brincadeira/jogo/atividade preferidos – cada um pode escolher um plano de fundo). “Faremos várias atividades e discutiremos pequenos trechos de um filme e outros pequenos vídeos, além de fazer algumas atividades e jogos. Na metade de cada encontro, os participantes que seguirem as regras e participarem de tudo receberão um privilégio especial, porque poderão escolher um filtro ou plano de fundo para usar durante a parte final do encontro, como fizemos hoje na hora de cada um se apresentar, e outras pequenas surpresas que poderemos preparar.” Combinar como devem proceder para participar (levantar a mão – ferramenta do meet - se outro colega ou o psicólogo estiver falando), incentivar que não haja faltas para não perder as atividades, e reforçar que a participação de todos é muito importante. Ao final, os que participarem sem falta também receberão um certificado e uma lembrança/pequeno prêmio pelo desempenho.

- **Filme:** (15 min) Projetar trecho do filme (Durante nossos encontros teremos a presença de um personagem muito corajoso, o Hiro. Vamos conhecer um pouquinho de sua estória a cada encontro e pensaremos juntos sobre como ele se comportou. (Pergunta motivadora: Quantas vezes alguém se apresenta ou se despede? Qual forma de se apresentar você mais gostou?)

- **Vamos Pensar:** análise de contingências dos comportamentos habilidosos ou não (problema de comportamento da personagem). Pedir que os participantes relatem um episódio em que se comportou da mesma forma e suas consequências. Ressaltar os ganhos de se comportar assim na escola e na família (5 min)

-**História compartilhada:** (10 min) Faremos uma história juntos, sobre uma garota (crianças escolhem o nome) que tinha muita vergonha. Até para sair de casa sua mãe estava sempre arrastando a menina pelas ruas, porque ela andava sempre de cabeça baixa, com medo que tivesse que falar oi para alguém. Por isso ninguém gostava muito dela. As pessoas não sabiam que ela tinha vergonha; achavam que a menina era mal-educada. Quando chegava o aniversário da menina, ninguém aparecia na festa, porque os amigos da sala a deixavam de lado, já que ela não conversava com ninguém e vivia sempre quietinha pelos cantos. Um belo dia, ela foi ao teatro e conheceu um mágico muito poderoso. Ela pensou então que se ele era tão poderoso, poderia ouvir seu pensamento. Pediu lá no fundinho do coração, para que ele a ajudasse a parar de sentir aquela coisa ruim, pois ela tinha muita vontade de que os amigos da sala gostassem dela. Então, o mágico apareceu num sonho para a menina, e com uma varinha mágica atendeu ao pedido dela. Agora ela conseguia andar de cabeça erguida. No dia seguinte, a menina se encheu de coragem e foi conversar com uma menininha que sentava ao seu lado; a outra menina era muito boazinha, e a envergonhada sempre teve vontade de conversar com ela, mas não tinha coragem (Usar slides com imagens?)

- O que vocês acham que aconteceu?

- Como terminou a história?
- O que os amigos da sala achavam da menina envergonhada agora?
- O que nós podemos fazer para sermos educados com as outras pessoas e fazer com que elas não nos achem mal-educados? (Exemplos de como cumprimentar e iniciar conversas:
 - Dizer "Oi", "olá"
 - Dizer "Bom dia", "boa tarde", "boa noite".
 - Dar um aperto de mão. Dar um abraço ou um beijo.
 - Perguntar se a outra pessoa está bem. (Pedir outros exemplos para o grupo)

Hora do reforço: Pedir para as crianças escolherem uma música que gostam (youtube ou aplicativo) para tocar um minuto para os colegas.

Atividade: (10 min) “Vou usar agora minha varinha mágica para tirar toda a vergonha e o medo de todos os participantes do nosso grupo, e assim todos irão conseguir andar sempre de cabeça erguida, cumprimentar as pessoas e conversar com seus amigos e sua família!” (Colocar filtro de cartola de mágico, cavanhaque, e usar varinha mágica/ turbante de gênio da lâmpada - para encantar os participantes).

“Vamos testar!” Pode refazer a apresentação incentivando cada um a falar seu lazer favorito, ou refazer uma resposta que foi inadequada (role-playing). Fazer um cartaz em Lousa compartilhada Jamboard (cuidado para deixar a configuração como editor e qualquer pessoa com o link) colocar com antecedência um desenho em que as pessoas se encontram e os participantes colocarão nos “balões” (Post It) como cumprimentaríamos e começaríamos uma conversa.

Despedida (5 min) – Tarefa de casa – Retomar objetivos e incentivar participantes a se comportarem da maneira que aprenderam durante a semana.

2a Sessão (8) - Elogiar, expressar carinho, encorajar

- **Acolhida** – Breve conversa, incentivando os participantes a se cumprimentarem e a dizerem como estão se sentindo naquele instante. Facilitar as falas, incentivando que todos prestem atenção na fala dos demais colegas, aguardando sua vez de falar.
- **Filme:** Projetar trecho do filme. Hoje vamos conhecer um pouco mais da estória de Hiro e pensaremos juntos sobre como mostramos afeto e carinho”. Prestem atenção em que momentos os personagens apoiaram ou elogiaram uns aos outros.
- **Vamos Pensar:** análise de contingências dos comportamentos habilidosos ou não (problema de comportamento da personagem). Pedir que os participantes relatem um episódio em que se comportou da mesma forma (inadequado) e suas consequências. Depois que relatem um episódio em que se comportaram de forma adequada. Exibir o vídeo “**O colecionador de caixas**”. Disponível em <https://youtu.be/UJ1tnReCF74> (aumentar velocidade ao máximo, é muuuito lento). Como podemos demonstrar que admiramos e gostamos de alguém? Só conseguimos mostrar afeto com elogios, abraços e beijos? Vamos assistir um pequeno vídeo sobre um homem que amava caixas.

Vamos pensar: Como o homem expressava o que sentia? Como eu demonstro carinho? Como me sinto quando alguém me faz um elogio?

Hora do reforço: Pedir para as crianças escolherem uma música que gostam (youtube ou aplicativo) para tocar durante um minuto para os colegas.

Análise de contingências: Contar um momento que alguém expressou afeto e como reagiu, ou como expressei afeto e como a outra pessoa reagiu.

Vamos treinar: Escrever uma frase, fazer um desenho ou colar uma gravura sobre o momento que compartilhou afeto.

Despedida – Tarefa de casa – Retomar objetivos e incentivar participantes a se comportarem da maneira que aprenderam durante a semana.

3ª sessão (2) - Agradecer, falar coisas boas, expressar opiniões

- **Acolhida** – Breve conversa, incentivando os participantes a se cumprimentarem e a dizerem como estão se sentindo naquele instante. Facilitar as falas, incentivando que todos prestem atenção na fala dos demais colegas, aguardando sua vez de falar.

- **Filme:** Projetar trecho do filme. Prestem atenção em momentos que deveriam ter agradecido e não agradeceram.

- **Vamos Pensar:** análise de contingências dos comportamentos habilidosos ou não (problema de comportamento da personagem). Pedir que os participantes relatem um episódio em que se comportou da mesma forma (inadequado) e suas consequências. Depois que relatem um episódio em que se comportaram de maneira habilidosa e ressaltar os ganhos de se comportar assim na escola e na família.

-**História compartilhada:** Jamboard (Figura de um balão meio murcho). Contar a história. Pedir às crianças que coloquem nas notas autoadesivas (Post It) frases que o Balão poderia usar para ficar mais cheio e vistoso e frases mal educadas que deixariam o balão murcho e sem vida. Escolher uma frase e inventar o final da história juntos.

Hora do reforço: Pedir para as crianças escolherem uma música que gostam (youtube ou aplicativo) para tocar um minuto para os colegas.

Atividade: voltar ao Jamboard e em nova lousa, fazer um “cartaz” separando as frases boas ou ruins criadas pelas crianças na história compartilhada, Usar as frases ruins para discutir quais as consequências de usá-las com irmãos ou com amigos e professores.

Despedida – Tarefa de casa – Retomar objetivos e incentivar participantes a se comportarem da maneira que aprenderam durante a semana.

4ª sessão (6) - Nomear sentimentos e ter empatia

- **Acolhida** – Breve conversa, incentivando os participantes a se cumprimentarem e a dizerem como estão se sentindo naquele instante. Facilitar as falas, incentivando que todos prestem atenção na fala dos demais colegas, aguardando sua vez de falar.

- **Filme:** Projetar trecho do filme. “Hoje vamos conhecer um pouco mais da estória de Hiro e pensaremos juntos sobre como ele se comportou”. O que aconteceu para produzir sentimentos muito intensos em Hiro? Como os amigos mostraram empatia a Hiro?

- **Vamos Pensar:** análise de contingências dos comportamentos habilidosos ou não (problema de comportamento da personagem). Pedir que os participantes relatem um episódio em que se comportou da mesma forma (inadequado) e suas consequências. Depois que relatem um episódio em que se comportaram de maneira habilidosa e ressaltar os ganhos de se comportar assim na escola e na família.

Atividade do dia - Vamos falar agora sobre sentimentos - Quem sabe o que são sentimentos? Investigar com as crianças e retomar com elas que podemos nos sentir de diferentes maneiras, dependendo do que acontece. Usar slides para apresentar figuras de situações e carinhas relacionando-as a sentimentos. A seguir utilizar a lousa interativa com situações, solicitando às crianças que desenhem a carinha certa ou cole a nota adesiva com o nome do sentimento relacionado. Montar um cartaz (lousa interativa) com os sentimentos agradáveis, e outro com os desagradáveis (ficha de atividades no Anexo 4).

Hora do reforço: Pedir para as crianças escolherem uma música que gostam (youtube ou aplicativo) para tocar um minuto para os colegas.

Análise de contingências/vamos pensar: Nesse momento, deixar que as crianças digam como se sentem, se o que sentem é bom/agradável ou ruim/desagradável, e nomeiem cada um dos sentimentos. Também valorizar que escutem o que o colega do grupo está dizendo e se coloquem no lugar dele.

Despedida – Tarefa de casa – Retomar objetivos e incentivar participantes a se comportarem da maneira que aprenderam durante a semana.

5ª sessão (3) - Fazer amigos, brincar, compartilhar as coisas

- **Acolhida** – Breve conversa, incentivando os participantes a se cumprimentarem e a dizerem como estão se sentindo naquele instante. Facilitar as falas, incentivando que todos prestem atenção na fala dos demais colegas, aguardando sua vez de falar.

- **Filme:** Projetar trecho do filme. “Hoje vamos conhecer um pouco mais da estória de Hiro e pensaremos juntos sobre como ele se comportou”. Como os amigos se ajudaram?

- **Vamos Pensar:** análise de contingências dos comportamentos habilidosos ou não (problema de comportamento da personagem). Pedir que os participantes relatem um episódio em que se comportou da mesma forma (inadequado) e suas consequências. Depois que relatem um episódio em que se comportaram de maneira habilidosa e ressaltar os ganhos de se comportar assim na escola e na família.

-**Video sobre o Livro “Bibi compartilha suas coisas”**. Disponível em

- 1) Vocês acharam que o comportamento da Bibi, de emprestar seu lápis, foi legal?
- 2) Quem gosta de brincar com crianças que emprestam suas coisas?
- 3) E as crianças que não emprestam, é legal de brincar?

4) Como as crianças devem se comportar para que as brincadeiras sejam divertidas?

Exemplos:

5) Como as crianças que não sabem brincar se comportam?

Exemplos:

Hora do reforço: Pedir para as crianças escolherem uma música que gostam (youtube ou aplicativo) para tocar um minuto para os colegas.

Análise de contingências: Como nós queremos ser? Crianças legais e que dividem, e assim ter-mos muitos amigos que gostam de brincar com a gente, ou crianças chatas e egoístas, e assim ficarmos sempre sozinhas e com os mesmos brinquedos, porque ninguém gosta de brincar com a gente e também ninguém vai querer emprestar as coisas deles também?...

Vamos treinar: Vamos desenhar e colorir juntos uma figura no Jamboard. Cada um vai escolher apenas uma cor para usar, tanto no formato de lápis quanto de preenchimento da figura. Incentivar que colaborem para o desenho ficar o mais bonito possível. Caso queiram “emprestar” sua cor devem combinar a troca com o colega, fazendo o pedido com educação e respeito.

Despedida – Tarefa de casa – Retomar objetivos e incentivar participantes a se comportarem da maneira que aprenderam durante a semana.

6ª sessão (9)- Fazer, atender pedidos e agradecer

- **Acolhida** – Breve conversa, incentivando os participantes a se cumprimentarem e a dizerem como estão se sentindo naquele instante. Facilitar as falas, incentivando que todos prestem atenção na fala dos demais colegas, aguardando sua vez de falar.

- **Filme:** Projetar trecho do filme. “Hoje vamos conhecer um pouco mais da estória de Hiro e pensaremos juntos sobre como ele se comportou”. Foi importante pedir ajuda? Quais personagens mostraram satisfação em atender pedidos e ajudar?

- **Vamos Pensar:** análise de contingências dos comportamentos habilidosos ou não (problema de comportamento da personagem). Pedir que os participantes relatem um episódio em que se comportou da mesma forma (inadequado) e suas consequências. Depois que relatem um episódio em que se comportaram de maneira habilidosa e ressaltar os ganhos de se comportar assim na escola e na família.

Atividade do dia: História - Ana e a bagunça

Ana era uma esperta garota que faria 12 anos no fim de semana seguinte e queria uma festa para comemorar com seus amigos! O único problema é que Ana era muito bagunceira - seu quarto parecia que estava sempre de ponta-cabeça de tanta bagunça. Ela nunca conseguia encontrar suas coisas, suas roupas, seu material escolar, não podia nem assistir à televisão, porque nem a televisão ela encontrava mais... E isso deixava sua mãe muito brava!! Então, a mãe foi pedir para que Ana arrumasse suas coisas. Ana, que era muito preguiçosa, preferiu fingir que não estava escutando o que a mãe falava e continuou a assistir a sua série preferida no celular. Mas adivinhem só o que aconteceu: a mãe de Ana foi ficando brava e vermelha de tão nervosa. Deixou a louça que estava lavando na cozinha e veio correndo com a cinta na mão prontinha para bater em Ana. Ana, com medo do que estava por vir, levantou-se e

começou a chorar. Mas não adiantou nada. Levou logo umas cintadas que lhe doeram muito... e lá foi ela chateada para o quarto, de castigo. O pior de tudo é que não havia nem onde ela se sentar de tanta bagunça. A menina foi para um cantinho no chão, o único que estava sem roupas jogadas, e ficou bem quietinha, triste com o que havia acontecido. Além de sua perna estar doendo da cintada que levou, também seu coração estava doendo, porque se sentiu muito mal por ver a mãe tão zangada com ela. Como Ana estava de castigo, ela teve bastante tempo para pensar no que deveria ter feito para que nada daquilo tivesse acontecido. Vamos ajudá-la a encontrar uma solução? (Ficha de atividades no Anexo 4.)

Quizz: O que é melhor?

- Atender ao pedido quando adultos me solicitam algo e conquistar a admiração por ser uma criança cooperativa
- Fingir que não escutei ou dizer “já vai...” até a pessoa desistir ou arrumar confusão

Hora do reforço: Pedir para as crianças escolherem uma música que gostam (youtube ou aplicativo) para tocar um minuto para os colegas.

Vamos treinar: Ana também podia ter feito um pedido para a mãe ao invés de não fazer nada?

- Atender ao pedido quando adultos me solicitam algo e conquistar a admiração por ser uma criança cooperativa
- Fingir que não escutei ou dizer “já vai...” até a pessoa desistir ou arrumar confusão
- Negociar pedindo para terminar o que está fazendo antes e se for autorizado, fazer logo como combinou para ser considerada uma criança de palavra
- Dizer que não é empregado de ninguém e que não tem que ajudar em nada, (e arcar com as consequências)

Vamos escolher um final diferente para a história de Ana. Escolham uma imagem na internet ou faça um desenho na lousa interativa. Depois vamos compartilhar com todos os colegas.

Despedida – Tarefa de casa – Retomar objetivos e incentivar participantes a se comportarem da maneira que aprenderam durante a semana.

7ª sessão (4) - Esperar minha vez e me controlar

- **Acolhida** – Breve conversa, incentivando os participantes a se cumprimentarem e a dizerem como estão se sentindo naquele instante. Facilitar as falas, incentivando que todos prestem atenção na fala dos demais colegas, aguardando sua vez de falar.

- **Filme:** Projetar trecho do filme. “Hoje vamos ver mais uma parte da estória de Hiro e pensaremos juntos sobre como ele se comportou”.

- **Vamos Pensar:** análise de contingências dos comportamentos habilidosos ou não (problema de comportamento da personagem). Pedir que os participantes relatem um episódio em que se comportou da mesma forma (inadequado) e suas consequências. Depois que relatem um episódio em que se comportaram de maneira habilidosa e ressaltar os ganhos de se comportar assim na escola e na família.

Atividade do dia: Video sobre o Livro “Betina quero-quero”. Disponível em https://youtu.be/KNI_PShqR_Q

Análise de contingências: A maneira como Carla se comportava era boa? Como as pessoas ao redor se sentiam quando ela se comportava daquela maneira? Vamos ajudar Carla a deixar a família dela feliz? O que ela poderia fazer quando:

- Quisesse emprestada a boneca da irmã?
- Quisesse um guarda-chuva que o pai está usando?
- Por que a Betina ficou triste de repente?
- O que ela fez para se aproximar das pessoas de novo?

Analisar, em cada uma das situações, como ela se comportou e como se sentiu, e fazer o mesmo com as situações sugeridas pelas crianças.

Hora do reforço: Pedir para as crianças escolherem uma música que gostam (youtube ou aplicativo) para tocar um minuto para os colegas.

Vamos treinar: Quando alguma coisa não está saindo do jeito que eu gostaria, ou quando quero muito falar algo ou fazer alguma coisa, o que posso fazer para me controlar ou esperar a minha vez?

- Pensar em outra coisa... uma coisa boa. Distrair-se.
- Respirar fundo (fazer com as crianças o exercício de respiração)
- Perceber que vou ter minha vez (Autoinstrução: dizer para si mesmo “posso esperar e terei minha vez sem brigar”).
- Conversar com calma com as outras pessoas e entender o que está acontecendo.
- O que mais você pode fazer para se controlar?

Despedida – Tarefa de casa – Retomar objetivos e incentivar participantes a se comportarem da maneira que aprenderam durante a semana.

8ª sessão (7) - Expressar direitos e necessidades adequadamente, participar de temas de discussão

- **Acolhida** – Breve conversa, incentivando os participantes a se cumprimentarem e a dizerem como estão se sentindo naquele instante. Facilitar as falas, incentivando que todos prestem atenção na fala dos demais colegas, aguardando sua vez de falar.

- **Filme:** Projetar trecho do filme. “Hoje vamos conhecer um pouco mais da estória de Hiro e pensaremos juntos sobre como ele se comportou”.

- **Vamos Pensar:** análise de contingências dos comportamentos habilidosos ou não (problema de comportamento da personagem). Pedir que os participantes relatem um episódio em que se comportou da mesma forma (inadequado) e suas consequências. Depois que relatem um episódio em que se comportaram de maneira habilidosa e ressaltar os ganhos de se comportar assim na escola e na família.

Atividade do dia – Apresentar e com slides a Lista de direitos humanos básicos resumida (Del Prette & Del Prette, 1999), com ilustrações. Ao apresentar cada uma das figuras, promover a participação das crianças na discussão dos temas referentes a cada uma das situações. É importante que as crianças consigam descrever situações de suas vidas em que elas conseguiram expressar direitos e fazer, a análise funcional da situação. Não destacar situações em que as crianças foram agressivas.

- 1) O direito de ser tratado com respeito e dignidade.
- 2) O direito de recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente
- 3) O direito de mudar de opinião.
- 4) O direito de pedir informações
- 5) O direito de cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas.
- 6) O direito de ter suas próprias necessidades e considerá-las tão importantes quanto as necessidades dos demais
- 7) O direito de ter opiniões e expressá-las
- 8) O direito de ser ouvido e levado a sério.
- 9) O direito de estar só quando desejar.
- 10) O direito de fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos das outras pessoas
- 11) O direito de defender aquele que teve o próprio direito violado
- 12) O direito de respeitar e defender a Vida e a natureza.

Hora do reforço: Pedir para as crianças escolherem uma música que gostam (youtube ou aplicativo) para tocar um minuto para os colegas.

Análise de contingências: Vamos escolher uma das situações apresentadas (nossa preferida) e, a partir de um desenho individual (folha física ou powerpoint ou Paint Brush), mostrar como o nosso personagem poderia expressar adequadamente seus direitos. Ao final, apresentar para o grupo qual foi a situação escolhida e qual foi o comportamento apresentado pela personagem.

Despedida – Tarefa de casa – Retomar objetivos e incentivar participantes a se comportarem da maneira que aprenderam durante a semana.

9ª sessão (5) - Expressar frustração adequadamente, não se deixar intimidar

- **Acolhida** – Breve conversa, incentivando os participantes a se cumprimentarem e a dizerem como estão se sentindo naquele instante. Facilitar as falas, incentivando que todos prestem atenção na fala dos demais colegas, aguardando sua vez de falar.

- **Filme:** Projetar trecho do filme. “Hoje vamos conhecer um pouco mais da história de Hiro e pensaremos juntos sobre como ele se comportou”.

- **Vamos Pensar:** análise de contingências dos comportamentos habilidosos ou não (problema de comportamento da personagem). Pedir que os participantes relatem um episódio em que se comportou da mesma forma (inadequado) e suas consequências. Depois que relatem um episódio em que se comportaram de maneira habilidosa e ressaltar os ganhos de se comportar assim na escola e na família.

Atividade do dia -Video sobre o Livro “Bulling não! Ser diferente é legal”. Disponível em https://youtu.be/Oi3K9KDt_FY

Análise de contingências: Facilitar para que as crianças contem situações em que foram intimidadas e em que conseguiram expressar sua frustração adequadamente.

Hora do reforço: Pedir para as crianças escolherem uma música que gostam (youtube ou aplicativo) para tocar um minuto para os colegas.

Vamos treinar: Apresentar em slides situações em que crianças estão sendo intimidadas (exemplos no anexo). Fazer roleplaying das situações de modo que elas possam expressar suas frustrações adequadamente.

Despedida – Tarefa de casa – Retomar objetivos e incentivar participantes a se comportarem da maneira que aprenderam durante a semana.

10ª sessão (10)- Admitir erros, pedir desculpas e ouvir críticas

- **Acolhida** – Breve conversa, incentivando os participantes a se cumprimentarem e a dizerem como estão se sentindo naquele instante. Facilitar as falas, incentivando que todos prestem atenção na fala dos demais colegas, aguardando sua vez de falar.

- **Filme:** Projetar final do filme. “Hoje vamos finalmente ver como acaba a estória de Hiro”. Pensaremos juntos sobre como ele se comportou”.

- **Vamos Pensar:** análise de contingências dos comportamentos habilidosos ou não (problema de comportamento da personagem). Pedir que os participantes relatem um episódio em que se comportou da mesma forma (inadequado) e suas consequências. Depois que relatem um episódio em que se comportaram de maneira habilidosa e ressaltar os ganhos de se comportar assim na escola e na família.

Atividade do dia -Video “O sumiço de todas as mães”. Disponível em [O sumiço de todas as mães | Turma da Mônica](https://youtu.be/xsfVi_0T2ag) https://youtu.be/xsfVi_0T2ag

Vamos pensar:

-O que a personagem do filme fez estava certo?

- Por que ele se comportou daquela maneira

- O que ele fez para reparar o erro?

Análise de contingências:

-Agora é a nossa vez: eu já me comportei da mesma maneira que a personagem do filme?

- O que eu faço em casa ou no colégio quando faço alguma coisa errada?

- O que devo fazer para as pessoas acreditarem em mim?

- De que maneiras posso pedir desculpas?

Hora do reforço: Pedir para as crianças escolherem uma música que gostam (youtube ou aplicativo) para tocar um minuto para os colegas.

Vamos treinar: Encenar as situações que forem descritas e ajudá-los a se comportar adequadamente

Despedida – Falar sobre as atividades realizadas e as melhoras durante o procedimento de intervenção e perguntar para os participantes o que eles aprenderam, do que mais gostaram e do que não gostaram.

APÊNDICE C

Adaptação das sessões Promove Pais para o modelo remoto

1o Encontro

- **Apresentação Terapeutas e programa:** cada participante apresenta-se, fala expectativa com grupo e algo que gosta. Tenta repetir as informações ditas pelos demais participantes que já falaram (nome e algo que gosta).
- **Funcionamento do grupo** - combinar sigilo, horário (10 a 12 encontros previstos), apresentar temas e falar do grupo de crianças (informações sobre o funcionamento-data, horário e importância de participar)
- **Exposição/discussão dialogada** (conteúdo da Cartilha) - tema: Conversação, com uso de slides (consultar programa sobre conteúdos e exemplos a serem trabalhados no encontro).
- **Vamos exercitar** - “Parece que falo grego” - identificar problemas e soluções (música relaxante, lembrar de conversa difícil). Compartilhar com os demais colegas.
- **Tarefa** - Iniciar conversa e registrar para discutir no grupo (assunto, como falou, contexto, o que o filho fez, como reagiu)
- **Avaliação do Encontro**

2o Encontro: Fazer e responder perguntas

- **Discutir tarefa de casa** (iniciar conversa) - Verificar se atendeu características estudadas, quais os resultados e consequências, sentimentos, dificuldades, feedback do grupo
- **Exposição/discussão dialogada** (conteúdo da Cartilha) - tema: Fazer e responder perguntas - uso de slides (consultar programa sobre conteúdos e exemplos a serem trabalhados no encontro).

- **Vamos exercitar** - Discutir exemplos de perguntas e respostas em vários contextos
- **Tarefa** - Fazer e responder perguntas (lembrar das dicas, perceber dificuldades e consequências)
- **Avaliação do Encontro**

3o Encontro: Expressar sentimento positivo

- **Discutir tarefa de casa** - se fizeram e como foi a experiência
- **Exposição/discussão dialogada** (conteúdo da Cartilha) - tema: Expressar sentimento positivo - o que entendem por isso, diferença de elogiar e dar feedback, dificuldades... (consultar programa sobre conteúdos e exemplos a serem trabalhados no encontro).
- **Vamos exercitar** - Elencar 5 comportamentos adequados e inadequados
- **Tarefa** - Identificar bons comportamentos e dar feedback/elogios
- **Avaliação do Encontro**

4o Encontro: Direitos e Deveres

- **Discutir tarefa de casa**
- **Exposição/discussão dialogada** (conteúdo da Cartilha/slides) - tema: Direitos Humanos - o que é? pais e filhos tem direitos e deveres que devem ser respeitados e negociados. Ler direitos e questionar o que acham (consultar programa sobre conteúdos e exemplos a serem trabalhados no encontro)
- **Vamos exercitar** - Escolher 3 direitos que pais e filhos devem exercitar - como ser garantidos?
- **Tarefa** - Identificar direitos que foram respeitados ou não
- **Avaliação do Encontro**

5o Encontro - Expressar e ouvir opiniões

- **Discutir tarefa de casa** - direitos respeitados

- **Exposição/discussão dialogada** (conteúdo da Cartilha) - tema: Expressar e ouvir opiniões - slides (consultar programa sobre conteúdos e exemplos a serem trabalhados no encontro)
- **Vamos exercitar** - Discutir uma situação polêmica, devem expressar opinião a favor ou contra
- **Tarefa** - Identificar situações em que expressou opiniões ou ouviu opinião do filho, reações/consequências
- **Avaliação do Encontro**

6o Encontro - Comportamento Habilidoso e não habilidoso

- **Discutir tarefa de casa** - ouviu ou expressou opiniões
- **Exposição/discussão dialogada** (conteúdo da Cartilha) - tema: Comportamento Habilidoso e não habilidoso (assertivo, agressivo e passivo) (consultar programa sobre conteúdos e exemplos a serem trabalhados no encontro)
- **Vamos exercitar** - apresentar trecho de filme (Up altas aventuras, 5 min) e fazer perguntas sobre o comportamento passivo ou agressivo dos personagens)
- **Tarefa** - Perceber o próprio comportamento, situações em que foram habilidosos ou não para discutir com o grupo
- **Avaliação do Encontro**

7o Encontro - Expressar sentimento negativo

- **Discutir tarefa de casa** - comportamento habilidoso ou não
- **Exposição/discussão dialogada** (conteúdo da Cartilha) - tema: Expressar sentimento negativo (slides - consultar programa sobre conteúdos e exemplos a serem trabalhados no encontro)
- **Vamos exercitar** - Lembrar de um momento em que tiveram muita raiva, e treinar como deveriam se expressar - fazer roleplay/dramatização
- **Tarefa** - Perceber e discutir no próximo encontro situações em que expressaram sentimentos negativos
- **Avaliação do Encontro**

8o Encontro - Fazer e recusar pedidos/Negociar

- **Discutir tarefa de casa** - Expressar sentimento negativo
- **Exposição/discussão dialogada** (conteúdo da Cartilha) - tema: Fazer e recusar pedidos/negociar (slides - consultar programa sobre conteúdos e exemplos a serem trabalhados no encontro)
- **Vamos exercitar** - Roleplay de situações e avaliar pedidos razoáveis ou não
- **Tarefa** - Fazer e recusar pedidos, negociar
- **Avaliação do Encontro**

9o Encontro - Fazer críticas, admitir erros e pedir desculpas

- **Discutir tarefa de casa** - Fazer e recusar pedidos
- **Exposição/discussão dialogada** (conteúdo da Cartilha) - tema: Críticas, admitir erros e pedir desculpas, slides - (consultar programa sobre conteúdos e exemplos a serem trabalhados no encontro)
- **Vamos exercitar** - Roleplay/dramatização de exemplos relatados no encontro ou em outros encontros sobre pedir mudança e pedir desculpas
- **Tarefa** - Identificar situações que lidaram com crítica ou pediram desculpas para discutir no grupo
- **Avaliação do Encontro**

10o. Encontro -Estabelecimento de limites

- **Discutir tarefa de casa** - lidar com críticas e pedir desculpas
- **Exposição/discussão dialogada** (conteúdo da Cartilha) - tema: Limites - consistência das regras, orientações, ações possíveis. (Slides - consultar programa sobre conteúdos e exemplos a serem trabalhados no encontro)
- **Vamos exercitar** - Dois comportamentos habilidosos dos filhos e dois comportamentos que precisam de limites. O que poderia ser feito de diferente?
- **Avaliação do Programa como um todo, despedida**

APÊNDICE D

ENTREVISTAS COM EQUIPE PEDAGÓGICA E PROFESSORES

Foram realizadas entrevistas com a equipe pedagógica e professores das turmas do 6o ano, para explicar a proposta da pesquisa, solicitar apoio na coleta de dados e para compreender as características da comunidade escolar, dificuldades e pontos positivos da docência e relacionamento dos alunos nas turmas do 6o ano.

COLÉGIO PÚBLICO:

Professor R:

O professor R. ministra aulas de português e inglês nas turmas do 6o e 7o ano do Ensino Fundamental II. O professor relatou que não conhece ainda, infelizmente, mais de 20% das turmas, porque há alunos que não participam das aulas presenciais, ficam no formato remoto com câmera e áudio desligados. Alguns alunos que não possuem equipamentos adequados para o modelo remoto e recebiam material impresso para acompanhar os conteúdos não compareciam ao colégio nem mesmo para retirar os materiais de apoio, e assim o professor não teve qualquer contato durante a pandemia.

O professor relatou que há uma grande diferença entre as turmas do 6o ano no que se refere ao envolvimento dos pais e alunos com a escola, e percebe que a turma D é muito mais participativa e tem maior apoio dos pais. O professor é músico e procura dinamizar as aulas usando a música. Leva o violão e faz paródia sobre os conteúdos, cantando para os alunos.

O professor considera que os alunos são muito carentes de atenção e afeto, e quando o professor ou outro adulto da escola mostra interesse e cuidado, os alunos se vinculam fortemente a essa pessoa. Desta forma, há muitos alunos que o procuram, pois ele tenta mediar os conflitos. Alguns alunos fazem brincadeiras impróprias, outros são agressivos, tendo sido necessário até mesmo chamar ajuda da patrulha escolar no passado. O professor percebe que de forma geral os pais precisam trabalhar muito e acabam ficando ausentes no acompanhamento dos filhos, e relatou que tem conhecimento de muitos casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes na comunidade, e uso abusivo de drogas.

Professora I:

A professora I ministra aulas de inglês e português para as turmas D e E do 6o ano, já é professora no colégio há vários anos e procura manter um boa relação com os alunos, já que a disciplina não é fácil. Muitos tem dificuldade, mesmo com aulas presenciais, e a pandemia trouxe mais prejuízos e dificuldades para as crianças. Relatou que é muito difícil manter a concentração dos alunos para aprender no modelo remoto. Relatou várias situações vivenciadas por ela durante as aulas, em que o aluno avisava que precisaria se ausentar para ir na farmácia comprar algo que a mãe pediu, e outros que avisavam que iriam trocar a fralda do irmão, pois estava responsável por cuidar dele na ausência da mãe.

No início das aulas remotas as crianças estavam com câmera e áudio fechados, mas quando ela obrigou os alunos a abrir a câmera, alguns dias depois para verificar se estavam acompanhando a aula, alguns se recusaram e pararam de assistir as aulas. Diante disso parou de fazer a exigência. Outra dificuldade relatada foi que algumas crianças, após a quebra da

resistência inicial para abrir a câmera e participar da aula, pareciam estar com urgência por falar, possivelmente em virtude do isolamento social, e a professora precisava acolhê-los e ao mesmo tempo ministrar o conteúdo para a turma. A professora está feliz com o retorno progressivo para o ensino presencial, pois ensinar à distância é muito mais difícil. Considera que as turmas do 6o ano, apesar de estarem há pouco tempo no colégio, já se conhecem pelo convívio na cidade que é pequena, e muitos frequentavam a mesma escola municipal no ensino fundamental I. Há alunos mais interessados e participativos, e outros que atrapalham bastante os colegas durante as aulas.

Profa. C - Ministra aulas de matemática nas turmas A, B e C do 6o ano. Segundo a professora os alunos fazem parte de uma realidade difícil, famílias morando na periferia de uma pequena cidade, mas apesar de alguns alunos-problema, que são 3 ou 4 que levam tudo na brincadeira, as turmas são tranquilas, principalmente no 6o ano. Ao contrário de alguns outros professores, a professora verificou algumas mudanças positivas no comportamento dos alunos durante a pandemia, considerando que estavam mais calmos, se ajudando mais e mais companheiros. Ela hipotetiza que isso se deveu ao fato dos pais estarem mais presentes em casa.

Profa. S - Ministra aulas de matemática para todas as turmas do A,B,C,D e E do 6o ano. A professora reclama que ainda estão retornando do ensino remoto, e que apesar de dar aula para todas as turmas, mal conhece os alunos, estão em revezamento semanal e quando estão no remoto ficam de câmera fechada, e ficam bravos se a profa. solicitar que abram a imagem da câmera. Está no colégio há 25 anos, e diz que a pequena participação dos pais na vida escolar dos filhos é um problema que sempre percebeu durante sua carreira profissional ali. Em outros colégios todos os pais participam na entrega de boletins, faltando um ou outro pai da reunião, mas neste colégio os pais não comparecem, e aqueles que comparecem, tem filhos sem dificuldades escolares. Percebe também que a direção anterior da escola não se esforçava para trazer as famílias para atuar em conjunto, mas tem esperança que a nova gestão que assumiu esse ano vai fazer coisas diferentes. A professora diz que há entre 12 a 16 alunos que estão acompanhando as aulas de forma mais participativa, outros aparentemente ficam com a câmera ligada mas ficam jogando on-line. Há dificuldades também pois alguns alunos estão totalmente desorganizados, usam o mesmo caderno para todos os conteúdos e a cada aula diferente que inicia viram a página do caderno e começam a copiar. Acontecem situações que atrapalham a aula também, em que os pais pedem que as crianças façam outras coisas durante a aula, como cuidar dos irmãos ou fazer compras. Relata situações em que os pais estão brigando com as crianças e o áudio está ligado, com a turma escutando a interação. Relata algumas situações de bullying com uma aluna que chegou do Rio de Janeiro com um sotaque acentuado. no início a aluna era participativa, mas depois “apagou-se” e sumiu das aulas. Os alunos tem bastante facilidade em utilizar a tecnologia para acompanhar as aulas, mas a maioria não tem computador, apenas celular, e a internet falha bastante. O sinal fica ruim e acaba se desconectando da aula.

Professora M: A professora ministra aulas de Educação Física nas turmas A,C e D. Segundo a professora, os alunos precisam de muito estímulo para participarem das aulas. Apesar de que alguns poucos são mais participativos, a maioria parece desinteressada e/ou ausente. Ela se esforça para ter boa interação com eles, e tenta entender seus interesses para ter um diálogo mais próximo, e tem procurado inserir temas como jogos de videogame, como um jogo chamado Free Fire que parece interessar à maioria dos alunos. Considera que a turma A do 6o ano tem alunos mais tímidos, enquanto as turmas C e D são as mais participativas. Durante a aula percebe que as crianças divergem em determinados assuntos e xingam uns aos outros, mesmo na presença dos professores.

Prof. IN: A professora ministra aula de Ciências em todas as turmas do 6o ano há dois anos. Percebe a carência dos alunos, e procura ser bem acolhedora e próxima deles. Em uma ocasião recente fez a mediação entre um garoto que xingou a colega por causa de seu cabelo crespo e outra ocasião chamou a atenção da turma pois alguns garotos estavam fazendo comentários desrespeitosos a respeito dela. Conversou com a turma de forma geral e um dos garotos a procurou depois da aula para se desculpar. percebe que vale a pena investir nas crianças, que dá trabalho, mas eles respondem bem se você mostrar que se importa.

Prof. RA: Ministra aulas de português nas turmas do 6o ano e é orientadora educacional do Ensino Fundamental II em outro colégio público, de uma cidade ainda menor do que a do colégio público em que a pesquisa está sendo realizada. A professora expôs que os alunos precisam de ajuda, as famílias são desestruturadas, e não há apoio em políticas públicas suficiente para atender as demandas de saúde e educação. Reclamou que a família não responde, não atende aos convites da escola quando são chamadas e as crianças são negligenciadas. Relatou que estão todos mobilizados com o caso de um dos alunos do 7o ano que é muito agressivo com colegas e professores, ao ponto de algumas crianças estarem apresentando crises de pânico e faltando nas aulas por medo de serem agredidas. Os professores também ficam inseguros e não sabem o que fazer, e a mãe da criança, cujo pai é desconhecido, alega que a criança está medicada (o que a escola duvida) e que não pode fazer nada pois precisa trabalhar e que a escola tem que resolver sozinha.

COLÉGIO PARTICULAR

Diretor: A direção da escola particular relatou que o colégio procurou atender os professores nas dificuldades de adaptação ao modelo remoto e que a maioria das crianças conseguiu acompanhar os conteúdos sem muitos prejuízos. Percebeu que as dificuldades encontradas no ensino presencial, como conversas paralelas, também foram transpostas para o modelo remoto, pois alguns alunos abriram salas paralelas para conversar com os colegas no horário das aulas. Muitos se negam a abrir a câmera e a interação ficou prejudicada.

Psicóloga: A psicóloga da escola particular citou situações de bullying escolar que causavam prejuízos emocionais, e os casos eram tratados individualmente. Nos problemas mais sensíveis os pais eram orientados a procurar ajuda psicológica especializada. Relatou que a escola tem um programa muito especial para desenvolvimento de Habilidades

Socioemocionais no Ensino Fundamental chamado Escola da Inteligência, de autoria de renomado psiquiatra, que prevê encontros mensais com os pais e material didático excelente para as crianças, porém a adesão dos pais é muito pequena, sendo que dentre quase 1000 alunos, menos de 100 pais atendem ao convite para participar dos encontros.

APÊNDICE D
FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO PARA MONITORAMENTO DA APLICAÇÃO DOS
PROGRAMAS

Programa Promove Pais

Data do Encontro:

1º Encontro	Teve (Obs.)	Não teve (Obs.)
Apresentação terapeuta e programa		
Integração do grupo		
Funcionamento do grupo		
Discussão dialogada		
Vamos exercitar		
Tarefa de casa		
Avaliação do Encontro		

Data:

2º Encontro	Teve	Não teve
Discutir tarefa de casa		
Apresentação Dialogada		
Vamos exercitar		
Tarefa de casa		
Avaliação do Encontro		

Data:

3º Encontro	Teve	Não teve
Discutir tarefa de casa		
Apresentação Dialogada		
Vamos exercitar		
Tarefa de casa		
Avaliação do Encontro		

Data:

4º Encontro	Teve	Não teve
Discutir tarefa de casa		
Apresentação Dialogada		
Vamos exercitar		
Tarefa de casa		
Avaliação do Encontro		

Data:

5° Encontro	Teve	Não teve
Discutir tarefa de casa		
Apresentação Dialogada		
Vamos exercitar		
Tarefa de casa		
Avaliação do Encontro		

Data:

6° Encontro	Teve	Não teve
Discutir tarefa de casa		
Apresentação Dialogada		
Vamos exercitar		
Tarefa de casa		
Avaliação do Encontro		

Data:

7° Encontro	Teve	Não teve
Discutir tarefa de casa		
Apresentação Dialogada		
Vamos exercitar		
Tarefa de casa		
Avaliação do Encontro		

Data:

8° Encontro	Teve	Não teve
Discutir tarefa de casa		
Apresentação Dialogada		
Vamos exercitar		
Tarefa de casa		
Avaliação do Encontro		

Data:

9° Encontro	Teve	Não teve
Discutir tarefa de casa		
Apresentação Dialogada		
Vamos exercitar		

Tarefa de casa		
Avaliação do Encontro		

Data: -

1º Encontro	Teve	Não teve
Discutir tarefa de casa		
Apresentação Dialogada		
Vamos exercitar		
Avaliação do Programa		

PROGRAMA PROMOVE-CRIANÇAS

Data:

1º Encontro	Teve	Não teve
Acolhida		
Filme		
Vamos Pensar		
História Compartilhada		
Hora do Reforço		
Atividade		
Despedida		

Data:

2º Encontro	Teve	Não teve
Acolhida		
Filme		
Vamos Pensar		
Vídeo “Colecionador de Caixas” + Vamos pensar		
Hora do Reforço		
Análise de Contingências		
Vamos Treinar		
Despedida		

Data:

3º Encontro	Teve	Não teve
Acolhida		
Filme		

Vamos Pensar		
História Compartilhada		
Hora do Reforço		
Atividade		
Despedida		

Data:

4° Encontro	Teve	Não teve
Acolhida		
Filme		
Vamos Pensar		
Atividade		
Hora do Reforço		
Análise de Contingência + Vamos Pensar		
Despedida		

Data:

5° Encontro	Teve	Não teve
Acolhida		
Filme		
Vamos Pensar		
Vídeo sobre livro “Bibi compartilha suas coisas”		
Hora do Reforço		
Análise de Contingência		
Vamos Treinar		
Despedida		

Data:

6° Encontro	Teve	Não teve
Acolhida		
Filme		
Vamos Pensar		
Atividade		
Hora do Reforço		
Vamos Treinar		
Despedida		

Data:

7º Encontro	Teve	Não teve
Acolhida		
Filme		
Vamos Pensar		
Vídeo “Betina quero-quero”		
Análise de Contingências		
Hora do Reforço		
Vamos Treinar		
Despedida		

Data:

8º Encontro	Teve	Não teve
Acolhida		
Filme		
Vamos Pensar		
Atividade		
Hora do Reforço		
Análise de Contingência		
Despedida		

Data:

9º Encontro	Teve	Não teve
Acolhida		
Filme		
Vamos Pensar		
Vídeo sobre o Livro “Bullying não! Ser diferente é legal”		
Análise de Contingência		
Hora do Reforço		
Vamos Treinar		
Despedida		

Data:

10º Encontro	Teve	Não teve
Acolhida		
Filme		
Vamos Pensar		

Atividade (Vídeo “O sumiço de todas as mães”)		
Análise de Contingências		
Hora do Reforço		
Vamos Treinar		
Despedida		