

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

Iara da Silva Freitas

Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares: uma
avaliação de necessidades

SÃO PAULO

2019

IARA DA SILVA FREITAS

**Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares:
uma avaliação de necessidades**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia Clínica

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo

SÃO PAULO

2019

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)

da Silva Freitas, Iara

Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares:
uma avaliação de necessidades / Iara da Silva Freitas; orientadora Márcia Helena
da Silva Melo. -- São Paulo, 2019.

190 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica) --
Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Comportamento pró-social. 2. Violência escolar. 3. Prevenção. 4. Avaliação de
necessidades. 5. Educação Infantil. I. da Silva Melo, Márcia Helena, orient. II.
Título.

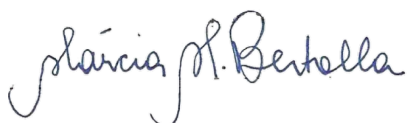
Nome: Freitas, Iara da Silva

Título: Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares:
uma avaliação de necessidades

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Ciências – Psicologia Clínica.

Aprovada em: 24/06/2019

Banca Examinadora



Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo

Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Sheila Giardini Murta

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Zila van der Meer Sanchez Dutenhofner

Universidade Federal de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de vivenciar o Mestrado e concluir este trabalho.

Aos meus pais, Nilson e Maria Célia, e ao meu irmão Felipe, pelo amor incondicional, pelo suporte em todos os momentos, e por sempre acreditarem em mim. Estendo os agradecimentos à minha madrinha Maria José, à minha avó Maria do Carmo e ao meu padrinho Fernando, por todo o apoio e pelo afeto genuíno em que sempre me envolvem.

À Professora Márcia Melo, pela orientação sempre acolhedora, edificante e dedicada, por todos os conhecimentos compartilhados, pela energia com que sempre apresenta boas ideias, e por me ensinar que obstáculos podem ser transformados em desafios. Obrigada por me apresentar a Ciência da Prevenção e o campo do Comportamento Pró-social: tenho a certeza de que desejo continuar me dedicando a estas áreas pelo decorrer de minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Agradeço ainda por todos os aprendizados proporcionados nas reuniões em grupo, e por nos ensinar, por meio do exemplo, a sempre zelar pelas relações interpessoais, prevenindo assim ambientes tóxicos, potencializando interações de afeto, confiança e cooperação e promovendo momentos alegres.

Aos amigos e companheiros que conheci no grupo de pesquisa, que contribuíram de maneira valiosa em importantes momentos deste percurso: Alessandra, Felipe, Fernanda, Karin, Laura, Liliane, Luan, Luiza, Mariana Bozeda, Mariana Castelli, Mayara. À Carolina, pela confiança, pela parceria estabelecida e pelos aprendizados conjuntos na intersecção entre as pesquisas. À Fabiana, pelo apoio oferecido desde antes de a conhecer pessoalmente, e também durante o processo de ingresso no Mestrado.

Aos meus amigos de toda a vida, Camila, Flávia, Fernanda, Nayara, Mayan, Lara, Tatiane, Danilo, Tâmara, Renan, Naira, Caroline, Tailah, Tamires e Laís, por sempre me apoiarem, torcerem para tudo dar certo e estarem presentes tanto nos momentos de aflição como nos de boas risadas e diversão.

Ao Vinicius David, pelas contribuições preciosas ao longo do desenvolvimento da pesquisa e pelas análises estatísticas.

À Cláudia Rocha, pelas informações sempre precisas e atenciosas.

Aos gestores de Educação do município em que a pesquisa foi realizada, e às diretoras, vice-diretor, coordenadoras, que nos receberam, acolheram na escola, e estabeleceram parceria com nosso trabalho.

Às queridas professoras, que participaram diretamente, aos pais, que autorizaram a participação das crianças, e a essas (com sua alegria, energia e espontaneidade), que tornaram possível a concretização deste estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento parcial desta pesquisa.

*Life is like a ten speed bicycle... Some of us have
gears we never use. – Linus*

(PEANUTS, Charles Schulz)

O presente trabalho foi realizado com apoio parcial da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



RESUMO

Freitas, I. S. (2019). *Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares: uma avaliação de necessidades* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Diante da alta prevalência da violência escolar, mostra-se necessário o desenvolvimento de ações voltadas a prevenir esse problema e a criar contextos escolares que sejam mais efetivos em promover comportamentos pró-sociais, desde a primeira infância. Para isso, faz-se importante a realização de estudos de avaliação de necessidades. Esses se situam no ciclo de pesquisa em prevenção, na etapa de estudos de desenvolvimento de intervenções, tendo como um de seus propósitos identificar dificuldades e recursos, com vistas ao delineamento futuro de uma estratégia. Com base no exposto, o presente estudo teve como objetivo realizar uma avaliação de necessidades relacionada à promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares, com vistas à prevenção à violência na escola. Trata-se de um estudo avaliativo de métodos mistos, que abrangeu uma amostra de quatro professoras e 67 crianças de uma escola pública de educação infantil, localizada em uma cidade do sudeste paulista. Para a coleta de dados foram utilizados formulário de registro de observação das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, das professoras, nas interações com as crianças, formulário de registro de observação da ocorrência de comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças, inventário destinado a acessar habilidades sociais educativas do professor (IHSE-Prof), formulários de extração de dados dos planos semanais e planejamento bimestral dos professores, roteiro de entrevista semiestruturada e roteiro para discussão do grupo focal. Foi realizado um estudo piloto com uma professora e sua turma, de outro período da escola, para refinar os procedimentos propostos. Os dados provenientes de cada fonte passaram por tratamentos específicos e foram submetidos a análises descritivas. Foram detectados recursos e dificuldades para a promoção de comportamentos pró-sociais e prevenção à violência na escola participante. Os recursos incluem a existência de práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, nos repertórios das professoras, sendo alguns mais variados e outros menos, a presença dos referidos comportamentos nos repertórios das crianças, a compreensão abrangente sobre a missão da Educação Infantil pela maioria das professoras e o posicionamento favorável ao desenvolvimento de uma intervenção futura na instituição de ensino. As dificuldades incluem lacunas na formação do professor, prejuízo na disponibilidade de suportes à prática, repertório de habilidades sociais educativas a ser desenvolvido, entendimento menos amplo sobre os atributos do professor da Educação Infantil, inconstância na elaboração do planejamento, pequena quantidade de conteúdos planejados relacionados à promoção de comportamento pró-social e habilidades sociais, e percepção de que a violência que se expressa na escola decorre apenas de eventos externos à instituição. Assim, os achados do presente estudo oferecem elementos para a discussão sobre o processo de escolarização na Educação Infantil junto à escola participante e ao município, com implicações para o redirecionamento de ações voltadas para o ensino, bem como fornece subsídios para a tomada de decisão acerca de ações destinadas à promoção de comportamentos pró-sociais e prevenção à violência na escola.

Palavras-chave: Comportamento pró-social. Violência escolar. Prevenção. Avaliação de necessidades. Educação Infantil.

ABSTRACT

Freitas, I. S. (2019). *Violence prevention and prosocial behavior promotion in preschoolers: a needs assessment* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Given the high prevalence of school violence, it is necessary to develop actions aimed at preventing the problem and creating school contexts more effective in promoting prosocial behaviors from an early age. For this, it is important to carry out needs assessment studies. These are located in the prevention research cycle, at the stage of interventions development studies, having as one of its purposes the identification of difficulties and resources, in order to design a future strategy. Considering the above, the aim of this study was to conduct a needs assessment related to prosocial behavior promotion in preschool children, in order to prevent school violence. This is a mixed methods evaluative study, that included a sample of four teachers and 67 children from a public preschool, located in a city in southeastern São Paulo. To collect data, there were used an observation form to register teacher's practices related to prosocial behavior promotion, an observation form to register occurrence of prosocial behaviors among children, an inventory aimed at access teachers' educational social skills (IHSE-Prof), data extraction forms of weekly plans and bimonthly teacher planning, a semi-structured interview guide and a discussion focus group guide. A pilot study was conducted with a teacher and her class from another period of the school in order to refine proposed procedures. Data from each source underwent specific treatments and were submitted to descriptive analyzes. Resources and difficulties were detected for prosocial behavior promotion and violence prevention in the participating school. Resources include the existence, in teachers' repertoire, of practices that potentially promote prosocial behavior, some of them being more varied and others less, the presence of prosocial behaviors in children repertoires, a comprehensive understanding of preschool education mission, by most of the teachers, and teachers' favorable opinion in what concerns to the development of a future intervention in the school. Difficulties include teacher training gaps, lack of support for practice, repertoire of educational social skills to be developed, less understanding about the attributes of the preschool teacher, inconstantly planning and few planned content related to the promotion of prosocial behavior and social skills, and the perception that violence expressed in school only results from events occurred outside the institution. Thus, findings from the present study offer elements for the discussion about the process of schooling in the participating preschool and in the city where the institution is located, as well as have implications for the redirection of actions related to teaching, and provide subsidies for decision making of actions aimed at promoting prosocial behavior and preventing violence in schools.

Keywords: Prosocial behavior. School violence. Prevention. Needs assessment. Preschool.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Etapas do desenvolvimento de intervenções.....	26
Figura 2 - Ciclo da pesquisa em prevenção em saúde mental.....	27
Figura 3 - Relação entre comportamento pró-social, aprendizagem socioemocional e habilidades não-cognitivas.....	37
Figura 4 – Procedimentos de coleta de dados.....	53
Quadro 1 - Variáveis de interesse e instrumentos utilizados para avaliá-las e participantes envolvidos.....	49
Quadro 2 - Categorias, siglas e definições referentes às práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, das professoras, nas interações com as crianças.....	64
Quadro 3 - Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P1.....	66
Quadro 4 - Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P2.....	69
Quadro 5 - Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P3.....	71
Quadro 6 - Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P4.....	73
Quadro 7 - Categorias, siglas e definições referentes às atividades planejadas pelas professoras, com o potencial de promover comportamentos pró-sociais, habilidades sociais e outros conteúdos junto às crianças.....	78
Quadro 8 - Atividades planejadas por P2.....	81
Quadro 9 - Atividades planejadas por P3.....	83
Quadro 10 - Atividades planejadas por P4.....	85
Quadro 11 - Conjuntos de atividades planejadas por P1 e P2, no 3º e 4º bimestre.....	87
Quadro 12 - Conjuntos de atividades planejadas por P3 e P4, no 1º, 2º e 3º bimestre.....	88
Quadro 13 - Categorias, siglas e definições referentes aos comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças.....	88
Quadro 14 - Comportamentos pró-sociais na Turma 1.....	90
Quadro 15 - Comportamentos pró-sociais na Turma 2.....	93
Quadro 16 - Comportamentos pró-sociais na Turma 3.....	96
Quadro 17 - Comportamentos pró-sociais na Turma 4.....	99
Quadro 18 - Categorias, subcategorias, siglas e definições referentes à compreensão das participantes sobre Educação Infantil e violência na escola.....	101
Quadro 19 - Compreensão de P1 sobre Educação Infantil e violência na escola.....	103

Quadro 20 - Compreensão de P2 sobre Educação Infantil e violência na escola.....	106
Quadro 21 - Compreensão de P3 sobre Educação Infantil e violência na escola.....	109
Quadro 22 - Compreensão de P4 sobre Educação Infantil e violência na escola.....	113
Quadro 23 - Categorias, subcategorias, siglas e definições referentes às considerações das participantes sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção.....	117
Quadro 24 - Considerações de P1 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção.....	119
Quadro 25 - Considerações de P2 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção.....	120
Quadro 26 - Considerações de P3 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção.....	121
Quadro 27 - Considerações de P4 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção.....	122
Quadro 28 - Síntese dos resultados.....	138
Gráfico 1 - Distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P1.....	67
Gráfico 2 - Distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P2.....	70
Gráfico 3 - Distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P3.....	72
Gráfico 4 - Distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P4.....	74
Gráfico 5 - Distribuição das atividades planejadas por P2.....	82
Gráfico 6 - Distribuição das atividades planejadas por P3.....	83
Gráfico 7 - Distribuição das atividades planejadas por P4.....	85
Gráfico 8 - Distribuição de comportamentos pró-sociais na Turma 1.....	91
Gráfico 9 - Distribuição de comportamentos pró-sociais na Turma 2.....	94
Gráfico 10 - Distribuição de comportamentos pró-sociais na Turma 3.....	97
Gráfico 11 - Distribuição de comportamentos pró-sociais na Turma 4.....	100
Gráfico 12 - Distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais das quatro professoras, em cada categoria.....	125

Gráfico 13 - Distribuição das atividades contidas nos planos semanais das quatro professoras.....	128
Gráfico 14 - Distribuição dos conjuntos de atividades contidos nos planejamentos bimestrais das quatro professoras.....	129
Gráfico 15 - Distribuição de comportamentos pró-sociais nas quatro turmas, em cada categoria.....	131
Gráfico 16 - Distribuição da ocorrência de comportamentos pró-sociais nas quatro turmas, em cada categoria, apresentados por crianças do sexo feminino.....	133
Gráfico 17 - Distribuição da ocorrência de comportamentos pró-sociais nas quatro turmas, em cada categoria, apresentados por crianças do sexo masculino.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valor de Kappa para cada fonte de dados.....	60
Tabela 2 - Caracterização das professoras participantes, de acordo com sexo, idade, escolaridade, formação, tempo de experiência na EI, e etapa em que leciona.....	63
Tabela 3 - Caracterização das turmas, de acordo com o sexo das crianças participantes, professora responsável e etapa da EI.....	63
Tabela 4 - Repertório de habilidades sociais educativas de P1.....	75
Tabela 5 - Repertório de habilidades sociais educativas de P2.....	76
Tabela 6 - Repertório de habilidades sociais educativas de P3.....	77
Tabela 7 - Repertório de habilidades sociais educativas de P4.....	78
Tabela 8 - Número de planos semanais elaborados por P2 e bimestres de referência.....	81
Tabela 9 - Número de planos semanais elaborados por P3 e bimestres de referência.....	82
Tabela 10 - Número de planos semanais elaborados por P4 e bimestres de referência.....	84
Tabela 11 - Bimestre de referência e duplas de participantes.....	86
Tabela 12 - Frequência de comportamentos pró-sociais na Turma 1, de acordo com o sexo.....	91
Tabela 13 - Frequência de comportamentos pró-sociais na Turma 2, de acordo com o sexo.....	94
Tabela 14 - Frequência de comportamentos pró-sociais na Turma 3, de acordo com o sexo.....	97
Tabela 15 - Frequência de comportamentos pró-sociais na Turma 4, de acordo com o sexo.....	100
Tabela 16 - Frequência de práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P1, P2, P3 e P4, nas interações com as crianças.....	125
Tabela 17 - Classificação do repertório de habilidades sociais educativas de P1, P2, P3 e P4, de acordo com as escalas e fatores do inventário IHSE-Prof.....	127
Tabela 18 - Frequência de atividades contidas nos planos semanais de P1, P2, P3 e P4.....	128
Tabela 19 - Frequência de conjuntos de atividades contidos nos planejamentos bimestrais das duplas P1 e P2, e P3 e P4.....	129
Tabela 20 - Frequência de relatos referentes à compreensão de P1, P2, P3 e P4 sobre Educação Infantil e violência na escola.....	136
Tabela 21 - Frequência de relatos referentes às considerações de P1, P2, P3 e P4 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção.....	137
Tabela 22 - Frequência de comportamentos pró-sociais nas Turmas 1, 2, 3 e 4.....	131
Tabela 23 - Frequência de comportamentos pró-sociais nas Turmas 1, 2, 3 e 4, de acordo com o sexo.....	132

LISTA DE SIGLAS

A	Ajudar
aA	Ajudar (atividades)
aAEE	Autocontrole e Expressividade Emocional (atividades)
aASS	Assertividade (atividades)
aCPR	Cooperar (atividades)
ACPS	Aprovação de Comportamento Pró-Social
aCPT	Compartilhar (atividades)
aCV	Civilidade (atividades)
aDA	Dar afeto (atividades)
aE	Empatia (atividades)
aFA	Fazer Amizades (atividades)
aHSA	Habilidades Sociais Acadêmicas (atividades)
aOP	Outros Conteúdos Pedagógicos (atividades)
aOS	Outros Conteúdos de Socialização (atividades)
aR	Reconfortar (atividades)
aSPI	Solução de Problemas Interpessoais (atividades)

CEPH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CPR	Cooperar
CPT	Compartilhar
D	Defender
DA	Dar afeto
DRPPC	Desenvolvimento de Relacionamento Positivo Professor-Criança
EI	Educação Infantil
EIap	Educação Infantil – Atributos do professor
EIm	Educação Infantil – Missão
FP	Formação do Professor
HS	Habilidades Sociais
HSE	Habilidades Sociais Educativas
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IHSE-Prof	Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professor
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
IY	<i>Incredible Years</i>
MCA	Manejo de Comportamento Agressivo

OMCPS	Oferecimento de Modelos de Comportamento Pró-Social
OMS	Organização Mundial da Saúde
OVPS	Orientação de Valores Pró-Sociais
P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3
P4	Professora 4
PA	Pesquisa Atual
PCE	Promoção de Competência Emocional
PFIav	Planejamento de uma Futura Intervenção – Aspectos de viabilidade
PFIc	Planejamento de uma Futura Intervenção – Componentes
PFIr	Planejamento de uma Futura Intervenção – Recomendações
PISP	Promoção de Interações Sociais Positivas
POPCPS	Promoção de Oportunidades para a Prática de Comportamento Pró-Social
PPo	Prática do Professor – Obstáculos
PPs	Prática do Professor – Suportes
R	Reconfortar

SRSG	<i>Special Representative of the Secretary-General</i>
T1	Turma 1
T2	Turma 2
T3	Turma 3
T4	Turma 4
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
VEae	Violência na Escola – Ações de enfrentamento
VEcf	Violência na Escola – Compreensão do fenômeno
VEpp	Violência na Escola – Programa preventivo

SUMÁRIO

RESUMO

APRESENTAÇÃO.....	19
1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 A violência na escola.....	21
1.2 A ciência da prevenção e a pesquisa em escolas na temática da violência.....	25
1.3 O comportamento pró-social.....	30
1.3.1 O contexto da Educação Infantil e o papel dos professores na promoção de comportamentos pró-sociais nas interações com as crianças.....	32
1.3.2 O comportamento pró-social sob a ótica da Análise do Comportamento.....	38
1.3.3 Comportamento pró-social e habilidades sociais: uma articulação.....	41
2 JUSTIFICATIVA.....	45
3 OBJETIVOS.....	47
3.1 Objetivo Geral.....	47
3.2 Objetivos Específicos.....	47
4 MÉTODO.....	48
4.1 Delineamento da Pesquisa.....	48
4.2 Local.....	48
4.3 Participantes.....	48
4.4 Instrumentos.....	49
4.5 Procedimentos.....	52
4.5.1 Coleta de Dados.....	52
4.5.2 Análise dos Dados.....	57
4.6 Aspectos Éticos.....	60
5 RESULTADOS.....	62
6 DISCUSSÃO.....	139
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICES.....	165
ANEXO.....	184

APRESENTAÇÃO

A violência escolar se trata de um fenômeno complexo e com múltiplos determinantes, que abrange características do indivíduo, da instituição escolar, e da sociedade na qual a escola se insere (Stelko-Pereira, 2012), e causa impacto negativo em educação, saúde, e bem-estar em geral de crianças e adolescentes em todo o mundo. Estima-se que 246 milhões de indivíduos nesse período do desenvolvimento vivenciam uma ou mais formas de violência escolar todos os anos. Nesse sentido, ações voltadas a transformar a cultura das escolas, tomando um forte posicionamento contra a violência, desde a primeira infância, e oferecendo suporte aos professores para usarem formas alternativas de manejar comportamentos das crianças e a sala de aula têm-se mostrado relevantes (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 2017).

Segundo Gottfredson (2017), a ciência da prevenção tem realizado avanços importantes ao longo das últimas décadas na intervenção para a redução da violência em escolas, no entanto, esse trabalho precisa ser expandido, no sentido de se testarem hipóteses acerca de como esses contextos podem ser alterados, o que abrange as relações interpessoais existentes em tal ambiente. Entre as atividades da agenda da Pesquisa em Prevenção em Escolas, encontra-se o desenvolvimento de ações voltadas a criar contextos mais efetivos em promover comportamentos pró-sociais. Esses comportamentos, de acordo com Rocha e Carrara (2011), são compatíveis com interações sociais construtivas, cooperativas, e atuam como um repertório básico que as crianças devem adquirir e fazer uso, desde cedo, em suas interações no contexto escolar, com professores e pares.

Entretanto, mesmo diante da alta prevalência da violência escolar, e da importância de se prevenir esse problema e de promover o comportamento pró-social desde a primeira infância, como apontam pesquisas internacionais, ainda não escassos na literatura estudos de avaliação de necessidades relacionados a essa temática. Esses se situam no ciclo de pesquisa em prevenção, na etapa de estudos de desenvolvimento de intervenções, tendo como um de seus propósitos identificar déficits e recursos, com vistas ao delineamento futuro de um programa. Nesse sentido, o presente estudo possui por objetivo a realização de uma avaliação de necessidades relacionada à promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares, com vistas à prevenção à violência na escola.

Considera-se que, para o planejamento de uma estratégia preventiva nessa direção, faz-se importante, entre outras medidas, conhecer o repertório prévio de comportamentos pró-sociais da criança, e as necessidades de suporte apresentadas pelos professores, a fim de que

seja possível intervir junto a estes, fornecendo respaldo para que possam promover esses comportamentos na escola, prevenindo a violência. O estudo foi realizado em uma escola da rede pública, localizada em uma cidade da região sudeste do estado de São Paulo. Trata-se da maior instituição de ensino do município, situada em um bairro com demandas de infraestrutura e problemas sociais expressivos. Desde o início do ano letivo de 2018, a equipe de pesquisa passou a frequentar a instituição, conhecendo e circulando por ambientes compartilhados com crianças e educadores, como refeitório, pátio, salas dos professores e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A problemática desta pesquisa está inserida no campo de estudos do Grupo de Pesquisa em Prevenção na Escola, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP), coordenado pela docente que orienta este trabalho. Este estudo se articula com outros dois projetos de Mestrado do Grupo, intitulados *Desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e agressivos: fatores de proteção e de risco* e *Status sociométrico e avaliação funcional das relações entre pré-escolares*, investigações que também visam a produzir informações para o planejamento e implementação de medidas preventivas para a violência no contexto escolar. Além disso, associado ao presente projeto, encontra-se um estudo de Iniciação Científica, intitulado *Avaliação da promoção de comportamentos pró-sociais e de habilidades sociais na Educação Infantil*, que compartilha e expande um dos objetivos específicos do presente trabalho.

Para auxiliar na compreensão dos pontos norteadores do trabalho, serão apresentados três tópicos na seção de Introdução. No primeiro, será exposto o conceito de violência escolar, dados de prevalência, fatores de risco e proteção, entre outros aspectos relacionados ao fenômeno. No segundo, serão apresentados a ciência da prevenção, as etapas do ciclo de pesquisa, focando-se os estudos de avaliação de necessidades e o panorama da pesquisa em escolas na temática da violência. No terceiro, será descrito o construto de comportamento pró-social, que abrangerá conceitos, categorias e definições operacionais, fatores que influenciam o desenvolvimento deste comportamento e trajetórias na primeira infância, bem como será abordado o papel dos professores e as variáveis envolvidas em sua promoção, no contexto da Educação Infantil. Além disso, esse comportamento será discutido a partir da perspectiva da Análise do Comportamento, abordagem teórica que orienta o presente estudo, bem como será apresentada uma articulação entre os construtos de comportamento pró-social e habilidades sociais.

1 INTRODUÇÃO

1.1 A violência na escola

O conceito de violência compreende o uso intencional de poder ou força física, real ou diante de ameaça, contra um indivíduo, grupo, ou comunidade, resultando ou que tenha expressiva probabilidade de resultar em prejuízo ao desenvolvimento, privação, ferimentos, danos psicológicos ou morte (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2014). Por sua vez, a violência escolar pode englobar violência física, psicológica, sexual e *bullying* (incluindo *cyberbullying*), podendo ser perpetrada por pares, professores e/ou outros membros da equipe da escola, sendo passível de ocorrer nas dependências da instituição, dentro ou fora de sala de aula, nas imediações da escola, ou em seu trajeto, e no ambiente *online* (UNESCO, 2017).

Pode-se identificar como violência física qualquer comportamento com intenção de machucar, que inclua punição corporal, na qual é utilizada força física voltada a causar desconforto ou dor. Como violência psicológica, se compreendem ações que envolvem abuso verbal, emocional, incluindo rejeição, desprezo, humilhação, insultos, ridicularização, ameaças e disseminação de rumores, boatos maldosos (Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children [SRSG on Violence against Children], 2012). Essas duas últimas ações são também identificadas pela literatura como agressão relacional, que consistem em prejudicar a reputação social de um indivíduo, fazendo com que outros na escola não mais o apreciem (Crick, Ostrov, & Kawabata, 2007; Leff et al., 2010).

Violência sexual envolve atos como discriminação relacionada a gênero e/ou orientação sexual, assédio sexual, coerção, abuso, e estupro (SRSG on Violence against Children, 2012). Já o *bullying* corresponde a uma modalidade específica da violência escolar, caracterizada por agressões repetitivas ao longo do tempo, com intenção de causar sofrimento ao outro, e desequilíbrio de poder entre os envolvidos (Olweus, 2013). Acrescida ainda à categorização, pode-se citar também a destruição ao patrimônio da escola, que se refere a comportamentos de quebrar, roubar, ou causar danos a materiais do estabelecimento de ensino ou de pessoas que o frequentam (Stelko-Pereira, 2012).

A violência escolar se trata de um fenômeno complexo e com múltiplos determinantes, que abrange características do indivíduo, da instituição escolar e da sociedade na qual essa se insere (Stelko-Pereira, 2012), e causa impacto negativo em educação, saúde, desenvolvimento e no bem-estar em geral de crianças e adolescentes em todo o mundo (Lester, Lawrence, & Ward, 2017). Stelko-Pereira e Williams (2010) defendem que, ao se abordar o problema, é

necessário especificar o local onde as situações de violência ocorrem, as pessoas envolvidas (como estudantes, professores, outros funcionários da escola, pais ou outros), o tipo de papel envolvido (agressor, vítima, testemunha ou papéis mistos), a natureza mais proeminente do incidente (física, psicológica, sexual, negligência e/ou destruição ao patrimônio da escola), sua frequência ou severidade (desde atos que não são considerados delituosos a episódios mais severos e menos frequentes, como posse de armas) e a existência de circunstâncias envolvendo categorias específicas de violência, como *bullying* e *cyberbullying*.

Estima-se que 246 milhões de indivíduos vivenciam uma ou mais formas de violência escolar todos os anos (UNESCO, 2017). No Brasil, cerca de 166 mil estudantes do nono ano do Ensino Fundamental relataram sofrer *bullying* nos trinta dias que antecederam a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2016). Alguns fatores de risco incluem: baixo desempenho acadêmico, associação a pares antissociais (Farmer, Farmer, Estell, & Hutchins, 2007), falta de apoio nas relações com adultos, prejuízo no sentimento de filiação à escola (Hong & Espelage, 2012). Segundo Stelko-Pereira e Williams (2016), fatores de risco associados ao ambiente da escola podem ser alterados por meio do oferecimento de suporte aos professores e a outros membros da equipe. O relatório da UNESCO (2017) aponta ainda que crianças e adolescentes que se encontram em situação de desvantagem social e econômica, pertencem a minorias étnicas, apresentam deficiências, e possuem orientação sexual, identidade de gênero, ou sua expressão, não conformes a normas sociais ou de gênero tradicionalmente aceitas na sociedade em questão, encontram-se mais propensos a sofrer violência escolar.

Por outro lado, possuir interações sociais positivas com pares e com adultos, boa auto-estima, boa capacidade de resolução de problemas (UNESCO, 2017), participação dos pais na vida escolar dos filhos e qualidade na interação professor-aluno (Tavares & Pietrobon, 2016) constituem importantes fatores protetivos. Eliot, Cornell, Gregory e Fan (2010) acrescentam que os estudantes se sentem mais confortáveis para buscar ajuda perante ameaças de violência se percebem um clima escolar apoiador, em que os professores são vistos como respeitosos, afetuosos e interessados por eles.

Nesello et al. (2014) realizaram um estudo de revisão sistemática, com os objetivos de identificar e caracterizar a violência escolar no Brasil e dimensionar fatores associados a esta. Os resultados apontaram que a maior parte das pesquisas foi realizada em instituições públicas de ensino, localizados nas regiões Sul e Sudeste do país, e desenvolvidas com alunos do ensino fundamental e professores. Os achados destacam um predomínio de estudos no período de 2009-2013, o que aponta um crescente aumento da contribuição científica sobre o tema no país.

A própria definição de violência escolar diferiu entre os estudos, assim como as modalidades de violência estudadas, sendo a violência física, a psicológica, e o *bullying* as identificadas como mais prevalentes e mais frequentemente relatadas. Além disso, haver vivenciado situações de violência na família, e ser do sexo masculino, foram os principais fatores associados à violência escolar de acordo com os estudos. Os autores destacam a necessidade de ampliação do diálogo sobre o tema entre pesquisadores nacionais, com vistas a possibilitar comparações entre diferentes regiões, além de permitir a identificação de situações que contribuem para a vulnerabilidade à violência no ambiente da escola.

Steffgen, Recchia e Viechtbauer (2013), em uma metanálise, apontaram evidências na relação entre clima escolar¹ e violência na escola. O estudo sugere que, modificando o primeiro, comportamentos relacionados à violência podem ser reduzidos. Nesse sentido, recomenda-se que futuros programas preventivos deveriam colocar foco também sobre o aspecto ambiental da violência escolar, para além da clássica noção de que os perpetradores de violência constituem os principais responsáveis pelo problema. As funções educacionais e sociais da escola influenciam o desenvolvimento das pessoas, e deveriam, dessa forma, ser uma prioridade em programas de prevenção à violência. Apesar disso, segundo Cohen, McCabe, Michelli e Pickeral (2009) isto pode não estar refletido em políticas educacionais atuais ou nas práticas de ensino.

Autores apontam a importância da viabilização de ações intersetoriais voltadas à promoção de saúde e de outros desfechos positivos no contexto escolar, bem como da edificação de relações de cooperação e respeito entre os diversos atores envolvidos nesse espaço, para a diminuição da violência (Bonamigo et al., 2013; Gontijo, Julião, Kappel, Alves, & Farinelli, 2012). Destaca-se que estudantes podem se beneficiar de intervenções desde os anos pré-escolares, sendo que, aquelas que promovem relacionamentos saudáveis na escola são vistas como estratégia-chave para a prevenção do fenômeno (Vlachou, Andreou, Botsoglou, & Didaskalou, 2011).

A maioria dos programas de prevenção à violência em escolas possui como público-alvo indivíduos na faixa etária que se aproxima da adolescência ou que inclui a mesma, dado que, é nesse período do desenvolvimento que o fenômeno mencionado começa a ser percebido

¹ Clima escolar se refere à qualidade e a características da vida escolar, tomando por base padrões de experiência daqueles que participam da instituição, e assim reflete normas, objetivos, valores, relacionamentos interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem, e estruturas organizacionais (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Os mesmos autores sugerem que a vida escolar se refere ao nível de segurança que o estabelecimento de ensino oferece, o tipo de interações sociais que são mantidas no contexto, e à própria estrutura física do ambiente, além da visão em relação a esse ambiente que é compartilhada pelos indivíduos que o frequentam.

pela sociedade como um problema (Stein, 2013; Tremblay, 2006). Programas direcionados ao público pré-escolar não esperam até que danos mais graves se apresentem, e podem respaldar as crianças a lidarem com a violência presente na escola, na família, e na comunidade desde cedo, prevenindo, inclusive, desfechos negativos associados à agressão na juventude (Allen, 2009).

Allen (2009) avaliou a efetividade do programa *Peacemakers*, de prevenção à violência (física e relacional), destinado a pré-escolares. Participaram do estudo, de delineamento quase-experimental, 101 crianças de escolas privadas, na faixa etária de cinco anos, no grupo experimental, e 60 no grupo controle. A intervenção foi composta por cinco sessões, com duração de 60 minutos cada, dosagem semanal, e aplicada por facilitadores da equipe de desenvolvedores do programa. A medida englobava ensinar às crianças evitação de conflitos, habilidades de resolução de problemas, valores como respeito e tolerância ao outro, e estratégias para lidar com situações inseguras na escola, no ambiente doméstico e na comunidade. Pais e professores foram instruídos em relação a todas as habilidades ensinadas pelo programa e encorajados a reforçá-las junto às crianças. Os resultados apontaram que crianças que participaram da intervenção apresentaram melhor desempenho das habilidades quando comparadas ao grupo controle.

Por sua vez, Baker-Henningham e Walker (2018) realizaram a adaptação do programa de formação de professores do *Incredible Years* (IY), ao contexto da Educação Infantil na Jamaica, para prevenção à violência contra crianças na escola, e avaliaram os efeitos da intervenção por meio de um ensaio randomizado por *cluster*. Participaram da pesquisa 24 escolas e 73 professores, divididos entre grupo experimental e controle. A estratégia envolveu oficinas de formação para os professores, no que se referia a manejo da turma, ocorridas ao longo de oito dias, bem como quatro sessões individuais de suporte em sala de aula, com duração de uma hora cada. As avaliações incluíram observação da interação dos professores com toda a turma, e com crianças consideradas em risco para o desenvolvimento de transtorno de conduta, e dos comportamentos das crianças. Os resultados apontaram que a intervenção produziu aumentos na frequência de interações positivas entre professores e turma, o que se repetiu em relação às crianças em situação de risco. Além disso, para os educadores participantes da intervenção, foram registrados mais comportamentos de acolher, apoiar as crianças, providenciar oportunidades para compartilharem e ajudarem-se umas às outras, bem como aumentaram de frequência comportamentos de interesse e entusiasmo entre os pré-escolares. As medidas se mantiveram em um estudo de *follow-up* realizado após seis meses.

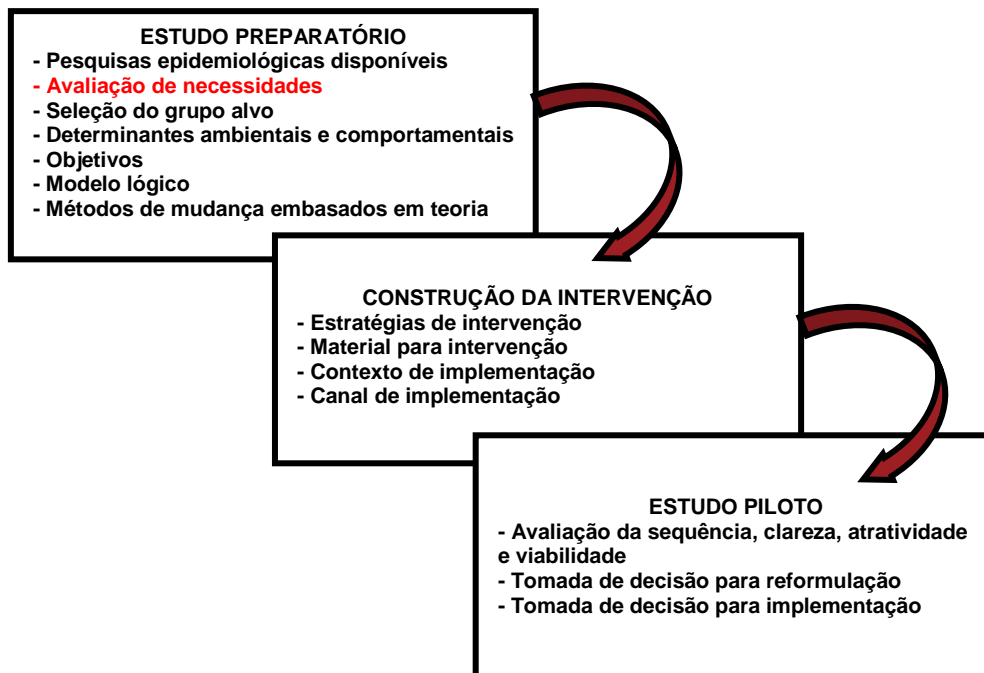
Estudos longitudinais baseados em evidências apontam que intervenções implantadas na Educação Infantil, voltadas a prevenir a violência, mostram-se altamente efetivas (Reynolds & Ou, 2016). Nesse sentido, mostram-se necessárias ações voltadas a transformar a cultura das escolas, tomando um forte posicionamento contra a violência, desde a primeira infância, e oferecendo suporte aos professores para usarem formas alternativas de manejar comportamentos das crianças e a sala de aula (UNESCO, 2017). A literatura, sobretudo internacional, tem divulgado estratégias desenvolvidas com respaldo da área da prevenção com vistas à promoção de uma convivência mais pacífica, tendo a escola sido o contexto mais favorável para tais intervenções (Bierman et al., 2008; Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007; Embry, Flannery, Vazsonyi, Powell, & Atha, 1996; Embry & Biglan, 2008; Flay, Allred, & Ordway, 2001; Graham, 2012; Horner & Sugai, 2000; Kellam et al., 2011; Kuebel, 2017; Lebel & Chafouleas, 2010; Martin, 2011; Webster-Stratton, Reinke, Herman, & Newcomer, 2011), no entanto, o investimento de políticas públicas na área ainda é pouco frequente, se comparado ao da etapa do Ensino Fundamental (Forde & Heckler, 2017).

1.2 A ciência da prevenção e a pesquisa em escolas na temática da violência

A Prevenção se trata de uma ciência transdisciplinar, cujo trabalho se estabelece sobre três domínios, a saber, epidemiologia, desenvolvimento e implementação de intervenções, e delineamentos de pesquisa e uso de métodos estatísticos, envolvendo ciclos de retroalimentação entre pesquisa e prática. Seu objetivo é testar hipóteses baseadas em teoria, com vistas a melhorar ou refinar o processo que torna o envolvimento dos indivíduos em comportamentos saudáveis e menos associados a riscos mais provável (Petras & Sloboda, 2014; Society for Prevention Research, 2011)

Intervenções preventivas integram uma ampla cadeia de produção de conhecimento, passando por um rigoroso processo de elaboração até serem implementadas a diferentes públicos, e contam com uma série de passos planejados e executados cuidadosamente. Tal processo é chamado de ciclo de pesquisa em prevenção (Mrazek & Haggerty, 1994), que se compõe por seis etapas, a saber: 1) estudos de identificação do problema ou condição que se almeja prevenir e sua prevalência, 2) estudos de identificação e avaliação dos fatores de risco e proteção, 3) estudos de desenvolvimento de intervenções, 4) estudos de eficácia, 5) estudos de efetividade, 6) estudos de difusão. Segundo Rohrbach (2014), a terceira etapa do ciclo (Figura 1), por sua vez, subdivide-se em três fases, isto é, fase 1) estudo preparatório, fase 2) construção da intervenção, fase 3) estudo piloto.

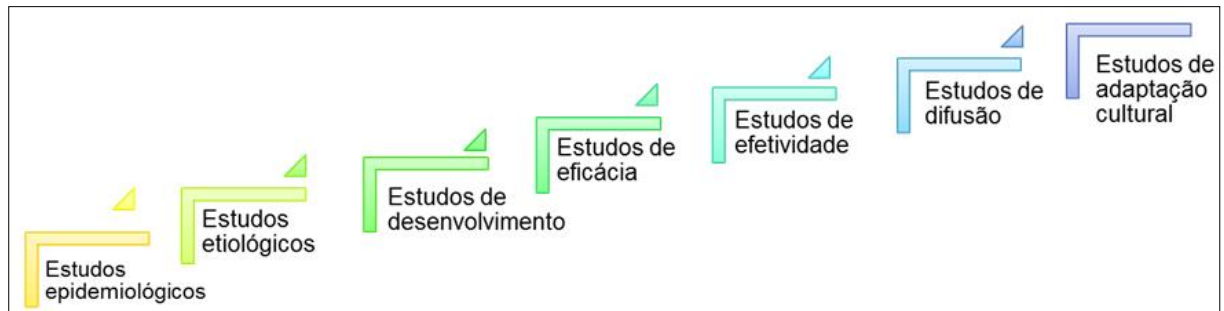
Figura 1 - Etapas do desenvolvimento de intervenções a partir de Rohrbach (2014)



Fonte: Murta e Santos (2015, p. 171).

Conforme explicam Mrazek e Haggerty (1994) e ilustrado pela Figura 2, essa cadeia se inicia com pesquisas epidemiológicas para a descrição dos problemas, bem como de sua prevalência e incidência, sendo seguidos de estudos que avaliam a etiologia do problema, fatores protetivos e de risco, ou determinantes comportamentais e ambientais. Estes estudos poderão embasar a etapa de desenvolvimento da intervenção. Após este processo, desenvolvido o programa, e tendo sido sua adequação testada por meio de um estudo-piloto, recomendam-se pesquisas para avaliação de sua eficácia e efetividade. Após a avaliação destes resultados, uma estratégia considerada eficaz e efetiva pode ser disseminada e adaptada para diferentes culturas. Assim, ao longo das etapas do ciclo são incorporados diferentes tipos de feedback, como respostas da comunidade, adição de novos conhecimentos, e dados sobre os efeitos finais dos programas sobre a incidência e a prevalência do problema. Além disso, a troca de conhecimento entre pesquisadores e entre esses e agentes comunitários ocorre durante todo o ciclo.

Figura 2 – Ciclo da pesquisa em prevenção em saúde mental (Mrazek & Haggerty, 1994)



Fonte: Murta e Santos (2015, p.169).

Abreu e Murta (2016), em um estudo de revisão sobre a pesquisa em prevenção no Brasil, constataram que, no país, a maioria dos estudos no campo situa-se nas duas primeiras etapas do ciclo, tornando-se mais escassos à medida que essas avançam. Além disso, poucas são as pesquisas que discutem as implicações de seus resultados para as políticas públicas, o que abre uma lacuna na comunicação entre pesquisador e gestor público em relação às implicações sociais dos achados, acarretando no não oferecimento de informações a esses para a tomada de decisão na utilização de recursos, no que se refere ao investimento em programas com potencial de serem eficazes.

Murta e Santos (2015) referem ainda que estudos de desenvolvimento de intervenções mostram-se necessários no contexto nacional. O presente estudo se situa justamente nessa etapa do ciclo, isto é, a terceira, mais especificamente na fase 1), do estudo preparatório, que compreende estudos de Avaliação de Necessidades. De acordo com Posavac e Carey (2011), avaliar necessidades corresponde a identificar déficits e recursos, com vistas ao delineamento de uma intervenção. Essas podem ser de diversos tipos e identificadas de diferentes maneiras, isto é, observando-se diretamente a população-alvo, e/ou consultando documentos escritos (denominadas necessidades expressas), comparando os dados obtidos a uma referência normativa (chamadas de necessidades normativas), ouvindo-se o que o público-alvo possui a dizer a respeito de sua percepção em relação ao tema, ou do que julga precisar (conhecidas como necessidades sentidas) (Hawe, Degeling, & Hall, 1990; Murta & Barletta, 2015).

Estudos de avaliação de necessidades produzem informações que irão orientar a tomada de decisão acerca de em que intervir, como, onde, a quem deve ser direcionada a intervenção, tempo de duração, quais variáveis podem ser consideradas indicadores de êxito durante a implantação do programa e após seu término, bem como sobre o planejamento da adoção da implementação e sustentabilidade da estratégia preventiva (Bartholomew, Parcel, Gottlieb, &

Fernández, 2011; Murta, Rodrigues, Rosa, & Furtado, 2011; Royse, Thyer, & Padgett, 2010). Pesquisas desse tipo podem constituir fonte de informação para guiar uma melhor alocação e utilização de recursos, quando da implementação da intervenção, sobretudo quando esses são limitados (Altschuld & Kumar, 2010; Ronzani, Mota, & Costa, 2015), além de . Na avaliação de necessidades podem ser consultados usuários em potencial da intervenção, facilitadores potenciais (professores, agentes de saúde), outros significativos (pais), profissionais especialistas (psicólogos, médicos), gestores (profissionais que atuam na formulação ou na execução de políticas públicas), entre outros (Murta & Santos, 2015). Frequentemente, os estudos requisitam múltiplas fontes de dados, e podem incluir medidas quanti e qualitativas (Bartholomew et al., 2011).

Na escola, uma avaliação de necessidades pode identificar lacunas em práticas correntes, levar em conta diferentes fontes de dados, e a compreensão das questões locais dos principais interessados, como equipe da instituição e estudantes (Larson & Mark, 2014). Além disso, conhecer as necessidades dos envolvidos no contexto, e torná-los participativos desse processo, contribui para tornar mais provável seu engajamento em uma futura intervenção, e aumenta as chances de esta produzir resultados positivos (Beets et al., 2008; Eggleston, 2015; Nickerson, Cornell, Smith, & Furlong, 2013).

Eggleston (2015) conduziu uma avaliação de necessidades relacionada à prevenção de *cyberbullying*, junto a 296 estudantes matriculados no sétimo e oitavo anos escolares, nos Estados Unidos. Os dados foram coletados por meio de uma escala para avaliar *cyberbullying* e de questionários, cujas perguntas investigavam a frequência e prevalência do fenômeno e a opinião dos alunos acerca do modo como professores, pares e pais poderiam preveni-lo. Os achados demonstraram alta prevalência do fenômeno entre os estudantes, sendo que as meninas reportaram maior vitimização do que os meninos. Além disso, os estudantes apontaram que professores e pais poderiam conversar mais sobre o assunto, monitorar as atividades dos alunos/filhos e limitar o uso de eletrônicos, e para os pares foi sugerido que estes pudessem defender uns aos outros, não participando do *cyberbullying* e denunciando-o. A autora propõe que os dados confirmam a ocorrência do fenômeno na instituição e atestam sua dimensão, bem como são válidos para sustentar futuros esforços em prevenção no que se refere a essa problemática, as áreas a receberem foco, e podem servir de parâmetro para comparação com medidas futuras, após a implementação de intervenções.

Por sua vez, Savel (2007) realizou um estudo com o objetivo de identificar necessidades para o desenvolvimento de intervenções preventivas à violência juvenil, no contexto escolar, nos Estados Unidos, do qual participaram gestores e professores de todo o ciclo de Educação

Básica, bem como psicólogos, conselheiros, profissionais de segurança pública, e terapeutas ocupacionais. Os dados foram coletados por meio de questionários, que investigavam temas como ocorrência de violência e opinião acerca do papel dos diferentes agentes em um programa de prevenção à violência. Os achados mostraram que os tipos de violência mais frequentemente identificados foram *bullying* e agressão física, sendo a associação a gangues, desempenho acadêmico prejudicado e exposição precoce à violência os principais motivos referidos. No que concerne aos papéis, a maioria dos participantes abordou que os pais deveriam assumir importante função em uma intervenção, bem como professores e conselheiros foram apontados como importantes facilitadores e, no que se refere a outros agentes escolares, houve uma baixa porcentagem de resposta, o que, segundo a autora, pode indicar que estes profissionais possuem pouca clareza acerca de seu papel, o que, por sua vez, poderia ter impacto sobre o envolvimento em uma intervenção e, conseqüentemente, em uma boa prática.

No que concerne a um panorama brasileiro sobre a pesquisa em prevenção na temática da violência escolar, autores apontam que estudos têm sido predominantemente realizados com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio, sendo poucos os que apresentam detalhes sobre desenvolvimento, implantação de intervenções e dados de avaliações sistemáticas (Silva & Assis, 2018; Stelko-Pereira, 2012). Abreu e Murta (2016) localizaram apenas três estudos de avaliação de necessidades na literatura nacional, nenhum desses relacionado à prevenção à violência em escolas. Segundo Flannery (1998), é possível que muitas escolas não executem a etapa de avaliação de necessidades por acreditarem que ter em vista que algo precisa ser feito para reduzir e prevenir a violência já é suficiente para adotar uma intervenção. Assim, podem não ter a dimensão de que conduzir o referido passo no planejamento poderia levar ao desenvolvimento de estratégias mais eficazes em longo prazo, e baseadas nas necessidades específicas daquele contexto.

Segundo Gottfredson (2017), a ciência da prevenção tem realizado avanços importantes ao longo das últimas décadas na intervenção para a redução da violência em escolas, no entanto, esse trabalho precisa ser expandido, no sentido de se testarem hipóteses acerca de como esses contextos podem ser alterados, o que abrange as relações sociais/interpessoais existentes nesse ambiente. Entre as atividades da agenda da pesquisa em prevenção em escolas, encontra-se o planejamento de contextos escolares que sejam mais efetivos em promover comportamentos pró-sociais. Nesse sentido, o presente estudo pode ser um importante passo nessa direção. De acordo com Martin (2011), por meio de planejamento e do estabelecimento de programas eficazes de prevenção à violência focados no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, escolas podem evitar crises ou estar melhor preparadas para caso estas venham a ocorrer.

Biglan, Flay, Embry e Sandler (2012) acrescentam ainda que, praticamente, todos os problemas que se buscam prevenir emergem porque famílias e escolas deixam de promover o comportamento pró-social.

1.3 O comportamento pró-social

Apesar de existirem diferentes definições na literatura (Martin, 2011), é consenso que o termo *comportamento pró-social* se refere a um comportamento voluntário, direcionado a beneficiar outro indivíduo (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006). Ao longo do ciclo de vida, essa classe de comportamentos possui fundamental importância para a qualidade das interações entre pessoas e entre grupos e tende a ser preditor de diversos desfechos positivos, tanto para o indivíduo que o apresenta, como para os outros que participam da interação (Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015).

O construto de comportamento pró-social é multidimensional e sua compreensão deve levar em consideração a diversidade de respostas pró-sociais, trajetórias de desenvolvimento, e origens e consequências deste comportamento (Eisenberg & Spinrad, 2014). Esses comportamentos têm sido organizados em diferentes categorias (Auné, Blum, Facundo, Lozzia, & Horacio, 2014; Martí-Vilar, Corell-García, & Merino-Soto, 2019) entre elas ajudar, compartilhar, reconfortar, dar afeto, e cooperar, focos de pesquisas recentes no que se refere ao comportamento pró-social em crianças pré-escolares (Gross, Stern, & Cassidy, 2017; Paulus, 2014; Ramaswamy & Bergin, 2009; Sabbag, 2017; Vilalva, 2017).

A seguir, são apresentadas as definições operacionais de cada uma dessas categorias. *Ajudar*: ensinar, explicar, recolher um objeto, ceder um objeto, providenciar assistência em tarefas. *Compartilhar*: oferecer, permitir a um colega o uso de um objeto, revezar seu uso, dividir brinquedos e alimentos. *Reconfortar*: fornecer conforto físico, demonstrar interesse e preocupação por outros que estão com dificuldades, tentar animar outra criança. *Dar afeto*: manifestar atos espontâneos que denotem afeto (como abraços e beijos), envolver outros nas atividades, convidar colegas para conversar. *Cooperar*: aceitar as ideias dos outros em brincadeiras, fazer concessões em jogos. (Ramaswamy & Bergin, 2009).

Estudos sugerem que a expressão inicial desses comportamentos se dá por volta do segundo ano de vida e inclui ajudar (instrumental), compartilhar, reconfortar, e cooperar (Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols, & Drummond, 2013; Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell, & Kelley, 2011; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Dunfield, 2014). Por volta do segundo ao terceiro ano de vida, tais comportamentos tendem a se tornar mais frequentes e diferenciados.

(Eisenberg et al., 2015). Nos anos pré-escolares, isto é, dos três aos cinco anos de idade, pesquisas apontam que esses comportamentos podem ser mais influenciados por regras, por papéis e normas de gênero e amizades, dado que, nessa fase, as crianças se mostram mais seletivas em relação a quem beneficiar (Eisenberg & Spinrad, 2014; Hay & Cook, 2007; Kuhlmeier, Dunfield, & O'Neill, 2014; Paulus, 2014).

Ao longo das últimas décadas, pesquisadores têm dedicado esforços a investigar o modo e o momento em que estes comportamentos se desenvolvem, bem como a variedade de fatores que influenciam esse processo (Moore, Paulus, & Williams, 2014; Padilla-Walker & Carlo, 2014). Esses fatores podem ser biológicos (envolvem aspectos genéticos, mecanismos cognitivos, processos maturacionais e de regulação emocional) (Scrimgeour, Davis, & Buss, 2016), psicológicos (Malti & Dys, 2018), culturais e contextuais, que exercem sua influência no que remete a quais comportamentos pró-sociais são mais valorizados, às crenças em relação a quem merece ajuda (Eisenberg et al., 2015; Flouri & Sarmadi, 2016; Malti, Gummerum, Keller, & Buchmann, 2009), e de socialização. Em relação ao sexo, alguns estudos apontam que meninas apresentam maior frequência de comportamentos pró-sociais do que meninos (Al-Thani & Semmar, 2017; Hastings et al., 2007), no entanto, outros autores apontam que esse aspecto é alvo de controvérsias, dado que, o fato de meninos apresentarem mais comportamentos agressivos do que meninas (Ostrov, Murray-Close, Godleski, & Hart, 2013), pode levar informantes, como pais e professores, a apontarem que crianças do sexo masculino apresentam menos comportamentos pró-sociais do que as do sexo feminino, contribuindo para vieses nas pesquisas (Bergin, 2018).

Existe um consenso crescente de estudos empíricos demonstrando que o desenvolvimento e o refinamento desses comportamentos se dão por meio das interações sociais cotidianas entre as crianças e diferentes agentes de socialização, como pais, irmãos, pares e professores (Brownell et al., 2016; Drummond, 2017; Eisenberg et al., 2015). A socialização, segundo Rocha e Carrara (2011), se caracteriza pela ampliação e refinamento do repertório de comportamentos sociais e, ao mesmo tempo, pela compreensão gradativa das normas e valores que regulam o funcionamento da vida em sociedade.

Nesse sentido, as interações referidas podem promover a motivação da criança para a emissão de comportamentos pró-sociais, estabelecer um ambiente apoiador e responsivo (Bergin & Bergin, 2009; Bergin & Bergin, 2018), bem como podem contribuir para a compreensão das crianças de que aqueles são necessários à convivência, e ensiná-los por meio de diferentes processos, como modelação, reforçamento, encorajamento, uso de disciplina indutiva, instrução, fornecimento de pistas, defesa de valores pró-sociais, uso de lembretes,

instruções diretas sobre agir pró-socialmente, participar de atividades que envolvem comportamento pró-social (aprender fazendo), socialização emocional (Eisenberg et al., 2015; Hastings, 2007).

Estudos nessa área são importantes, dado que, tendo a compreensão sobre o que influencia o comportamento pró-social, é possível que pesquisadores e profissionais da prática se tornem mais aptos a apoiar e a dar suporte ao desenvolvimento desse, bem como a mediar fatores que os impedem ou contribuem para seu declínio, e ainda a atuar junto a minimização de aspectos desencadeadores de comportamentos prejudiciais ao convívio social (Moore et al., 2014). Os dois contextos mais importantes para a edificação de uma sociedade altamente pró-social são as famílias e as escolas (Biglan, 2015), apesar disso, enquanto a literatura concernente às práticas parentais é ampla, estudos versando sobre práticas dos professores que influenciam a emissão de comportamentos pró-sociais ainda existem em bem menor número (Bergin, 2018; Bergin, 2014; Kuebel, 2017; Thompson, Thompson, & Winer, 2012). Por que então é importante promover comportamentos pró-sociais na escola? Quais variáveis são relevantes para o desenvolvimento desse tipo de comportamento na escola?

1.3.1 O contexto da Educação Infantil e o papel dos professores na promoção de comportamentos pró-sociais nas crianças

Tradicionalmente, escolas têm investido consideráveis esforços na diminuição do comportamento antissocial, possivelmente devido às consequências que agressividade, delinquência e criminalidade alcançaram na sociedade (Eisenberg et al., 2006; Nielsen, 2012). No entanto, a partir das duas últimas décadas, um número crescente de pesquisas tem voltado atenção ao comportamento pró-social, com foco não somente na redução da violência, mas também na promoção da integração da diversidade e na construção de uma sociedade mais justa e colaborativa (Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012). Estudos destacam o comportamento pró-social como um fator de proteção para agressividade, problemas de comportamento, vitimização por pares, e desfechos negativos em saúde mental (Griese & Buhs, 2014; Haroz, Murray, Bolton, Betancourt, & Bass, 2013; Kokko, Tremblay, Lacourse, & Vitaro, 2006; Santos, 2016), bem como um preditor de bom rendimento acadêmico e relacionamentos interpessoais bem-sucedidos (Bergin, 2014; Clark & Ladd, 2000).

A literatura destaca que aspectos do ambiente escolar podem estar envolvidos na promoção destes comportamentos, como correlação entre clima escolar positivo e comportamentos pró-sociais (Kanacri et al., 2017), o que inclui a qualidade na relação

professor-aluno, caracterizada por alta proximidade e pouco conflito (Eisenberg et al., 2006; Jennings & Greenberg, 2009; Sabol & Pianta, 2012). Nesse sentido, Rocha e Carrara (2011) ressaltam que os professores constituem relevantes modelos e representam um importante ambiente social para o desenvolvimento dos comportamentos de seus alunos. Na atualidade, as crianças chegam a passar mais tempo na escola, em interação com os educadores, do que com os próprios pais, desse modo, o papel dos primeiros junto ao desenvolvimento desses comportamentos merece ser destacado. Acrescido isso ao fato de que é desejável que o comportamento pró-social seja desenvolvido desde cedo na infância, estudos apontam a Educação infantil como um contexto crucial para sua promoção (Drummond, 2017; Thompson et al., 2012).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), a Educação Infantil (EI) constitui a primeira etapa do Ensino Básico e possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual, e social, complementando as ações da família e da comunidade. Na EI, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças possuem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, que asseguram os direitos de brincar, conviver, explorar, participar, conhecer-se e expressar-se, sendo a organização curricular estruturada em cinco campos de experiências (*o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*), no âmbito dos quais se definem objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

Pinto e Branco (2009) analisaram crenças, valores e concepções de professores da Educação Infantil (EI) acerca da temática das relações entre desenvolvimento, socialização e EI. Participaram da pesquisa 16 professoras da EI, que responderam a entrevistas e compareceram a sessões de grupo focal. Os resultados apontaram expressiva dificuldade da maioria das educadoras em definir os próprios conceitos de desenvolvimento, e EI. Os achados apontaram ainda que apenas uma pequena parte das professoras demonstrou compreender a natureza integrada entre desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e de seu entrelaçamento no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, apesar de haverem mencionado a socialização como objetivo principal e terem-na definido como interação, suas rotinas de atividades focavam, sobretudo, o desenvolvimento psicomotor e cognitivo. Os achados apontam que, diante das concepções das educadoras entrevistadas, é bastante provável que estas improvisem ações sem que tenham clareza de seus objetivos, o que pode evidenciar uma necessidade de informação e de formação. Além disso, os autores sugerem que as educadoras poderiam participar de oficinas de formação continuada, com foco no

desenvolvimento de práticas sociais construtivas, voltadas à cooperação, bem como poderia ser produtiva a articulação entre a psicologia e a pedagogia, além de outras áreas do saber, para a promoção de estratégias efetivas direcionadas ao desenvolvimento de interações sociais construtivas.

Na direção das interações, Drummond (2017) investigou o papel de contextos iniciais de Educação Infantil no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, bem como sua repercussão ao longo do período escolar. Participaram da pesquisa 1634 crianças, acompanhadas desde o nascimento até a idade de 15 anos, e mães, cuidadores e professores, sendo os dados acessados por meio de observação direta, e relatos das mães e dos cuidadores/professores. Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento desses comportamentos se dá em um processo fundamentalmente social, dinâmico, e bidirecional, de modo que crianças que emitem mais comportamentos pró-sociais obtêm mais acolhimento e afeto positivo de seus cuidadores, sendo estes dois elementos apontados como os principais preditores do surgimento de comportamentos pró-sociais. Além disso, os achados também demonstraram que crianças que apresentaram mais comportamentos pró-sociais na primeira infância mantiveram essa tendência ao longo do processo de escolarização formal. Nesse sentido, os achados do estudo enfatizaram a importância de cuidadores e professores em contextos pré-escolares na primeira infância como agentes de socialização.

Bergin (2014), após uma revisão da literatura, categorizou práticas que os professores poderiam realizar em sala de aula para promover esses comportamentos, as quais serão apresentadas a seguir. A autora pondera que algumas se baseiam em estudos referentes às práticas parentais, dado que a literatura sobre as estratégias utilizadas pelos professores voltadas a desenvolver comportamentos pró-sociais nas crianças ainda é incipiente.

(1) Estabelecer relações professor-aluno positivas: mostrar-se responsivo, acolhedor, sensível às necessidades das crianças e apoiar sua autonomia.

(2) Promover competência emocional nos estudantes: mostrar-se sensível às emoções das crianças, ensinar diretamente estratégias construtivas de enfrentamento, oferecer oportunidades para conversar sobre emoções, o que pode auxiliar os estudantes a identifica-las, descrevê-las e compreendê-las; fornecer suporte quando as crianças apresentam dificuldades em habilidades de autocontrole.

(3) Modelar comportamento pró-social: oferecer modelos de comportamentos pró-sociais diretamente, ou podem apontar aqueles em notícias, na literatura, ou dentro da sala de aula.

(4) Defender valores pró-sociais: orientar os alunos a respeitarem, a serem gentis, a defenderem as pessoas, compartilhem e ajudarem-se uns aos outros.

(5) Utilizar disciplina indutiva: conversar com a criança após a apresentação de um comportamento inadequado por esta, apontando as consequências daquele comportamento para o outro, solicitando-a a imaginar como seria estar no lugar da outra pessoa e, por fim, sugerir atos concretos de reparação. Esta abordagem ensina as crianças a focarem o bem-estar dos outros, bem como possibilita a prática do comportamento pró-social ao fazerem a reparação.

(6) Reforçar positivamente o comportamento pró-social: elogiar contingentemente comportamentos pró-sociais das crianças.

(7) Proporcionar oportunidades para a prática: oferecer oportunidades para as crianças praticarem os comportamentos pró-sociais em eventos cotidianos que surgem espontaneamente, junto a pares e professores.

Bergin (2018) chama a atenção para uma especificidade do uso do reforço positivo no que se refere ao comportamento pró-social. A autora enfatiza que se deve elogiar o estudante que emite o comportamento mais do que o próprio ato em si, pois isto pode contribuir para o desenvolvimento de sua identidade enquanto uma pessoa pró-social, diferentemente do modo que se deve proceder em relação a um comportamento acadêmico, por exemplo. Ainda, de acordo com Bergin (2018) e Spinrad e Eisenberg (2009), a combinação de reforço positivo, oferecimento de modelos, oportunidades para a prática e orientação sobre valores pró-sociais possui alta probabilidade de promover comportamentos pró-sociais em sala de aula.

Thompson et al. (2012), além de compartilhar a indicação de práticas categorizadas acima, acrescentam ainda outros elementos que deveriam estar presentes no currículo de pré-escolares para uma educação pró-social, como: criar um ambiente em sala de aula caracterizado por cooperação e inclusão, no qual as crianças identifiquem a si mesmas como membros participantes de um grupo, sendo responsáveis pelo funcionamento deste como um todo; encorajar as crianças a participarem na criação de normas e expectativas para os comportamentos do grupo, baseadas em sua compreensão de justiça, como aguardar sua vez quando mais do que uma criança deseja brincar com um brinquedo especial, e compartilhar peças de montar quando outra criança se junta à brincadeira; inserir as crianças em atividades que envolvam ouvir e respeitar as perspectivas do outro, buscando consenso, a partir de estratégias de resolução de problemas, tomada de decisão compartilhada, votação, entre outras.

Ramaswamy e Bergin (2009) investigaram se estratégias de reforço positivo verbal e físico e uso de disciplina indutiva aumentavam a emissão de comportamentos pró-sociais junto às crianças. Participaram do estudo oito professores e 98 crianças com idades entre três e cinco anos. As oito turmas foram randomicamente distribuídas em quatro grupos, identificados como (1) disciplina indutiva somente, (2) reforço positivo somente, (3) disciplina indutiva e reforço

positivo, e (4) grupo controle. Os professores receberam formação para utilizar disciplina indutiva, que envolvia solução de problemas, sugestões, conversas sobre sentimentos, quando uma criança apresentasse comportamentos agressivos, e/ou a usar reforço positivo físico e verbal, que envolviam abraço, tapinha nas costas e elogio, quando a criança apresentasse um comportamento pró-social. Práticas dos professores e comportamentos das crianças foram observados.

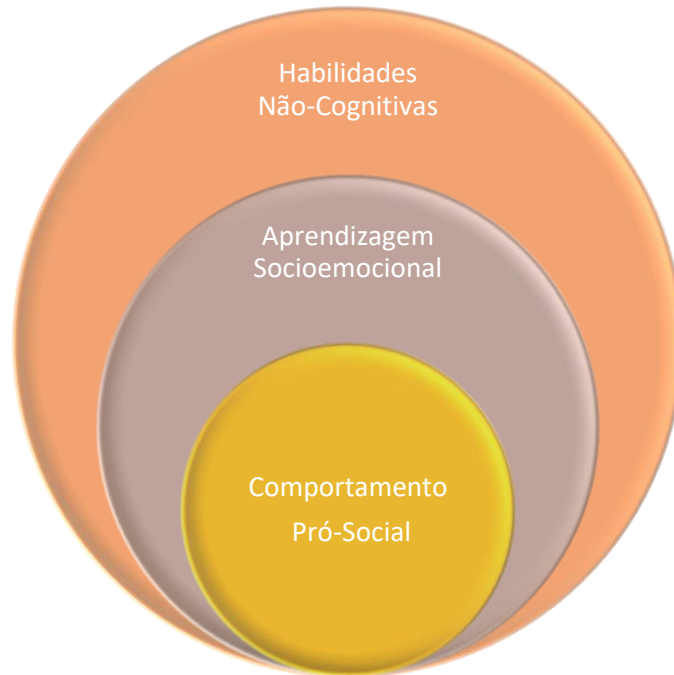
Os resultados indicaram que os grupos que receberam intervenção mostraram aumento significativo no total de comportamentos pró-sociais, sendo que as crianças do grupo 1) tiveram uma elevação mais expressiva (144%, com predomínio dos comportamentos de dar afeto) em relação às do grupo 2 (84%, com predomínio dos comportamentos de ajudar e compartilhar) e 3 (39%). Não foi registrado aumento significativo para o grupo controle. Os comportamentos de maior ocorrência entre as crianças foram *dar afeto, cooperar, compartilhar, ajudar e reconfortar*, sendo sua frequência total igual a 216 no pré-teste e 361 no momento pós-intervenção. As professoras relataram que utilizar disciplina indutiva foi mais oneroso do que realizar reforço positivo, e que aprender a usar ambas estratégias ao mesmo tempo constituiu experiência exaustiva. Os achados mostram ainda que a tomada de decisão sobre qual prática ou componente de uma intervenção é mais efetivo envolve considerar qual é o comportamento pró-social que se deseja promover.

Barrios, Marinho-Araujo e Branco (2011), em um estudo teórico, apontaram a necessidade de oferecer subsídios à prática dos professores no que se refere ao desenvolvimento moral dos estudantes, campo que abrange o comportamento pró-social e que constitui lacuna no percurso de formação docente. Para tanto, as autoras propõem uma formação continuada, que poderia ser facilitada por psicólogos que atuam no contexto escolar, focada no desenvolvimento de competências e valores como respeito, ética, cidadania, justiça, e que possibilite ao professor a reflexão crítica constante e criativa acerca de princípios morais, socioculturais e regras que se fazem presente no ambiente escolar. Segundo Kuebel (2017), em currículos pré-escolares, conteúdos acadêmicos tem recebido foco desproporcionalmente maior, se comparado àqueles relacionados ao desenvolvimento socioemocional.

De acordo com Bergin (2018), o comportamento pró-social é parte da área das Habilidades Não-Cognitivas, que o Departamento de Educação dos Estados Unidos, recentemente, elegeu como prioridade para a pesquisa. Nesse sentido, no que se refere à inserção em currículos educacionais, a autora propõe que o ensino de comportamentos pró-sociais constitui um subgrupo do campo da Aprendizagem Socioemocional que, por sua vez, está inserida no grupo das chamadas Habilidades Não-Cognitivas, termo que recebe críticas na

literatura, dado que um construto não deve ser definido por aquilo que não é, além do que, é certo que tais habilidades envolvem cognição.

Figura 3 – Relação entre Comportamento Pró-Social, Aprendizagem Socioemocional e Habilidades Não-Cognitivas



Fonte: Imagem adaptada e traduzida pela autora. Versão original disponível em Bergin (2018, p. 5).

Habilidades Não-Cognitivas contemplam persistência, organização, capacidade de trabalhar em grupo, entre outras (Lipnevich & Roberts, 2012). Já a Aprendizagem Socioemocional se divide em cinco competências principais, a saber, autoconhecimento, autorregulação, consciência social, tomada de decisões responsáveis e habilidades de relacionamento (Casel, 2017). Essas últimas, por sua vez, se dividem em intrapessoais e interpessoais, sendo que as segundas incluem o comportamento pró-social (Domitrovich et al., 2017; Osher et al., 2016). Habilidades sociais, tema que será abordado mais detalhadamente em seção seguinte do presente trabalho, de acordo com Del Prette e Del Prette (2007), compõem um construto relacionado, e fazem parte do desenvolvimento socioemocional do indivíduo.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), em 2013, encomendou um estudo à UNESCO acerca da inserção de práticas pedagógicas intencionais voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais enquanto caminho para o êxito escolar na Educação Básica. O trabalho apresenta projetos sobre diferentes competências emocionais desenvolvidos em instituições de ensino da América do Norte, Portugal e Brasil, bem como aponta a necessidade

de se investir no repertório do professor, subsidiando suas práticas, para que possam ser criadas condições de aprendizagem que beneficiem o desenvolvimento global dos estudantes (Abed, 2014). No entanto, pouco foco tem sido dedicado a esses aprendizados no país, bem como à avaliação da efetividade de intervenções destinadas a promovê-los no contexto escolar (Santos & Primi, 2014).

Assim, estudos apontam que, promover comportamentos pró-sociais nas crianças deveria ser uma das prioridades no projeto da escola, no entanto, esta parece não estar alinhada com tal perspectiva, o que evidencia necessidade de repensar as práticas nas instituições de ensino (Bergin, 2014; Al-Thani & Semmar, 2017). Segundo Eisenberg et al. (2015), programas designados a promover comportamentos pró-sociais no ambiente escolar podem ser eficazes, mas estudos são necessários para identificar quais seriam as estratégias mais adequadas de acordo com o contexto, o que envolve custos e políticas educacionais, e com os alvos de intervenção. A literatura aponta a existência de duas abordagens para se promover comportamentos pró-sociais em escolas, isto é, por meio de programas que são implementados ou currículos adicionados ao planejamento regular, ou por meio de práticas específicas e interações de qualidade estabelecidos entre professor e estudantes, durante a própria rotina (Bergin, 2018, Ryzin, Fishbein, & Biglan, 2018). Nesse sentido, Biglan (2004) aponta a necessidade de pesquisadores e profissionais envolvidos diretamente com a prática, como professores e outros agentes que compõem a equipe da escola, trabalharem colaborativamente no planejamento, desenvolvimento, e na posterior avaliação das ações desenvolvidas no ambiente.

Em Psicologia, de acordo com Eisenberg et al. (2015), pesquisas com foco no comportamento pró-social têm sido conduzidas através das lentes de diferentes teorias, dentre as quais, a Análise do Comportamento.

1.3.2 O comportamento pró-social sob a ótica da Análise do Comportamento

A partir da perspectiva da Análise do Comportamento, que orienta este estudo, o comportamento pró-social se trata de um comportamento operante, como outros (Schlinger, 1995). De acordo com Skinner (2003), um comportamento operante é aquele que atua sobre o ambiente gerando consequências, as quais, por sua vez, podem retroagir sobre o organismo que o emitiu, influenciando a probabilidade de ocorrência daquele comportamento no futuro. Trata-se de um comportamento mantido por suas consequências.

Nesse sentido, Schlinger (1995) propõe que o comportamento pró-social é estabelecido e mantido pelas contingências de reforçamento do ambiente, no caso, pelas comunidades sociais. Ainda segundo o autor, comportamentos como ajudar, cooperar, compartilhar, entre outros, constituem objeto de estudo do campo do desenvolvimento moral, e propõe que os analistas do comportamento compreendem a moralidade como algo evocado no indivíduo por uma ampla gama de comportamentos em contextos sociais, os quais refletiriam não um senso de moralidade interno ou subjacente, mas efeitos cumulativos de contingências sociais de reforçamento e punição. Segundo Carvalho (2016), o termo comportamento pró-social tem ainda sido utilizado na literatura da área como sinônimo de “comportamento moral”, e “comportamento social positivo”.

Rocha e Carrara (2011) e Bolsoni-Silva et al. (2013) complementam que, comportamentos pró-sociais correspondem a comportamentos preliminares que atuam como pré-requisitos para e são compatíveis com interações sociais construtivas, cooperativas, e direcionadas à busca de justiça social e igualdade. Atuam como um repertório básico que as crianças devem adquirir e fazer uso, desde cedo, em suas interações com a família, e com adultos e pares da própria escola, em situações de caráter socializante ou lúdico. O desenvolvimento de tal competência possibilita que as crianças disseminem esses comportamentos para outras turmas. Assim, intervir na escola, disponibilizando consequências favoráveis, amplia a probabilidade de que comportamentos pró-sociais ocorram.

Pesquisadores do campo salientam que esses comportamentos podem ser promovidos, em diferentes contextos, por meio de reforçamento positivo, sobretudo, e por instrução, aprendizagem por observação e imitação a modelos (Biglan & Glenn, 2013; Biglan, 2015; Fernandes, 2009; Gomide, 2010; Peláez, 2001; Peláez-Noguera & Gewirtz, 1992; Rocha & Carrara, 2011; Schlinger, 1995). À medida que o repertório verbal da criança se torna mais complexo, e a capacidade de compreensão e expressão da linguagem aumentam, os comportamentos pró-sociais passam a estar mais sob o controle de regras. Essas variam conforme os valores morais e sociais, que podem resultar de diferentes processos aprendidos no decorrer do desenvolvimento (Peláez, 2001; Novak & Peláez, 2004).

Esses comportamentos podem ser aprendidos ao longo do tempo, mas para que seja viabilizada sua generalização, é fundamental que sejam reforçados contingentemente, e que interações coercitivas sejam minimizadas, tendo o professor um importante papel nessa etapa, no que se refere ao contexto escolar (Biglan, 2015; Fernandes & Santos, 2009). De acordo com Skinner (2003), a Educação consiste em uma instituição social responsável pelo estabelecimento de comportamentos que, em momento futuro, serão vantajosos para o

indivíduo e para a sociedade. Nesse sentido, é importante que o professor tenha respaldo para promover as melhores condições de ensino (Zanotto, 2004; Flores, 2017).

Embry e Biglan (2008) apontam que um dos principais problemas com os quais pesquisadores da área da Educação se deparam se refere a como auxiliar professores a diminuir o uso de punição e aumentar o de reforço positivo, de modo a estimular o comportamento pró-social. Os autores destacam também estratégias mais eficientes que podem ser utilizadas em sala de aula, desde a Educação Infantil, para incentivar esse comportamento, como oferecer oportunidades para que as crianças assumam papéis significativos em suas escolas e relacionados à vida cívica (exemplos incluem organizar uma assembleia, participar da mesma, fotografar pessoas apresentando comportamentos pró-sociais). Segundo Biglan e Glenn (2013), a ideia de que ambientes deveriam reforçar positivamente o comportamento pró-social está no cerne da Análise do Comportamento. Os mesmos autores complementam que, uma ciência comportamental avançada deve promover ambientes que reforcem fortemente o comportamento pró-social ao mesmo tempo em que reduzam condições tóxicas e previnam o desenvolvimento de problemas.

Ao nível das práticas culturais, reforçar o comportamento pró-social corresponde a um macrocomportamento de central importância ao bem-estar da humanidade e assim um alvo crítico para a evolução da cultura (Biglan & Glenn, 2013). Um macrocomportamento pode ser definido como um comportamento operante aprendido socialmente e observado nos repertórios de vários participantes de um sistema cultural (Glenn et al., 2016). Além disso, constitui desafio gerar apoio de políticas públicas para a implementação e difusão de intervenções baseadas em evidência voltadas a escolas e famílias, para reduzir conflitos e promover o comportamento pró-social (Biglan, 2015). De acordo com Biglan e Glenn (2013), políticas públicas nesse sentido possuem o potencial de alterar aspectos envolvidos em práticas culturais existentes.

A literatura aponta abordagens para promover normas e valores pró-sociais em escolas, a saber, *Positive Behavior Support* (PBS) (Horner & Sugai, 2000), *PeaceBuilders* (Embry et al., 1996), *Positive Action* (Flay et al., 2001), *Good Behavior Game* (Kellam et al., 2011). Essas estratégias abarcam princípios relacionados ao comportamento pró-social, e ensinam às crianças comportamentos adequados a serem apresentados em diferentes contextos da escola (Biglan & Glenn, 2013; Ryzin et al., 2018). Houmanfar e Mattaini (2016) apontam o potencial de a Análise do Comportamento, em conjunto com outras disciplinas, contribuir para o desenvolvimento de novos repertórios e arranjos de contingências compatíveis com a criação de ambientes acolhedores, que deem suporte à emissão e à manutenção de comportamentos pró-sociais e reduzam condições aversivas. À medida que sistemas de saúde e educacionais

avançarem no sentido de promover programas e políticas que se provem capazes de tornar famílias e escolas ambientes mais apoiadores, será possível conviver em uma sociedade mais pró-social (Biglan, 2016). De acordo com Gomide (2010), estudos na área destacam ainda correlação positiva entre habilidades sociais de cuidadores e comportamentos pró-sociais das crianças. Nesse ponto, é importante apresentar uma articulação entre os conceitos de comportamento pró-social e habilidades sociais.

1.3.3 Comportamento pró-social e habilidades sociais: uma articulação

Frequentemente, o termo “habilidades sociais” é abordado na literatura como sinônimo ou como um conceito associado ao de comportamento pró-social (Lopes, 2013; Marryat et al., 2014). No presente estudo, adota-se a visão de que ambos constituem construtos diferentes, mas relacionados, como será exposto a seguir. Além disso, ambos farão parte do escopo da presente pesquisa.

Habilidades sociais (HS) correspondem a uma classe específica de comportamentos que um indivíduo apresenta, de modo a concluir com êxito uma tarefa social (inserir-se em um grupo de pares, iniciar e manter uma conversa, fazer amizades, jogar um jogo com colegas, entre outras) (Gresham, Elliott, Cook, & Vance, 2010; Gresham, 2015). Conforme apontam meta-análises de estudos sobre o campo, as HS se organizam em um construto, o qual é composto por três grandes categorias, sendo comportamento pró-social uma delas, ao lado de interação social e habilidades sócio-cognitivas (Gresham, 2017). A categoria comportamento pró-social envolve habilidades de comunicação, cooperação, fazer amizades, autocontrole e empatia (Gresham & Elliott, 2008, citados por Gresham, 2018).

É frequente na literatura da área o estudo das habilidades sociais a partir de uma abordagem molar ou molecular, sendo que a primeiro nível de análise se refere a totalidades comportamentais enquanto unidades de observação, enquanto o segundo está relacionado a segmentos comportamentais menores (Del Prette & Del Prette, 2012). Segundo Elliott, Gresham, Frank e Beddow (2008), por exemplo, a habilidade de fazer amizades pode ser considerada molar, e pode envolver uma série de comportamentos pró-sociais como compartilhar, ouvir, e conversar gentilmente. Outras, por natureza, são mais moleculares, como aguardar a vez para falar, compartilhar objetos com outras pessoas. Comportamentos pró-sociais podem ser ensinados por meio do Treino de Habilidades sociais (Graham, 2012; Gresham, 2015; Kuebel, 2017), no entanto, meta-análises apontam prejuízo na consistência dos resultados de estudos no que se refere à generalização desses para outras situações, contextos,

e ao longo do tempo, por meio da referida estratégia (Gresham, 2017). Além disso, a maioria das escolas parece não dispor de um tempo na rotina a ser empregado diariamente para o treinamento de habilidades sociais, mas é possível promover o comportamento pró-social sem alocar tempo extra para isso, como, por exemplo, reforçando positivamente este comportamento em momentos cotidianos (Nielsen, 2012).

Del Prette e Del Prette (2011), com base em estudos empíricos com crianças e na literatura da área, propuseram sete classes de habilidades sociais, interdependentes e complementares, de maior relevância para o desenvolvimento interpessoal na infância. São estas: autocontrole e expressividade emocional (controlar a ansiedade, tolerar frustrações, expressar emoções positivas e negativas), civilidade (cumprimentar as pessoas, despedir-se, fazer uso de locuções como *obrigado, por favor, desculpe, com licença*, aguardar a vez para falar), empatia (expressar compreensão pela experiência ou sentimento do outro, ouvir e demonstrar interesse pelo colega), assertividade (concordar ou discordar de opiniões, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas), fazer amizades (iniciar e manter conversação - enturmar-se, fazer e responder a perguntas, oferecer ajuda, cooperar), solução de problemas interpessoais (identificar e avaliar alternativas possíveis de solução, pensar antes de tomar uma decisão) e habilidades sociais acadêmicas (participar de discussões, seguir regras ou instruções orais).

Del Prette e Del Prette (2008) propõem ainda que, as HS possuem peculiaridade situacional-cultural, isto é, alguns comportamentos podem ser relevantes em proporções diferentes a depender da etapa do desenvolvimento, do papel social exercido, e da tarefa específica a ser desempenhada. No escopo dos papéis sociais, situam-se as habilidades sociais educativas (HSE), que correspondem àquelas direcionadas intencionalmente à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em ambiente formal ou informal, próprias às interações da tarefa de educar, de pais, professores e outros agentes (Del Prette & Del Prette, 2010).

As HSE são desenvolvidas, inicialmente, por meio das relações estabelecidas entre criança e seus cuidadores, como pais e/ou responsáveis, por exemplo, no entanto, à medida que essa passa a se inserir em diferentes contextos sociais, como a escola, outras pessoas também desempenham o papel de agente educativo em sua vida, como os professores. Esse profissional, durante a formação escolar/acadêmica influencia significativamente muitas dimensões referentes ao desenvolvimento da criança, sendo a social uma delas. As HSE se aplicam tanto ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos acadêmicos, como à promoção de comportamentos desejáveis socialmente nas interações com outros indivíduos (Manolio, 2009).

Ainda segundo a autora citada acima, professores com um repertório elaborado de HSE tendem a contribuir para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais nas crianças, dado que este possibilita ao educador fazer uso de estratégias educativas mais adequadas e eficazes. Del Prette e Del Prette (2008) propuseram um sistema amplo de HSE, composto por quatro classes amplas, a saber:

(1) Estabelecer Contextos Potencialmente Educativos: refere-se a comportamentos que promovem a organização do contexto físico ou social, ou de material, para favorecer a interação educativa.

(2) Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais: compreende comportamentos que apresentam conteúdos relacionados ao conhecimento sobre habilidades sociais, como, por exemplo, o diálogo entre educador e educando a respeito das habilidades necessárias para interações sociais produtivas, ou o oferecimento de instruções acerca de um comportamento a ser emitido e os passos a serem seguidos. Podem ser ou não mediados por recursos audiovisuais.

(3) Estabelecer Limites e Disciplina: abrange comportamentos verbais ou não verbais que estabelecem regras, valores ou normas que irão orientar as interações estabelecidas. Tais regras devem ser compreendidas não apenas como estatutos aos quais as crianças se encontram passivamente submetidas, mas também como estímulos discriminativos para a apresentação ou não dos comportamentos. Por exemplo, a fim de solicitar modificação de um comportamento considerado inadequado, o professor deve descrever o comportamento, sua expressão de descontentamento, especificar a mudança e apontar suas possíveis consequências.

(4) Monitorar Positivamente: refere-se a administrar contingências sobre o comportamento relatado pela criança, ou diretamente observável, provendo consequências reforçadoras, como elogios imediatos, sinceros e contextuais para os comportamentos sociais desejáveis relatados ou observados.

Rosin-Pinola, Marturano, Elias e Del Prette (2017) avaliaram habilidades sociais educativas de professores antes e após um Programa formativo em HSE (PHSE). Participaram da intervenção 40 educadores da primeira etapa do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino, sendo as HSE mensuradas por meio do Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professor (IHSE-Prof). A estratégia foi composta por oito encontros, com duração média de 90 minutos cada, ocorridos durante horário semanal de trabalho coletivo. Os conteúdos das sessões envolveram selecionar, disponibilizar conteúdos e materiais e ensinar habilidades, organizar ambiente físico, dar instruções acerca da atividade, cultivar apoio, afetividade, bom humor, expor, avaliar e explicar de maneira interativa, valorizar e aprovar comportamentos e corrigir,

restringir e reprovar comportamentos. Os resultados apontaram que a formação proporcionou revisão de práticas dos professores, com destaque para técnicas de valorizar e oferecer modelos aos alunos, aprimoramento nas interações em sala de aula, e instrumentalização no que se refere ao desenvolvimento de materiais e atividades que pudessem beneficiar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Apesar disso, Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018), em uma revisão da produção nacional sobre habilidades sociais educativas, apontam que, apenas 12,5% das pesquisas (cinco, em número absoluto) enfocaram questões relacionadas às HSE de professores, o que indica uma lacuna importante no campo, considerado o relevante papel que esses agentes possuem no desenvolvimento das crianças. Rosin-Pinola e Del Prette (2014) ressaltam que o desenvolvimento de um repertório de habilidades socioeducativas dos professores demanda suporte e formação.

2 JUSTIFICATIVA

Considerando a alta prevalência da violência escolar, e a necessidade de prevenir esse problema (UNESCO, 2017) e de promover o comportamento pró-social desde a primeira infância (Drummond, 2017; Thompson et al., 2012), mostra-se fundamental avaliar necessidades junto a professores da Educação Infantil e crianças pré-escolares, dado que, para o planejamento de uma intervenção, mostra-se importante conhecer o repertório prévio de comportamentos pró-sociais da criança, e as necessidades de suporte apresentadas pelos professores, a fim de que seja possível intervir junto a estes, fornecendo respaldo para que possam promover esses comportamentos na escola, prevenindo a violência. Segundo a literatura, conhecidas as prioridades e necessidades dos principais envolvidos no contexto, torna-se mais provável o engajamento destes em uma futura intervenção (Eggleston, 2015) e possível a melhor alocação de recursos quando de sua implementação (Altschuld & Kumar, 2010).

Além disso, considera-se que, investir no desenvolvimento do repertório do professor para promover o comportamento pró-social e habilidades sociais em crianças contribuirá para que este o faça não apenas na turma pela qual é responsável no momento da intervenção, mas também em turmas de anos subsequentes. Em outras palavras, o investimento deve ser na formação contínua do professor, aliado ao projeto da escola, que viabiliza mudanças significativas dos processos de ensino-aprendizagem. Por sua vez, segundo Rocha e Carrara (2011), aprendidos esses comportamentos, as crianças podem também disseminá-los para outros ambientes. O presente estudo pretende colaborar ainda com a diminuição da lacuna apontada pela literatura no que se refere à realização de estudos relacionados às habilidades sociais educativas de professores (Vieira-Santos, Del Prette, & Del Prette, 2018).

Com base em Cowen (2000) e em Biglan e Glenn (2013), pondera-se que, uma intervenção que combine o fortalecimento de fatores de proteção (como o comportamento pró-social) com a diminuição de fatores de risco para a violência escolar, pode produzir impactos amplos e significativos, justificando o investimento de recursos públicos e contribuindo para a redução de custos e prejuízos em curto e longo prazo, decorrentes da violência, e para a promoção de uma sociedade mais justa. Assim, para a implementação de uma intervenção que se pretenda eficaz, é importante se iniciar por um estudo de avaliação de necessidades que lhe forneça subsídios para a tomada de decisão (Murta et al., 2011).

A proposta do presente estudo justifica-se ainda, de forma mais imediata, pelo potencial de fornecer elementos para a discussão sobre o processo de escolarização na Educação Infantil

junto ao município da escola participante, com vistas ao redirecionamento de ações voltadas para o ensino. Considera-se que a produção científica precisa desempenhar um papel ativo como fonte de informação para a tomada de decisão de gestores acerca das políticas públicas de prevenção, o que contribuirá para a diminuição da lacuna na comunicação entre pesquisador e gestor (Abreu & Murta, 2016).

3 OBJETIVOS

3.1 *Objetivo geral*

Realizar uma avaliação de necessidades relacionada à promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares, com vistas ao desenvolvimento de intervenções que previnam a violência na escola.

3.2 *Objetivos específicos*

- Identificar práticas dos professores potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, nas interações com as crianças.
- Identificar a ocorrência de comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças.
- Caracterizar o repertório de habilidades sociais educativas dos professores.
- Identificar as atividades planejadas pelos professores para promover comportamentos pró-sociais e habilidades sociais.
- Identificar a compreensão dos professores sobre Educação Infantil e violência na escola.
- Identificar considerações dos professores sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e planejamento de uma intervenção futura para promoção de comportamentos pró-sociais e prevenção à violência.

4 MÉTODO

4.1 Delineamento da Pesquisa

Foi desenvolvido um estudo avaliativo de métodos mistos.

4.2 Local

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública, localizada em uma cidade da região sudeste do estado de São Paulo. Trata-se da maior instituição de ensino do município, a qual atende o público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, somando-se 32 turmas, sendo 16 por período, e um total aproximado de 780 alunos. A escola conta com 72 funcionários e possui, em sua infraestrutura, além das salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, secretaria, cozinha, almoxarifado, biblioteca, sala de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), quadra de esportes, pátio e um pequeno parque.

4.3 Participantes

A amostra foi intencional, ou seja, constituída segundo critérios de conveniência. Participaram do estudo quatro professoras de uma escola de Educação Infantil e suas respectivas turmas, sendo duas do Jardim I e duas do Jardim II (etapas do ensino em que são matriculadas crianças na faixa etária aproximada de quatro e cinco anos, respectivamente), do período vespertino, compondo um total de 67 crianças, sendo 34 do sexo feminino (50,8%) e 33 do sexo masculino (49,2%).

Os critérios de inclusão para o professor foram: ser professor polivalente da Educação Infantil, de turma do Jardim I ou Jardim II, e apresentar disponibilidade para colaborar de maneira voluntária com a pesquisa formalizando sua concordância por meio da assinatura ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Professores) (Apêndice A). Para a criança, os critérios de inclusão foram: estar regularmente matriculada na Escola de Educação Infantil onde será realizado o estudo, em turma de Jardim I ou Jardim II, ter autorização do responsável para colaborar de maneira voluntária com a pesquisa, explicitada pela assinatura destes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Responsáveis) (Apêndice B).

4.4 Instrumentos

Com vistas a auxiliar na compreensão dos instrumentos utilizados no presente estudo, será apresentado, inicialmente, um quadro descritivo das variáveis de interesse da pesquisa, instrumentos utilizados para avaliá-las, e participantes envolvidos (Quadro 1). Posteriormente, cada instrumento será apresentado detalhadamente.

Quadro 1 – Variáveis de interesse, instrumentos utilizados para avaliá-las e participantes envolvidos.

VARIÁVEIS DE INTERESSE	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES ENVOLVIDOS
Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais dos professores	Formulário de registro de observação	Professor
Comportamentos pró-sociais das crianças	Formulário de registro de observação	Crianças
Repertório de habilidades sociais educativas dos professores	Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores (IHSE – Prof) (Del Prette & Del Prette, 2013)	Professor
Atividades planejadas pelos professores para promover comportamentos pró-sociais e habilidades sociais	Formulário de extração de dados do plano de aula semanal do professor, e formulário para extração de dados do planejamento bimestral	Professor
Compreensão dos professores sobre Educação Infantil e violência na escola	Roteiro de entrevista semiestruturada	Professor
Considerações dos professores sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e planejamento de uma intervenção futura para promoção de comportamentos pró-sociais e prevenção à violência	Roteiro de discussão do grupo focal	Professor

Fonte: elaboração da autora.

Formulário de Registro de Observação – Práticas dos Professores (Apêndice C): Formulário de registro de evento elaborado pela pesquisadora, com base na literatura que descreve práticas docentes promotoras de comportamentos pró-sociais (Bergin, 2014). O instrumento é composto por duas partes, a saber, observação e categorização: a primeira contempla espaço para registro de antecedentes, respostas e consequências, bem como para anotações adicionais, e a segunda,

cujo preenchimento deve ser realizado após o término da anterior, abrange as categorias de práticas dos professores, promotoras de comportamentos pró-sociais nas interações com as crianças. O formulário possui ainda um campo que reúne as referidas categorias com sua respectiva sigla e descrição, bem como espaço para o registro de sua frequência e anotações adicionais. As categorias pré-definidas são: aprovação de comportamento pró-social, desenvolvimento de relacionamento positivo professor-criança, manejo de comportamento agressivo, oferecimento de modelos de comportamento pró-social, orientação de valores pró-sociais, promoção de competência emocional, e promoção de oportunidades para a prática de comportamentos pró-sociais.

Formulário de Registro de Observação – Comportamentos pró-sociais das crianças (Apêndice

D): Formulário de registro de evento elaborado pela pesquisadora, com base na literatura que descreve e categoriza comportamentos pró-sociais em pré-escolares (Bergin, Bergin, & French, 1995; Ramaswamy & Bergin, 2009). O instrumento é composto por duas partes, a saber, observação e categorização: a primeira contempla espaço para registro de antecedentes, respostas e consequências, bem como para anotações adicionais, e a segunda, cujo preenchimento deve ser realizado após o término da anterior, abrange as categorias de comportamentos pró-sociais das crianças. O formulário possui ainda um campo que reúne as referidas categorias, com sua respectiva sigla e descrição, bem como espaço para o registro de sua frequência e para anotações adicionais. As categorias comportamentais pré-definidas são: ajudar, compartilhar, cooperar, dar afeto, e reconfortar.

Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores (IHSE - Prof) (Del Prette & Del

Prette, 2013): trata-se de um inventário de autorrelato com 64 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os alunos, respondidos pelos professores em uma escala Likert que varia de *Nunca* ou *Quase Nunca* (0) a *Sempre* ou *Quase Sempre* (4). Os itens foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas, proposto por Del Prette e Del Prette (2008). As propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 513 professores de alunos desde o maternal (2 anos de idade) até o final do ensino médio (em torno de 17 anos). O instrumento compõe-se de duas escalas. A Escala 1, denominada “Organizar Atividade Interativa”, possui 14 itens e produz um escore total ($\alpha=0,957$) e três escores fatoriais (*Principal Axis Factoring*, com rotação PROMAX): F1 – dar instruções sobre a atividade ($\alpha = 0,758$); F2 – selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos ($\alpha=0,800$); F3 – organizar o ambiente físico ($\alpha = 0,730$). A Escala de Habilidades de

Conduzir Atividade Interativa possui 50 itens e produz um escore total ($\alpha = 0,948$) e quatro escores fatoriais produzidos por fatoração de eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação PROMAX: F1 – cultivar afetividade, apoio, bom humor ($\alpha = 0,895$); F2 – expor, explicar e avaliar de forma interativa ($\alpha = 0,891$); F3 – aprovar, valorizar comportamentos ($\alpha = 0,847$); F4 – reprovar, restringir, corrigir comportamentos ($\alpha = 0,857$). Uma análise do potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens a diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0,372 a 0,692. Ainda não se dispõe de dados de precisão (teste-reteste) e sensibilidade à intervenção.

Formulário de Extração de Dados do Plano de Aula Semanal do Professor (Apêndice E): formulário elaborado pela pesquisadora, composto por um campo para identificação da professora, turma, e semana de referência, bem como por uma seção para preenchimento das atividades planejadas e a duração de cada uma, e campos destinados especificamente ao registro da existência, no plano, de ações relacionadas à socialização, incluindo a promoção de comportamentos pró-sociais (ajudar, compartilhar, reconfortar, dar afeto e cooperar) e de habilidades sociais (autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas). O formulário inclui ainda um item destinado ao registro do planejamento de outros conteúdos pedagógicos, bem como espaço para anotações adicionais.

Formulário de Extração de Dados do Planejamento Bimestral (Apêndice F): formulário elaborado pela pesquisadora (com base no formato dos planejamentos bimestrais, desenvolvidos por duplas de professores da escola participante), composto por um campo para identificação do professor, turma, e bimestre de referência, bem como por itens destinados ao registro de objetivos de aprendizagem, conteúdos/temas, estratégias/sensibilização, recursos/matérias e observação/avaliação, contidos no planejamento. O instrumento contém ainda seções destinadas especificamente ao registro da existência, no plano, de conteúdos relacionados à socialização, incluindo a promoção de comportamentos pró-sociais (ajudar, compartilhar, reconfortar, dar afeto e cooperar) e de habilidades sociais (autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas). O formulário inclui ainda um item

destinado ao registro do planejamento de outros conteúdos pedagógicos, bem como campo para anotações adicionais.

Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Professor (Apêndice G): roteiro elaborado pela pesquisadora, constituído por itens referentes a *dados de caracterização sociodemográfica* - como sexo, idade, cursos de graduação/pós-graduação, período de trabalho, número de escolas em que leciona, turmas pelas quais é responsável, tempo de experiência na área da educação em geral, e especificamente na Educação Infantil e rede de ensino em que trabalha – e a *entrevista* propriamente dita, com perguntas que investigam a compreensão dos educadores sobre objetivos da Educação Infantil, características do professor dessa etapa, desafios vivenciados, questões relacionadas à formação e suportes disponíveis, estratégias utilizadas para promover boa convivência entre as crianças e violência na escola.

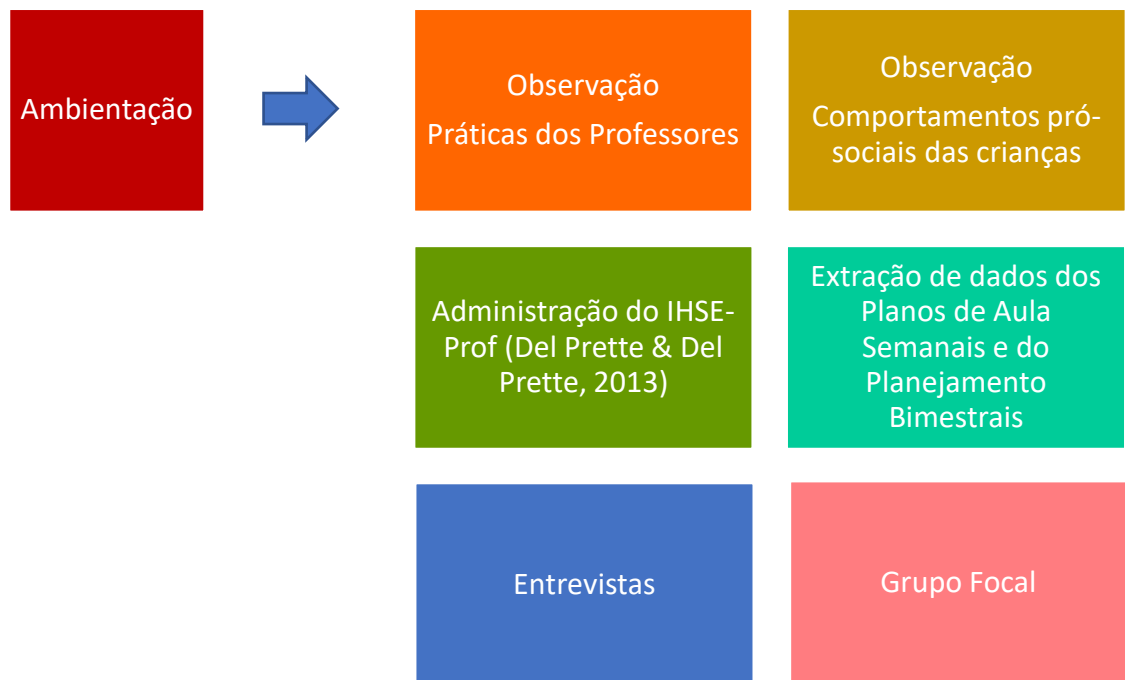
Roteiro de Discussão do Grupo Focal (Apêndice H): roteiro elaborado pela pesquisadora, com perguntas que investigam as vivências dos professores no que se refere à participação na presente pesquisa, bem como suas demandas e considerações para o planejamento e implementação de uma futura intervenção para promoção de comportamentos pró-sociais e prevenção da violência, incluindo atores a serem envolvidos, conteúdos a serem contemplados e possibilidades de inserção na rotina da escola.

4.5 Procedimentos

4.5.1 Coleta de Dados

Com vistas a auxiliar na compreensão da coleta realizada no presente estudo, será apresentada, inicialmente, uma figura representativa sobre os procedimentos utilizados (Figura 4), que serão, posteriormente, descritos detalhadamente.

Figura 4 – Procedimentos de coleta de dados



Fonte: elaboração da autora.

A pesquisadora combinou previamente com cada professora as datas e horários para a realização dos procedimentos. Antes de se iniciarem as sessões de observação, foi realizado um processo de ambientação da pesquisadora à dinâmica das turmas participantes, e adaptação daquelas à presença da pesquisadora, na semana que antecedia as observações em cada sala. Ao todo, foram realizadas quatro sessões de ambientação, sendo uma por turma. A pesquisadora se apresentava à turma, explicando que era psicóloga, apresentava mais uma observadora, e dizia que estava no local para conhecer a escola e acompanhar as crianças em alguns momentos da rotina, caso permitissem.

A observação das práticas das professoras e a observação dos comportamentos pró-sociais das crianças consistiram em procedimentos realizados separadamente. Após o período de ambientação, foram realizadas duas sessões de observação sistemática, com duração de 45 minutos cada (período que compreendia a duração aproximada de uma aula), das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de cada professora, em cada uma das quatro turmas, em dias distintos, sendo realizadas sempre no início do período, em momentos de atividades pedagógicas em sala de aula. Somente foram registrados no formulário os comportamentos emitidos pela professora, e utilizado o registro de evento. Ao todo, foram realizadas oito sessões de observação sistemática das práticas das professoras. Inicialmente,

planejava-se realizar três sessões de observação, em dias distintos, com duração de 30 minutos cada, no entanto, devido ao risco de se perder uma professora participante, que poderia deixar a turma devido ao retorno da professora titular, afastada por licença-saúde desde antes de se iniciar o ano letivo, ou pela chegada de um novo professor substituto por tempo indeterminado, optou-se por reduzir o número de sessões, para evitar perda amostral. A decisão pautou-se ainda no fato de que o estudo contava também com outras fontes de dados.

Já as sessões de observação sistemática dos comportamentos das crianças foram realizadas em momentos de brincadeira livre, no dia do brinquedo, ocorrido uma vez por semana, em data já estabelecida pela escola, com duração de 30 minutos previstos pelas professoras, e no qual as crianças podiam levar seus próprios brinquedos à escola. Foram observados grupos de cerca de quatro crianças por vez, durante cinco minutos cada grupo, com vistas a diminuir as chances de erro no registro. Esse procedimento foi realizado por duas vezes em cada turma, em dias distintos. Para garantir que fossem avaliados os comportamentos da mesma criança, essas eram identificadas por crachás contendo seu nome e número de chamada, e então eram registrados os comportamentos e qual criança os emitia. Somente foram registrados os comportamentos emitidos entre crianças, e utilizado o registro de evento. As observações foram realizadas simultaneamente pela pesquisadora e mais uma observadora. Ao todo, foram realizadas oito sessões de observação sistemática dos comportamentos pró-sociais das crianças, sendo duas em cada turma.

No que se refere ao IHSE-Prof (Del Prette & Del Prette, 2013), as professoras foram instruídas individualmente sobre os procedimentos necessários para responder ao instrumento. Cada participante recebeu o protocolo para responder de forma autoadministrada, bem como a orientação de o entregar à pesquisadora na semana seguinte.

Os Planos de aula foram solicitados a cada uma das quatro professoras, bem como lhes foi pedida autorização para a realização de fotografias dos documentos, e então a pesquisadora os examinou e fez registros no Formulário de Extração de Dados do Plano de Aula Semanal do Professor, referido no item 4.4. Foram solicitados os planos de aula semanais de que cada professora dispunha, a cada bimestre. No roteiro, foram realizados registros referentes a cada semana de aula, compreendendo cinco aulas cada uma (exceto em semanas que contavam com feriados ou dias sem expediente no calendário escolar) com as respectivas atividades planejadas pela docente. Assim, foram examinados 57 planos semanais, compondo 249 aulas ao todo, havendo sido consultado um número diferente de planos de cada professora.

Além disso, foram solicitados os Planejamentos Bimestrais, referentes a todo o ano, que eram elaborados por duplas de professoras, de acordo com a etapa da Educação Infantil para a

qual lecionavam, isto é, docentes do Jardim I realizavam o planejamento juntas, e o mesmo o faziam as educadoras responsáveis pelas turmas do Jardim II. Foi também pedida autorização para a realização de fotografias dos documentos, e então a pesquisadora fez o exame e registros no Formulário de Extração de Dados do Planejamento Bimestral, referido no item 4.4. Ao todo, foram examinados sete documentos.

Esse procedimento, bem como aquele referido no parágrafo anterior, foram realizados conjuntamente com uma pesquisadora de Iniciação Científica, cujo projeto é intitulado *Avaliação da promoção de comportamentos pró-sociais e de habilidades sociais na Educação Infantil*. Inicialmente, tinha-se por intuito examinar os planejamentos semanais e bimestrais, referentes ao 2º e 3º bimestres, período em que foram realizadas as observações, entrevistas e administração do inventário de habilidades sociais educativas, no entanto, devido à inconstância na elaboração dos planos pelas professoras, optou-se por expandir a coleta desses materiais ao período referente a todo o ano escolar, para aumentar as possibilidades de conhecimento dos planejamentos. No entanto, é importante salientar que uma das professoras participantes não se encontrava na escola no primeiro bimestre, e outra já não mais assumia a turma (pela qual antes era responsável) no 4º bimestre.

As entrevistas com as professoras foram realizadas individualmente, em situação face-a-face, a partir do roteiro de entrevista semiestruturado, sendo o material audiogravado, conforme o consentimento da participante. O procedimento teve duração média de 26 minutos com cada professora e foi realizado em um ambiente preservado, resguardando-se os princípios de conforto e privacidade, bem como ocorreu durante o período de funcionamento da escola, em momento combinado com a docente. Ao todo foram realizadas quatro entrevistas, sendo uma com cada professora.

O grupo focal foi realizado com cinco professoras², a partir do roteiro de discussão, sendo o material audiogravado, com o consentimento das participantes. O procedimento teve duração de 50 minutos e foi realizado em uma única sessão, em um ambiente preservado, resguardando-se os princípios de conforto e privacidade, bem como ocorreu durante o período

² Participaram do estudo completo quatro professoras. No entanto, do procedimento de Grupo Focal, foram participantes as docentes citadas e mais uma, que retomava suas atividades após haver sido afastada por licença saúde antes de iniciar o ano letivo de 2018, e expressava interesse em participar do encontro e de estudos futuros. A coordenadora pedagógica adentrou inesperadamente o ambiente onde o procedimento era realizado, permanecendo por cerca de dez minutos, mas sua presença pareceu não interferir no comportamento das professoras

de funcionamento da escola, em horário de HTPC, combinado previamente com as docentes e a coordenadora pedagógica.

4.5.1.1 Estudo Piloto

Foi realizado um estudo piloto, com uma professora do Jardim II, do período matutino, da escola participante, e sua turma, composta por 15 crianças, sendo dez do sexo masculino (66,6%) e cinco do sexo feminino (33,3%), com o objetivo de refinar os procedimentos propostos, conforme a metodologia apresentada (com exceção para os planos de aula semanais e planejamento bimestral, de modo que apenas foram solicitados os referentes ao primeiro bimestre, e para o grupo focal, que não foi realizado), incluindo avaliação de concordância para as observações. Assim, foram realizados uma sessão de ambientação, quatro sessões de observação sistemática, sendo duas referentes às práticas da professora, potencialmente promotoras de comportamento pró-social, e duas aos comportamentos pró-sociais das crianças, uma entrevista individual com a professora, administração do IHSE-Prof, e examinados um planejamento bimestral e três planos semanais (compondo um total de oito aulas).

Para o teste de concordância entre observadores (pesquisadora e mais uma observadora) foi utilizada a fórmula $[C/(C + D)] \times 100$, (onde C representa o número de concordâncias e D o de discordâncias) (Danna & Matos, 2015; Fagundes, 2017). Para cada uma das categorias de práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, no caso das observações sistemáticas das práticas das professoras, obteve-se índice de concordância igual ou superior a 82%, que indica confiabilidade elevada nos registros. De acordo com Fagundes (2017), índices acima de 70% apontam que, as categorias utilizadas foram adequadamente definidas, os comportamentos são identificados sem dificuldade expressiva, e os observadores se encontram treinados suficientemente. A partir da avaliação realizada e discussão com a orientadora, concluiu-se que seria suficiente e confiável que apenas um observador realizasse o procedimento, e assim se procedeu.

Para cada uma das categorias de comportamentos pró-sociais, no caso das observações sistemáticas dos comportamentos pró-sociais das crianças, obteve-se índice de concordância igual ou superior a 89%, que indica, como mencionado acima, elevado nível de confiabilidade (Fagundes, 2017). Apesar disso, a partir de discussão entre pesquisadora, orientadora e um psicólogo com formação em métodos estatísticos, optou-se por manter a realização do procedimento por dois observadores conjuntamente (pesquisadora e mais uma observadora),

com vistas a diminuir chances de erro no registro, dado que eram observadas cerca de quatro crianças, simultaneamente.

Além disso, foram realizados ajustes nos itens dos formulários de extração de dados dos planos de aula semanais e do planejamento bimestral, bem como nas perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada.

4.5.2 Análise dos Dados

Os registros provenientes das observações das práticas das professoras (fonte de dados 1), e dos comportamentos pró-sociais das crianças (fonte de dados 2), foram, separadamente, tabulados em planilhas eletrônicas, de modo a facilitar a visualização e análise dos dados. A partir de discussões com a orientadora, as categorias elaboradas para os formulários de registro de observação, previamente ao início da coleta de dados, sofreram adaptações (como inclusões, modificações em seus nomes e/ou definições), uma vez que, exemplos de respostas não previstas nos formulários construídos inicialmente, e que não ocorreram durante as sessões de observação do estudo piloto, se mostraram presentes e relevantes durante as sessões do estudo final e por isso foram registradas.

Nesse sentido, com vistas à validação das categorias, foram entregues a dois juízes independentes (pesquisadores de Mestrado, psicólogos, que não possuíam conhecimentos específicos a respeito da literatura relacionada ao tema do estudo e que não haviam participado das reuniões entre pesquisadora e orientadora): 1) documentos constituídos por um quadro, com categorias, suas definições e siglas (um referente aos registros de observação das práticas das professoras e outro aos comportamentos pró-sociais das crianças e, 2) documentos nos quais os registros eram apresentados em episódios interativos, na tríplice contingência, de modo a oferecer mais elementos para o processo de avaliação e assim contribuir para uma maior precisão na categorização. A planilha era composta pelas colunas *N* (número do evento), *antecedente*, *resposta*, *consequente*, e *categoria*. Esta última se encontrava em branco, a qual os juízes deveriam preencher com a sigla da categoria a que considerassem que o evento interativo pertencia. No caso do documento referente aos registros das práticas das professoras, foi orientado que o processo se realizasse a partir da resposta da mesma (coluna *Resposta*, com preenchimento de fundo em destaque), e no que se referia aos dos comportamentos pró-sociais das crianças, foi recomendado que a categorização fosse realizada a partir da resposta da criança (coluna *Resposta*, com preenchimento de fundo em destaque).

Após essa etapa, a pesquisadora e os juízes se reuniram para discussão. A fim de evitar manter as categorias que foram atribuídas apenas pela pesquisadora, a determinadas respostas, optou-se por discutir com os juízes as respostas nas quais houve concordância entre esses e discordância com a pesquisadora. O referido procedimento possuiu por objetivo ampliar a consistência conceitual que sustenta as categorizações dos dados. A partir dessas discussões procedeu-se com a manutenção de algumas das respostas às categorias nas quais haviam sido originalmente alocadas e com a realocação de outras.

No que se refere ao IHSE-Prof (Del Prette & Del Prette, 2013) (fonte de dados 3), foram seguidas as pautas de análise de acordo com os dados fatoriais fornecidos pelos autores do instrumento. Após aferidos, os dados quantitativos obtidos foram submetidos a análises descritivas.

Os dados extraídos dos Planos de Aula Semanais e do Planejamento Bimestral (fonte de dados 4) foram, separadamente, tabulados em planilhas eletrônicas, de modo a facilitar a visualização e análise dos dados. A partir de discussões com a orientadora e a pesquisadora de Iniciação Científica envolvida nesta parte do projeto, as categorias elaboradas para os formulários de extração de dados do Plano de Aula Semanal do Professor e do Planejamento Bimestral, previamente ao início da coleta de dados, sofreram adaptações (como inclusões, modificações em seus nomes e/ou definições), uma vez que exemplos de atividades não contempladas nos formulários preenchidos durante o estudo piloto se mostraram presentes nos documentos coletados no estudo final.

Com vistas à validação das categorias, foram entregues a dois juízes independentes (pesquisadores de Mestrado, psicólogos, que não possuíam conhecimentos específicos a respeito da literatura relacionada ao tema do estudo e que não haviam participado das reuniões entre pesquisadoras e orientadora): 1) documento constituído por um quadro, com categorias, suas definições e siglas e, 2) documento composto por duas abas (uma referente aos dados dos Planos Semanais e a outra aos dos Planejamentos Bimestrais), com as atividades planejadas pelas professoras. A planilha era composta pelas colunas *N* (número da atividade), *atividade planejada* (ou *conjunto de atividades planejadas*, no que concernia à aba referente aos Planejamentos Bimestrais) e *categoria*. Esta última se encontrava em branco, a qual os juízes deveriam preencher com a sigla da categoria a que considerassem que a atividade planejada pertencia. Após essa etapa, as pesquisadoras (que possuíam consenso) e os juízes se reuniram para discussão, e procedeu-se de maneira análoga à referida acima, em relação aos dados provenientes dos registros de observação.

Os conteúdos audiogravados das entrevistas (fonte de dados 5) e do grupo focal (fonte de dados 6) foram transcritos literalmente e na íntegra. Os dados provenientes de cada fonte foram, separadamente, analisados qualitativamente, sendo categorizados com base na análise temática, seguindo-se o modelo proposto por Braun e Clarke (2006). Assim, foram lidos repetidas vezes, codificados de forma sistemática, reunidos em temas potenciais, os quais foram, em seguida, revisados, refinados e reunidos em categorias estabelecidas pela pesquisadora, sendo gerados definições e títulos para cada uma.

Com a finalidade de validar tais categorias, foi solicitado a dois juízes independentes que classificassem as falas dos participantes a partir das definições de cada categoria. Foram entregues a dois juízes independentes (pesquisadores de Mestrado, psicólogos, que não possuíam conhecimentos específicos a respeito da literatura relacionada ao tema do estudo e que não haviam participado das reuniões entre pesquisadora e orientadora): 1) documentos constituídos por um quadro, com categorias, suas definições e siglas (um referente aos dados das entrevistas e outro aos do grupo focal e, 2) documentos (um referente aos dados das entrevistas e o outro aos do grupo focal), com as falas das professoras participantes. As planilhas eram compostas pelas colunas *N* (número do relato), *relato* e *categoria*. Esta última se encontrava em branco, a qual os juízes deveriam preencher com a sigla da categoria a que considerassem que o relato pertencia. Após essa etapa, a pesquisadora e os juízes se reuniram para a discussão, e procedeu-se de maneira análoga à referida em relação aos dados provenientes dos registros de observação e dos planos de aula e planejamentos bimestrais.

Para verificar a confiabilidade das avaliações entre a pesquisadora e os dois juízes, foram feitas análises para calcular o coeficiente Kappa (Cohen, 1960) para as fontes de dados 1, 2, 4, 5 e 6. Os resultados dos cálculos de Kappa foram interpretáveis para todas as fontes de dados. Seus valores, bem como seus intervalos de confiança estão na tabela abaixo. Como pode ser visto, para quatro fontes de dados, os valores estiveram acima de 0,80, podendo ser considerados excelentes. Contudo, na fonte de dados 4, isto é, a referente aos planos de aula, o resultado foi apenas moderado (0,49).

Tabela 1 – Valor de Kappa para cada fonte de dados

Fonte de dados	Medida	Valor	IC		valor p
			Min	Max	
1	Kappa	0,83	0,74	0,93	<0,001
	N	95			
2	Kappa	0,89	0,81	0,96	<0,001
	N	97			
4	Kappa	0,49	0,40	0,58	<0,001
	N	455			
5	Kappa	0,91	0,83	0,98	<0,001
	N	62			
6	Kappa	0,92	0,82	1,03	<0,001
	N	39			

Fonte: elaboração da autora.

Para compreender as razões do Kappa de baixo valor para a fonte de dados 4, foi feita uma análise comparando as respostas do juiz 1 e do juiz 2. Obteve-se que, para uma das categorias avaliadas, que predominou na codificação, o Kappa foi de 0,60 (IC: 0,40-0,70), indicando confiabilidade moderada, contudo, para quase todas as outras não foi possível obter um valor de Kappa interpretável. Ressalta-se que os valores foram calculados com base nas concordâncias e discordâncias entre pesquisadora e juízes, antes da discussão e eventuais realocações de respostas a categorias, nesse sentido, como houve consenso para a maior parte das respostas após a reunião, optou-se por interpretar a referida fonte de dados, ainda que com cautela.

Após esse processo, foram calculadas as frequências absolutas e relativas de respostas em cada categoria das respectivas planilhas.

4.6 Aspectos Éticos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP), CAAE nº 80882217.1.0000.5561 (Anexo 1), seguindo-se os procedimentos éticos de respeito aos voluntários e à instituição, de acordo com a resolução do Conselho Nacional da Saúde nº. 466/12 sobre “Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”.

Após aprovação do Projeto pelo CEPH-IPUSP, foi estabelecido contato com a direção de uma escola pública de Educação Infantil do município onde foi realizado o estudo, com a finalidade de apresentar o projeto à escola, descrever suas etapas e obter autorização, por

escrito, para o desenvolvimento do estudo. O responsável pela instituição de ensino formalizou consentimento por meio da assinatura a uma carta de anuência (Apêndice I).

Os professores participaram do estudo mediante leitura e assinatura do TCLE – Professores, em duas vias, sendo uma entregue ao participante, que foi esclarecido acerca dos objetivos do estudo, do caráter voluntário da participação na pesquisa, assim como das condições de sigilo. As crianças participaram do estudo mediante leitura e assinatura dos pais ou responsáveis ao TCLE – Responsáveis, em duas vias, sendo uma entregue a estes, que foram esclarecidos acerca dos objetivos do estudo, do caráter voluntário da participação das crianças na pesquisa, assim como das condições de sigilo. A pesquisa somente foi realizada mediante formalização da anuência dos professores e dos pais/responsáveis aos respectivos termos.

Após a conclusão do estudo, será realizada uma devolutiva à escola sobre os resultados do mesmo.

5 RESULTADOS

Inicialmente, serão contemplados os dados de caracterização da amostra e, em seguida, os resultados serão apresentados com base nos objetivos específicos e variáveis de interesse do trabalho, na seguinte ordem, para cada professora e sua turma: (1) Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais nas interações com as crianças; (2) Repertório de habilidades sociais educativas; (3) Atividades planejadas para promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais; (4) Comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças; (5) Compreensão sobre Educação Infantil e violência na escola; e (6) Considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e planejamento de uma futura intervenção. Posteriormente, será apresentada uma síntese dos resultados.

Caracterização da amostra

A idade das professoras participantes variou entre 28 e 46 anos, sendo a média igual a 39 anos. Todas possuem graduação em Pedagogia. P1 e P3 possuem ainda pós-graduação completa (tipo *Lato sensu*), sendo que P3 possui quatro cursos, e P4 cursava o referido nível de formação. O tempo de experiência na Educação Infantil (EI) variou entre 1 e 15 anos, período que coincide com o tempo de experiência em ensino como um todo de P1, P2 e P4. P3 possui dez anos de experiência como professora, mas nos cinco primeiros lecionava somente a turmas do Ensino Fundamental. Além disso, no momento da pesquisa, P1, P2 e P4 davam aulas no período da tarde, sendo responsáveis por uma turma da EI cada uma, enquanto P3 lecionava a uma turma da EI no mesmo período, e também a uma do Ensino Fundamental, durante a manhã (mas no presente trabalho apenas foram pesquisados dados referentes à professora e sua turma da EI). A Tabela 2 apresenta a caracterização das professoras, de acordo com sexo, idade, escolaridade, formação, tempo de experiência na EI, e etapa em que leciona.

Tabela 2 – Caracterização das professoras participantes, de acordo com sexo, idade, escolaridade, formação, tempo de experiência na EI, e etapa em que leciona

Participante	Sexo	Idade	Escolaridade	Cursos de Graduação/Pós-Graduação	Tempo de experiência na EI	Etapa da EI em que leciona
P1	Feminino	39	Pós-Graduação Lato sensu Completa	Magistério, Pedagogia/Contação de história	15 anos	Jardim I
P2	Feminino	46	Ensino Superior Completo	Pedagogia	4 anos	Jardim I
P3	Feminino	43	Pós-Graduação Lato sensu Completa	Pedagogia/ Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Artes, Alfabetização e Letramento	5 anos	Jardim II
P4	Feminino	28	Pós-Graduação Lato sensu em Andamento	Pedagogia/Alfabetização e Letramento	1 ano	Jardim II

Fonte: elaboração da autora.

As crianças participantes tinham entre quatro e cinco anos de idade, com média igual a 4,46 anos, sendo 34 do sexo feminino (50,8%) e 33 do sexo masculino (49,2%). 32 crianças estavam matriculadas no Jardim I, e 35 no Jardim II. A tabela 3 apresenta a caracterização das turmas, de acordo com sexo das crianças participantes, professora responsável e etapa da EI em que se encontravam.

Tabela 3 - Caracterização das turmas, de acordo com sexo das crianças participantes, professora responsável e etapa da EI

Participantes – Crianças	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total	Professora	Etapa da EI
Turma 1	8	7	15	P1	Jardim I
Turma 2	9	8	17	P2	Jardim I
Turma 3	9	9	18	P3	Jardim II
Turma 4	8	9	17	P4	Jardim II
Total	34 (50,8%)	33 (49,2%)	67		

Fonte: elaboração da autora.

Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais nas interações com as crianças

A seguir, será apresentado o quadro com as categorias, siglas e definições referentes às práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, das professoras, nas interações com as crianças (Quadro 2).

Quadro 2 – Categorias, siglas e definições referentes às práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, das professoras, nas interações com as crianças

CATEGORIA	SIGLA	DEFINIÇÃO
Aprovação de Comportamento Pró-Social	ACPS	Indica qualquer comportamento do professor, dirigido a uma criança, voltado, especificamente, a oferecer consequências positivas imediatamente após a emissão espontânea de um ou mais comportamentos pró-sociais* (ou a solicitação de permissão para fazê-lo), por aquela, direcionados ao professor ou a outra criança.
Desenvolvimento de Relacionamento Positivo Professor-Criança	DRPPC	Indica qualquer comportamento do professor, dirigido a uma criança, ou a toda a turma, voltado a construir relacionamentos positivos em sala de aula e a dar suporte à autonomia da criança. O professor utiliza, nas interações, tom de voz calmo, afetuoso, humor (não-sarcástico), expressões verbais que denotam afeto, gentileza, polimento, estabelece diálogo e/ou apresenta entusiasmo e comportamentos de incentivo e valorização às atividades desenvolvidas pelas crianças. A categoria abrange interações não-coercitivas, inclusive em situações de manejo de comportamentos inadequados.
Manejo de Comportamento Agressivo	MCA	Indica comportamentos do professor, dirigidos a uma criança, em resposta a um comportamento agressivo apresentado e incluem, especificamente, 1) treino de empatia e tomada de perspectiva, que envolve apontar à criança como o seu mau comportamento afetou o colega agredido e solicitar que essa se imagine no lugar do outro e/ou 2) orientação sobre comportamentos alternativos.
Oferecimento de Modelos de Comportamento Pró-Social	OMCPS	Indica comportamentos pró-sociais* apresentados pelo professor nas interações com as crianças, oferecendo modelo a essas. Inclui a emissão direta de comportamentos de ajudar (ou a indicação expressa pelo professor de que irá fazê-lo), compartilhar, dar afeto, reconfortar e/ou cooperar. Abrange ainda o uso de histórias ou vídeos para o ensino de comportamentos pró-sociais.

Orientação de Valores Pró-Sociais	OVPS	Indica comportamentos do professor, dirigidos às crianças, em forma de instrução, voltados a orientar sobre valores desejáveis ao convívio social (como respeito, justiça, amizade).
Promoção de Competência Emocional	PCE	Indica comportamentos do professor, dirigidos a uma criança, ou à turma toda, direcionados a ensinar as crianças a identificarem e/ou a gerenciarem emoções. A categoria inclui ainda situações que envolvem instrução sobre, diálogos e outras atividades que abordem o tema das emoções ou estados emocionais.
Promoção de Oportunidades para a Prática de Comportamento Pró-Social	POPCPS	Indica comportamentos do professor, dirigidos a uma ou mais crianças, em forma de sugestão, instrução ou solicitação, de modo a aproveitar oportunidades cotidianas para estimular as crianças a praticarem comportamentos pró-sociais*.
<p>*Comportamentos pró-sociais: Ajudar: ensinar, explicar, recolher um objeto, providenciar um objeto ou assistência em atividades. Compartilhar: oferecer um objeto, dividir ou emprestar brinquedos e materiais. Dar afeto: abraçar, beijar, fazer carinho, convidar uma ou mais crianças para realizar brincadeiras ou participar de atividades. Reconfortar: fornecer conforto físico, demonstrar interesse e preocupação por uma criança que chora, tentar animar uma criança. Cooperar: aceitar as ideias das crianças e/ou fazer concessões em brincadeiras e atividades.</p>		

Fonte: elaboração da autora.

Professora 1 (P1)

P1 apresentou, durante os dois períodos de observação, 23 práticas, ao todo, consideradas como potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais nas interações com as crianças, sendo *Desenvolvimento de relacionamento positivo Professor-Criança* (DRPPC) a categoria mais frequente. As práticas de P1 nessa categoria abrangeram, sobretudo, incentivar as crianças no desenvolvimento das atividades, valorizar seu desempenho e estabelecer diálogo de maneira afetuosa.

A segunda categoria mais frequente foi *Oferecimento de Modelos de Comportamento Pró-Social* (OMCPS), que compreendeu práticas a partir das quais a professora oferecia modelos às crianças dos comportamentos de reconfortar, demonstrando preocupação e tentando animar a criança, de compartilhar objetos, e de ajudar, oferecendo suporte. As práticas na categoria *Promoção de Oportunidades para a Prática de Comportamento Pró-Social* (POPCPS) envolveram instruir as crianças a compartilharem materiais. Não foram registradas práticas nas categorias *Aprovação de Comportamento Pró-Social* (ACPS), *Manejo de Comportamento Agressivo* (MCA), *Orientação de Valores Pró-Sociais* (OVPS) e *Promoção*

de Competência Emocional (PCE). O Quadro 3 apresenta frequências absolutas e relativas e exemplos de práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P1.

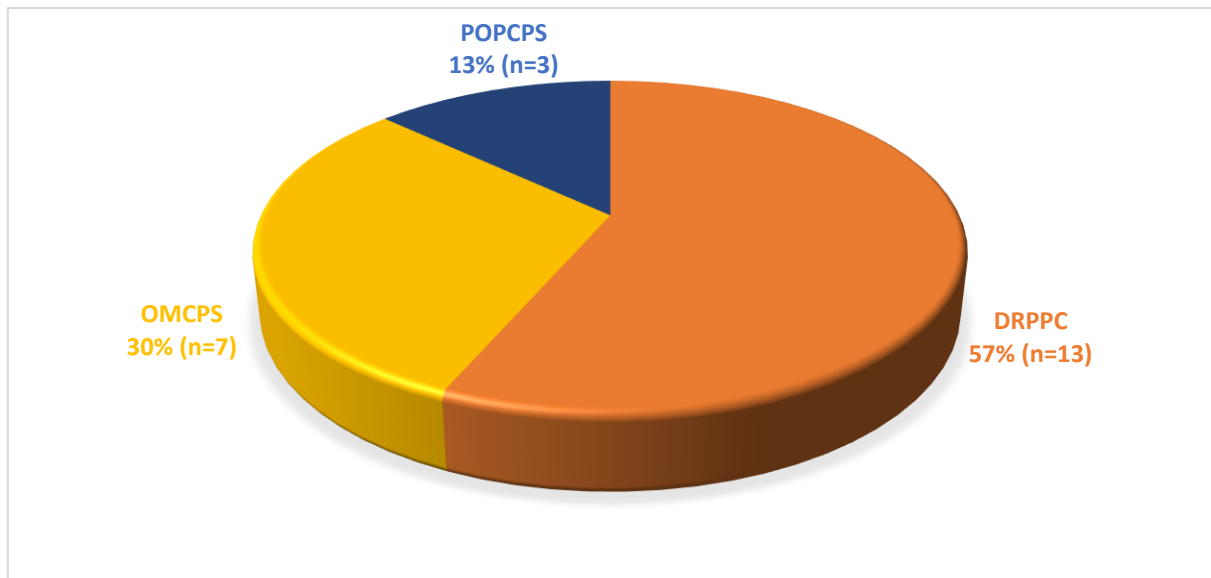
Quadro 3 – Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P1

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE EPISÓDIOS INTERATIVOS		
		ANTECEDENTE	RESPOSTA	CONSEQUENTE
ACPS	0 (0%)	-	-	-
DRPPC	13 (57%)	M. diz que não consegue fazer a atividade	Professora diz: "você consegue sim!", em tom entusiasmado	M. sorri
		Y. mostra a letra N que escreveu	Professora diz: "isso, ai que lindo!"	Criança volta a olhar para a atividade
		Criança chama a professora	Professora diz: "espera um pouco, meu amor, agora tô atendendo aqui"	Criança se junta a uma rodinha de crianças que estavam apontando lápis em volta do lixo
MCA	0 (0%)	-	-	-
OMCPS	7 (30%)	Y. olha para a professora, chorando, desde sua carteira	Professora vai até à carteira de Y, coloca a mão em suas costas e diz, em tom calmo: "eu vou te ajudar a pintar"	Y. pega um lápis e começa a pintar.
		Criança diz à professora: "prô, me empresta o apontador?"	Professora fornece o apontador à criança	Criança vai ao seu lugar e aponta o lápis
		Criança diz à professora: "prô, eu não sei fazer"	Professora diz: "eu vou te ajudar, tá bom?"	Criança aguarda em seu lugar
OVPS	0 (0%)	-	-	-
PCE	0 (0%)	-	-	-
POPCPS	3 (13%)	Criança diz que não tem lápis da cor marrom	Professora diz à colega de dupla da criança: "empresta seu lápis para ela"	Criança empresta
Total	23 (100%)	-	-	-

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P1.

Gráfico 1 – Distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P1



Fonte: elaboração da autora.

Professora 2 (P2)

P2 apresentou, durante os dois períodos de observação, 34 práticas, ao todo, consideradas como potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais nas interações com as crianças, sendo *Desenvolvimento de relacionamento positivo Professor-Criança* (DRPPC) a categoria mais frequente. As práticas de P2 na mesma envolveram, principalmente, valorizar atividades desenvolvidas pelas crianças, utilizando tom de entusiasmo, dar suporte a sua autonomia e estabelecer diálogo e interações não coercitivas para manejar comportamentos considerados inadequados.

A categoria *Oferecimento de Modelos de Comportamento Pró-Social* (OMCPS) abrangeu práticas por meio das quais a professora oferecia modelos às crianças dos comportamentos de dar afeto, convidando as crianças a se envolverem e participarem de atividades, e de ajudar, oferecendo assistência em tarefas. Em *Promoção de Competência Emocional* (PCE), as práticas incluíram, sobretudo, diálogos sobre estados emocionais da professora após determinados comportamentos das crianças, demonstrando o modo como as atitudes de uns podem afetar o modo como outras pessoas se sentem.

As práticas nas categorias *Aprovação de Comportamento Pró-Social* (ACPS), *Manejo de Comportamento Agressivo* (MCA) e *Promoção de Oportunidades para a Prática de Comportamento Pró-Social* (POPCPS) possuíram a mesma frequência de registros. Em ACPS,

a prática compreendeu a aprovação imediata de P2, com um sorriso e tom de entusiasmo, após a criança solicitar permissão para emitir um comportamento pró-social de ajuda, na interação com um colega. Por sua vez, em MCA, a prática de P2 incluiu orientar uma criança sobre um comportamento alternativo ao agressivo dirigido antes a um de seus pares. Já em POPCPS, P2 solicitou a uma criança que ajudasse os colegas, por meio do providenciamento de objetos.

Não foram registradas práticas na categoria *Orientação de Valores Pró-Sociais* (OVPS). O Quadro 4 apresenta frequências absolutas e relativas e exemplos de práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P2.

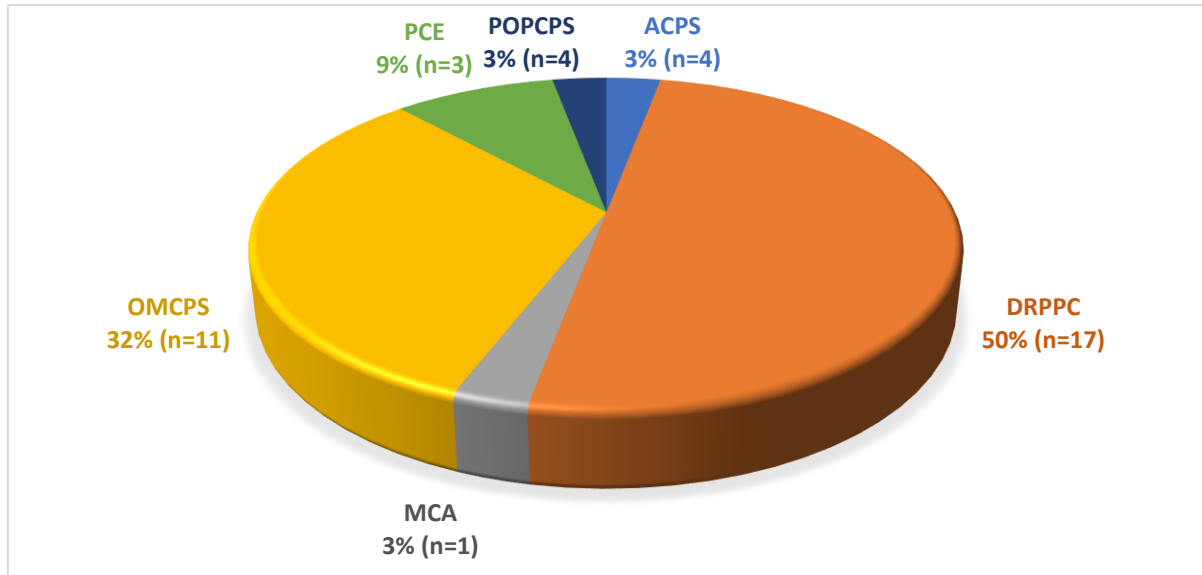
Quadro 4 – Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P2

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE EPISÓDIOS INTERATIVOS		
		ANTECEDENTE	RESPOSTA	CONSEQUENTE
ACPS	1 (3%)	A. olha o desenho de H., que estava sentada a seu lado e, em seguida, vai até à mesa da professora e diz: "prô, posso ajudar a H. na atividade?"	Professora sorri e diz: "pode!", em tom entusiasmado	A. volta a seu lugar, apaga o que H. havia desenhado, e refaz
DRPPC	17 (50%)	Criança escreve em sua atividade	Professora diz: "aí, H., parabéns pra você!" E bate palmas.	Criança sorri
		N. pede para contar uma história à turma	Professora diz: "sim! Gente, a N. vai contar uma história!"	N. começa a contar uma história e crianças fazem barulho
		Y. se levanta de sua carteira e vai em direção à professora	Professora se abaixa, olha nos olhos da criança e diz, em tom calmo: "Qual era o nosso combinado mesmo, Y.? Levantar a mão e esperar na carteira para falar."	Criança olha para a professora e volta a seu lugar
MCA	1 (3%)	J. diz: "tá mó feio" (sobre o desenho de R.)	Professora diz: "não é pra falar que tá feio, não, é pra ajudar o amigo"	J. faz expressão de bravo
OMCPS	11 (32%)	N. faz que não com a cabeça (sobre se juntar à roda) e permanece em sua carteira	Professora diz às crianças: "vamos todo mundo chamar a N.? Quanto eu contar até 3, todo mundo fala, 'vem, N.!'"	Crianças dizem em coro: "vem, N.!"
		D. vai até à professora e mostra sua atividade	Professora diz: "oi, D., vamos lá, a prô vai ajudar você"	D. volta a seu lugar, acompanhada pela professora
		Criança B diz: "prô, me ajuda?"	Professora diz: "ajudo"	Criança B permanece em seu lugar
OVPS	0 (0%)	-	-	-
PCE	3 (9%)	N. se dirige à roda e diz: "tá bom, mas só dessa vez!"	Professora diz: "meu coração tava machucado porque a N. não vinha, mas agora ele sorriu" E diz às crianças "ó, onde é o coração, o coração é aqui", colocando uma mão na região do coração	Crianças colocam suas mãos na região do coração
POPCPS	1 (3%)	D. sorri após completar tarefa e receber elogio da professora	Professora diz: "pega o lápis de cor pros amigos, você pega?"	D. faz que sim com a cabeça vai correndo ao armário
Total	34 (100%)	-	-	-

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P2.

Gráfico 2 – Distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P2



Fonte: elaboração da autora.

Professora 3 (P3)

P3 apresentou, durante os dois períodos de observação, 23 práticas, ao todo, consideradas como potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais nas interações com as crianças, sendo *Desenvolvimento de Relacionamento Positivo Professor-Criança* (DRPPC) a categoria mais frequente. As práticas de P3 na mesma abarcaram, sobretudo, valorizar atividades desenvolvidas pelas crianças, fazer uso de humor (não sarcástico) nas interações, e estabelecer diálogo de maneira não coercitiva para manejar comportamentos considerados inadequados, utilizando-se de tom de voz calmo e interlocuções como, *por favor, com licença*.

A segunda categoria mais frequente foi *Promoção de Oportunidades para a Prática de Comportamento Pró-Social* (POPCPS), que abrangeu solicitações da professora a crianças para compartilharem materiais com pares. As práticas nas categorias *Manejo de Comportamento Agressivo* (MCA), *Oferecimento de Modelos de Comportamento Pró-Social* (OMCPS), *Orientação de Valores Pró-Sociais* (OVPS) possuíram a mesma frequência de registros. Em MCA, a prática de P3 incluiu orientar uma criança sobre um comportamento alternativo ao

agressivo dirigido antes a uma colega. Por sua vez, a categoria OMCPs envolveu a prática da professora de oferecer modelo a criança do comportamento de ajudar, por meio do providenciamento de objetos. Já em OVPS, a prática de P3 contemplou uma instrução às crianças sobre um valor desejável ao convívio, no caso, o respeito.

Não foram registradas práticas nas categorias *Aprovação de Comportamento Pró-Social* (ACPS) e *Promoção de Competência Emocional* (PCE). O Quadro 5 apresenta frequências absolutas e relativas e exemplos de práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P3.

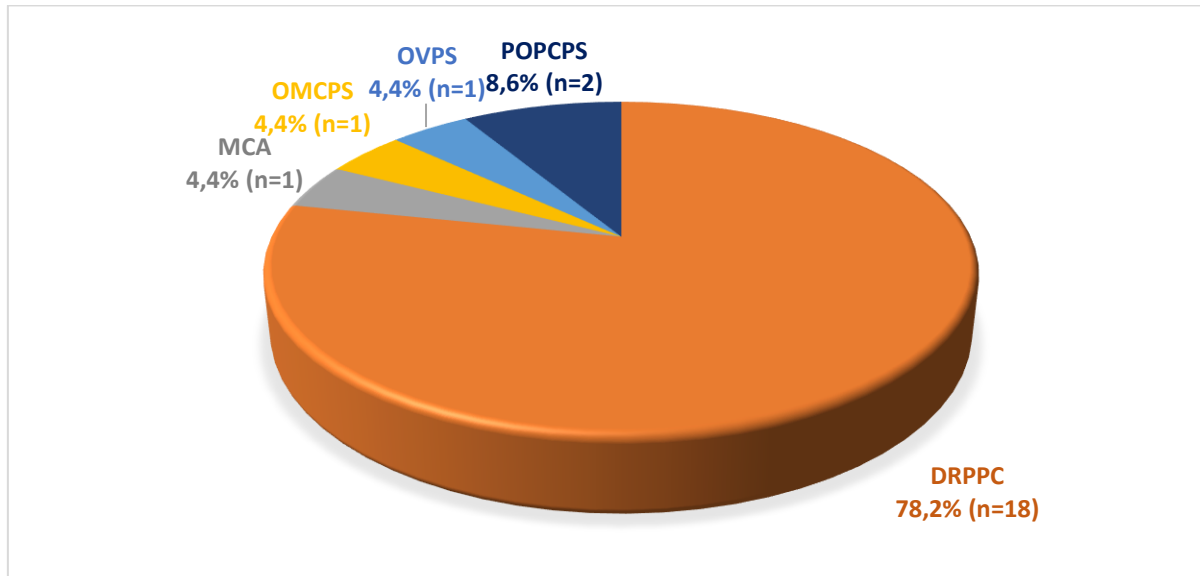
Quadro 5 – Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P3

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE EPISÓDIOS INTERATIVOS		
		ANTECEDENTE	RESPOSTA	CONSEQUENTE
ACPS	0 (0%)	-	-	-
DRPPC	18 (78,2%)	V. diz "q com u", quando a professora escreve na lousa a segunda sílaba da palavra "caqui"	Professora olha nos olhos de V., sorri e diz: "muito bem, V.!"	Outras crianças começam a falar, em voz alta, a próxima letra (i)
		Professora diz "quem terminar, pode vir desenhar", e então desenha um mamão na lousa	Professora ri e diz que o mamão que desenhava estava parecendo um hambúrguer	Criança diz que estava parecendo um ovo
		J. fica em pé em sua cadeira	Professora dirige o olhar à J. e diz: "J., desce, por favor, senta direitinho".	Criança desce da cadeira
MCA	1 (4,4%)	N. diz: "foi sem querer (sobre haver rabiscado o caderno da colega), ela ficou na frente e não dava pra copiar da lousa".	Professora diz: "se foi sem querer, tem que pedir desculpas. Quando acontece isso, a gente pede licença".	N. pede desculpas à A., e ambos voltam a seus lugares
OMCPs	1 (4,4%)	Criança pede um lápis à professora	Professora vai até o armário pegar o lápis.	Criança acompanha a professora até o armário e pega o lápis
OVPS	1 (4,4%)	Criança E, que terminou a atividade, se levanta de seu lugar e se dirige à mesa da criança F.	Professora diz à turma: "pessoal, lembra do respeito com o amigo? Cada um no seu lugar, para respeitar o amigo"	Criança E volta a seu lugar.
PCE	0 (0%)	-	-	-
POPCPS	2 (8,6%)	L. diz "alguém me empresta o apontador?"	Professora pede à S., que fazia dupla com a criança L, para emprestar a essa o apontador	S. empresta o apontador à L.
Total	23 (100%)	-	-	-

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P3.

Gráfico 3 – Distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P3



Fonte: elaboração da autora.

Professora 4 (P4)

P4 apresentou, durante os dois períodos de observação, 15 práticas, ao todo, consideradas como potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais nas interações com as crianças, sendo *Desenvolvimento de relacionamento positivo Professor-Criança* (DRPPC) a categoria mais frequente. As práticas de P4 nesta categoria contemplaram, sobretudo, valorizar o desempenho das crianças no desenvolvimento de atividades e estabelecer diálogo, utilizando tom de voz calmo e expressões que denotavam afeto.

A segunda categoria mais frequente foi *Promoção de Oportunidades para a Prática de Comportamento Pró-Social* (POPCPS), que abrangeu instruções da professora a grupos de crianças para compartilharem materiais entre si. A terceira mais frequente foi *Oferecimento de Modelos de Comportamento Pró-Social* (OMCPS), que abrangeu o oferecimento de modelo, pela professora, do comportamento de ajudar, no que se referia a oferecer assistência em atividades e em tarefas, como apontar lápis, por exemplo.

Não foram registradas práticas nas categorias *Aprovação de Comportamento Pró-Social* (ACPS), *Manejo de Comportamento Agressivo* (MCA) e *Promoção de Competência*

Emocional (PCE). O Quadro 6 apresenta frequências absolutas e relativas e exemplos de práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P4.

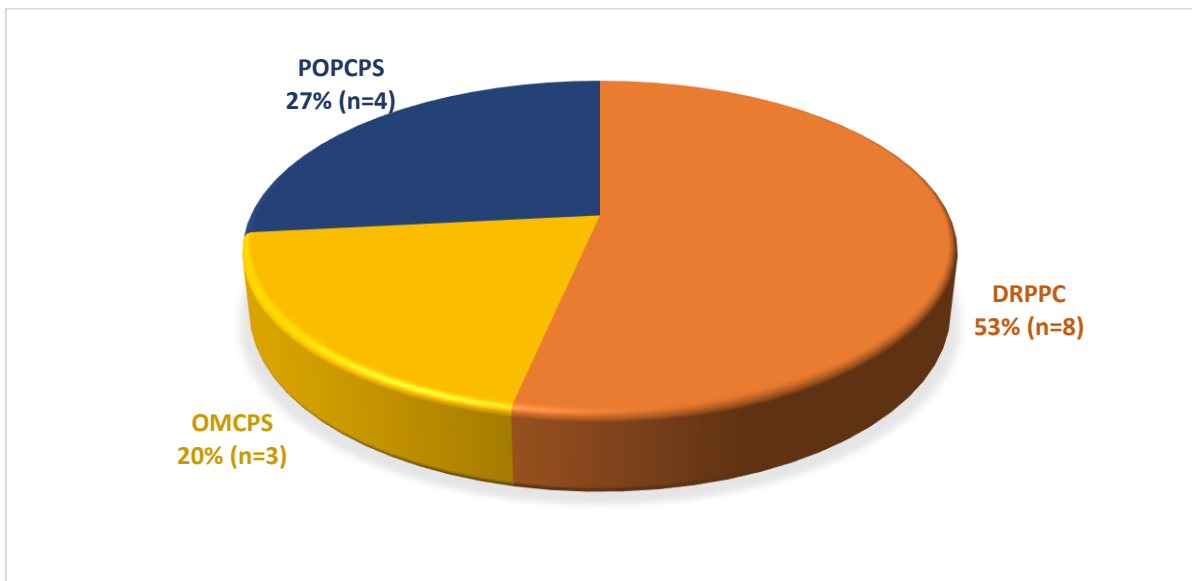
Quadro 6 – Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P4

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE EPISÓDIOS INTERATIVOS		
		ANTECEDENTE	RESPOSTA	CONSEQUENTE
ACPS	0 (0%)	-	-	-
DRPPC	8 (53%)	Criança levanta e mostra atividade à professora	Professora diz: "isso, muito bem!"	Criança volta a seu lugar
		Criança pergunta à professora: "prô, tem lápis?"	Professora diz, em tom afetuoso: "tem no armário, querido, pode pegar"	Criança vai até o armário e pega o lápis
		Crianças fazem barulho após o término de uma atividade	Professora estabelece diálogo e diz, em tom calmo: "agora, todo mundo vai sentar"	Crianças diminuem o barulho, e algumas voltam ao lugar
MCA	0 (0%)	-	-	-
OMCPS	3 (20%)	Professora olha a atividade de uma criança, na carteira desta	Professora diz: "deixa eu te ajudar, ó, é assim" (professora traça dois riscos do gráfico para a criança)	Criança olha para o papel
		Criança C corre para levar apontador à professora, que havia perguntado quem podia lhe emprestar um, para apontar lápis da criança D.	Professora aponta o lápis da criança D.	D. volta a seu lugar
		Criança mostra sua atividade à professora	Professora segura na mão da criança, escrevendo com esta o número 2.	Criança volta a seu lugar
OVPS	0 (0%)	-	-	-
PCE	0 (0%)	-	-	-
POPCPS	4 (27%)	Crianças sentadas em grupos (quatro crianças em cada)	Professora distribui régua, dizendo: "um amigo usa, depois dá pro outro, pro outro e pro outro, tá?" (distribui uma régua a cada grupo)	Crianças olham para a professora e fazem que sim com a cabeça
Total	15 (100%)	-	-	-

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 4 apresenta a distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P4.

Gráfico 4 – Distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais de P4



Fonte: elaboração da autora.

Repertório de habilidades sociais educativas

Professora 1 (P1)

As posições percentis de P1 na Escala *Organizar atividade interativa*, indicaram repertório deficitário no Fator 1 - *Dar instruções sobre a atividade*, e mediano inferior nos Fatores 2 - *Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos* e 3 - *Organizar o ambiente físico*. No fator geral, a posição percentil apontou repertório mediano inferior. No que se refere à Escala *Conduzir atividade de forma interativa*, as posições percentis da participante indicam repertório mediano superior no Fator 1 – *Cultivar afetividade, apoio, bom humor*, mediano inferior no Fator 2 – *Explicar, explicar e avaliar de forma interativa* e deficitário nos Fatores 3 – *Aprovar, valorizar comportamentos* e 4 – *Reprovar, restringir comportamentos*. A posição percentil no fator geral apontou repertório mediano inferior. A Tabela 4 apresenta escores, posições percentil e classificação do repertório de habilidades sociais educativas de P1 nos fatores de cada escala.

Tabela 4 – Repertório de Habilidades Sociais Educativas de P1

Escala	Fatores	Escore	Posição Percentil	Classificação do repertório
Organizar atividade interativa	F1 – Dar instruções sobre a atividade	18	25	Deficitário
	F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	9	40	Mediano inferior
	F3 – Organizar o ambiente físico	11	50	Mediano inferior
	GERAL	38	35	Mediano inferior
Conduzir atividade de forma interativa	F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor	51	75	Mediano superior
	F2 – Expor, explicar e avaliar de forma interativa	33	30	Mediano inferior
	F3 – Aprovar, valorizar comportamentos	27	10	Deficitário
	F4 – Reprovar, restringir comportamentos	39	25	Deficitário
	GERAL	150	35	Mediano inferior

Fonte: elaboração da autora.

Professora 2 (P2)

As posições percentis de P2 na Escala *Organizar atividade interativa*, indicaram repertório deficitário nos Fatores 1 - *Dar instruções sobre a atividade*, e 2 - *Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos*, e mediano superior no Fator 3 - *Organizar o ambiente físico*. No fator geral, a posição percentil apontou repertório deficitário. No que se refere à Escala *Conduzir atividade de forma interativa*, as posições percentis da participante indicaram repertório mediano superior no Fator 1 – *Cultivar afetividade, apoio, bom humor*, mediano inferior nos Fatores 2 – *Expor, explicar e avaliar de forma interativa* e 3 – *Aprovar, valorizar comportamentos* e, altamente elaborado no Fator 4 – *Reprovar, restringir comportamentos*. A posição percentil no fator geral apontou repertório mediano superior. A Tabela 5 apresenta escores, posições percentil e classificação do repertório de habilidades sociais educativas de P2 nos fatores de cada escala.

Tabela 5 – Repertório de Habilidades Sociais Educativas de P2

Escala	Fatores	Escore	Posição Percentil	Classificação do repertório
Organizar atividade interativa	F1 – Dar instruções sobre a atividade	18	25	Deficitário
	F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	4	10	Deficitário
	F3 – Organizar o ambiente físico	12	60	Mediano superior
	GERAL	34	20	Deficitário
Conduzir atividade de forma interativa	F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor	50	70	Mediano superior
	F2 – Expor, explicar e avaliar de forma interativa	38	45	Mediano inferior
	F3 – Aprovar, valorizar comportamentos	33	35	Mediano inferior
	F4 – Reprovar, restringir comportamentos	51	90	Altamente elaborado
	GERAL	172	65	Mediano superior

Fonte: elaboração da autora.

Professora 3 (P3)

As posições percentis de P3 na Escala *Organizar atividade interativa*, indicaram repertório mediano inferior em todos os Fatores, incluindo o geral. Já no que se refere à Escala *Conduzir atividade de forma interativa*, as posições percentis apontaram repertório mediano inferior nos Fatores 1 – *Cultivar afetividade, apoio, bom humor* e 4 – *Reprovar, restringir comportamentos*, e deficitário nos Fatores 2 – *Expor, explicar e avaliar de forma interativa* e 3 – *Aprovar, valorizar comportamentos*. A posição percentil da participante no fator geral indicou repertório deficitário. A Tabela 6 apresenta escores, posições percentil e classificação do repertório de habilidades sociais educativas de P3 nos fatores de cada escala.

Tabela 6 – Repertório de Habilidades Sociais Educativas de P3

Escala	Fatores	Escore	Posição Percentil	Classificação do repertório
Organizar atividade interativa	F1 – Dar instruções sobre a atividade	19	30	Mediano inferior
	F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	9	40	Mediano inferior
	F3 – Organizar o ambiente físico	9	30	Mediano inferior
	GERAL	37	30	Mediano inferior
Conduzir atividade de forma interativa	F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor	38	25	Mediano inferior
	F2 – Expor, explicar e avaliar de forma interativa	29	20	Deficitário
	F3 – Aprovar, valorizar comportamentos	29	15	Deficitário
	F4 – Reprovar, restringir comportamentos	33	35	Mediano inferior
	GERAL	129	15	Deficitário

Fonte: elaboração da autora.

Professora 4 (P4)

As posições percentis de P4 na Escala *Organizar atividade interativa*, indicaram repertório deficitário no Fator 1 - *Dar instruções sobre a atividade*, mediano inferior no Fator 2 - *Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos*, e mediano superior no Fator 3 - *Organizar o ambiente físico*. No fator geral, a posição percentil apontou repertório mediano inferior. No que se refere à Escala *Conduzir atividade de forma interativa*, as posições apontaram repertório mediano inferior nos Fatores 1 – *Cultivar afetividade, apoio, bom humor* e 4 – *Reprovar, restringir comportamentos*, e deficitário nos Fatores 2 – *Expor, explicar e avaliar de forma interativa* e 3 – *Aprovar, valorizar comportamentos*. A posição percentil da participante no fator geral indicou repertório deficitário. A Tabela 7 apresenta escores, posições percentil e classificação do repertório de habilidades sociais educativas de P4 nos fatores de cada escala.

Tabela 7 – Repertório de Habilidades Sociais Educativas de P4

Escala	Fatores	Escore	Posição Percentil	Classificação do repertório
Organizar atividade interativa	F1 – Dar instruções sobre a atividade	18	25	Deficitário
	F2 – Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	9	40	Mediano inferior
	F3 – Organizar o ambiente físico	12	60	Mediano superior
	GERAL	39	40	Mediano inferior
Conduzir atividade de forma interativa	F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor	44	40	Mediano inferior
	F2 – Expor, explicar e avaliar de forma interativa	22	5	Deficitário
	F3 – Aprovar, valorizar comportamentos	31	25	Deficitário
	F4 – Reprovar, restringir comportamentos	42	35	Mediano inferior
	GERAL	139	20	Deficitário

Fonte: elaboração da autora.

Atividades planejadas para promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais

A seguir, será apresentado o quadro com as categorias, siglas e definições referentes às atividades planejadas pelas professoras, com o potencial de promover comportamentos pró-sociais, habilidades sociais e outros conteúdos junto às crianças (Quadro 7).

Quadro 7 – Categorias, siglas e definições referentes às atividades planejadas pelas professoras

ATIVIDADES - COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL		
CATEGORIA	SIGLA	DEFINIÇÃO
Ajudar	aA	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover nas crianças comportamentos de ensinar, explicar, recolher um objeto, ceder um objeto, ou providenciar assistência em tarefas a um colega.
Compartilhar	aCPT	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover nas crianças comportamentos de oferecer um objeto, autorizar a um colega o uso de um objeto, trocar de turno em uma brincadeira, dividir brinquedos e alimentos, autorizar um colega a participar de uma atividade ou brincadeira.
Cooperar	aCPR	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover nas crianças comportamentos de aceitar as ideias dos outros em atividades ou brincadeiras, fazer concessões em jogos.

Dar Afeto	aDA	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover nas crianças comportamentos de expressar afeto (abraços e beijos, fazer carinho), envolver outros nas atividades, convidar colegas para conversar, convidar colegas para brincar.
Reconfortar	aR	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover nas crianças comportamentos de fornecer conforto a outros que se encontram em dificuldades, incluindo fazer carinho, oferecer palavras de consolo e tentar animar a outra criança.
ATIVIDADES - HABILIDADES SOCIAIS		
CATEGORIA	SIGLA	DEFINIÇÃO
Assertividade	aASS	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover nas crianças comportamentos de expressar sentimento como raiva e desagrado, dialogar sobre os próprios defeitos ou qualidades, concordar ou discordar de opiniões, recusar e fazer pedidos, lidar com gozações e críticas, solicitar mudança de comportamento, negociar interesses em conflito, defender os próprios direitos e resistir à pressão de colegas.
Autocontrole e Expressividade Emocional	aAEE	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover nas crianças comportamentos de nomear e reconhecer emoções próprias e alheias, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, controlar a ansiedade, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, demonstrar espírito esportivo e expressar emoções positivas e negativas.
Civilidade	aCV	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover nas crianças comportamentos de cumprimentar-se, despedir-se, fazer uso de locuções como <i>obrigado, por favor, desculpe, com licença</i> , aguardar a vez para falar, aceitar e fazer elogios, chamar outra pessoa pelo nome, seguir instruções ou regras (não relacionados a comportamentos acadêmicos), responder e fazer perguntas.
Empatia	aE	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover nas crianças comportamentos de observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo colega, inferir, reconhecer sentimentos do outro, entender a situação, mostrar respeito às diferenças e expressar compreensão pela experiência ou sentimentos do interlocutor.
Fazer Amizades	aFA	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover nas crianças comportamentos de apresentar-se, iniciar e manter conversação - enturmar-se, fazer perguntas pessoais, responder a perguntas oferecendo autorrevelação (informações livres), aproveitar as informações livres fornecidas pelo interlocutor.

Habilidades Sociais Acadêmicas	aHSA	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover nas crianças comportamentos de observar, prestar atenção, seguir regras ou instruções orais (especificamente relacionados a comportamentos acadêmicos), elogiar e agradecer elogios por desempenho acadêmico realizado, participar de discussões.
Solução de Problemas Interpessoais	aSPI	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover nas crianças comportamentos de acalmar-se frente a uma situação-problema, nomear e reconhecer diversos tipos de problema, pensar antes de tomar uma decisão, identificar, avaliar e implementar alternativas possíveis de solução, avaliar o processo de tomada de decisão.
ATIVIDADES – OUTROS		
CATEGORIA	SIGLA	DEFINIÇÃO
Outros Conteúdos de Socialização	aOS	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover aprendizados relacionados ao tema da socialização que, por falta de especificações ou por serem discrepantes das outras categorias, não puderam ser incorporadas em nenhuma delas.
Outros Conteúdos Pedagógicos	aOP	Indica atividades planejadas pelo professor voltadas a promover aprendizados não relacionados diretamente ao tema da socialização.

Fonte: elaboração da autora.

Planos Semanais

Professora 1 (P1)

A Professora 1 não apresentou planos de aula semanais à pesquisadora (mas referiu seguir o planejamento elaborado por P2), nesse sentido, apenas foram contabilizados dados referentes aos planejamentos bimestrais, cujo desenvolvimento contou com sua participação. Os dados serão apresentados mais adiante na seção.

Professora 2 (P2)

P2 apresentou, ao todo, 10 planos de aula semanais, sendo cinco referentes ao 3º bimestre e cinco ao 4º. A Tabela 8 apresenta o número de planos semanais elaborados e os bimestres de referência.

Tabela 8 - Número de planos semanais elaborados por P2 e bimestres de referência

Número de Planos Semanais	Bimestre de Referência
0	1º
0	2º
5	3º
5	4º
Total 10	-

Fonte: elaboração da autora.

Foram registrados planejamentos em três categorias, sendo *Outros Conteúdos Pedagógicos* (aOP) a predominante. Em *Civildade* (aCV), esses compreenderam atividades relacionadas a regras e combinados e, em *Outros Conteúdos de Socialização* (aOS), abrangeram rodas de conversa sobre diferentes assuntos, como reconhecimento de si, registro subjetivo sobre conteúdos de história e amigos. Já em aOP foram contemplados conteúdos diversos, como ensino do alfabeto, sequências numéricas, conhecimento sobre animais, atividades lúdicas, coordenação motora, pintura sobre superfície, parlendas, desenhos, leitura, entre outros. O Quadro 8 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de atividades planejadas por P2.

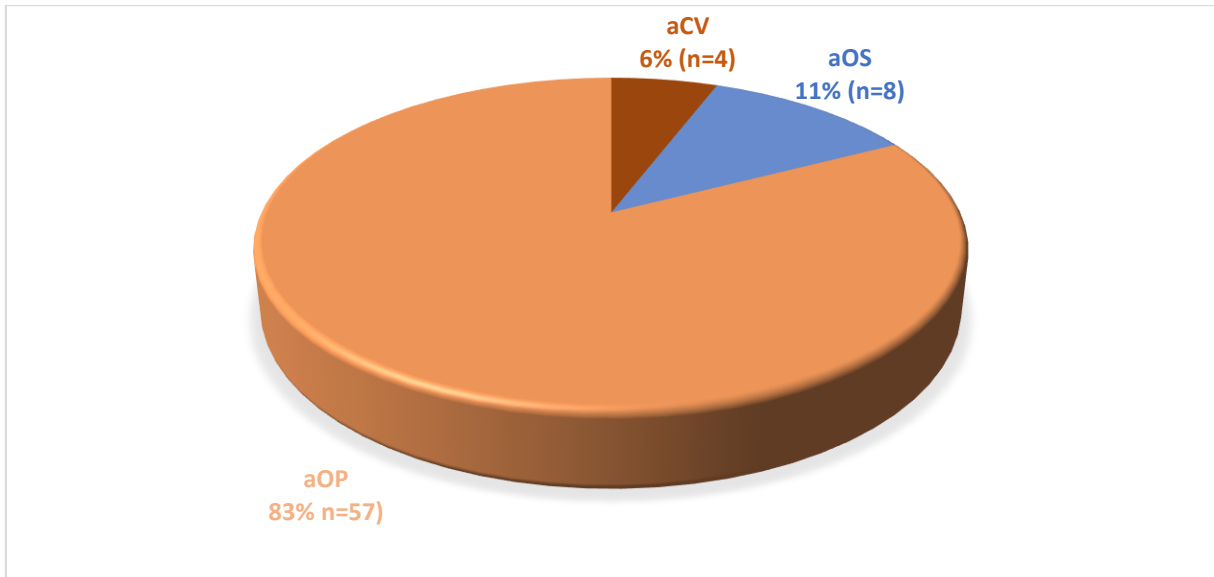
Quadro 8 – Atividades planejadas por P2

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE ATIVIDADES
Aa	0 (0%)	-
aCPT	0 (0%)	-
aCPR	0 (0%)	-
aDA	0 (0%)	-
Ar	0 (0%)	-
aASS	0 (0%)	-
aAEE	0 (0%)	-
aCV	4 (6%)	Combinados/ quando sim/ não. Roda com gestos/regras. Roda com combinados
aE	0 (0%)	-
aFA	0 (0%)	-
aHSA	0 (0%)	-
aSPI	0 (0%)	-
aOS	8 (11%)	Roda de conversa: como eu me reconheço. Espelho. Roda de conversa e registro do meu sabor da lua. Roda de conversa – meu amigo
aOP	57 (83%)	Cópia do alfabeto. Dar sequência a numeral. Identificar animais. Dominó – identificar com números. Coordenação motora. Pintar com giz de cera sobre superfície rústica. Parlenda. Desenho. Leitura
Total	69 (100%)	-

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 5 apresenta a distribuição das atividades planejadas por P2.

Gráfico 5 – Distribuição das atividades planejadas por P2



Fonte: elaboração da autora.

Professora 3 (P3)

P3 apresentou, ao todo, seis planos de aula semanais, sendo quatro referentes ao 1º bimestre e dois ao 2º. A Tabela 9 apresenta o número de planos semanais elaborados e os bimestres de referência.

Tabela 9 - Número de planos semanais elaborados por P3 e bimestres de referência

Número de Planos Semanais	Bimestre de Referência
4	1º
2	2º
0	3º
0	4º
Total 6	-

Fonte: elaboração da autora.

Foram registrados planejamentos em três categorias, sendo *Outros Conteúdos Pedagógicos* (aOP) a mais frequente. Em *Cooperação* (aCPR) foi contemplada uma atividade relacionada a desenvolver o conteúdo de mesmo nome, em *Habilidades Sociais Acadêmicas* (aHSA), o plano abrangeu o desenho dirigido, e em *Outros Conteúdos de Socialização* (aOS), esses compreenderam rodas de conversa sobre diferentes assuntos, incluindo o tema da higiene corporal, bem como o desenvolvimento de conteúdo relacionado ao respeito.

Já na categoria aOP foram contemplados conteúdos diversos, como ensino do alfabeto, contagem numérica, classificações, jogos, textura, trava-língua, lateralidade, cores, desenho, leitura, entre outros. O Quadro 9 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de atividades planejadas por P3.

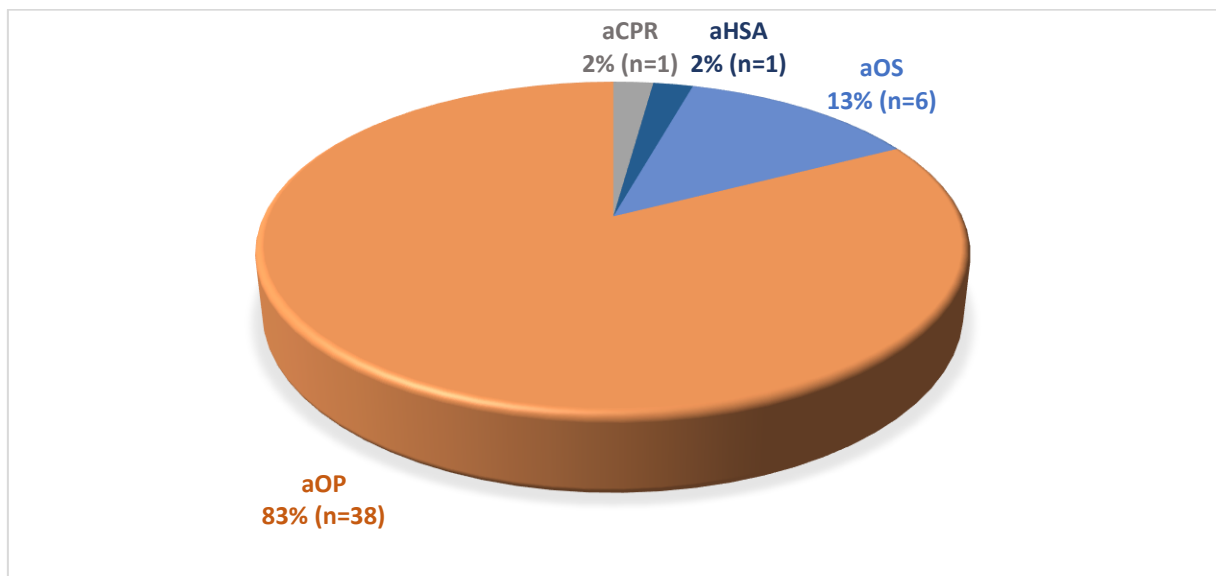
Quadro 9 – Atividades planejadas por P3

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE ATIVIDADES
aA	0 (0%)	-
aCPT	0 (0%)	-
aCPR	1 (2%)	Trabalhando a cooperação
aDA	0 (0%)	-
aR	0 (0%)	-
aASS	0 (0%)	-
aAEE	0 (0%)	-
aCV	0 (0%)	-
aE	0 (0%)	-
aFA	0 (0%)	-
aHSA	1 (2%)	Desenho dirigido
aSPI	0 (0%)	-
aOS	6 (13%)	Roda de conversa. Higiene corporal – roda de conversa. Trabalhando o respeito
aOP	38 (83%)	Alfabeto móvel. Contagem dos alunos. Classificação: maior/menor. Quebra-cabeça. Textura. Trava-língua. Lateralidade (direita e esquerda). Cores primárias. Desenho meu final de semana. Leitura
Total	46 (100%)	-

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 6 apresenta a distribuição das atividades planejadas por P3.

Gráfico 6 – Distribuição das atividades planejadas por P3



Fonte: elaboração da autora.

Professora 4 (P4)

P4 apresentou, ao todo, 41 planos de aula semanais, sendo 11 referentes ao 1º bimestre, dez ao 2º, 10 ao 3º e 10 ao 4º. A Tabela 10 apresenta o número de planos semanais elaborados e os bimestres de referência.

Tabela 10 - Número de planos semanais elaborados por P4 e bimestres de referência

Número de Planos Semanais	Bimestre de Referência
11	1º
10	2º
10	3º
10	4º
Total 41	-

Fonte: elaboração da autora.

Foram registrados planejamentos em quatro categorias, sendo *Outros Conteúdos Pedagógicos* (aOP) a de maior frequência. Em *Civilidade* (aCV), aqueles compreendiam atividades relacionadas a combinados, regras e palavras relevantes ao convívio social. Em *Habilidades Sociais Acadêmicas* (aHSA), o plano abrangia a brincadeira dirigida.

Por sua vez, em *Outros Conteúdos de Socialização* (aOS), os planos abrangiam rodas de conversa sobre diferentes assuntos, como alimentação saudável, dia da Consciência Negra, meio ambiente, entre outros. Já em aOP foram contempladas atividades diversas envolvendo ensino das letras, cruzadinha, temas interdisciplinares como operações matemáticas com desenhos, gráficos, além de atividades lúdicas, colagem, massinha, desenho livre, leitura, entre outros. O Quadro 10 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de atividades planejadas por P4.

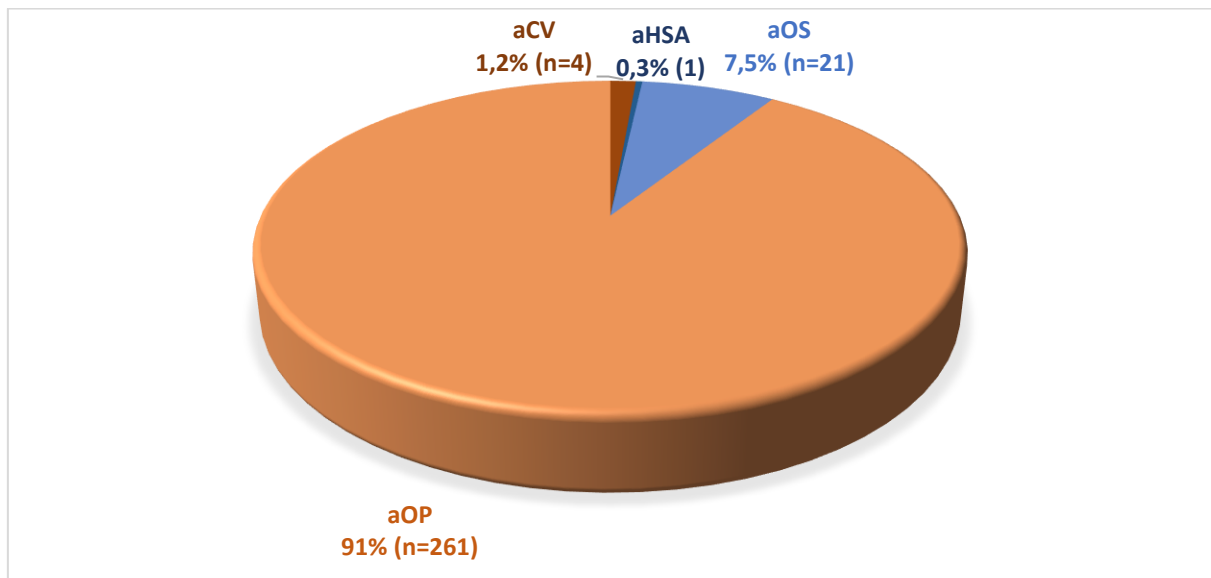
Quadro 10 – Atividades planejadas por P4

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE ATIVIDADES
aA	0 (0%)	-
aCPT	0 (0%)	-
aCPR	0 (0%)	-
aDA	0 (0%)	-
aR	0 (0%)	-
aASS	0 (0%)	-
aAEE	0 (0%)	-
aCV	4 (1,2%)	Desenho e cartaz sobre os combinados. Palavras mágicas. Conversa sobre: “pode e não pode”
aE	0 (0%)	-
aFA	0 (0%)	-
aHSA	1 (0,3%)	Brincadeira dirigida
aSPI	0 (0%)	-
aOS	21 (7,5%)	Roda de conversa sobre alimentação saudável. Roda de conversa: dia da consciência negra. Roda de conversa sobre o meio ambiente
aOP	261 (91%)	Abc. Cruzadinha. Adição com desenhos. Cartaz dia/noite. Bolha de sabão. Gráfico. Colagem com papel crepom. Massinha. Desenho livre. Leitura
Total	287 (100%)	-

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 7 apresenta a distribuição das atividades planejadas por P4.

Gráfico 7 – Distribuição das atividades planejadas por P4



Fonte: elaboração da autora.

Planejamento Bimestral

Os planejamentos bimestrais eram elaborados por duplas de professoras da mesma etapa da Educação Infantil, isto é, as docentes do Jardim I produziam-nos em conjunto, assim como o faziam as do Jardim II. No entanto, no primeiro bimestre, P2 não havia chegado à escola, e no quarto bimestre, P3 já havia deixado a turma pela qual era responsável desde o início do ano, em virtude do retorno da professora titular, de modo que os documentos produzidos por P1 e P4 nos referidos bimestres o foram em conjunto com outras docentes não participantes da pesquisa. Sendo assim, foi possível ter acesso aos planejamentos elaborados pelas duas duplas de participantes do estudo no que se refere aos bimestres 2 e 3. No bimestre 1, apenas foi possível ter acesso ao planejamento da dupla P3 e P4, e no 4, a apenas o de P1 e P2. Os referidos dados são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11 – Bimestre de referência e duplas de participantes

Bimestre de Referência	Participante
1º	P3 e P4
2º	P3 e P4
3º	P1 e P2
4º	P3 e P4 P1 e P2

Fonte: elaboração da autora.

P1 e P2

Foram registrados planejamentos em apenas duas categorias, a saber, *Outros Conteúdos de Socialização* (aOS) e *Outros Conteúdos Pedagógicos* (aOP). Em aOS foram contempladas rodas de conversa, que envolviam, sobretudo, contação e retomada de histórias, espaço para as crianças se expressarem e apresentação de parlendas. Já em aOP foram registrados conjuntos diversos, que abarcavam aprendizados relacionados a estabelecimento de comparação, classificação, e à linguagem, como apresentação de livros e parlendas, leitura de contos, entre outros. O Quadro 11 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de conjuntos de atividades planejadas por P1 e P2.

Quadro 11 – Conjuntos de atividades planejadas por P1 e P2, no 3º e 4ª bimestre

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE CONJUNTOS DE ATIVIDADES
aA	0 (0%)	-
aCPT	0 (0%)	-
aCPR	0 (0%)	-
aDA	0 (0%)	-
aR	0 (0%)	-
aASS	0 (0%)	-
aAEE	0 (0%)	-
aCV	0 (0%)	-
aE	0 (0%)	-
aFA	0 (0%)	-
aHSA	0 (0%)	-
aSPI	0 (0%)	-
aOS	5 (25%)	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa. Desenvolver socialização dos alunos, família e escola. Registro, por parte da professora, de cada aluno(a) do desenvolvimento da aprendizagem frente às atividades individuais e coletivas - Em roda de conversa, após a retomada da história, cada aluno poderá falar qual o sabor que gostaria que a lua tivesse, e em seguida, registrar de forma livre na folha. Observar se o aluno consegue se expressar tanto oralmente, como através do desenho - Em roda conversar, apresentar parlenda que faz rimas evidenciando números. Os alunos são capazes de reconhecer, escrever os números/dar sequência
aOP	15 (75%)	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar o tamanho dos personagens e classificar entre animais grandes e pequenos. Observar se a criança estabelece comparação entre o tamanho dos animais e se consegue classificar, utilizando a linguagem - Apresentação do livro e da definição de parlenda; explicar atividade de memorização e recitação - De acordo com o livro “Pêssego, pêra, ameixa no pomar” , realizaremos antecipadamente a leitura dos contos citados na história. (Cinderela, O pequeno polegar, Cachinhos dourados, Robin Hood).
Total	20 (100%)	-

Fonte: elaboração da autora.

P3 e P4

Foram registrados planejamentos em apenas duas categorias, a saber, *Outros Conteúdos de Socialização* (aOS) e *Outros Conteúdos Pedagógicos* (aOP). Em aOS, foram abarcadas, principalmente, atividades em duplas, brincadeiras de roda e rodas de conversa sobre diferentes temas, incluindo *alimentação saudável*. Já em aOP foram contemplados também conjuntos diversos, que se referiam a aprendizados relacionados à escrita, desenho, cores, habilidades motoras, entre outras. O Quadro 12 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de conjuntos de atividades planejadas por P3 e P4.

Quadro 12 – Conjuntos de atividades planejadas por P3 e P4, no 1º, 2º e 3º bimestre

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE CONJUNTOS DE ATIVIDADES
aA	0 (0%)	-
aCPT	0 (0%)	-
aCPR	0 (0%)	-
aDA	0 (0%)	-
aR	0 (0%)	-
aASS	0 (0%)	-
aAEE	0 (0%)	-
aCV	0 (0%)	-
aE	0 (0%)	-
aFA	0 (0%)	-
aHSA	0 (0%)	-
aSPI	0 (0%)	-
aOS	8 (38%)	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade em duplas de ordenar versos de uma música. Observar a troca entre os pares e a participação das duplas na realização da atividade - Brincadeira de roda; regras da brincadeira. Tarefa de casa: ler e brincar com a família. Verificar organização do material, socialização, criatividade/memorização - Roda de conversa sobre <i>Alimentação saudável</i>. Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto através de perguntas-chaves. Apresentar o livro <i>O Nabo gigante</i> e realizar uma associação com o tema da <i>Alimentação</i>
aOP	13 (62%)	<ul style="list-style-type: none"> - Realizada a leitura de cada conto solicitaremos que os alunos ilustrem as histórias com a escrita do título de cada uma. Análise do desenho (traços e formas); identificação das cores - Em uma folha dividida em quadros, recriar a história através do desenho, lembrando a sequência dos personagens. Memorização, criatividade - Verificar através de imagens quais alimentos fazem bem à nossa saúde. Montar, através de recorte e colagem, um prato com opções saudáveis de alimentação. Discriminação. Atenção. Habilidade motora fina
Total	21 (100%)	-

Fonte: elaboração da autora.

Comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças

A seguir, será apresentado o quadro com as categorias, siglas e definições referentes aos comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças (Quadro 13).

Quadro 13 – Categorias, siglas e definições referentes aos comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças

CATEGORIA	SIGLA	DEFINIÇÃO
Ajudar	A	Indica qualquer comportamento de uma criança, direcionado a um colega ou a um grupo, voltado a atender a necessidades de suporte pelo outro, e inclui ensinar, explicar e recolher, consertar ou montar um objeto (ou fazer tentativas).

Compartilhar	CPT	Indica qualquer comportamento de uma criança, direcionado a um colega ou a um grupo, voltado a partilhar com o outro, e inclui oferecer, conceder a um colega o uso de um objeto, dividir brinquedos e conceder a um colega participar de uma brincadeira.
Cooperar	CPR	Indica qualquer comportamento de uma criança, direcionado a um colega ou a um grupo, voltado a colaborar com o outro em brincadeiras, e inclui aceitar ideias, colocá-las em prática (abrange jogos de faz-de-conta), atender a solicitações de um colega, estabelecer parcerias em brincadeiras que envolvem a reunião de objetos, cumprir combinados, trocar objetos com um colega, fazer concessões em jogos.
Dar Afeto	DA	Indica qualquer comportamento de uma criança, direcionado a um colega, voltado a expressar afeto positivo, e inclui dar abraço, beijo, fazer carinho, colocar a mão no ombro, envolver outros na brincadeira, convidar colegas para brincar e/ou para sentar-se próximo.
Reconfortar	R	Indica qualquer comportamento de uma criança, direcionado a um colega, voltado a fornecer conforto quando esse se encontra em dificuldades, e inclui fazer carinho, oferecer palavras de consolo e tentar animar a outra criança.
Defender	D	Indica qualquer comportamento de uma criança, voltado a interceder em favor de outra, no que se refere à utilização de um brinquedo ou à participação em uma brincadeira.

Fonte: elaboração da autora.

Turma 1 (T1)

As crianças da Turma 1 apresentaram, durante os dois períodos de observação, 20 comportamentos pró-sociais ao todo, sendo *Cooperar* (CPR), a categoria mais frequente. Os comportamentos nessa categoria envolveram, sobretudo, aceitar ideias do colega e se engajar em brincadeiras, e atender a solicitações de pares. A segunda categoria mais frequente foi *Compartilhar* (CPT), que abrangeu comportamentos de oferecer brinquedos e/ou conceder a um colega o seu uso. A terceira foi *Dar Afeto* (DA), a qual envolveu expressão de afeto positivo, como colocar a mão no ombro de um colega, e convites a pares para brincar.

Os comportamentos nas categorias *Ajudar* (A), *Defender* (D) e *Reconfortar* (R) obtiveram a mesma frequência de registros. Em A, o comportamento envolveu atender a necessidades de suporte de um colega no que se referia à montagem de um brinquedo. Por sua vez, a categoria D incluiu o comportamento de interceder em favor de um colega, no que concernia à utilização de um brinquedo. Já a categoria R abrangeu o comportamento de fornecer conforto, por meio de carinho no rosto, a uma criança que se encontrava em dificuldades. O Quadro 14 apresenta frequências absolutas e relativas e exemplos de comportamentos pró-sociais na Turma 1.

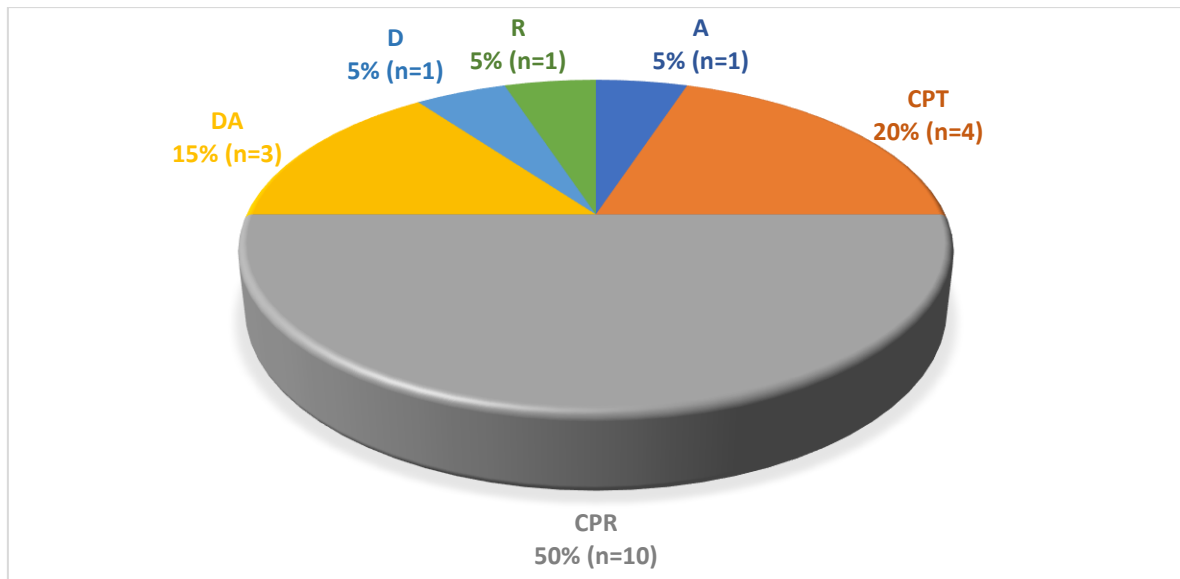
Quadro 14 – Comportamentos pró-sociais na Turma 1

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE EPISÓDIOS INTERATIVOS		
		ANTECEDENTE	RESPOSTA	CONSEQUENTE
A	1 (5%)	A. brinca com um boneco e R. com um carrinho (corpo de bombeiros). R. coloca o boneco sobre o carrinho, mas este cai.	A. diz à R.: “é assim, ó”, e fixa o boneco em cima do carrinho	A. e R. brincam juntos
CPT	4 (20%)	J. e N. brincam de carrinho. A. se aproxima e diz: "posso brincar?"	N. oferece carrinho à A.	N. se afasta e brinca com Super Homem de A.
		Y. se aproxima de C e K brincando com um dragão que bate os dentes. C diz à Y.: "deixa eu tentar?"	Y. faz que sim com a cabeça e C. pega o dragão.	C. faz o dragão bater os dentes e o devolve à Y.
CPR	10 (50%)	C. e N. brincam de imitar a professora e a entrada da turma. N. diz: "vamos fazer fila. Hoje a ajudante é a C., vem C."	C. dá à mão à N.	C. e N. seguem, imitando a entrada da turma
		B. e L. brincam de fazer maquiagem. B. passa batom em L. L. pede para ver como ficou.	B. mostra espelho à L.	L. pega o espelho, olha e sorri
DA	3 (15%)	A. e R. brincam juntos, com um boneco e um carrinho do corpo de bombeiros	R. coloca a mão no ombro de A.	A. permanece em seu lugar
		A. brinca com carrinho e Y. se aproxima, com um carrinho na mão.	Y. diz à A.: "vem!"	A. permanece onde está
D	1 (5%)	C. pega butijão de gás que G. havia oferecido à A. G. diz "me dá, C.", e C. não atende	A. diz: "tem que dividir"	C. dá um urso à A. e permanece com o butijão de gás
R	1 (5%)	A. chora, dizendo "bateu em mim" (se referindo a E.)	Y. faz carinho no rosto de A.	A. para de chorar aos poucos
Total	20 (100%)	-	-	-

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 8 apresenta a distribuição de comportamentos pró-sociais na Turma 1.

Gráfico 8 – Distribuição de comportamentos pró-sociais na Turma 1



Fonte: elaboração da autora.

Considerando-se a ocorrência total de comportamentos pró-sociais em T1(20), obteve-se que a emissão se apresentou maior por crianças do sexo feminino (55%). Em relação ao número de respostas em cada categoria, isto se repetiu em CPT, CPR e D, enquanto em A, DA e R, os comportamentos se apresentaram mais frequentes em crianças do sexo masculino. A Tabela 12, a seguir, apresenta a frequência de comportamentos pró-sociais na Turma 1, em cada categoria, de acordo com o sexo.

Tabela 12 – Frequência de comportamentos pró-sociais na Turma 1, de acordo com o sexo

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS (%)	
	Sexo Feminino	Sexo Masculino
A	0 (0%)	1 (5%)
CPT	3 (15%)	1 (5%)
CPR	7 (35%)	3 (15%)
DA	0 (0%)	3 (15%)
D	1 (5%)	0 (0%)
R	0 (0%)	1 (5%)
Total	11 (55%)	9 (45%)

Fonte: elaboração da autora.

Turma 2 (T2)

As crianças da Turma 2 apresentaram, durante os dois períodos de observação, 28 comportamentos pró-sociais ao todo, sendo *Compartilhar* (CPT), a categoria mais frequente. Os comportamentos nessa categoria envolveram, sobretudo, oferecer brinquedos a um colega. A segunda com maior número de registros foi *Cooperar* (CPR), que abrangeu respostas de trocar brinquedos com um colega, aceitar ideias, no que se refere a mudar de local de brincadeira, e colocá-las em prática, como atuando em jogos de faz-de-conta.

A categoria *Dar Afeto* (DA) envolveu convites a colegas para brincar, *Ajudar* (A) compreendeu comportamentos de recolher um objeto caído ao chão, bem como de consertar ou montar brinquedos e *Defender* (D) abrangeu respostas de interceder em favor de um colega, no que concernia ao uso de um brinquedo. Por sua vez, a categoria *Reconfortar* (R) abarcou o comportamento de oferecer palavras de consolo a uma criança em dificuldades, isto é, que não fora aceita em uma brincadeira. O Quadro 15 apresenta frequências absolutas e relativas e exemplos de comportamentos pró-sociais na Turma 2.

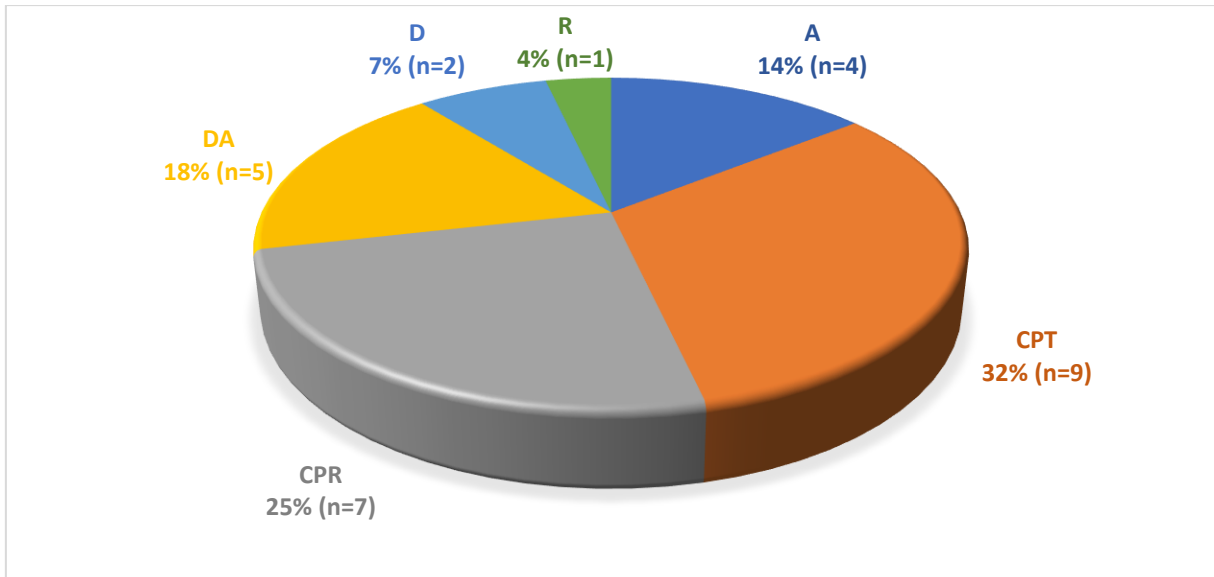
Quadro 15 – Comportamentos pró-sociais na Turma 2

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE EPISÓDIOS INTERATIVOS		
		ANTECEDENTE	RESPOSTA	CONSEQUENTE
A	4 (14%)	I. derruba ursinho no chão	D. recolhe o ursinho e o entrega à I.	I. diz “obrigada”
		A. faz tentativas de encaixar um carrinho em uma cegonha	P. pega o carrinho e encaixa na cegonha	P. e A. brincam com o caminhão
CPT	9 (32%)	I. e E. brincam de casinha. A. se aproxima	E. oferece caixinha de leite à A.	A. faz de conta que serve leite a I. (que imita um cachorrinho)
CPR	7 (25%)	P. e N. brincam lado a lado, mas separadamente, cada um com seu carrinho. P. oferece seu carrinho a N., dizendo: "quer trocar?"	N. pega o carrinho de P. e entrega-lhe o seu	P. brinca com o carrinho de N.
		J.M. diz à C.: "vamos brincar em outro lugar?"	C. responde: "vamos!"	J.M. e C. se sentam em outro lugar
		H. e J.M. brincam de casinha. J.M. diz à H.: "você era o cachorrinho e eu era a moça"	H. corre, imitando um cachorro	J.M. vai atrás de H.
DA	5 (18%)	E. e C. brincam de boneca, e E. se aproxima	C. diz: "E., vem brincar com a gente"	E. se senta ao lado de C.
D	2 (7%)	C. e E. se aproximam da boneca com a qual H. e J. estavam brincando anteriormente. E. pega a boneca. J. vê, vai ao encontro de E., e puxa a boneca de sua mão.	C. diz: "deixa ela brincar um pouquinho"	J. diz: "mas eu tava brincando"
R	1 (4%)	P., R. e A. brincam juntos. N. diz: "posso brincar com vocês?" R. diz "não".	A. diz: "depois é sua vez, tá, N.?"	N. aguarda
Total	28 (100%)	-	-	-

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 9 apresenta a distribuição de comportamentos pró-sociais em T2.

Gráfico 9 – Distribuição de comportamentos pró-sociais na Turma 2



Fonte: elaboração da autora.

Considerando-se a ocorrência total de comportamentos pró-sociais em T2 (28), obteve-se que a emissão se apresentou maior por crianças do sexo feminino (57%). Em relação ao número de respostas em cada categoria, isto se repetiu em CPR, DA, D e R, sendo válido salientar que não foram registrados comportamentos emitidos por meninos nessas duas últimas. Em A, obteve-se frequência igual para ambos os sexos e, em CPT, as respostas se mostraram mais frequentes em crianças do sexo masculino. A Tabela 13, a seguir, apresenta a frequência de comportamentos pró-sociais na Turma 2, em cada categoria, de acordo com o sexo.

Tabela 13 – Frequência de comportamentos pró-sociais na Turma 2, de acordo com o sexo

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS (%)	
	Sexo Feminino	Sexo Masculino
A	2 (7%)	2 (7%)
CPT	2 (7%)	7 (25%)
CPR	6 (21%)	1(4%)
DA	3 (11%)	2(7%)
D	2 (7%)	0 (0%)
R	1 (4%)	0 (0%)
Total	16 (57%)	12 (43%)

Fonte: elaboração da autora.

Turma 3 (T3)

As crianças da Turma 3 apresentaram, durante os dois períodos de observação, 37 comportamentos pró-sociais ao todo, sendo *Cooperar* (CPR) a categoria mais frequente. Os comportamentos envolveram, principalmente, estabelecer parcerias em brincadeiras que envolviam a reunião de peças de montar, bem como cumprir combinados e trocar brinquedos com colegas. A segunda foi *Compartilhar* (CPT), a qual abrangeu comportamentos de oferecer um brinquedo a outra criança e conceder a um colega seu uso. *Dar Afeto* (DA) foi a terceira categoria com maior número de registros, a qual contemplou expressão de afeto positivo, como fazer carinho no rosto de outra criança, e convites a colegas para brincar.

As categorias *Ajudar* (A) e *Defender* (D) obtiveram a mesma frequência de respostas. Na primeira, o comportamento envolveu atender a necessidades de suporte de outra criança, no que se referia à montagem de um brinquedo, e na segunda incluiu o de interceder em favor de um colega, no que se referia a participação em uma brincadeira. Não foram registrados comportamentos na categoria *Reconfortar* (R). O Quadro 16 apresenta frequências absolutas e relativas e exemplos de comportamentos pró-sociais na Turma 3.

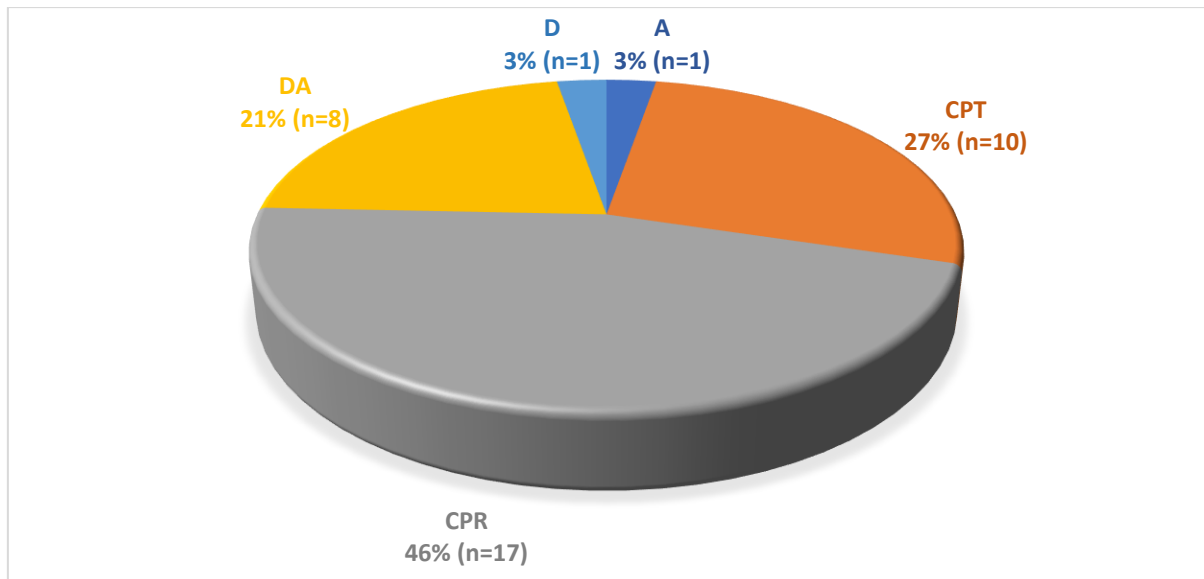
Quadro 16 – Comportamentos pró-sociais na Turma 3

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE EPISÓDIOS INTERATIVOS		
		ANTECEDENTE	RESPOSTA	CONSEQUENTE
A	1 (3%)	A. diz à M. (sobre um pônei): "eu não sei montar, você sabe?", e entrega peças do brinquedo à M.	M. encaixa peças do pônei	A. entrega novas peças à M.
CPT	10 (27%)	N. se aproxima de W.	N. diz à W.: "W., você é meu amigo, se quiser brincar com o meu homem-aranha, pode"	W. diz: "tá bom" e pega o boneco
		M., A, e O. brincam de casinha. O. diz à M.: M., posso segurar sua boneca?"	M. diz "sim" à O.	O. segura a boneca
CPR	17 (46%)	H., J. e V reúnem peças para uma construção. J. leva as peças à construção, enquanto V. procura peças no cesto de brinquedos.	V. grita, desde o cesto de brinquedos, "achei mais!"	J. volta ao cesto, pega as peças encontradas por V. e as leva à construção
		S. faz combinado com A. de que brinque com seus óculos por três segundos. S. conta até três e pede os óculos de volta	A. devolve os óculos.	S. pega os óculos e diz: "eu vou fugir!", e começa a correr, dando risada. A. corre atrás de S., dando risada.
		M., A. e O. brincam de casinha. B. se aproxima, pede à A. para brincar com sua boneca, e oferece seu cavalinho em troca	A. faz que sim com a cabeça	A. entrega a boneca à B. e pega o cavalinho
DA	8 (21%)	M., C., A. e S. brincam de casinha	S. faz carinho no rosto de M. com um ursinho	M. permanece parada
		H. separa bonecos e carrinhos	H. diz à F.: "vem brincar aqui"	F. se junta a H.
D	1 (3%)	H., W. e E. procuram bonecos no cesto de brinquedos, e os separam lado a lado. N. se aproxima, pede para brincar, mas H. diz "não".	W. diz: "mas eu deixo, vem!"	N. se junta à brincadeira
R	0 (0%)	-	-	-
Total	37 (100%)	-	-	-

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 10 apresenta a distribuição de comportamentos pró-sociais na Turma 3.

Gráfico 10 – Distribuição de comportamentos pró-sociais na Turma 3



Fonte: elaboração da autora.

Considerando-se a ocorrência total de comportamentos pró-sociais em T3 (37), obteve-se que a emissão se apresentou maior por crianças do sexo masculino (68%). Em relação ao número de respostas em cada categoria, isto se repetiu em CPT, CPR e D, sendo válido destacar que não foram registrados comportamentos emitidos por meninas nessa última. Em A e DA os comportamentos se apresentaram mais frequentes em crianças do sexo feminino. A Tabela 14, a seguir, apresenta a frequência de comportamentos pró-sociais na Turma 3, em cada categoria, de acordo com o sexo.

Tabela 14 – Frequência de comportamentos pró-sociais na Turma 3, de acordo com o sexo

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS (%)	
	Sexo Feminino	Sexo Masculino
A	1 (3%)	0 (0%)
CPT	3 (8%)	7 (19%)
CPR	2 (5%)	15 (41%)
DA	6 (16%)	2 (5%)
D	0 (0%)	1 (3%)
R	0 (0%)	0 (0%)
Total	12 (32%)	25 (68%)

Fonte: elaboração da autora.

Turma 4 (T4)

As crianças da Turma 4 apresentaram, durante os dois períodos de observação, 12 comportamentos pró-sociais ao todo, sendo *Compartilhar* (CPT) a categoria mais frequente. Nesta, os comportamentos envolveram conceder a um colega o uso de um objeto e oferecer um brinquedo a outra criança. A segunda com maior frequência foi *Cooperar* (CPR), que abrangeu estabelecer parcerias em brincadeiras que envolviam a reunião de peças de encaixar e aceitar as ideias de um colega. A terceira categoria com maior número de registros foi *Dar Afeto* (DA), que envolveu comportamentos de convidar colegas para brincar.

As categorias *Ajudar* (A) e *Reconfortar* (R) obtiveram a mesma frequência de respostas, sendo que a primeira compreendeu o comportamento de atender a necessidades de suporte de outra criança, no caso, o de fazer tentativas de consertar um boneco, e a segunda o de tentar animar um colega que se encontrava triste, por meio do oferecimento de um outro brinquedo. Não foram registrados comportamentos na categoria *Defender* (D). O Quadro 17 apresenta frequências absolutas e relativas e exemplos de comportamentos pró-sociais na Turma 4.

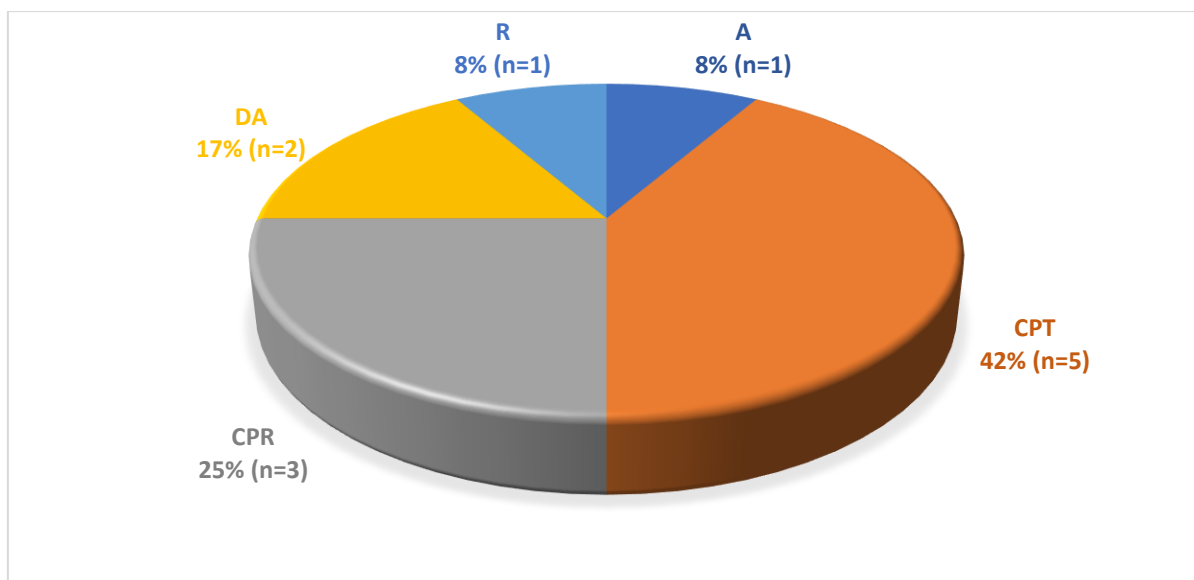
Quadro 17 – Comportamentos pró-sociais na Turma 4

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE EPISÓDIOS INTERATIVOS		
		ANTECEDENTE	RESPOSTA	CONSEQUENTE
A	1 (8%)	Tampa do boneco se desencaixa novamente. D. mostra a M. e diz: "põe?"	M. reencaixa a tampa do boneco e o entrega a D.	D. pega o boneco sai
CPT	5 (42%)	M. diz a O: "eu queria brincar com o seu carrinho"	O. diz à M: "tá na minha mochila, pode pegar" e aponta o local	M. vai até à mochila de O., pega o carrinho, traz, e os dois brincam
		L. se senta ao lado de M.	L. diz à M.: "olha o que eu trouxe (mostra a boneca), quer brincar com ela?"	M. pega a boneca
CPR	3 (25%)	J. e G. brincam com peças de encaixar. J. diz à G.: "vamos buscar mais peças" e se levanta	G. faz que sim com a cabeça	J. e G. saem correndo para buscar as peças
		M. diz: "eu sou o Capitão América"	L. diz à M.: "então eu sou o grande robô"	M. e L. brincam com os bonecos
DA	2 (17%)	M., B. e A. brincam de casinha. L. chega com uma boneca na mão e fica em pé ao lado de M.	M. diz à L.: "vem aqui, senta"	L. se senta ao lado de M.
D	0 (0%)	-	-	-
R	1 (8%)	D. pede robô à L., mas este não olha nos olhos de D. e permanece com o brinquedo. D. se senta, cruza os braços e faz expressão de triste. V. fica olhando.	V. diz à D.: "não quer brincar com esse?", e oferece um carrinho	D. faz que não com a cabeça e depois se levanta
Total	12 (100%)	-	-	-

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 11 apresenta a distribuição de comportamentos pró-sociais em T4.

Gráfico 11 – Distribuição de comportamentos pró-sociais na Turma 4



Fonte: elaboração da autora.

Considerando-se a ocorrência total de comportamentos pró-sociais em T4 (12), obteve-se que a emissão se apresentou maior por crianças do sexo masculino (58%). Em relação ao número de respostas em cada categoria, isto se repetiu em CPT, CPR e R, sendo válido destacar que não foram registrados comportamentos emitidos por meninas nessa última. Em DA obteve-se frequência igual para ambos os sexos, e em A os comportamentos se apresentaram mais frequentes em crianças do sexo feminino. A Tabela 15, a seguir, apresenta a frequência de comportamentos pró-sociais na Turma 4, em cada categoria, de acordo com o sexo.

Tabela 15 – Frequência de comportamentos pró-sociais de acordo com o sexo, na Turma 4

CATEGORIA (SIGLA)	FREQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS (%)	
	Sexo Feminino	Sexo Masculino
A	1 (8,4%)	0 (0%)
CPT	2 (16,75%)	3 (25%)
CPR	1(8,4%)	2 (16,75%)
DA	1 (8,4%)	1 (8,4%)
D	0 (0%)	0 (0%)
R	0 (0%)	1 (8,4%)
Total	5 (42%)	7 (58%)

Fonte: elaboração da autora.

Compreensão sobre Educação Infantil e violência na escola

A seguir, será apresentado o quadro com as categorias, siglas e definições referentes à compreensão das participantes sobre Educação Infantil e violência na escola (Quadro 18).

Quadro 18 – Categorias, subcategorias, siglas e definições referentes à compreensão das participantes sobre Educação Infantil e violência na escola

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SIGLA	DEFINIÇÃO
Educação Infantil	Atributos do professor	EIap	Características, habilidades específicas requeridas ao professor da Educação Infantil durante sua prática
Educação Infantil	Missão	EIm	Aprendizados que a Educação Infantil pode proporcionar às crianças no período do desenvolvimento em que se encontram, e contribuições que pode oferecer a etapas futuras, tanto no que se refere ao desempenho acadêmico ao longo do Ensino Fundamental, bem como ao convívio social de maneira geral
Formação do Professor	–	FP	Aspectos da formação, incluindo conteúdos teóricos e/ou práticos, apontados pelos professores como faltantes ou repetitivos no percurso de Graduação e/ou cursos de Formação Continuada
Promoção de Interações Sociais Positivas	–	PISP	Estratégias propostas pelo professor para beneficiar a convivência das crianças na escola
Prática do Professor	Obstáculos	PPo	Dificuldades encontradas pelo professor em sua prática
Prática do Professor	Suportes	PPs	Percepções do professor em relação à existência de suporte, diante de situações vivenciadas em sua prática no cotidiano escolar, e tipos de apoio buscados
Violência na Escola	Ações de enfrentamento	VEae	Práticas do professor voltadas a manejar ou a evitar situações identificadas como violentas em sala de aula
Violência na Escola	Compreensão do fenômeno	VEcf	Percepções do professor acerca de como a violência se expressa no ambiente escolar, bem como de suas possíveis origens
Violência na Escola	Programa preventivo	VEpp	Opiniões do professor no que se refere à realização de estratégias de prevenção à violência no contexto escolar

Fonte: elaboração da autora.

Professora 1 (P1)

Os relatos de P1, na categoria *Educação Infantil*, subcategoria *Atributos do Professor* (EIap), apontam que a participante compreende que o papel do docente da Educação Infantil se

relaciona ao do cuidado, citando, inclusive, a expressão *ser mãe*, de modo que a função de ensinar, de ser professora, viria após a de *ser mãe*. Já no que se refere à subcategoria *Missão* (EIm), P1 refere que esta seria a base das crianças, espaço em que essas desenvolvem a coordenação motora, aprendem números, alfabeto, cantam.

Em *Formação do Professor* (FP), categoria que contabilizou maior frequência de falas, P1 destacou a necessidade de cursos com conteúdos novos, na formação continuada disponibilizada pelo município onde a escola se localiza, dado que aqueles que são oferecidos repetem conhecimentos já apropriados pelos professores em momentos anteriores. Além disso, a educadora destaca um sentimento de despreparo para atuar na perspectiva da educação inclusiva. Por sua vez, a fala na categoria *Promoção de Interações Sociais Positivas* (PISP) compreendeu estratégias definidas pela professora como, *ser mãezona*, que envolvia expressões de afeto junto às crianças e, *ser amiga*, que incluía tentativas de estabelecer diálogo, relação de confiança com uma criança, além do estabelecimento de regras.

A categoria *Prática do Professor*, subcategoria *Obstáculos* (PPo), segunda mais frequente, abarcou relatos de dificuldades relacionadas ao manejo de comportamentos opositivos e/ou agressivos apresentados pelas crianças, à escassa participação dos pais na vida escolar dos filhos, e ao alto número de alunos na turma, sem que a professora pudesse contar com um assistente. Esse último obstáculo foi destacado pela participante como o principal. Já na subcategoria *Suportes* (PPs), os relatos apontam que, diante de dificuldades, P1 busca e conta com apoios da coordenação da escola e das colegas docentes.

A categoria *Violência na Escola*, subcategoria *Ações de Enfrentamento* (VEae), abrangeu o relato da professora sobre dizer às crianças o que não deveriam fazer, em relação à comportamentos agressivos envolvendo violência física e psicológica, como bater e xingar. Já na subcategoria *Compreensão do Fenômeno* (VEcf), a fala de P1 ilustra a percepção de que a violência se apresenta na escola, citando o caso de um menino que aponta um dedo à professora ou aos colegas e simula som de tiro, enquanto produto da exposição das crianças a conteúdos violentos encontrados na mídia e a modelos presentes nas famílias e na comunidade. Por sua vez, a subcategoria *Programa Preventivo* (VEpp) abrangeu um relato de P1, favorável à implantação de uma estratégia preventiva à violência no contexto escolar, que envolvesse desde as crianças da Educação Infantil até as do início do Ensino Fundamental II. Essas últimas, segundo a professora, tinham contato com o Proerd. O relato ilustra ainda a sensibilidade da professora em relação a desfechos negativos que podem ocorrer na trajetória dos alunos, como o envolvimento com a criminalidade e o uso de substâncias ilícitas. P1 destacou ainda a necessidade de que um projeto de prevenção à violência envolvesse os pais e até englobasse

estratégias que tivessem impacto sobre comportamentos criminais daqueles, apesar de ponderar que isto seria uma dificuldade.

O Quadro 19 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de relatos referentes à compreensão de P1 sobre Educação Infantil e violência na escola.

Quadro 19 – Compreensão de P1 sobre Educação Infantil e violência na escola

Categoria/ Subcategoria (Sigla)	Frequência (%)	Exemplos de Relatos
EIap	1	"Eu acho que uma das principais [referindo-se a características do professor da Educação Infantil] é, não pode ser, mas é tipo ser mãe, porque eles são pequenos ainda, né, eles são muito apegados na mãe, é cuidar. Então nós temos que ser mãe, depois professora, ensinar."
Elm	1	"Ah, é tudo, né. A Educação Infantil é a base das crianças. É na Educação Infantil que eles aprendem a segurar no lápis, porque, em casa, muitas vezes, os pais não ensinam, com medo de eles se machucarem, né, os pais têm medo. Então a Educação Infantil é a base, é onde eles têm a coordenação motora mais desenvolvida, onde eles aprendem a base mesmo, alfabeto, os números, números até dez, eles cantam. Dependendo, a criança sabe até ler, mas também tem criança... (risos). Dá mais trabalho."
Subtotal	2 (13,3%)	-
FP	5	"Ah, eu acho que o professor sempre tem que estar aprendendo, né, então a gente precisa de cursos novos. Só que a gente vai nos cursos [oferecidos pelo município], são as mesmas coisas que a gente aprendeu já, na faculdade." "Deixa eu pensar bem... Quando eu me formei, a geração era diferente... Eu acho que quando eu me formei, em 2003, a Educação era diferente, porque agora a Educação está muito mudada. Então agora, agora tem muita inclusão também, e nós não estamos preparados pra trabalhar com inclusão."
Subtotal	5 (33,3%)	-
PISP	1	"Ah, como eu te falei, eu procuro ser tudo, né, eu procuro ser aquela mãezona, procuro ser professora, tem as regras, e amiga, porque às vezes eles são fechados, né, então você tem que chegar com todo jeitinho, "ah, a prô é sua amiga, "fala pra prô", ou, às vezes, a gente abraça, chama eles de "meu amor", igual a mãe fala pro filho, então a gente procura assim, juntar essas três, porque se você ficar só "eu sou professor, você é o aluno" não tem aquela ligação, fica distante. Eu acredito que seja isso (risos)."
Subtotal	1 (6,7%)	-
PPo	3	"(...) a criança começa a querer chamar a atenção, aí não obedece, não aceita o "não", você fala "não", eles se jogam no chão, joga cadeira, joga bolsa, ameaça a gente. Então esse ano foi difícil, foi um desafio mesmo." "A falta de participação dos pais, porque eu tenho criança que os pais que não tão nem aí, tanto faz a criança aprender ou não, não tão nem aí. E família participando é tão bom... Porque os pais que na reunião eu pedi auxílio, nossa, as crianças desenvolveram bastante. Agora os que não vieram, a gente liga, mesmo assim não comparecem, é difícil. Eu acho que os desafios são esses."

		"O principal mesmo [desafio] é a sala lotada, 26 alunos. 26 alunos, começo do Jardim I, sozinha. Nossa, foi muito difícil. Eu acho que Jardim I tinha que ter um assistente pelo menos até o fim do segundo bimestre. Porque aí o assistente ainda ajuda, né, que eles não sabem ainda, eles são muito dependentes. Tinha criança que nem o zíper da bolsa sabia fechar, sabia abrir. É muito dependente da gente (risos)."
PPs	1	"Ah, eu sempre corro pro E., coordenador, quando eu tenho alguma dificuldade, assim, hoje mesmo eu ia falar com ele, sobre uma aluna, né. Só que aí agora eu ví uma coordenadora, então não sei pra onde eu vou (risos). O E. tá como, como se diz, corvice (sic) (risos), coordenador e vice-diretor, mas agora chegou uma coordenadora pro Infantil. Mas eu sempre recorro a ele, e às amigas, né (risos)."
Subtotal	4 (26,7%)	-
VEaf	1	"(...)na sala de aula, a gente fala “não pode bater”, “não pode xingar”, já tá evitando um pouquinho, né."
VEcf	1	"Assim, eu não sei, eu nunca vi, mas eu acho essas crianças que são mais fechadas elas têm alguma coisa, em relação... Não sei se em casa eles presenciaram alguma coisa, ou assiste muita coisa de violência. Porque eu tenho um aluno que, nos primeiros dias de aula ele apontava o dedinho e fazia assim, ó: “pá-pá-pá-pá-pá pra você”. Aí eu falei pra mãe dele, “ele assiste muito vídeo violento, de arma?” Aí ela falou: “ele assiste... Não, ele não assiste”, ela voltou atrás. E sempre sempre ele faz arminha “tá-tá-tá-tá”, pras crianças. A gente fala, né, mas não adianta. E teve um aluno meu que, chegou esses dias “prô, eu assistí Anabelle”, e depois ele falou assim, “e o Carcereiros também é legal”. Então, assim, as crianças, elas têm contato, tanto na mídia, quanto em casa, eu acho que eles têm também.” "Então, assim, violência, as crianças vivem. Os meus alunos, até agora, eu não vi se eles demonstram alguma coisa, né, a não ser esse que fica atirando, mas a escola, eles têm contato, porque muitos pais aqui são traficantes, são bandidos, estão presos, não sei nem contar a porcentagem, mas eles têm contato."
VEpp	1	"Ah, com certeza [opinião favorável sobre a existência de uma estratégia preventiva à violência], porque aí eles pegariam de pequenininho e aí tinha continuidade, né, até chegar no quinto ano. E os pais também iriam acompanhando, né. Agora só no quinto ano vão ter o Proerd? Às vezes alguns até tão envolvidos, né. Teve um menino, ele estudava nessa escola, acho que quando ele saiu dessa escola, um dia eu vi ele fumando maconha, nossa, meu coração cortou, eu falei “gente, que dó”, menino, acho que ele não tinha nem 12 anos. Eu não sei se ele está preso agora ou se ele está internado, que eu não vi mais ele. Tem muitas crianças que saíram daqui e se envolveram com as drogas. Então você vê, a violência tá, a droga gera tudo.” "Ah, deveria ter, viu, tem que fazer [estratégia de prevenção à violência na escola]. (...) deveria ter um projeto sim, seria interessante. Eu não sei se vai atingir os pais, né, porque os pais daqui (risos). Deveria atingir os pais, pra eles falarem assim “não, não posso fazer isso, tem que parar de roubar, tem que parar de matar, tem que parar de traficar” (risos). Deveria atingir, eu acho que seria interessante um projeto. Porque tem o Proerd, né, mas é só pro quinto ano. Eu acredito que o Proerd deveria começar lá em baixo, no Infantil.”
Subtotal	3 (20%)	-
Total	15 (100%)	-

Professora 2 (P2)

Os relatos de P2, na categoria *Educação Infantil*, subcategoria *Atributos do Professor* (EIap) apontam que, para a participante, características essenciais a esse profissional são possuir afinidade com crianças dessa faixa etária, gostar de brincar e *ter dom*. Ainda, P2 aponta que professores da referida etapa necessitam de atributos diferentes dos demais, o que envolve, inclusive, sensibilidade e flexibilidade para assumir diversos papéis, como os de mãe, professora, bombeira, médica. Já no que se refere à subcategoria *Missão* (EIm) da Educação Infantil, P2 destaca que a mais importante seria a socialização, além de essa etapa constituir espaço para ensino de outros conteúdos pedagógicos e preparatória para o aprendizado de temas mais complexos.

Em *Formação do Professor* (FP), categoria que contabilizou maior frequência de falas, os relatos de P2 compreenderam percepções de lacunas na formação em Pedagogia e, entre outros, apontam, como faltantes no percurso, conteúdos relacionados à contação de histórias e ao campo da Educação Especial. Por sua vez, as falas na categoria *Promoção de Interações Sociais Positivas* (PISP), segunda mais frequente, abordaram estratégias propostas pela professora como, propiciar que as crianças se sentem com colegas diferentes todos os dias (de modo a possibilitar que aquelas possam oferecer assistência umas às outras durante o desenvolvimento de atividades, e a favorecer a formação de amizades), combinar regras e ensinar às crianças que estas podem emprestar entre si os brinquedos trazidos de casa, e que a professora não é a única que pode fazer isso. Na categoria *Prática do Professor*, subcategoria *Obstáculos* (PPo), a fala de P2 abordou o alto número de crianças por turma como um fator complicador do trabalho na Educação Infantil e ressaltou que turmas em que há estudantes com deficiências a dificuldade é aumentada, embora não haja estudantes com necessidades educacionais especiais em sua sala. Já na subcategoria *Suportes* (PPs), o relato aponta que P2 obtém apoio junto à coordenação, a outros professores e a partir dos próprios aprendizados do cotidiano.

Não foram contabilizados relatos da participante na categoria *Violência na Escola*, subcategoria *Ações de Enfrentamento* (VEae). Por sua vez, na subcategoria *Compreensão do Fenômeno* (VEcf), o relato ilustrou a percepção de P2 de que a violência não se apresentava em sua sala, naquele momento. No que se refere à subcategoria *Programa Preventivo* (VEpp), o relato evidencia posicionamento favorável a uma estratégia preventiva à violência na escola, mas pondera que considera esta ação algo muito difícil, pois essa deve envolver políticas públicas e mudanças em práticas sociais e culturais. Em sua fala, a professora compreende a

violência que se expressa na escola não apenas como produto de eventos com origem nas famílias, mas também a práticas agressivas empreendidas pelo próprio professor, que também necessita de respaldo para atuar de modo diferente. O Quadro 20 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de relatos referentes à compreensão de P2 sobre Educação Infantil e violência na escola.

Quadro 20 – Compreensão de P2 sobre Educação Infantil e violência na escola

Categoria/ Subcategoria (Sigla)	Frequência (%)	Exemplos de Relatos
Elap	1	"Eu acho que o professor da Educação Infantil tem que ter dom, porque você, primeira coisa, tem que gostar de criança. Tem que gostar de brincar, mas a gente aprende um monte com eles. Tem que entrar na brincadeira. Eu acho que o professor da Educação Infantil tem que ser diferente, não adianta o professor da quinta série falar que vai, não dá conta... Não é que não dá conta, é diferente, você tem que gostar, eles choram, eles interrompem mais, você tem que ter uma visão de mãe, meio mãe, meio professor, meio educador, meio bombeiro, médico (risos), tem que ter todos os dons meio que familiarizado. Eu acho que o professor da Educação Infantil eles deviam ser contratados já pensando isso. Quando a gente fez a atribuição lá, a mulher falava pra gente, 'cuidado, quem vai pegar a Educação Infantil, você gosta da Educação Infantil'? Porque não adianta pensar assim, ó, 'talvez tenha menos coisa pra fazer', tem gente que pensa, né, a gente tem menos prova, menos conteúdo, o que se cobra, não tem avaliação, mas tem outras coisas que pesam bastante... Que é necessário, se você não tiver, a gente sofre pra caramba. Eu adoro a Educação Infantil e não sei se daria conta de uma quinta série hoje. Eu me encontrei na Educação Infantil desde a primeira vez que eu fui trabalhar na Educação Infantil."
Elm	1	"Socialização... Acho importantíssimo. Crianças mais sociáveis aprendem mais. Acho que a socialização diz tudo. O aperfeiçoamento... Até essas letrinhas [letras do alfabeto penduradas acima da lousa], que parecem tão simples pra nós, isso aqui vai fazer uma grande diferença depois, já faz pros que sabem e pros que não sabem." "Faz a diferença na alfabetização depois. Olha, essas crianças sabem o alfabeto, mesmo que de cor, depois pra identificar é muito mais fácil. É um saber a menos pra aprender, né. E eles aprendem brincando, é que tem gente que não entende, mas é muito interessante."
Subtotal	2 (14,3%)	-
FP	5	"Então, a formação que eu tive, eu acho que foi bem, bem ralé (sic), não me dava apoio." "Enquanto você tá lá fazendo [curso de Pedagogia], parece que tá certo, né, "ah, tá bom, e aí quando você vai ver, o dia-a-dia ali, você, 'nossa, isso aqui podia ser melhor, né', faltou, falta muita coisa." "Então, eu não tive, tive muito pouco contato com Educação Especial (...)"

		"Eu sabia lá as histórias, as histórias que se conta para a criança, um teatrinho ou outro, mas faltou muito conteúdo de contar a história, de como o professor envolve a criança, faltou na faculdade."
Subtotal	5 (35,7%)	-
PISP	3	<p>"Digamos assim, eles gostam de sentar com o "meu melhor amigo", eu desconsidero. Daí eu troco todos os dias, eu ponho, senta com quem eu quero, na verdade, já objetivado pra pôr aquele que sabe um pouquinho mais com aquele que sabe um pouquinho menos, e quando eu der as atividades, daí um ajuda o outro. Esse é o meu objetivo, não sei se tá na escola, mas é o meu. Aí eu já consigo separar também, pra não fazer que dois, três briguem com os outros, eles brigam, porque todo mundo gosta mais de uma pessoa, que nem nós, né, eles também, eles escolhem o amigo, o amigo pra sentar junto. Mas aqui na sala daí, não, aqui na sala todo mundo é amigo, todo mundo tem que ser amigo."</p> <p>"Eu tô tentando combinar as regras com eles. Eles têm que erguer a mão pra falar, ainda tá difícil, porque tudo eles estão aprendendo. Ainda você combina, eles descombinam, não fazem. Mas daí, quando eles não cumprem as regras, no final do dia, a gente faz uma avaliação, uma roda de avaliação, e aí não ganha estrelinha na agenda quem não cumpriu as regras. É a hora da avaliação, daí, 'quem não cumpriu as regras hoje, quem correu?' Eles têm regras, eles têm que erguer a mão, o material só quem dá é o ajudante, não é pra todo mundo buscar, era pra ser assim... Ainda não tá, mas, ah, até o final do ano fica (risos), porque agora eles começam a amadurecer, é a melhor fase de pegar eles, porque agora eles não choram mais tanto, e eles começam a amadurecer, daí agora eles começam a cumprir as regras."</p> <p>"O dia do brinquedo é bem difícil também essa parte, porque eu sou a que empresta pra eles, daí eu ainda tô tentando quebrar, que eles podem emprestar, mas ainda não. É mais ou menos isso."</p>
Subtotal	3 (21,4%)	-
PPo	1	"Então, eu acho que o número de crianças ele dificulta o trabalho da Educação Infantil. A gente até comentou com a outra prô que, na verdade, acho que a gente precisava de, no mínimo, uma estagiária, né? O número de crianças nos dificulta... Isso porque, graças a Deus... Graças a Deus não pode falar, né, é, eu não tive, eu não tenho nenhuma criança especial... Você imagina a sala que tem? A dificuldade ela é redobrada, o número de crianças, nem sempre tem estagiário, a prô sofre muito... Então, o número de alunos eu acho que aqui é prejudicial, ele dificulta o nosso trabalho a gente até tem vontade de fazer mais coisa, né, mas tem coisa que a gente não consegue fazer, não vai ser possível, a gente já pensa: a gente tava organizando a rotina hoje, a gente via algumas coisas e pensava, "não, isso aqui a gente não vai conseguir, vai nos ocupar demais."
PPs	1	"(...)muita coisa você aprende no dia-a-dia, muita coisa você aprende com outro professor. Quando você tem bons professores do lado... Coordenador, coordenador eu acho que é a alma da escola, coordenador bom ele faz um bom professor, mesmo com pouca formação."
Subtotal	2 (14,3%)	
VEaf	-	-
VEcf	1	"Porque o contexto lá de fora ele serve aqui dentro, né, não tem como separar. Eu acho que essa sala, não. Eu sei que a sala da outra prô tá dando bastante

		problema, um chuta, fala palavrão, assim, bastante, graças a Deus, eu espero que não apareça, porque ainda faltam alguns alunos pra fechar a sala, são 30, eu tô com 27. Mas ainda vai fechar. Mas eu não ví, talvez tenha sim, mas bem mais distante, ou menos excesso. Ainda não apareceu, ainda aqui nessa idade ainda tá tranquilo.”
VEpp	1	“Ah, eu acho que deveria ter alguma estratégia, mas eu acho muito difícil, hein... Né, de se implantar na escola isso, bem difícil... Ah, eu acho que essa é uma prevenção... Precisa-se, assim, essa é uma regra, é uma coisa minha, só minha, que precisa-se de educação... Nem o professor tá preparado. Nós somos uma sociedade, né, que ela precisa ser educada culturalmente pra prevenir a violência, porque ela mudou muito, né, a sociedade mudou, só que nós somos velhos, os professores, tem um monte de professor velho, que é social, que é cultural, porque a gente vê, a gente vê os outros professores, né. Então, às vezes, a gente critica a violência do pai e a gente acaba transmitindo a mesma violência, por isso que eu falo que o professor ele tem que ser trabalhado. Né, a gente vê, não só daqui, de outras experiências, que tem professor que não tá, ele tá com a cultura dele, e é fácil criticar o pai que bate no filho, ou que grita, e a gente faz a mesma coisa. Né, a gente não bate, não agride talvez fisicamente, e agride de outras formas, com palavras, a gente vê o professor fazer isso, e isso é muito triste, né? Ver o professor fazer isso, ou falar “são os pais”, ou “veio de casa”, e daí você vê ou ouve um professor, ou ouve falar que um professor fez isso, é porque é cultural e essa cultura ainda vai muito tempo pra sair. Precisa vir de cima, precisa de política muito comprida, política pública. Quando a política vir, pra se educar, eu acho que aí sim, vai mudar-se a cultura, né. Mas ainda somos, e eu espero que a nova geração venha, pensando, né, e que venha diferenciada. E que tenha aquela cultura só de lembrança, né? (risos).”
Subtotal	2 (14,3%)	-
Total	14 (100%)	-

Fonte: elaboração da autora.

Professora 3 (P3)

Os relatos de P3, na categoria *Educação Infantil*, subcategoria *Atributos do Professor* (EIap) apontam que, para a participante, o docente dessa etapa necessita possuir um perfil diferenciado, que envolve utilizar tom de voz específico, ter mais paciência, brincar com as crianças, desenvolver atividades lúdicas, bem como possuir sensibilidade em relação aos cuidados de que a criança necessita, já que essas ainda são bastante dependentes do adulto na faixa etária pré-escolar. Já no que se refere à subcategoria *Missão* (EIm), P3 destaca a preparação para outros aprendizados, o desenvolvimento da interação com pares, de coordenação motora, hábitos de higiene, como escovação, entre outros.

Em *Formação do Professor* (FP), o relato de P3 compreendeu percepções de lacunas na formação continuada oferecida pelo município, destacando que os cursos são, sobretudo, voltados à alfabetização, em detrimento de outros conteúdos, como o de Educação Inclusiva

por exemplo. A professora se refere a dúvidas relacionadas a como identificar dificuldades apresentadas pelas crianças, precocemente, e a como atuar nesse sentido, ressaltando ser esse um dos temas de que mais sente necessidade de ter formação. P3 aponta ainda sentir falta de respaldo no que concerne a como manejar situações de não cumprimento de regras pelas crianças, *indisciplina*, como refere.

Por sua vez, as falas na categoria *Promoção de Interações Sociais Positivas* (PISP), abordaram estratégias propostas pela professora como estabelecimento de regras, combinados, conversas, rodas de conversa, brincadeiras que levem ao aprendizado de conteúdos relacionados à convivência, leitura de fábulas. P3 destaca ainda que busca brincar com a turma, bem como conciliar estabelecimento de limites com expressão de carinho e afeto. Na categoria *Prática do Professor*, subcategoria *Obstáculos* (PPo), os relatos de P3 abordaram o não seguimento de regras pelas crianças como um dos principais, seguido pela dificuldade em estabelecer parcerias e relação próxima entre família e escola, de modo a viabilizar um melhor acompanhamento ao desenvolvimento da criança. Em relação à subcategoria *Suportes* (PPs), P3 refere nem sempre poder contar com respaldo, diante de dificuldades vivenciadas em sua prática no cotidiano escolar, e explica que recorre à direção, quando a coordenação não se encontra disponível.

Já a categoria *Violência na Escola*, subcategoria *Ações de Enfrentamento* (VEae), abrangeu o relato da professora sobre dizer às crianças o que não deveriam fazer, em relação à comportamentos agressivos envolvendo violência física, como bater. A fala de P3 na subcategoria *Compreensão do Fenômeno* (VEcf) ilustra a percepção de que a violência se expressa na escola por meio de brincadeiras das crianças que simulam tiroteios, e de relatos trazidos por estas acerca de episódios de violência doméstica presenciados. No que se refere à subcategoria *Programa Preventivo* (VEpp), o relato evidencia posicionamento favorável a uma estratégia preventiva à violência na escola, e inclui estratégias idealizadas pela professora, como por exemplo, envolver os especialistas no projeto, e trabalhar valores como respeito, solidariedade, além de manejar agressividade e treinar habilidades de autocontrole junto às crianças, desde a etapa da Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

As duas categorias com mais relatos foram *Prática do Professor* e *Violência na Escola*. O Quadro 21 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de relatos referentes à compreensão de P3 sobre Educação Infantil e violência na escola.

Quadro 21 – Compreensões de P3 sobre Educação Infantil e violência na escola

Categoria/ Subcategoria (Sigla)	Frequência (%)	Exemplos de Relatos
Elap	1	<p>"Então, falando bem assim, eu acredito que o professor da Educação Infantil, o perfil dele tem que ser uma pessoa com um pouco mais de paciência, até timbre de voz, isso faz diferença. Você percebe, por exemplo, uma pessoa, às vezes, que tem um tom de voz muito alto pra falar com a criança, a postura mesmo dela, você percebe que não é assim, tem que ter um diferencial. Então pra você trabalhar com uma criança, é diferente, você tem que ter um olhar mais, como que eu diria, não de cuidar, mas você tem que ter ainda o olhar do cuidado, porque eles são dependentes. Eles são muito dependentes de você. Então, por mais que a gente fale, "não, a escola...", mas você tem que ter aquele olhar do cuidar, ainda tem que ter, entendeu? Porque a criança não tá formada, ela depende muito de você. Então você tem que ter esse olhar, eu acho que é diferente, tem que ter perfil, porque senão... (risos). É diferente, não é a mesma coisa, você pegar um quarto, quinto ano, o primeiro ano nem tanto, porque eles ainda são bem pequenininhos, mas é diferente. Tem que ter uma paciência maior, brincar com a criança, a criança tem que brincar mais, trabalhar mais com o lúdico, tem que ser um professor que tenha essa visão, né. Você não vai alfabetizar já no jardim, então você tem que ter a brincadeira. Então eu acredito que é isso, o professor é diferenciado sim."</p>
Elm	2	<p>"Ah, eu acho que é muito importante, é uma preparação pra tudo, eu acho que é a estrutura mesmo, é a base. É a base pra tudo, é ali que você vai formar, eles formam coordenação motora, e até no convívio mesmo, que eles começam ter a relação com o outro, é na escola, é na Educação Infantil que eles têm, que eles começam essa relação. Então acho que é muito importante. Você chegar lá no Fundamental sem a Educação Infantil faz muita diferença."</p> <p>"É tudo, o convívio, a interação com o outro, a questão do próprio conhecimento, de higiene, escovação, essas coisas, então eles vão aprendendo. Eles vêm de casa com isso, mas nem todos, então eu acho que aqui na escola eles aprendem, regras. Então é a formação deles mesmo. Então, quando chegava, agora nem tanto, porque não chega mais criança sem EI no Fundamental, porque é obrigatório, né, mas antes você percebia a diferença, era nítida a diferença entre a criança que tinha tido Educação Infantil e a que não tinha tido. Era muita diferença."</p>
Subtotal	3 (21,4%)	-
FP	1	<p>"Então, ele [o município] oferece cursos, mas mais pra alfabetização. Então esquece dessa parte da inclusão. Porque você vê no Infantil I, aí você fala, "nossa, essa criança, será que isso aí é imaturidade dela, será que ela tá imatura", ou a criança já apresenta algum aspecto que você tem que estudar? Porque de repente a criança vai ter alguma, tenha alguma dificuldade, algum transtorninho (sic), alguma coisa, então eu acho muito mais difícil detectar no Infantil. Porque você vê, você fala, "ah, é imaturidade, será?". Então é mais difícil, né. Agora no Fundamental você já consegue perceber com mais nitidez. Eu acredito que a indisciplina e a inclusão, como trabalhar, é o que eu sinto mais falta de ter formação."</p>
Subtotal	1 (7,1%)	-

PISP	2	<p>"Então, a gente trabalha muito com combinados, conversa, roda de conversa... Isso, estabelecer limites, acho que é isso que a gente faz. Trabalhar com algumas brincadeiras que tenha, que a criança perceba algumas coisas que ela fez ou que ela deixou, e é mais isso. Trabalhar combinados, trabalhar regras, brincadeiras que façam trazer alguma coisa. Às vezes eu trago livros que tragam alguma coisa, fábulas. Então a gente tenta tudo o que pode (risos)."</p> <p>"Que nem eu falo, eu tento estabelecer um limite, eu tento brincar na medida do possível, mas também tento impor o limite, porque a criança ela pede regras, ela pede limites. Então, por exemplo, "ah, só vou brincar, vou deixar a criança fazer o que ela quer", não dá certo, você tem que estar ali sempre dosando, carinho, afeto, entendeu, mas também, quando precisar, estar ali chamando atenção, dar limites, porque elas precisam muito."</p>
Subtotal	2 (14,3%)	-
PPo	2	<p>"Assim, a questão da disciplina. Você coloca lá todas as regras, tudo, estabelece, só que aí tem a indisciplina. E aí o ponto chave pra mim, uma das maiores dificuldades minhas é trabalhar com a indisciplina, é isso."</p> <p>"Tem a criança ali que tem um histórico familiar delicado, então ela traz esse histórico pra dentro da sala, querendo ou não a criança traz. Então você tem que olhar a criança, mas também saber toda a história de vida dela, saber o que tá acontecendo. Então, por exemplo, quando a criança chega pra gente, tem dia que a criança tá normal, mas tem dia que ela muda o comportamento, então você vai perguntar pra família se tá tudo bem, aí alguma coisa aconteceu, então eu acho que o maior desafio hoje nosso eu acredito que é isso, é essa relação, da família com a escola, trazer a família com mais intensidade. Pra mim, um dos maiores desafios é esse."</p>
PPs	2	<p>"Não, não conta [se referindo a não poder contar com apoios]. Você, por exemplo, você recorre à direção. Nós estamos sem coordenadora, né, então, quando tem a coordenadora, você recorre à coordenadora. Mas é uma escola muito grande."</p> <p>"Porque, às vezes, você pega, "o que eu faço nessa situação"? Entendeu, você não tem. Falta um respaldo. Eu sinto muita falta disso. Você chega, você fala "nossa, eu preciso de ajuda com essa criança."</p>
Subtotal	4 (28,6%)	-
VEaf	1	"Aí eu falo 'ó, não pode bater' (...)"
VEcf	2	<p>"Então, a própria questão, uma das questões outras que, até eu não sei se cheguei a comentar com você, da brincadeira com arma, com arminha. Então eles usam hoje um lápis, pra fazer pá-pá-pá-pá-pá-pá, sabe (risos), brincando de tiro. Então, o que acontece, não deixa de ser uma agressão que eles viram em algum lugar, ou viram num filme, num desenho, num jogo, mas viram, aí eles vão trazer isso, e eu não acho legal mesmo a criança já pequenininha estar em contato com isso. E às vezes acontece de a criança falar, por exemplo, 'ah, o meu pai bateu na minha mãe', então eles chegam e falam, sabe. Aí eu falo 'ó, não pode bater', aí eles falam, 'é, prô, é verdade, a minha mãe falou que ia embora porque o meu pai falou que ia bater nela, o pai bateu nela'. Então eles trazem bastante isso."</p>

		"Então, a violência, eu acho que, o que que acontece, é a vivência da criança no dia-a-dia. Então ela traz pra escola o que ela vivencia. Então, se ela viu o pai ou a mãe, de repente, agredindo, brigando, ela vai trazer isso pra escola."
VEpp	1	"Então, eu penso muito assim: eu sempre tive vontade de trabalhar com os especialistas, juntar toda a equipe. Então, por exemplo, fazer um projeto com a escola toda. Então trabalhar lá desde o pequenininho até o grande. Trabalhar com toda a escola, então 'hoje todos vão trabalhar o que é respeito, o que é solidariedade, entendeu, o que é isso?', com todos. Então trabalhar com esses valores, resgatar e trabalhar, só que desde o pequenininho até o grande lá. E voltar mesmo a trabalhar, voltar a ter um projeto com a escola, colocar os especialistas nisso. Eu penso muito assim, às vezes tem crianças que são agressivas, de manhã tem um, o D. Desde o jardim ele é muito assim, e ele é forte. E eu vejo assim nele, eu olho nele e vejo assim, 'olha, esse menino, se você pegar ele e mostrar pra ele', 'olha você pode colocar essa força sua e, de repente, sei lá, pode ser colocada aí num karatê', entendeu, pra colocar toda essa agressividade dele, só que no lugar certo. Porque o menino ele é bom, mas às vezes ele se descontrola, então trabalhar esse autocontrole dele. E, com certeza, você ia ter aí, de repente até um lutador de boxe, sei lá, você não sabe, né, porque de repente é uma habilidade dele. E trabalhar com ele, em trabalho em equipe mesmo, mostrar para ele, 'ó, você vai utilizar essa força sua quando necessário, e em algum momento, né, não o tempo inteiro você explodir', então trabalhar mesmo a questão do autocontrole."
Subtotal	4 (28,6%)	-
Total	14 (100%)	-

Fonte: elaboração da autora.

Professora 4 (P4)

Os relatos de P4, na categoria *Educação Infantil*, subcategoria *Atributos do Professor* (Eiap) apontam que, para a participante, características essenciais ao docente dessa etapa são paciência, pois seria preciso repetir conteúdos falados diversas vezes, e criatividade, para adaptar temas à realidade das crianças. Já no que se refere à subcategoria *Missão* (EIm), a professora destaca o desenvolvimento de relações interpessoais, tanto entre pares, como criança-adulto, ensino de resolução de problemas, colaboração, bem como de outros conteúdos pedagógicos, como letras, números, cores, formas geométricas. A professora aponta ainda que há uma criança com Transtorno do Espectro Autista em sua turma, e que a inclusão proporciona também aos outros estudantes a oportunidade vivenciar e compreender a diversidade.

Em *Formação do Professor* (FP), as falas de P4 apontaram percepções de lacunas na formação em Pedagogia, no que se referia a conteúdos práticos. Por sua vez, o relato na categoria *Promoção de Interações Sociais Positivas* (PISP), abordou estratégias propostas pela professora como estabelecimento de regras e defesa do respeito. Na categoria *Prática do*

Professor, que obteve maior frequência de relatos, subcategoria *Obstáculos* (PPo), as falas de P4 abrangeram a alta quantidade de alunos na turma, manejo de comportamentos desafiadores em sala de aula e a dificuldade em estabelecer aproximação com os pais, para o acompanhamento conjunto da criança e suporte aos aprendizados proporcionados pela escola. Em relação à subcategoria *Suportes* (PPs), P4 referiu contar, sobretudo, com o apoio das colegas mais experientes, diante de dificuldades vivenciadas em sua prática no cotidiano escolar, e refere que o respaldo de coordenação, direção, e espaço de HTPCs, para troca de informações e experiências são importantes.

Já a categoria *Violência na Escola*, subcategoria *Ações de Enfrentamento* (VEae), abrangeu o relato da professora sobre explicar que os assuntos não se resolvem com agressão física, e ensinar às crianças formas de resolver problemas, alternativas à violência, como dialogar, chamar um adulto para mediar uma conversa. A fala de P4 na subcategoria *Compreensão do Fenômeno* (VEcf) ilustra a percepção de que a violência se expressa na escola a partir das agressões físicas empreendidas entre as crianças, as quais seriam, em sua perspectiva, decorrentes do período de desenvolvimento em que os pré-escolares se encontram, bem como de agressões verbais, aprendidas a partir de modelos presentes na mídia, na família e na comunidade em que vivem. No que se refere à subcategoria *Programa Preventivo* (VEpp), o relato ilustra posicionamento favorável a uma estratégia preventiva à violência na escola, que se iniciasse a partir da etapa da Educação Infantil e envolvesse crianças, professores, família e comunidade. O Quadro 22 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de relatos referentes à compreensão de P4 sobre Educação Infantil e violência na escola.

Quadro 22 – Compreensões de P4 sobre Educação Infantil e violência na escola

Categoria/ Subcategoria (Sigla)	Frequência (%)	Exemplos de Relatos
EIap	1	"Tem que ter paciência, porque não é uma vez que você tem que fazer, não é duas, é três, quatro, cinco, é seis vezes que você tem que falar a mesma coisa por dia. Às vezes na Educação Infantil é até mais cansativo por causa disso. Porque a gente fala uma vez, a gente fala duas, a gente fala três, então tem que ser bem repetitivo, tem que ter paciência, é mais desgastante fisicamente, porque toda hora a gente tem que abaixar e levantar e amarrar tênis e veste casaco e tira casaco (risos). Então tem que ter paciência, tem que ter persistência, né, mas eu acho que todos os professores são assim, porque senão não consegue ficar, não consegue. E assim, tem que ter muita criatividade também, pra você poder trazer o conteúdo pra realidade deles, sabe, cê tem que pensar "como é que eu posso me aproximar da realidade deles", sabe? Que nem eu trouxe as frutas, algumas crianças nem sabiam o que era pêssego, nunca viu uma ameixa. Então, tem que ter uma certa criatividade, mas, assim, não é fácil,

		<p>“você tem que ler muito, tem que pesquisar, o professor sempre tem que ler muito, tem que pesquisar, e trazer pra realidade deles algo concreto, sabe, que faça sentido, porque uma das reclamações da Educação é essa, né, que a gente ensina muita coisa que não faz sentido, que a gente não usa pra vida.”</p>
EIm	2	<p>“(…) a Educação Infantil é a base, é a porta.”</p> <p>“(…) antes, acreditava-se que a Educação Infantil era só pra cuidados, né, que eles vinham pra escola pra gente cuidar. Mas, na verdade, não, eles vêm na escola e eles interagem uns com os outros, eles aprendem a dividir, porque, imagina uma sala com 25 alunos, né, tem que dividir o material. Você vê, né, os conflitos que acontecem. Então até aprender a resolver seus próprios conflitos, a ter essa relação, tem essa relação com o adulto, mas tem essa relação da criança com a criança também, né. E fora isso eles têm um contato mesmo com as letras, com os números, que é mais a parte pedagógica mesmo, né, com as cores, com as formas geométricas. Eu sei que fora da escola também eles têm esse contato, mas aqui dentro é muito mais sistemático, né, muito mais planejado, a gente planeja antes como que vai fazer a atividade, a situação, então eu acho que desenvolve muito mais, desenvolve imaginação, né, também, porque eles vivem em contato uns com os outros, então eles trocam ideias também, isso é importante, trocam ideias com crianças que são mais experientes. Sempre vêm crianças, que nem, eu tenho um aluno, que é o J., que ele já tá alfabético, então ele já escreve, já lê, e ele já veio assim do Jardim I, então, ele acrescenta muito às outras crianças, sabe? Às vezes, eu faço dupla, eu pego uma criança que sabe um pouco menos e coloco com ele, com o J., e ele dá um auxílio e a criança consegue avançar mais. Então a gente acredita nisso, né, que, as próprias crianças elas podem se ajudar, pro crescimento, pro aprendizado deles, né. Eles mesmos se ajudam, colaboram... Às vezes não, né (rsrs), às vezes um acaba respondendo pelo outro, mas, na maioria das vezes, um acaba ajudando o outro, sabe, um tem mais dificuldade numa coisa, então o outro amigo vem e ajuda, então essa cooperação, a colaboração, porque, nem sempre, o professor, cê vê, né, nem sempre o professor dá conta de tudo, porque são muitas crianças pra um professor só. Ainda mais na minha sala, que tem a inclusão também, então, esse é outro aspecto, eles têm contato com crianças que são especiais, que têm necessidades especiais, e eles já começam a compreender esse mundo, né, de respeito também, de ver que o I. é diferente, por exemplo, ele não verbaliza ainda, ele não tem a comunicação oral. Então eles já sabem que a comunicação com ele tem que ser diferente, eles respeitam muito, eles entendem, eles sabem que nem sempre o I. vai acompanhar toda a rotina da sala, que ele tem uma rotina diferente, que tem uma professora, que é a V., né, que fica só com ele, então que é diferente mesmo, né. Às vezes ele não vai querer participar de alguma roda de conversa, ele, às vezes, não tem muita paciência quando a gente tá lendo um livro, mas aí as crianças já respeitam, então tem esse respeito, já aprende esse respeito, que eu acho que em casa eles não teriam esse contato, né, com pessoas diferentes, com culturas diferentes.”</p>
Subtotal	3	-
FP	2	<p>“Porque, o que acontece, apesar de a gente ter feito estágio, a gente fez estágio nas escolas, na creche, mas é muito pouco, é muito pouca formação, a gente não tem assim a realidade do dia-a-dia, né, então acho que falta um pouco do curso ser mais prático, é muita teoria para pouca prática. Porque, por exemplo, Psicologia na Pedagogia tem um pouco, mas eu acho que tinha que ter muito mais... E, na verdade, assim, quando a gente faz o curso de Pedagogia, a gente</p>

		tem uma ideia, que é meio utópica, né (risos), de achar que a gente vai chegar lá, que a gente vai conquistar todos os alunos, que todos os alunos vão bem, que no final do ano vai dar tudo certo, que a gente vai conseguir intermediar os conflitos, que a gente não vai se estressar, mas não é essa a realidade, entendeu, não é muito essa realidade. E, na verdade, no curso de Pedagogia, a gente não aprende isso, na verdade, no curso de Pedagogia, tudo parece que vai dar certo, que vai ser lindo e maravilhoso, o que na verdade não é. Então falta um pouquinho dessa prática. Porque, na verdade, a gente tem esse choque depois que a gente sai da faculdade, quando a gente vai começar a trabalhar, que a gente fala, “meu Deus, o que que eu faço agora?”. Então eu acho que falta sim formação, e acho que só a Graduação é muito pouco, tem sempre que procurar uma Especialização, uma Pós-Graduação, pra ter um embasamento, né, maior.”
Subtotal	2	-
PISP	1	"Primeiro a gente estabelece as regras, né, então desde lá do início do ano, e aí todo dia a gente reforça e tal, a gente já coloca as regras. “Um por vez que fala”, “quando a professora tá falando, os alunos ouvem”, na medida do possível, né (risos), “se você quer dar uma opinião você levanta a mão”, “é um só que pode sair de cada vez para ir no banheiro e pra beber água”. Então, eu acho que as regras são muito importantes. Já estabelece as regras com os seus alunos, e nem sempre vai ser as mesmas regras, por exemplo, ano passado era umas regras, esse ano eram outras, porque você vai sentindo a turma e vai criando as regras, entendeu? Isso é muito importante. Respeito, acima de tudo, também, a gente fala muito sobre isso, sobre respeito: respeitar não só os mais velhos, mas o seu colega também, né. E aí no dia-a-dia a gente vai sentindo como que é, né, a relação com as crianças, mas é tudo baseado nas regras.”
Subtotal	1 (7,1%)	-
PPo	3	"O primeiro desafio que, eu coloco em primeiro lugar, é a quantidade de alunos. Porque, assim, eu acho, na minha opinião, são muitos alunos, diferentes personalidades, diferentes temperamentos, características, pra um professor só. Então, pra mim, na minha opinião, 15 alunos seria o ideal, hoje eu tenho 24. Mas eu sei de professores que tem 30, na Educação Infantil. Então, pra mim, o desafio maior é a quantidade de alunos. Porque não tem como a gente oferecer um ensino de qualidade, sendo que eu sou uma só, e eu fico cinco horas com eles, tudo bem, mas a gente não consegue suprir todas as necessidades, a gente não consegue responder todas as perguntas, eu não consigo dar atenção adequada pra todos os alunos como eu gostaria de sentar e fazer com eles um a um, sabe? Você viu quanto tempo demora pra fazer uma atividade onde eu chamo um por um? E o ideal era que todo dia eu conseguisse sentar um por um, pra ver se tá conseguindo, se não tá conseguindo, mas não é todo dia que eu consigo. Então pra mim o maior desafio é: quantidade de alunos." "Por exemplo, um aluno que te desafia, que tem o temperamento difícil, a gente não sabe como lidar." "Segundo maior desafio: ausência dos pais. Porque eles trazem pra escola e acham que tudo vai ser feito na escola, mas na verdade a gente precisa da colaboração dos pais em casa, né, não só na lição de casa, mas no dia-a-dia mesmo. A gente tem um problema com um comportamento, o D., por exemplo, que a gente precisa da intermediação dos pais: se os pais não colaborarem, é muito difícil que eu mude ele só aqui na escola. Mesmo porque eu passo cinco horas com ele aqui, na casa dele ele passa muito mais. Então a gente precisa de

		colaboração com os pais tanto na parte pedagógica quanto na parte comportamental também. Então a gente tem muito pouco apoio da família, eles acham que eles deixam aqui na escola, e a gente vai fazer o que a gente tem que fazer e pronto... E não é assim, né? É assim."
PPs	2	"A gente acaba pesquisando por conta própria, pra tentar saber como faz." "O apoio maior que a gente tem é os próprios colegas de trabalho, por exemplo, eu sou nova, tenho um ano, um ano e pouquinho de experiência, então eu sempre recorro à J., à J., à N., à R., à F., que têm mais experiência que eu, então eu sempre pergunto, né, qual estratégia que eu posso usar, como que eu posso fazer, e aí elas me ajudam. O apoio da coordenação, da direção, né, nos HTPCs, né, que são muito importantes, a gente troca informação, troca experiência, mas aí acaba ficando só nisso mesmo."
Subtotal	5 (35,9%)	-
VEaf	1	"Então a gente tem que trabalhar muito essa questão [violência]: nem, nem tudo, não, nada você resolve empurrando, nada você resolve batendo. "Primeiro, antes, você tenta conversar, se você não consegue, você chama um adulto pra te ajudar, a intermediar essa conversa, né, que eles fazem muito: "O prô, o fulano me empurrou, ou o fulano me bateu, o fulano pegou minhas coisas sem pedir, me xingou, falou que o meu desenho tá feio, falou que eu sou feia", tudo isso (risos). E aí, ao invés de você ir lá bater no amigo, não, você chama um adulto, ou você tenta conversar..."
VEcf	1	"Ela [violência] se expressa... essa é que é a questão! Ela se expressa muito (risos)! Eu acho que ainda na Educação Infantil é até uma característica da criança: tentar resolver os seus conflitos fisicamente. Por quê? Ela ainda tá desenvolvendo essa questão de argumentos, da oralidade, que é o que a gente trabalha na Alfabetização e Letramento. De você conseguir, por exemplo, um colega pegou um lápis seu sem avisar: antes de você ir lá empurrar ele, você pode ir lá e conversar com ele, falar 'viu, você pegou o meu lápis e você não pediu, eu não gostei'. Tentar verbalizar o que você tá sentindo também, tentar conversar... Mas é difícil no começo, porque o mais fácil é você ir lá, empurrar ele e catar o lápis à força. É uma violência isso, né, uma certa violência. (...) Tem muita violência verbal, eles vêm com muito palavrão, muito, que já vêm de casa, por quê? Eles têm contato com músicas que têm esse tipo de vocabulário, com novelas, programas, filmes, que não são da idade deles, mas eles assistem. Então eles já vêm com esse vocabulário agressivo pra escola, que a gente tem que conversar também, que a gente tem que falar que não é adequado, que não é desse jeito que fala... Tudo isso é violência, né? Tudo isso é violência, que é a comunidade, na verdade. Ah, deixa até eu falar baixo, né, senão...(risos), mas é a comunidade onde eles vivem, onde tem muito esse contato, né, muito esse contato com a violência, com o tráfico também, tem muito contato com o tráfico nesse bairro, né, e com certeza reflete na sala de aula, porque é cultura, né?"
VEpp	1	"Na Educação Infantil, não tem [se referindo a ações existentes na escola voltadas a evitar a violência], mas no Fundamental tem o Proerd, mas que eu acho pouco também, deveria ter um outro trabalho, mais sistemático, que fosse, que abrangesse não só os alunos, mas também a família, a comunidade, porque o Proerd acaba ficando só com os alunos mesmo. Mas, na verdade, tem que ser um trabalho onde envolva a comunidade, os pais, os familiares, porque é daí

		que vem a violência, né. E com certeza tinha que ter pra Educação Infantil também (...) E assim, o que você ensina na Educação Infantil vai pra vida. Não que no Fundamental, não, no Fundamental também, mas a Educação Infantil é a base pra eles, pra vida mesmo, o primeiro contato, as primeiras regras, o primeiro contato com pessoas diferentes, né, a viver em comunidade... Então, seria muito interessante se houvesse um trabalho bem sistemático que envolvesse as famílias, as crianças, os professores, enfim, todos os envolvidos, desde muito pequeno. Aí, como eu não sei, né, tem que estudar daí.”
Subtotal	3	-
Total	14 (100%)	-

Fonte: elaboração da autora.

Considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção

A seguir, será apresentado o quadro com as categorias, siglas e definições referentes às considerações das participantes sobre o desenvolvimento da pesquisa atual de avaliação de necessidades e o planejamento de uma futura intervenção na escola (Quadro 23). É válido destacar que as falas das participantes ao longo das categorias abarcaram não somente considerações relacionadas ao presente estudo, mas ao conjunto das três pesquisas do Grupo de Pesquisa em Prevenção na escola, abordadas na seção *Apresentação*.

Quadro 23 – Categorias, subcategorias, siglas e definições referentes às considerações das participantes sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SIGLA	DEFINIÇÃO
Pesquisa Atual	-	PA	Compreensão e considerações do professor sobre os objetivos e desenvolvimento do estudo de avaliação de necessidades, incluindo contribuições identificadas como positivas, bem como sentimentos suscitados pela pesquisa, experiências de participação no processo, dificuldades relacionadas à adesão das famílias, dúvidas e problemas na comunicação entre pesquisadoras, professoras participantes e pais.
Planejamento de uma Futura Intervenção	Aspectos de viabilidade	PFIav	Considerações do professor sobre possibilidades de inserção de um programa à rotina da escola, bem como possíveis formatos, demais docentes a serem envolvidos e questões relacionadas ao tempo a ser disponibilizado.

Planejamento de uma Futura Intervenção	Componentes	PFic	Elementos considerados pelo professor como importantes de serem incluídos em uma intervenção para promoção de comportamento pró-social e prevenção à violência na escola participante, como o trabalho com as famílias, o respaldo à prática do professor, sobretudo no que se refere ao manejo de situações que envolvem violência, incluindo brincadeiras ou comportamentos agressivos empreendidos pelas crianças, e o envolvimento da escola como um todo na ação, o que compreende a realização de trabalho conjunto entre equipe docente e demais trabalhadores da comunidade escolar, no estabelecimento de uma comunicação não baseada em violência com as crianças.
Planejamento de uma Futura Intervenção	Recomendações	PFir	Comentários, perguntas e/ou ou sugestões, direcionados às pesquisadoras, relacionados, especificamente, a beneficiar a comunicação com as professoras e a adesão dos pais a pesquisas futuras, e/ou a potencializar o alcance dessas, a partir de sua divulgação junto a órgãos gestores de Educação do município da escola participante.

Fonte: elaboração da autora.

Professora 1 (P1)

O relato de P1, na categoria *Pesquisa Atual* (PA), aponta uma consideração da professora em relação à dificuldade relacionada à participação dos pais e ao consentimento da dos filhos na pesquisa, possivelmente originada no receio daqueles em relação à exposição de sua rotina de vida, a qual seria permeada, na comunidade, segundo a participante, por eventos que possuem relação com a violência. Na categoria *Planejamento de uma Futura Intervenção*, subcategoria *Componentes* (PFic), a fala da professora sugeriu a importância de que uma estratégia preventiva à violência, na escola participante, envolvesse as famílias, dada a possível ocorrência do fenômeno naquele contexto. Já na subcategoria *Recomendações* (PFir), P1 recomendou que a equipe de pesquisa agendasse uma reunião com os pais, para explicar sobre a intervenção. Não foram contabilizadas falas na subcategoria *Aspectos de viabilidade* (PFIav).

O Quadro 24 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de relatos referentes às considerações de P1 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção na escola.

Quadro 24 – Considerações de P1 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção na escola

Categoria/ Subcategoria (Sigla)	Frequência (%)	Exemplos de Relatos
PA	1	"É, porque os pais ficaram também alguns com medo por causa da violência, né. Então, assim, 'ah, eles vão na minha casa, eu não vou poder fazer isso, não vou poder fazer aquilo', acho que eles ficaram meio assim com medo com isso, né."
Subtotal	1 (33%)	-
PFIav	-	-
PFIc	1	"Eu acho que tinha que pegar a família, né, os pais. O meu aluno esses dias desenhou, eu pedi pra fazer um desenho livre, ele fez o pai bravo, e acho que ele fez a mãe do lado. Aí eu perguntei E., 'por que o seu pai tá bravo?' 'Ah, porque a minha mãe tava ouvindo música alta'. Eu fiz questão de escrever no caderno: 'ele desenhou o pai bravo porque a mãe estava ouvindo som alto'. Aí a mãe veio na reunião e viu o desenho, e falou assim 'não, mas é o contrário, eu é que fico brava com o seu pai'. Aí eu não sei quem tá falando a verdade, né. E um dia ele falou que o pai dele batia na mãe dele. Então eu não sei aí. Então é muito importante pegar a família mesmo, os pais, aí já ajuda os filhos, né?"
PFIr	1	"Eu acho que o ano que vem, vocês já devem marcar uma reunião com os pais e já explicar..."
Subtotal	2 (67%)	-
Total	3(100%)	-

Fonte: elaboração da autora.

Professora 2 (P2)

Os relatos de P2, na categoria *Pesquisa Atual* (PA), apontam considerações da professora sobre dificuldades relacionadas à participação dos pais e ao consentimento da dos filhos na pesquisa, em virtude de aspectos como religião e exposição. A alta frequência de falas nessa categoria foi, sobretudo, composta por dúvidas de P2 relacionadas aos objetivos de um procedimento de observação realizado em sua sala, e na casa da família de uma criança de sua turma, previsto em um outro projeto do grupo de pesquisa, mas que não será pormenorizado no presente trabalho. As falas se referiram ainda a um procedimento de preenchimento de questionários, previsto no projeto mencionado acima, o qual ocorreu durante uma reunião de pais e teria causado prejuízo no planejamento da docente.

A categoria *Planejamento de uma Futura Intervenção*, subcategoria *Aspectos de viabilidade* (PFIav), englobou uma consideração da professora sobre docentes a serem envolvidos em um futuro programa preventivo, como os especialistas. Em *Componentes* (PFIc), os relatos compreenderam demandas da professora por saberes práticos em relação a como atuar diante de brincadeiras ou jogos eletrônicos praticados pelas crianças, que simulam situações de

violência. Já na subcategoria *Recomendações* (PFIr), P2 propôs que, para o estabelecimento de uma boa comunicação com os pais, as pesquisadoras comparecessem às reuniões de pais, desde o início do ano. O Quadro 25 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de relatos referentes às considerações de P2 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção na escola.

Quadro 25 – Considerações de P2 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e sobre o planejamento de uma futura intervenção na escola

Categoria/ Subcategoria (Sigla)	Frequência (%)	Exemplos de Relatos
PA	5	"Eu tive mães que não preencheram (termos de consentimento e questionários) por religião, não preencheram por exposição, eu tive várias dificuldades na minha sala."
Subtotal	56 (%)	-
PFlav	1	"É, isso [trabalhar em conjunto com os especialistas] faz a escola ficar importante, né? Quando todos trabalham juntos, a escola cresce."
PFIc	2	"Pro professor trabalhar nesse meio tecnológico. Como eu faço intervenção da criança que quer atirar na cabeça do amigo? Eu posso jogar com o jogo imaginário e eu posso jogar com o jogo de que é aquilo que ele tá vendo mesmo. Como eu penso, o que eu faço, como eu faço a intervenção diante desta situação? Porque, nós professores, a gente também tá desarmado, né, talvez até mais do que as crianças. A gente não tem eu acho que essa qualificação. Você vai adquirindo, você conhece a criança, mas tem coisa que a gente nunca vai conhecer, nunca vai saber. Você sempre trabalha com o imaginário, né? Eu suponho que seja isso."
PFIr	1	"E pra se ter uma reunião com os pais, você tem que usar a técnica, né, de vir na reunião de pais, ou de início de ano, quando vai entrar, porque senão eles não vêm."
Subtotal	4 (44%)	-
Total	9 (100%)	-

Fonte: elaboração da autora.

Professora 3 (P3)

O relato de P3, na categoria *Pesquisa Atual* (PA), abrangeu considerações positivas sobre o desenvolvimento do estudo, como um incentivo dado a si mesma sobre ter um olhar mais atento às brincadeiras empreendidas pelas crianças em grupos, mas também compreendeu ponderações sobre problemas sentidos na comunicação entre as pesquisadoras e a professora, no que se refere a uma coesão e à explicitação de uma agenda de articulação entre os estudos.

A categoria *Planejamento de uma Futura Intervenção*, subcategoria *Componentes* (PF1c), abrangeu relatos que compreenderam demandas da professora por respaldo em relação a como manejar comportamentos das crianças. Não foram contabilizadas falas nas subcategorias *Aspectos de viabilidade* (PF1av) e *Recomendações* (PF1r). O Quadro 26 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de relatos referentes às considerações de P3 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção na escola.

Quadro 26 – Considerações de P3 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e sobre o planejamento de uma futura intervenção na escola

Categoria/ Subcategoria (Sigla)	Frequência (%)	Exemplos de Relatos
PA	1	"Então, foi bem legal. Os dias que você ficou até eu achei interessante, porque eu acabei observando algumas coisas que, né, eles brincando, a gente não observa, né, acaba não observando tanto. Então quando vocês ficaram, eu me obriguei também a observar e eu percebi mesmo algumas diferenças, né, como você tava observando. Então foi interessante, e aí você fica vendo elas observando, e aí você começa a observar e você percebe mesmo, assim, um grupinho brincando ali, depois ali, sabe, e no dia-a-dia acho que é tão corrido, né, enquanto professor, que não dá tempo de ter esse olhar tão... Focado, né, digamos, ali. Eu achei bem interessante. O que a P4 falou eu achei legal também, o que faltou, eu acho que faltou esse entrosamento, acho que junto, sabe, as três, falarem, 'ó, eu vou até aqui, aí o meu vai começar aqui', entendeu? Colocar junto, sabe, as três. Eu acho que foi isso que faltou, colocar junto, sabe, como se fosse um projeto só, porque deu a impressão que cada uma..."
Subtotal	1 (33%)	-
PF1av	-	-
PF1c	2	"Então, eu tenho uma coisinha sim. Que nem, um dia, que nem eu falei pra você, que eu tava observando, às vezes a gente pensa: "como lidar?" Eu sei que a gente usa muito a nossa psicologia, né, mas se de repente tivesse uma coisa pro professor também, entendeu? É porque, às vezes, você pensa 'como que eu falo? Chamo atenção?' A gente vai muito na intuição, no dia-a-dia, mas se vocês conseguissem trazer alguma coisa pro professor também, seria interessante (sorri)."
PF1r	-	-
Subtotal	2 (67%)	-
Total	3 (100%)	-

Fonte: elaboração da autora.

Professora 4 (P4)

Os relatos de P4, na categoria *Pesquisa Atual* (PA), abrangeram considerações, sobretudo, relacionadas a problemas na compreensão sobre o desenvolvimento da pesquisa, incluindo a articulação entre as pesquisadoras, bem como ao não reconhecimento da docente sobre fazer parte do estudo e a possíveis falhas na comunicação com os pais. Sobre essa última questão, a professora acrescentou ainda que, tanto os professores quanto a comunidade julgam necessária a presença do profissional psicólogo na escola. A alta frequência de falas nessa categoria foi também composta por ponderações referentes a um procedimento de preenchimento de questionários, previsto em um outro projeto do grupo de pesquisa, o mesmo a que se referiu P2, que ocorreu durante uma reunião de pais e teria causado prejuízo no planejamento da docente, mas que não será pormenorizado no presente trabalho.

A categoria *Planejamento de uma Futura Intervenção*, subcategoria *Aspectos de viabilidade* (PFIav), englobou considerações da professora sobre a possibilidade de a estratégia de prevenção à violência ser inserida na rotina da turma, dentro do planejamento de aula, como já ocorria com outros projetos adotados pela escola. Em *Componentes* (PFic), os relatos compreenderam um elemento considerado pela professora como importante de ser incluído em uma intervenção, isto é, o envolvimento conjunto entre professores e demais trabalhadores da comunidade escolar, no estabelecimento de uma comunicação não-violenta com as crianças. Já na subcategoria *Recomendações* (PFir), a professora propôs que procedimentos a serem realizados sejam sempre previamente e detalhadamente acordados com os professores.

O Quadro 27 apresenta frequências absolutas, relativas e exemplos de relatos referentes às considerações de P4 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção na escola.

Quadro 27 – Considerações de P4 sobre sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e sobre o planejamento de uma futura intervenção na escola

Categoria/ Subcategoria (Sigla)	Frequência (%)	Exemplos de Relatos
PA	11	"Bom, eu achei, assim, que seria menos espaçado, assim, sabe? Eu achei que vocês viriam mais, que teria mais participação. Pra falar bem a verdade, foram poucos, achei, dias, e pouco tempo. Pelo menos, não sei como foi na sala de vocês, mas na minha sala... Pouquíssimo tempo eu achei, assim. Eu achei que teria mais tempo. Eu sei que é de observação, mas achei que teria mais a participação, assim... Eu não sei, não sei (risos), achei que teria mais participação, que seria mais dias, né, então ficou, é o que ela falou, ficou meio

		<p>vago, assim, então a gente não sabe direito como foi... Mesmo porque a sua pesquisa é diferente da pesquisa da M., né?"</p> <p>"É que a gente que tá de fora não entende muito bem, né o que tá acontecendo ali, né. Um dia era você, outro dia era a M., aí, não sei..."</p> <p>"E assim, os pais ficaram também com muita dúvida do que era... Ah, inclusive, teve uma mãe que me perguntou na última reunião como que fazia pra encontrar em contato com vocês, que ela queria saber... Mas acho que assim, é porque ficou muito vago, acho que eles não entenderam o que é, exatamente, né, eles queriam acho que uma consulta particular, sabe? Na verdade, a gente e a comunidade sente falta de um profissional de Psicologia na escola. Na verdade, eu acho que devia ter vários profissionais dentro da escola, né, e um deles era o de Psicologia, até mesmo pros professores, porque a gente sai com uma carga emocional muito grande, muito carregada e, coitado, quem ouve é os maridos, né? (risos)."</p>
Subtotal	11 (69%)	-
PFIav	2	"Eu acho que poderia sim ter um horário com os professores e aí, não sei, os professores passam para as crianças, ou vocês também participam. Como se fosse um projeto mesmo, igual a gente faz, o SICREDI, o Trilhas, fazer parte da rotina, como se fosse um planejamento mesmo de aula, que abrangesse o ano todo, né, desde o primeiro dia de aula, ateeé (sic)..."
PFIc	2	"Mas não é só o professor, é toda a comunidade escolar. É, por exemplo, a merendeira, a cozinheira, a faxineira, todos tem que falar a mesma língua, né? E eu acho que é isso que falta um pouco na escola, porque não adianta só o professor, você trabalhar desse jeito e aí sai da sala de aula, a inspetora vai lá e... Entendeu? Não adianta! A diretora, a secretária, todo mundo... Todo mundo que tá envolvido na comunidade escolar tem que ter essa comunicação não violenta."
PFIr	1	"É, ou assim, ou combinar com a professora, 'a gente vai fazer isso, vai ter um formulário, que eles vão preencher, tal, tal, tal' (...)"
Subtotal	5 (31%)	-
Total	16(100%)	-

Fonte: elaboração da autora.

5.1 Síntese dos resultados

Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, nas interações com as crianças

As práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, nas interações com as crianças, foram apresentadas pelas quatro professoras, somando 95 ao todo. A categoria que obteve maior frequência de registros foi *Desenvolvimento de Relacionamento Positivo Professor-Criança (DRPPC)*, seguida por *Oferecimento de Modelo de Comportamento Pró-Social (OMCPS)*, *Promoção de Oportunidades para a Prática de Comportamento Pró-Social*

(POPCPS), *Promoção de Competência Emocional* (PCE), *Manejo de Comportamento Agressivo* (MCA), e *Aprovação de Comportamento Pró-Social* (ACPS) e *Orientação sobre Valores Pró-Sociais* (OVPS), estas duas últimas com a mesma frequência.

No que se refere às práticas observadas no interior de cada categoria, nota-se que, ACPS, envolveu aprovar um comportamento pró-social de ajudar, DRPPC abrangeu, principalmente, valorizar atividades desenvolvidas pelas crianças, incentivar, dar suporte à autonomia, fazer uso de humor, estabelecer diálogo de maneira não coercitiva para manejar comportamentos considerados inadequados e utilizar tom de voz calmo e expressões que denotavam afeto. MCA incluiu orientar uma criança sobre um comportamento alternativo ao agressivo dirigido antes a um de seus pares, OMCPs compreendeu oferecer modelo às crianças dos comportamentos pró-sociais de ajudar, compartilhar e reconfortar, PCE abarcou diálogos sobre estados emocionais, demonstrando o modo como as atitudes de uns podem afetar o modo como outros indivíduos se sentem e, POPCPS, envolveu, sobretudo, instruir as crianças a compartilharem materiais.

Nas categorias ACPS e PCE, apenas foram registradas práticas de P2. Em DRPPC, P3 contabilizou o maior número, bem como em OVPS, categoria na qual foi a única participante com registros. Em MCA, apenas foram contabilizadas práticas de P2 e P3, em OMCPs, P2 obteve a maior frequência, e em POPCPS o mesmo se deu com P4. P2 foi a participante que apresentou maior número de práticas (34), demonstrando também o repertório mais variado, isto é, com registros em seis das sete categorias, enquanto P4 apresentou o menor (15), com práticas contabilizadas em três. P1 e P3 apresentaram 23 práticas cada uma, sendo que a segunda apresentou maior variedade em seu repertório, contabilizando registros em cinco categorias, enquanto P1 o fez em três.

A Tabela 16, a seguir, apresenta frequências absolutas, relativas e o total de práticas, potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, das quatro professoras, nas interações com as crianças.

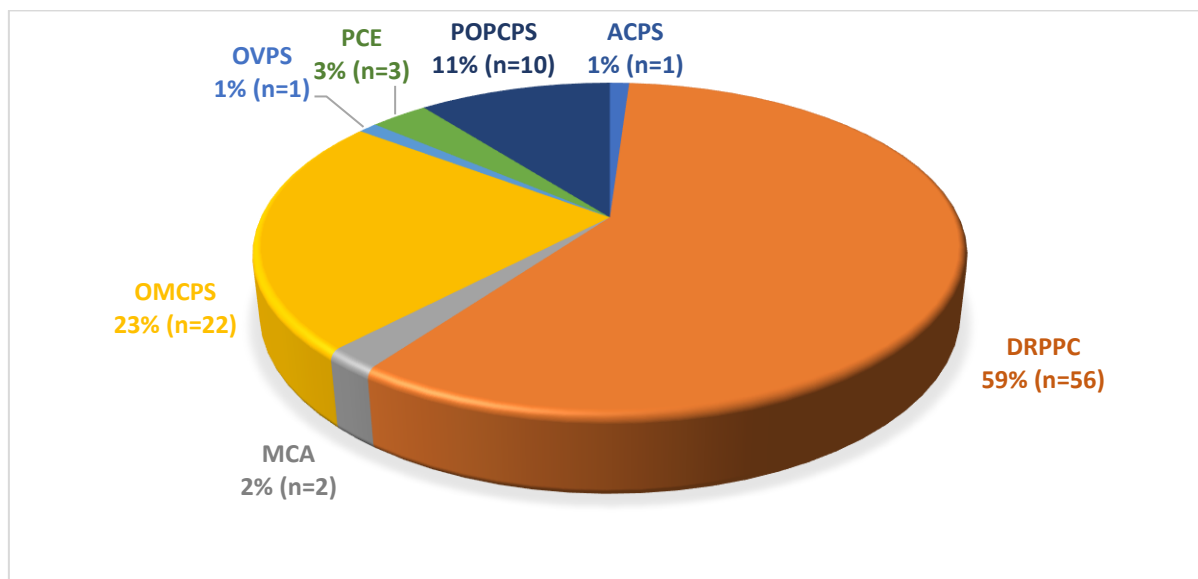
Tabela 16 – Frequência de práticas promotoras de comportamentos pró-sociais de P1, P2, P3 e P4, nas interações com as crianças

	ACPS	DRPPC	MCA	OMCPS	OVPS	PCE	POPCPS	Total	%
P1	0	13	0	7	0	0	3	23	24
P2	1	17	1	11	0	3	1	34	36
P3	0	18	1	1	1	0	2	23	24
P4	0	8	0	3	0	0	4	15	16
Total	1	56	2	22	1	3	10	95	-
%	1	59	2	23	1	3	11	-	100

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 12 apresenta a distribuição das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais das quatro professoras.

Gráfico 12 – Distribuição das práticas promotoras de comportamentos pró-sociais das quatro professoras, em cada categoria



Fonte: elaboração da autora.

Repertório de habilidades sociais educativas

Os repertórios de habilidades sociais educativas das professoras foram, no que se refere à Escala 1 - *Organizar atividade interativa*, Fator 1 - *Dar instruções sobre a atividade*, classificados, em sua maioria, como deficitários, à exceção de P3, que o teve situado mais acima, na posição mediana inferior. No Fator 2 - *Selecionar, disponibilizar materiais e*

conteúdos, da mesma escala, P1, P3 e P4 apresentaram repertório mediano inferior, e P2, deficitário o que se repete no fator geral. No Fator 3 - *Organizar o ambiente físico*, os repertórios das participantes P1 e P3 se situaram na posição mediana inferior, e os de P2 e P4 mais acima, na mediana superior.

Já no que concerne à Escala 2 - *Conduzir atividade de forma interativa*, Fator 1 - *Cultivar afetividade, apoio, bom humor*, os repertórios de P1 e P2 se situaram na posição mediana superior, e os de P3 e P4 um pouco mais abaixo, na mediana inferior. No Fator 2 - *Expor, explicar e avaliar de forma interativa*, da mesma escala, P1 e P2 apresentaram repertório mediano inferior, e P3 e P4, deficitário. Em relação ao Fator 3 - *Aprovar, valorizar comportamentos*, a maioria da docentes tiveram o repertório classificado como deficitário, exceto P2, que o teve situado mais acima, na posição mediana inferior. No Fator 4 - *Reprovar, restringir comportamentos*, o repertório de P2 obteve a mais alta classificação em relação a todas as participantes, em todos os fatores das duas escalas, isto é, altamente elaborado, enquanto P1 apresentou repertório deficitário e P3 e P4, mediano inferior. No que se refere ao fator geral da escala, obteve-se que o repertório de P1 foi classificado como mediano inferior, o de P2 como mediano superior, e o de P3 e P4 como deficitários.

Em geral, os dados apontam que P2 foi a participante que apresentou repertório acima da posição mediana em mais fatores, se consideradas as duas escalas, e P4 a que mais obteve a classificação de seu repertório como *deficitário*. A Tabela 17 apresenta a classificação do repertório de habilidades sociais educativas de P1, P2, P3 e P4, de acordo com as escalas e fatores do inventário IHSE-Prof.

Tabela 17 - Classificação do repertório de habilidades sociais educativas de P1, P2, P3 e P4, de acordo com as escalas e fatores do inventário IHSE-Prof

Escala e Fator	Classificação do Repertório			
	P1	P2	P3	P4
E1F1	D	D	MI	D
E1F2	MI	D	MI	MI
E1F3	MI	MS	MI	MS
E1G	MI	D	MI	MI
E2F1	MS	MS	MI	MI
E2F2	MI	MI	D	D
E2F3	D	MI	D	D
E2F4	D	AE	MI	MI
E2G	MI	MS	D	D

Fonte: A autora.

Nota. E1F1 = Escala 1 (Organizar atividade interativa), Fator 1 (Dar instruções sobre a atividade); E1F2 = Escala 1 (Organizar atividade interativa), Fator 2 (Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos); E1F3 = Escala 1 (Organizar atividade interativa), Fator 3 (Organizar o ambiente físico); E1G = Escala 1 (Organizar atividade interativa), Fator Geral; E2F1 = Escala 2 (Conduzir atividade de forma interativa), Fator 1 (Cultivar afetividade, apoio, bom humor); E2F2 = Escala 2 (Conduzir atividade de forma interativa), Fator 2 (Expor, explicar e avaliar de forma interativa); E2F3 = Escala 2 (Conduzir atividade de forma interativa), Fator 3 (Aprovar, valorizar comportamentos); E2F4 = Escala 2 (Conduzir atividade de forma interativa), Fator 4 (Reprovar, restringir comportamentos); E2G = Escala 2 (Conduzir atividade de forma interativa), Fator Geral; AE = Altamente elaborado; D = Deficitário; MI = Mediano inferior; MS = Mediano superior.

Atividades planejadas para promoção comportamentos pró-sociais e habilidades sociais

Os planos de aula semanais foram apresentados por P2, P3 e P4, somando-se 57 documentos com 402 atividades diferentes propostas, ao todo. A categoria que predominou nos registros foi *Outros Conteúdos Pedagógicos* (aOP), seguida por *Outros Conteúdos de Socialização* (aOS). Em relação às atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades sociais, foram registradas respostas em *Civilidade* (aCV) e *Habilidades Sociais Acadêmicas* (aHSA). No que se refere à promoção de comportamentos pró-sociais, apenas um planejamento de atividade foi registrado, na categoria *Cooperar* (aCPR).

P4 foi a participante que apresentou o maior número de planos semanais, e assim, de atividades propostas (287), isto é, 71,4% do total, enquanto P2 e P3 apresentaram 17,2% e 11,4%, respectivamente, e P1 não elaborou planejamentos. P2 obteve registros em três categorias, a saber, aCV, aOS, e aOP, enquanto P3 e P4 demonstraram um repertório de planejamento mais variado, contemplando registros em quatro categorias, sendo a primeira em aCPR, aHSA, aOS e aOP, e a segunda em aCV, aHSA, aOS e aOP. Destaca-se que P3 foi a

única participante que planejou atividades registradas em uma categoria relacionada à promoção de comportamento pró-social.

A Tabela 18, a seguir, apresenta frequências absolutas, relativas e o total de atividades contidas nos planos semanais das quatro participantes, em cada categoria.

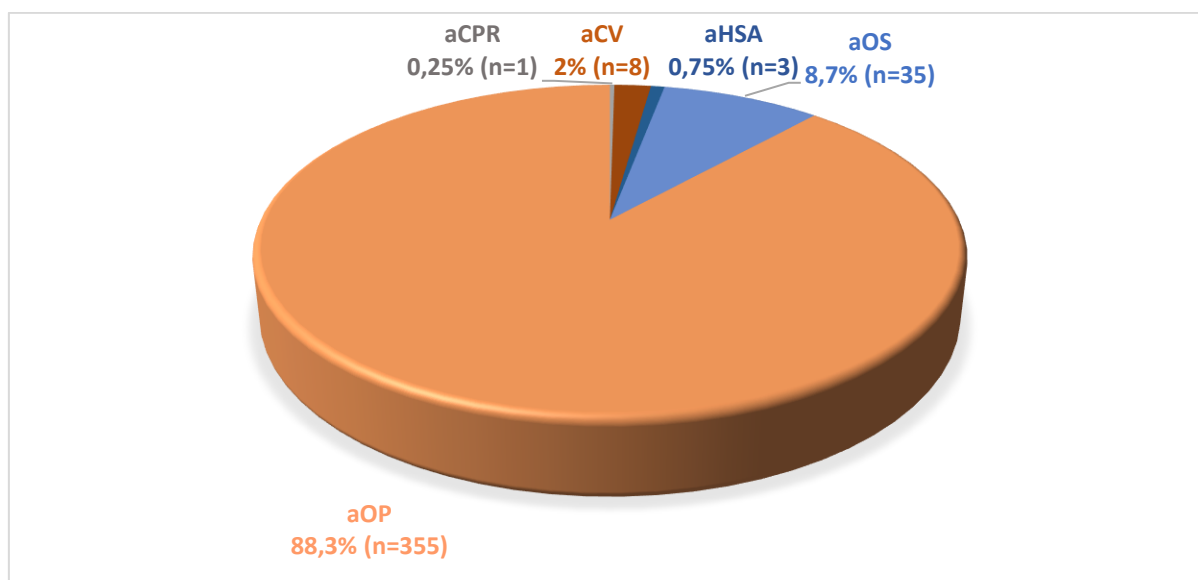
Tabela 18 – Frequência de atividades contidas nos planos semanais de P1, P2, P3 e P4

	Aa	aCPT	aCPR	aDA	Ar	aASS	aAEE	aCV	aE	aFA	aHSA	aSPI	aOS	aOP	Total	%
P1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P2	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	8	57	69	17,2
P3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	6	38	46	11,4
P4	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	2	0	21	260	287	71,4
Total	0	0	1	0	0	0	0	8	0	0	3	0	35	355	402	-
%	0	0	0,25	0	0	0	0	2	0	0	0,75	0	8,7	88,3	-	100

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 13 apresenta a distribuição das atividades contidas nos planos semanais das quatro professoras.

Gráfico 13 – Distribuição atividades contidas nos planos semanais das quatro professoras



Fonte: elaboração da autora.

Já no que se refere aos planejamentos bimestrais, ambas as duplas apresentaram números semelhantes de conjuntos de atividades propostas ao todo, inclusive nas mesmas categorias, sendo os de P1 e P2 ligeiramente mais altos. É válido ressaltar que a dupla P3 e P4

possuía um planejamento bimestral a mais, o que indica que, os documentos produzidos por P1 e P2 abarcavam maior quantidade de conjuntos de atividades cada, se comparados aos da outra dupla, o que explica o número maior. P1 e P2 obtiveram 5% dos registros em aOS, e 15% em aOP, enquanto para P3 e P4 foram registrados 8% dos conjuntos em aOS (8%), e 13% em aOP. A Tabela 19, a seguir, apresenta frequências absolutas, relativas e o total de conjuntos de atividades contidas nos planejamentos bimestrais das duplas P1 e P2, e P3 e P4, em cada categoria.

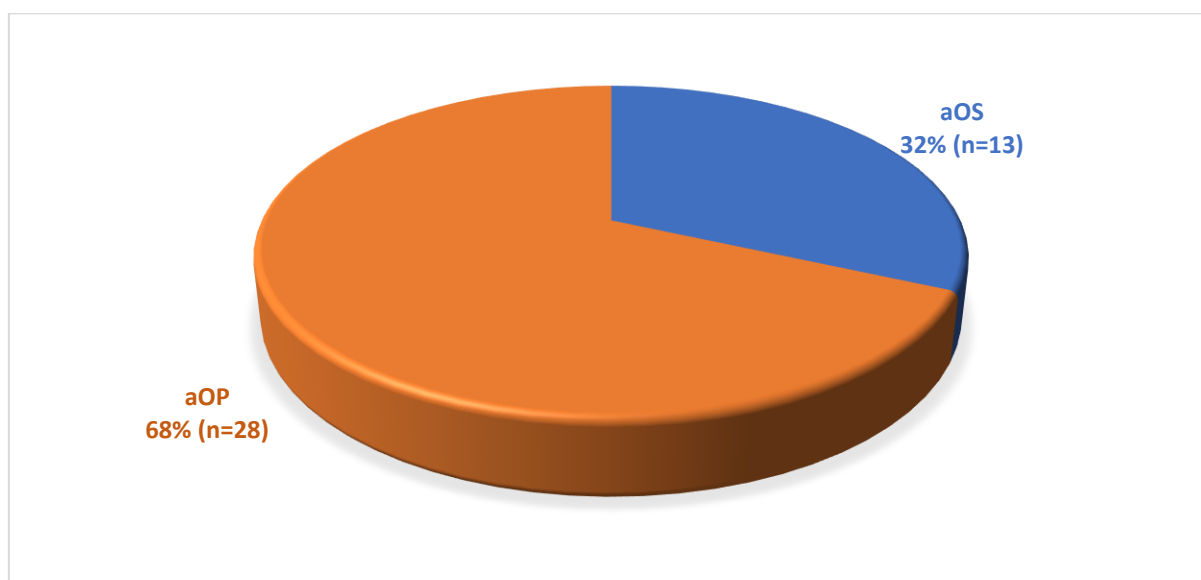
Tabela 19 – Frequência de conjuntos de atividades contidos nos planejamentos bimestrais das duplas P1 e P2, e P3 e P4

	Aa	aCPT	aCPR	aDA	aR	aASS	aAEE	aCV	aE	aFA	aHSA	aSPI	aOS	aOP	Total	%
P1 e P2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	15	20	49
P3 e P4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	13	21	51
Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	28	41	-
%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	32	68	-	100

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 14 apresenta a distribuição dos conjuntos de atividades contidos nos planejamentos bimestrais das duas duplas de professoras.

Gráfico 14 – Distribuição dos conjuntos de atividades contidos nos planejamentos bimestrais das duas duplas de professoras



Fonte: elaboração da autora.

No que se refere aos planejamentos no interior de cada categoria, tanto no que se refere aos semanais, como aos conjuntos, nos bimestrais, destaca-se que, aOP envolveu atividades diversas, como relacionadas ao aprendizado de letras, números, cores, contato com texturas, parlendas, colagem, uso de massinha, entre outras, enquanto aOS abarcou, sobretudo, atividades em roda, predominando as de conversa. Especificamente, no que concerne aos planos semanais, aCV compreendeu, principalmente, atividades relacionadas a regras e combinados, aHSA contemplou brincadeira e desenho dirigidos, e aCPR envolveu uma atividade denominada *Trabalhando a Cooperação*.

Comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças

Comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças foram observados nas quatro turmas, somando-se 97, ao todo. A categoria que obteve maior frequência de registros foi *Cooperar* (CPR), seguida por *Compartilhar* (CPT), *Dar Afeto* (DA), *Ajudar* (A), *Defender* (D) e *Reconfortar* (R).

No que se refere aos comportamentos observados, no interior de cada categoria, destaca-se que, A envolveu, principalmente, atender a necessidades de suporte de um colega, no que se referia à montagem ou ao conserto de um brinquedo, CPR abarcou, sobretudo, aceitar ideias do colega e se engajar na brincadeira proposta, atender a solicitações de pares, trocar brinquedos com um colega, cumprir combinados, bem como estabelecer parcerias em brincadeiras que envolviam a reunião de peças de encaixe, sendo este último muito frequente nas turmas do Jardim II, isto é, T3 e T4. CPT abrangeu, principalmente oferecer um brinquedo e conceder a um colega seu uso, DA compreendeu expressar afeto positivo, como fazer carinho no rosto de um colega, colocar a mão no ombro, e convidar para brincar, D incluiu interceder em favor de um colega, no que se referia a utilização de um brinquedo ou à participação em uma brincadeira e R englobou fornecer conforto físico, por meio de carinho no rosto, a uma criança que se encontrava em dificuldades, oferecer palavras de consolo, e tentar animar um colega que se encontrava triste. Observou-se que as crianças dos Jardins II organizavam-se em brincadeiras em grupos fixos com maior frequência do que as do Jardim I, que brincavam mais em duplas ou em grupos que tinham sua composição alterada mais rapidamente.

T3 foi a turma que apresentou o maior número de comportamentos pró-sociais (37), o que corresponde a 38% do total, seguida por T2 (29%), T1 (21%) e T4 (12%). T1 e T2 apresentaram pelo menos um registro em cada categoria, enquanto em T3 não foram observados

comportamentos referentes à categoria R, e em T4, à D. A Tabela 22, a seguir, apresenta frequências absolutas, relativas e o total de comportamentos pró-sociais nas Turmas 1, 2, 3 e 4.

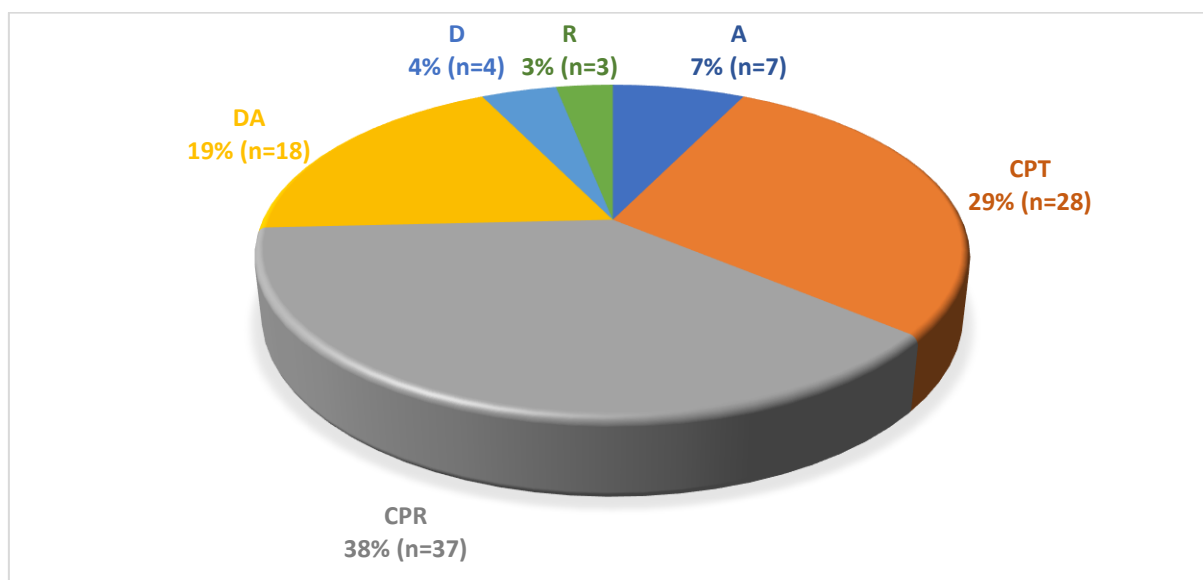
Tabela 22 – Frequência de comportamento pró-social nas Turmas 1, 2, 3 e 4

	A	CPT	CPR	DA	D	R	Total	%
T1	1	4	10	3	1	1	20	21
T2	4	9	7	5	2	1	28	29
T3	1	10	17	8	1	0	37	38
T4	1	5	3	2	0	1	12	12
Total	7	28	37	18	4	3	97	100
%	7	29	38	19	4	3	100	

Fonte: elaboração da autora.

O Gráfico 15 apresenta a distribuição da ocorrência de comportamentos pró-sociais nas quatro turmas.

Gráfico 15 – Distribuição de comportamentos pró-sociais nas quatro turmas, em cada categoria



Fonte: elaboração da autora.

Considerando-se a ocorrência total de comportamentos pró-sociais nas quatro turmas, obteve-se que a emissão se apresentou maior por crianças do sexo masculino (55%). Em relação ao número de respostas em cada categoria, isto se repetiu em CPT, CPR e R, enquanto em A, DA e D, os comportamentos se apresentaram mais frequentes em crianças do sexo feminino. A categoria mais frequente, CPR, foi também a com maior número de registros tanto por crianças

do sexo feminino, como do masculino. Entre as meninas, os comportamentos mais frequentes foram registrados nas categorias CPR, CPT, DA, A, D e R. Já entre os meninos, a ordem foi semelhante, a saber, CPR, CPT, DA, A, R e D, isto é, houve inversão apenas no que se refere às duas últimas categorias.

Ao se abordar a ocorrência em cada turma, destaca-se que, nas do Jardim I, isto é, em T1 e T2, as meninas apresentaram comportamentos pró-sociais com mais frequência do que os meninos, resultado que se inverte na etapa do Jardim II, ou seja, em T3 e T4. T2 foi a única turma que apresentou ocorrência de comportamentos pró-sociais em todas as categorias, em pelo menos um dos sexos, no caso, o feminino. T3 teve a maior diferença na frequência entre os sexos, tendo os meninos apresentado um número maior do que o dobro de comportamentos pró-sociais em relação às meninas. Nas outras turmas a diferença se mostrou menos expressiva.

A Tabela 23, a seguir, apresenta as frequências de comportamentos pró-sociais nas quatro turmas, em cada categoria, de acordo com o sexo.

Tabela 23 – Frequência de comportamento pró-social nas turmas 1, 2, 3 e 4, de acordo com o sexo

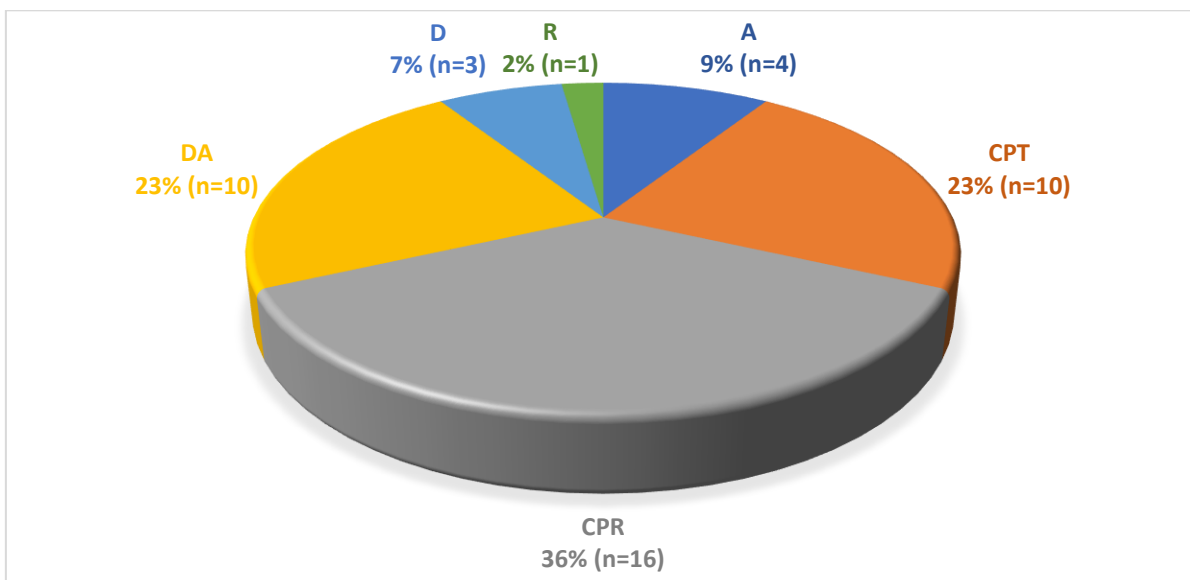
	T1		T2		T3		T4		Total	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
A	0	1	2	2	1	0	1	0	4	3
CPT	3	1	2	7	3	7	2	3	10	18
CPR	7	3	6	1	2	15	1	2	16	21
DA	0	3	3	2	6	2	1	1	10	8
D	1	0	2	0	0	1	0	0	3	1
R	0	1	1	0	0	0	0	1	1	2
Total	11	9	16	12	12	25	5	7	44	53
%	11,4	9,3	16,5	12,4	12,4	26	5	7	45	55

Fonte: elaboração da autora.

Nota. F = Feminino; M = Masculino

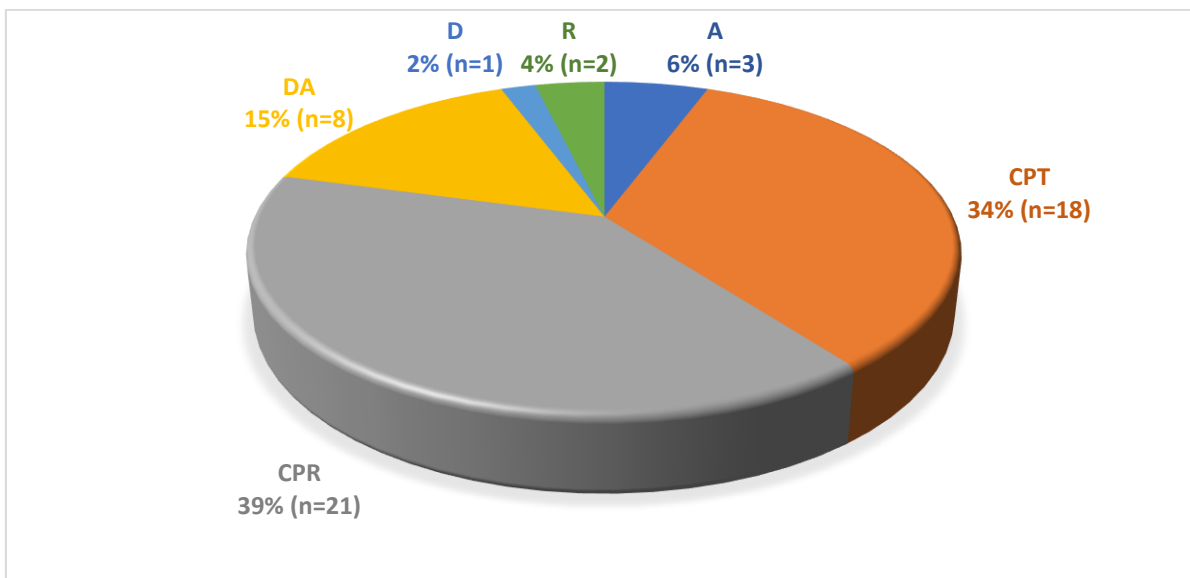
Os Gráficos 16 e 17 apresentam as distribuições da ocorrência de comportamentos pró-sociais nas quatro turmas, de acordo com o sexo.

Gráfico 16 – Distribuição da ocorrência de comportamentos pró-sociais nas quatro turmas, em cada categoria, apresentados por crianças do sexo feminino



Fonte: elaboração da autora.

Gráfico 17 – Distribuição da ocorrência de comportamentos pró-sociais nas quatro turmas, em cada categoria, apresentados por crianças do sexo masculino



Fonte: elaboração da autora.

Compreensão sobre Educação Infantil e violência escolar

As compreensões das professoras participantes sobre Educação Infantil e violência na escola somaram 57 relatos ao todo. A categoria que obteve maior frequência de registros foi

Prática do Professor, com destaque para a subcategoria *Obstáculos* (PPo), seguida por *Formação do Professor* (FP), *Violência na Escola* (VEae, VEcf, VEpp), *Educação Infantil* (EIap e EIm) e *Promoção de Interações Sociais Positivas* (PISP). A frequência total de relatos das quatro participantes se mostrou semelhante.

No que se refere aos conteúdos dos relatos, no interior de cada categoria, obteve-se que, esses apresentaram semelhanças e divergências entre as participantes. Em *Educação Infantil*, subcategoria *Atributos do Professor* (EIap), as falas de P2 e P3 apontaram como atributos principais do professor da EI ter afinidade com crianças desta faixa etária, brincar, ter sensibilidade em relação aos cuidados de que as crianças necessitam, paciência, flexibilidade para assumir diferentes papéis. P1 aponta a expressão *ser mãe*, como uma das características do professor da Educação Infantil, e P4 destaca paciência e criatividade como os principais atributos. Já no que se refere à subcategoria *Missão* (subcategoria EIm), P2, P3 e P4 apontaram o desenvolvimento da socialização, das interações com pares e adultos, do convívio com a diversidade, além do desenvolvimento da coordenação motora, ensino de outros conteúdos pedagógicos e constituição de base para aprendizagens mais complexas, entre os principais objetivos da Educação Infantil, enquanto P1 se referiu apenas ao desenvolvimento de coordenação motora e aprendizado de demais conteúdos pedagógicos.

Em FP, os relatos das quatro participantes apontaram lacunas no referido percurso, tanto na Graduação em Pedagogia, sobretudo no que se refere à insuficiência sentida de conteúdos práticos e conhecimento referente ao campo da Educação Especial e Inclusiva, como no que concerne à exposição a conteúdos repetidos nos cursos de formação continuada oferecidos pelo município onde se localiza a escola participante, que são, em sua maioria, segundo às participantes, voltados à alfabetização, em detrimento de conteúdos relacionados a manejo de comportamentos inadequados das crianças e perspectiva da inclusão.

Na categoria PISP, os relatos das quatro professoras abordam o estabelecimento de regras. P1 destaca ainda a expressão de afeto e estabelecimento de relações de confiança com as crianças, utilizando as expressões *ser mãezona* e *ser amiga*, P2 aponta a prática de propiciar que as crianças se sentem com colegas diferentes todos os dias, bem como de ensiná-las a compartilhar brinquedos, e P4 aborda a defesa do respeito. P3 foi a participante que referiu a maior variedade de estratégias voltadas a promover interações sociais positivas, como conversas, rodas de conversa, brincadeiras que levam ao aprendizado de conteúdos relacionados à convivência, leitura de fábulas, participação nas brincadeiras com a turma e conciliação de estabelecimento de limites com expressão de carinho e afeto.

Em *Prática do Professor*, subcategoria *Obstáculos* (PPo), os conteúdos das falas remetem, sobretudo, ao alto número de alunos por sala, dificuldades no estabelecimento de parcerias com os pais/responsáveis e manejo de comportamentos inadequados das crianças. Na subcategoria *Suportes* (PPs), os relatos apontam que, diante de dificuldades, as professoras buscam apoio com colegas, coordenação e direção, ou tentam manejar as situações por si mesmas. P3 e P4 apontam prejuízo nos apoios disponíveis na escola.

Já em *Violência na Escola*, subcategoria *Ações de Enfrentamento* (VEaf), as falas de P1, P3 e P4 compreendem orientações às crianças sobre não se agredirem fisicamente ou por meio de xingamentos, ou explicações sobre formas alternativas de resolver problemas. Na subcategoria *Compreensão do Fenômeno* (VEcf), P2 referiu que a violência não se apresentava em sua sala, enquanto P4 a compreendia como típica do período de desenvolvimento em que se encontram as crianças e como produto da exposição dessas a conteúdos violentos encontrados na mídia e a modelos presentes nas famílias e na comunidade, sendo esta última percepção compartilhada por P1. P3 compreende que a violência se expressa na escola por meio das brincadeiras das crianças, que simulam uso de armas, por exemplo, e por relatos de situações de violência doméstica testemunhadas.

Por sua vez, os relatos registrados na subcategoria *Programa Preventivo* (VEpp), ilustraram um posicionamento favorável das quatro participantes em relação a uma estratégia preventiva à violência na escola que se iniciasse a partir da Educação Infantil, mas abrigaram visões diferentes. As falas de P1 e P4 destacaram a necessidade de envolver os pais na intervenção, e as de P3, os especialistas, além de incluir proposições como o trabalho de valores como respeito, solidariedade, e manejo de agressividade e treino habilidades de autocontrole junto às crianças. P2, por sua vez, pondera que uma intervenção seria desejável, mas acredita que, para se prevenir a violência, são necessárias políticas públicas e mudanças na cultura, e foi a única participante que considerou que a violência que se expressa na escola decorre não somente de eventos com origem nas famílias, mas também de práticas agressivas empreendidas pelo professor, o qual também precisa de respaldo para atuar de maneira distinta.

A Tabela 20 apresenta frequências absolutas e relativas e o total de relatos referentes à compreensão das quatro professoras participantes, sobre Educação Infantil e violência na escola, em cada categoria.

Tabela 20 – Frequência de relatos referentes à compreensão de P1, P2, P3 e P4 sobre Educação Infantil e violência na escola

	Elap	Elm	FP	PISP	PPo	PPs	VEaf	VEcf	VEpp	Total	%
P1	1	1	5	1	3	1	1	1	1	15	26,3
P2	1	1	5	3	1	1	0	1	1	14	24,5
P3	1	2	1	2	2	2	1	2	1	14	24,5
P4	1	2	2	1	3	2	1	1	1	14	24,5
Total	4	6	13	7	9	6	3	5	4	57	-
%	7	10,5	22,9	12,3	15,8	10,5	5,2	8,8	7	-	100

Fonte: elaboração da autora.

Considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma intervenção

As considerações das participantes sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e sobre o planejamento de uma intervenção preventiva somaram 30 relatos ao todo. A categoria que obteve maior frequência de registros foi *Pesquisa Atual (PA)*, seguida por *Planejamento de uma Futura Intervenção*, com destaque para a subcategoria *Componentes (PFic)*. P4 foi a participante que apresentou maior frequência de falas, as quais se concentraram, sobretudo, na categoria PA, seguida por P2, enquanto P1 e P3 apresentaram o mesmo número cada uma. PA foi a única categoria com relatos de todas as professoras.

No que concerne aos conteúdos dos relatos, no interior de cada categoria, obteve-se que, esses apresentaram semelhanças e divergências entre as participantes. Em PA, as falas das professoras compreenderam, sobretudo, problemas na compreensão sobre o desenvolvimento da pesquisa, incluindo a articulação entre as pesquisadoras e dificuldades relacionadas à participação dos pais e ao consentimento da dos filhos na pesquisa. O discurso de P3 abrangeu ainda considerações positivas sobre o desenvolvimento da mesma, como um incentivo dado a si sobre ter um olhar mais focado às brincadeiras empreendidas pelas crianças em grupos.

Já a categoria *Planejamento de uma Futura Intervenção*, subcategoria *Aspectos de viabilidade (PFIav)*, englobou considerações sobre agentes a serem envolvidos em uma futura intervenção, como pais e professores especialistas. Um relato de P4 apontou ainda a possibilidade de uma estratégia ser inserida na rotina da turma, dentro do planejamento de aula, a ser discutido quem aplicaria a intervenção, isto é, se as pesquisadoras ou a professora. Em *Componentes (PFic)*, os conteúdos dos relatos compreenderam elementos considerados pelas participantes como importantes de serem incluídos na intervenção, tais como o envolvimento

das famílias, indicado por P1, respaldo ao professor sobre manejo de comportamentos das crianças, proposto por P2 e P3, e o envolvimento conjunto entre professores e demais trabalhadores da comunidade escolar, no estabelecimento de uma comunicação não-violenta, destacado por P4.

Já na subcategoria *Recomendações* (PFIr), as falas abarcaram uma sugestão de P1, como o agendamento de uma reunião com os pais, para explicar sobre a intervenção, do que discordou P2, que propôs que as pesquisadoras comparecessem a reuniões já estabelecidas pela escola. P4, por sua vez, recomendou o estabelecimento de acordos com as professoras anteriormente à realização de procedimentos. A Tabela 21 apresenta frequências absolutas, relativas e o total de relatos referentes às considerações das quatro professoras participantes sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma intervenção futura, em cada categoria.

Tabela 21 – Frequência de relatos referentes às considerações de P1, P2, P3 e P4 sobre o desenvolvimento da pesquisa atual e o planejamento de uma futura intervenção

	PA	PFIav	PFIc	PFIr	Total	%
P1	1	1	0	1	3	10
P2	5	1	2	1	9	30
P3	1	0	2	0	3	10
P4	11	2	1	1	15	50
Total	18	4	5	3	30	-
%	60	13	17	10	-	100

Fonte: elaboração da autora.

De maneira geral, os dados apontam que, P2 e P3 foram as participantes que apresentaram repertório mais variado no que se refere às práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, e de estratégias voltadas a promover interações sociais positivas, bem como suas turmas, isto é, T2 e T3, foram as que obtiveram maior número de registros de comportamentos pró-sociais nos relacionamentos entre pares. Além disso, as professoras supracitadas apresentaram uma perspectiva mais abrangente sobre os atributos do professor da educação infantil, bem como sugeriram que uma futura intervenção abarque componentes para o professor, no que se refere a conteúdos sobre manejo de comportamentos das crianças. O repertório de Habilidades Sociais Educativas de todas as docentes foi classificado, na maior parte dos fatores das escalas como mediano inferior ou deficitário, e P4

foi a participante que apresentou o maior número de atividades planejadas, bem como maior constância em sua elaboração ao longo de todo o ano letivo. O quadro 28 fornece uma síntese dos resultados.

Quadro 28 – Síntese dos resultados

	P1	P2	P3	P4
Práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais (e números de categorias com registros)	23 (3)	34 (6)	23 (5)	15 (3)
Repertório de Habilidades Sociais Educativas	Mediano Inferior (Escala 1 e 2)	Deficitário (Escala 1) Mediano Superior (Escala 2)	Mediano Inferior (Escala 1) Deficitário (Escala 2)	Mediano Inferior (Escala 1) Deficitário (Escala 2)
Atividades planejadas	–	69	46	287
Comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças	20	28	37	12
Compreensão sobre Educação Infantil	<i>Atributos do Professor</i> - ser mãe, ensinar <i>Missão</i> – desenvolver coordenação motora e ensinar alfabeto, números, cantigas <i>Promoção de Interações Sociais Positivas</i> – regras, expressão de afeto	<i>Atributos do professor</i> - possuir afinidade com crianças, brincar, ensinar, cuidar, ter paciência <i>Missão</i> – desenvolver socialização e demais conteúdos pedagógicos <i>Promoção de Interações Sociais Positivas</i> – Regras, ensino do comportamento de compartilhar brinquedos, prática de propiciar que as crianças se sentem com colegas diferentes	<i>Atributos do professor</i> - possuir afinidade com crianças, brincar, ensinar, cuidar, ter paciência <i>Missão</i> – desenvolver socialização e demais conteúdos pedagógicos <i>Promoção de Interações Sociais Positivas</i> – Regras, conversas, rodas de conversa, brincadeiras que levam ao aprendizado de conteúdos relacionados à convivência, leitura de fábulas, participação nas brincadeiras com a turma e conciliação de estabelecimento de limites com expressão de carinho e afeto	<i>Atributos do professor</i> - paciência e criatividade <i>Missão</i> – desenvolver socialização e demais conteúdos pedagógicos <i>Promoção de Interações Sociais Positivas</i> – Regras, defesa do respeito
Considerações sobre o planejamento de uma intervenção	Componente para os pais	Componente para os professores – manejo de comportamentos das crianças	Componente para os professores – manejo de comportamentos das crianças	Componente para a comunidade escolar

Fonte: elaboração da autora.

6 DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo realizar uma avaliação de necessidades relacionada à promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares, com vistas à prevenção à violência na escola. Nesse sentido, os achados serão discutidos com base nos recursos e dificuldades apresentados pelos participantes da pesquisa nas seis fontes de dados.

As práticas, potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, nas interações com as crianças, foram apresentadas pelas quatro professoras, e registradas nas categorias, na seguinte ordem decrescente de frequência: *Desenvolvimento de Relacionamento Positivo Professor-Criança* (DRPPC), seguida por *Oferecimento de Modelo de Comportamento Pró-Social* (OMCPS), *Promoção de Oportunidades para a Prática de Comportamento Pró-Social* (POPCPS), *Promoção de Competência Emocional* (PCE), *Manejo de Comportamento Agressivo* (MCA), *Aprovação de Comportamento Pró-Social* (ACPS) e *Orientação sobre Valores Pró-Sociais* (OVPS), havendo tido essas duas últimas o mesmo número de registros.

Os resultados apontaram que, práticas nas categorias ACPS e MCA foram pouco frequentes, tendo a primeira se mostrado presente apenas no repertório de P2, e a segunda no de P2 e P3, ainda assim, tendo sido esta última executada apenas em parte, isto é, no que se referia a orientar as crianças sobre comportamentos alternativos a um agressivo, mas não envolveu treino de empatia e tomada de perspectiva. Na literatura internacional, onde as referidas práticas recebem os nomes de Reforço Positivo de Comportamento Pró-Social e Disciplina Indutiva³, respectivamente, essas foram demonstradas como altamente eficazes na promoção de comportamento pró-social, no entanto, a segunda pode envolver um alto custo de resposta ao professor, e dificuldades de compreensão em relação à sua execução, mesmo após formação (Ramaswamy & Bergin, 2009), o que pode explicar sua menor frequência no repertório das participantes da amostra. Além disso, autores apontam que a composição de diferentes práticas do professor, tais como reforçar positivamente comportamento pró-social, defender valores pró-sociais, oferecer modelos e oportunidades às crianças oportunidades para

³ Optou-se, no presente estudo, por realizar adaptações aos nomes das práticas Modelação de Comportamento Pró-Social, Reforçamento Positivo de Comportamento Pró-Social e Disciplina Indutiva para Oferecimento de Modelos de Comportamento Pró-Social, Aprovação de Comportamento Pró-Social e Manejo de Comportamento Agressivo, respectivamente, uma vez que, o delineamento da pesquisa não permitia avaliar se as referidas práticas haviam de fato promovido comportamento pró-sociais nas crianças, e a manutenção dos nomes poderia sugerir isso. No entanto, as definições operacionais permaneceram alinhadas com as descritas na literatura.

a prática, potencializa a promoção de comportamentos pró-sociais e reduz comportamentos agressivos, sobretudo, se sustentadas por relacionamentos positivos professor-aluno em sala de aula (Bergin, 2018; Spinrad & Eisenberg, 2009; Rocha & Carrara, 2011).

No que se refere às habilidades sociais educativas, os achados indicam, a partir dos resultados obtidos no fator geral da escala 1 do IHSE-Prof que, P1, P3 e P4 tiveram seu repertório classificado como mediano inferior, e P3, como deficitário. Já na escala 2, as medidas de P1 indicaram repertório mediano inferior, as de P2, mediano superior, e as de P3 e P4, deficitário. Nesse sentido, embora em alguns fatores da escala as professoras tenham apresentado repertório mediano superior e até altamente elaborado, como o fez P2 em E2F4, os resultados dos fatores gerais sugerem a necessidade de formação em habilidades sociais educativas pelas quatro participantes. A Escala 2 (*Conduzir atividade de forma interativa*) do instrumento envolve, especialmente, fatores como *Cultivar afetividade, apoio, bom humor* (E2F1), *Aprovar, valorizar comportamentos* (E2F3) e *Reprovar, restringir comportamentos* (E2F4), habilidades altamente relacionadas à promoção de comportamento pró-social. De acordo com Rosin-Pinola et al. (2017), educadores podem promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, desde que possuam formação para tal, sendo as habilidades sociais educativas essenciais neste processo.

É importante ressaltar que, de acordo com os dados apresentados pelas professoras nas diferentes fontes, os resultados de P1, P2 e P4 no inventário parecem condizentes com seu repertório, no entanto, os de P3 parecem situados abaixo do que apontaram as práticas, planejamentos e relatos da professora, dado que foram observadas interações da professora em que esta cultivou afetividade, apoio, bom humor com as crianças, aprovou, valorizou, reprovou e restringiu comportamentos, dados que são corroborados por seus relatos, e então não parecem condizer com as classificações mediano inferior e deficitário de seu repertório, aferidas pelo instrumento. A hipótese da pesquisadora é a de que P3 foi excessivamente crítica consigo mesma em suas respostas, durante o preenchimento do inventário. De acordo com Kohlsdorf e Costa Junior (2009), relatos diferentes do comportamento efetivamente executado, bem como prejuízo no reconhecimento do próprio comportamento, são problemas que podem se apresentar na utilização de instrumentos de autorrelato.

No que se refere às atividades planejadas pelas professoras, obteve-se que estas apresentaram prejuízo em sua rotina de elaboração. P4 foi a participante que apresentou maior constância na elaboração dos planos, ao longo de todo o ano letivo. Os planejamentos das docentes envolveram, sobretudo, atividades relacionadas a conteúdos pedagógicos que não contemplavam diretamente temas referentes à promoção de comportamentos pró-sociais,

habilidades sociais ou outros relacionados à socialização, sendo apenas pequena parte destinada a esses temas. No que se refere aos planejamentos bimestrais, apenas foram registrados conjuntos de atividades nas categorias *Outros Conteúdos de Socialização* (OS) e *Outros Conteúdos Pedagógicos* (OP), sendo a segunda predominante em quase todos, ou até exclusiva, como ocorreu no planejamento do 3º bimestre de P1 e P2. Ressalta-se uma exceção, no que concerne ao planejamento referente ao mesmo bimestre referido anteriormente, elaborado pela dupla P3 e P4, no qual o número de conjuntos de atividades em OS foi superior aos registrados em OP, tendência que não foi acompanhada pelos planos semanais de cada professora. Esses achados podem sinalizar um possível entrave à promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais.

É válido destacar que, há ações das professoras naquela direção que não estão previstas nos planos, mas se mostraram presentes em suas práticas, durante as sessões de observação, como no caso de P4, que abrangeu a promoção de oportunidades para a prática do comportamento pró-social de compartilhar. Ou então, não foram observadas, mas mencionadas nos relatos, como no exemplo de P2, que aponta, durante a entrevista que, um de seus objetivos tem sido ensinar as crianças a compartilharem brinquedos, e no de P4, sobre a orientação do valor pró-social do respeito. Nesse sentido, parece relevante questionar qual é o lugar que esses conteúdos têm ocupado no currículo da escola.

Levanta-se a hipótese de que, se não estiverem expressivamente presentes nos currículos formais, conteúdos relacionados à promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais não serão alvo de planejamento pelos professores e assim poderão constituir ações não dotadas de intencionalidade na prática docente. De acordo com Al-Thani e Semmar (2017), a ausência de um currículo robusto no que se refere ao desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil pode afetar negativamente o potencial das crianças em aprenderem comportamentos pró-sociais. Estudos apontam que esses comportamentos têm recebido pouco foco nos currículos pré-escolares, não sendo priorizados nos projetos das instituições de ensino (Al-Thani & Semmar, 2017; Bergin, 2014; Barrios, Araújo & Branco, 2017; Kuebel, 2017).

A ocorrência de comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças foi registrada nas quatro turmas, sendo T3 a turma com maior frequência e T4 a com menor. Se realizada uma comparação com os achados de Ramaswamy e Bergin (2009), estudo no qual foi baseado o procedimento de observação adotado na presente pesquisa, obtém-se que a frequência absoluta de emissão de comportamentos pró-sociais pelas crianças participantes do presente estudo foi mais de duas vezes menor (97, ao passo que no estudo referido o número foi igual a 216, no pré-teste), enquanto as frequências relativas são apenas ligeiramente diferentes, isto é, no

presente estudo, os comportamentos com maior ocorrência foram *cooperar*, *compartilhar*, *dar afeto*, *ajudar*, *defender* e *reconfortar*, nessa ordem, enquanto no estudo referido, a ordem foi *dar afeto*, *cooperar*, *compartilhar*, *ajudar* e *reconfortar*. Segundo Eisenberg et al. (2015) e Malti et al. (2009), fatores contextuais exercem influência no que se refere a quais comportamentos pró-sociais são mais valorizados em determinada sociedade.

No entanto, é válido ressaltar que não é possível precisar se a frequência de comportamentos pró-sociais apresentados pelas crianças no presente estudo é exatamente alta, baixa ou dentro do esperado, dado que os estudos foram realizados em contextos culturais diferentes e, outras pesquisas realizadas no Brasil, ou em países latinos, com público e metodologias semelhantes de avaliação não foram localizadas. Além disso, confirma-se uma dificuldade encontrada para a pesquisa no campo do comportamento pró-social, no que se refere à comparação de resultados entre estudos, dada a diversidade conceitual dentro do próprio construto e instrumentos construídos a partir dessas diferentes definições (Auné et al., 2014; Martí-Vilar, Corell-García, & Merino-Soto, 2019; Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Apesar disso, foi possível comparar a frequência desses comportamentos entre as turmas participantes da presente pesquisa.

O comportamento pró-social *defender* é apontado pela literatura como mais frequente em interações de crianças e adolescentes do segundo ciclo do Ensino Fundamental (Bergin, 2014), no entanto, se fez presente em três das quatro turmas participantes do presente estudo. Esse achado convida à reflexão sobre os modelos a que as crianças estão expostas e ao fato de que esses comportamentos possivelmente são mantidos e reforçados nos contextos em que vivem. De acordo com Coyne et al. (2017), o comportamento pró-social de *defender* é considerado como de extrema relevância à prevenção à violência na escola, podendo ser apresentado por crianças não agressivas para interceder por pares em situações de *bullying*, por exemplo.

A literatura aponta que a emissão de comportamentos pró-sociais é mais frequente por crianças do sexo feminino (Al-Thani & Semmar, 2017; Hastings et al., 2007), dado confirmado pelo presente estudo no que se refere às turmas do Jardim I, isto é, T1 e T2, mas não às do Jardim II, ou seja, T3 e T4, nas quais os meninos apresentaram maior frequência. É válido notar que, em T4, no entanto, a diferença é pouco expressiva entre os sexos, isto é, de apenas dois registros e, em T3, o número pode ter sido influenciado especificamente pela alta quantidade de comportamentos registrados na categoria *cooperar*, emitidos por meninos, o que se mostrou atípico, se comparado com os números das outras turmas. Entre as meninas, os comportamentos mais frequentes foram registrados nas categorias *Cooperar*, *Compartilhar* e *Dar afeto* (ambas

com o mesmo número se registros), *Ajudar, Defender e Reconfortar*, nesta ordem decrescente de frequência, enquanto entre os meninos a ordem foi semelhante, isto é, *Cooperar, Compartilhar, Dar Afeto, Ajudar, Reconfortar e Defender*, com inversão apenas no que se refere às duas últimas categorias.

Flouri e Sarmadi (2016) apontam que crianças que apresentam baixa frequência de comportamentos pró-sociais e moram em bairros socioeconomicamente desfavorecidos, envolvendo índices expressivos de criminalidade, desemprego dos pais e baixos níveis de instrução desses, apresentam mais problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, em relação àquelas que residem em contextos sociais mais favorecidos. Já apresentar alta frequência de comportamento pró-social foi associado a baixos níveis de dificuldades, independentemente de as crianças viverem em regiões vulneráveis socialmente ou não. Tais achados confirmam a relevância de se investirem em estratégias voltadas a promover comportamentos pró-sociais em pré-escolares, na escola onde a pesquisa foi realizada, considerando-se o alto índice de problemas sociais existentes no bairro em que se localiza.

Em relação às considerações das professoras sobre a Educação Infantil, mais especificamente aos atributos do professor, P2 e P3 apontaram possuir afinidade com crianças desta faixa etária, brincar, ter sensibilidade em relação aos cuidados de que as crianças necessitam, paciência, flexibilidade para assumir diferentes papéis como os principais, enquanto P1 indica a expressão *ser mãe*, no sentido de agir como mãe, e P4 destaca paciência e criatividade. No que se refere à missão da Educação Infantil, P2, P3 e P4 apontam o desenvolvimento da socialização, das interações com pares e adultos, do convívio com a diversidade, além do desenvolvimento da coordenação motora, ensino de demais conteúdos pedagógicos e constituir base para aprendizagens mais complexas entre os principais objetivos, enquanto P1 se refere apenas ao desenvolvimento de coordenação motora e aprendizado de outros conteúdos pedagógicos. Nesse sentido, elabora-se a hipótese de que a compreensão da professora sobre os objetivos da etapa de ensino em que leciona interfere em suas práticas. Os achados do presente estudo corroboram os de Pinto e Branco (2009), no qual as professoras apontaram como os principais objetivos da Educação Infantil o cuidar articulado ao ensinar, a preparação das crianças para etapas posteriores, como o Ensino Fundamental, e a socialização.

Os dados apontam que P2 e P3 apresentaram repertórios mais variados de práticas promotoras de comportamentos pró-sociais e visões mais abrangentes em relação aos atributos do professor e missão da Educação Infantil. P3 foi a participante que relatou ainda a maior variedade de estratégias utilizadas para a promoção de interações sociais positivas, e a única que, em seu planejamento, possuía uma atividade específica sobre o tema da cooperação, por

meio do que se depreende a relação com o comportamento pró-social *cooperar*. Aliás, este último foi o comportamento mais observado na turma 3, inclusive, com diferentes topografias, durante brincadeiras em grupo.

Embora o delineamento da presente pesquisa não permita o estabelecimento de correlações, chama a atenção o fato de que as crianças das turmas 2 e 3, especialmente as desta última, apresentaram maior frequência de comportamentos pró-sociais do que as de 1 e 4. Nesse sentido, é possível formular a hipótese de que professores com repertório mais elaborado no que se refere a práticas promotoras de comportamentos pró-sociais, conhecimento amplo e sensibilidade sobre demandas educativas de crianças na faixa etária pré-escolar, e estratégias voltadas a promover boa convivência, promovem mais comportamentos pró-sociais junto às crianças.

Destaca-se ainda o fato de que P2 e P3 foram as únicas que sugeriram que conteúdos para o professor estivessem presentes nos componentes de uma futura intervenção, bem como foram as que propuseram o envolvimento dos professores especialistas no projeto. Tais achados parecem indicar que essas professoras buscam mais estratégias para enfrentar obstáculos, bem como reconhecem que parceria e trabalho conjunto se configuram como um caminho. P1, por sua vez, sugeriu a inclusão de conteúdos para os pais e P4 a de todos os trabalhadores da comunidade escolar. Esses dados vão ao encontro dos apresentados em um estudo de avaliação de necessidades relacionada à prevenção à violência no contexto escolar realizado por Savel (2007), no que se referia aos agentes que deveriam estar envolvidos em uma intervenção. Ainda, de acordo com Vlachou et al. (2011), alocação de tempo e recursos, envolvimento da escola como um todo, apoio da gestão, e respaldo aos envolvidos na comunidade escolar constituem fatores fundamentais para a sustentação de esforços para prevenir à violência e promover comportamentos alternativos em escolas.

P4, apesar de não propor, explicitamente, que o apoio ao professor constituísse um dos componentes de um futuro programa, referiu que os professores sentem falta da presença do profissional psicólogo na escola, se referindo a demandas de sobrecarga emocional vivenciadas. É válido dizer que, embora o atendimento clínico individual fuja ao escopo do trabalho do psicólogo que atua no campo da Prevenção em escolas, o investimento em estratégias que possam oferecer respaldo ao trabalho do professor, no que se refere a beneficiar a interação entre esses e os alunos, e entre aqueles, poderá contribuir para a diminuição de estressores que se acumulam na rotina do professor e sobrecarregam sua saúde mental. Pinto e Branco (2009) apontam a necessidade de oferecer respaldo aos professores da Educação Infantil, no que se refere a conteúdos próprios ao saber psicológico, como as interações sociais positivas. De

acordo com as mesmas autoras, a qualidade das relações e interações sociais possuem importância essencial para o desenvolvimento integral do ser humano.

P1, em seus relatos, parece atribuir importante parte dos comportamentos indesejáveis apresentados pelas crianças a práticas parentais inadequadas, mas relata pequena variedade de estratégias de que faz uso, em sua rotina, para enfrentar aquele obstáculo, nem tampouco parece identificar que existam outras possibilidades. Zanotto (2004) e Flores (2017) apontam que, muitas vezes, o docente pode não identificar suas próprias ações enquanto parte da explicação para os comportamentos dos estudantes. Assim, pode perder a chance de modificar tais condições, sendo possível que permaneça acreditando que mudanças não ocorrerão e que não consiste em um agente com capacidade de promovê-las.

P4, a partir de seus relatos, apresenta uma visão abrangente sobre a missão da Educação Infantil, no entanto, em relação às demais participantes, apresentou menor frequência de práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, bem como sua turma apresentou a menor frequência daqueles comportamentos, o que parece indicar que uma formação nesse sentido poderia ser desejável, ainda mais, se se levar em conta que, em seu discurso, a participante destaca a falta de conteúdos de natureza prática no curso de Pedagogia, e que esta possui apenas um ano de experiência profissional. Esses achados corroboram os dados da literatura (Barrios, Marinho-Araújo, & Branco, 2011) acerca das possíveis lacunas existentes na formação do professor, no que se refere ao desenvolvimento moral das crianças, campo em que encontram os comportamentos pró-sociais. Assim, os autores propõem uma formação contínua nessa direção, que abranja não apenas conteúdos teóricos, mas que tenha foco no desenvolvimento de competências do professor, permitindo a este dispor de métodos e técnicas a serem empregados em sua prática.

Em relação a aspectos da formação, as quatro participantes apontaram lacunas no percurso. P1 e P3, que possuem maior tempo de experiência, e nível de pós-graduação concluída, apontaram problemas, sobretudo, na formação continuada oferecida pelo município, no que concerne a temas e cursos repetidos, bem como à ausência de conteúdos sentidos pelo professor como importantes para apoiarem sua prática. Achados semelhantes foram reportados por Monteiro, Monteiro, e Azevedo (2010) que apontam que os cursos de formação continuada que os docentes frequentam não produzem acréscimos à sua prática, segundo suas próprias percepções. Por sua vez, P2 e P4 apontam lacunas na graduação em Pedagogia, principalmente, no que se refere a quantidade limitada de conteúdos práticos. Dados da literatura internacional indicam que, embora sejam registrados avanços, quando comparada ao Ensino Fundamental, há uma lacuna expressivamente maior na sistematização de conhecimentos teóricos e práticos

relacionados à Educação Infantil, e em sua disseminação a professores dessa etapa (Lebel & Chafouleas, 2010).

P1, P2 e P3 destacam a necessidade de respaldo para atuar na perspectiva da educação inclusiva, dado que corrobora os achados da literatura. Segundo Bryant (2018), a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil é prevista, no entanto, professores dessa etapa apontam extensas lacunas em sua formação prática no que se refere ao campo, aspecto demandado para que o processo de fato se concretize. Rosin-Pinola et al. (2017) destacam que, professores podem se beneficiar de programas voltados a ampliar habilidades sociais educativas, os quais podem favorecer a promoção de habilidades socioemocionais de estudantes com e sem deficiência, sendo que estratégias como valorizar e oferecer modelos, relacionadas a revisão de práticas e aprimoramento na interação com os estudantes, são apontadas como as que mais contribuem para mudanças positivas.

As principais dificuldades apontadas pelas professoras em sua prática são a alta quantidade de alunos por turma, dificuldade em estabelecer parceria com os pais para a participação desses no acompanhamento conjunto das crianças, e em manejar comportamentos inadequados das crianças. Destaca-se ainda o suporte à prática, que é buscado junto a colegas, coordenação e direção da escola, sendo que as duas últimas fontes nem sempre se encontram disponíveis para o oferecimento de apoio. Os docentes são responsáveis pelo planejamento das condições de ensino junto a suas turmas, mas há de se ressaltar que as condições de sua formação e as contingências sob as quais desenvolve seu trabalho podem representar obstáculos a esta tarefa (Zanotto, 2004).

No que se refere à compreensão sobre a violência na escola, três participantes abordaram que o fenômeno se expressa por meio de comportamentos agressivos das crianças e brincadeiras que simulam violência, os quais seriam decorrentes, na percepção das professoras, da exposição das crianças a conteúdos violentos encontrados na mídia e a modelos presentes nas famílias e na comunidade, além, segundo P4, do período do desenvolvimento em que as crianças se encontram. A exposição a conteúdos violentos da mídia de fato pode levar ao aumento de comportamentos agressivos em pré-escolares e à redução da empatia por colegas em situação de dificuldades (Coyne et al., 2017). Além disso, comportamentos agressivos podem ser reforçados por modelos sociais, bem como são considerados comuns durante o referido período de desenvolvimento (Ostrov et al., 2013), no entanto, segundo Stein (2013) e Tremblay (2006), colocar foco apenas sobre essa dimensão do comportamento pode contribuir para que a violência seja frequentemente subestimada no contexto da Educação Infantil, de modo que o fenômeno somente receberá atenção quando expressar danos mais graves.

Apenas P2 ponderou que a violência que se expressa na escola decorre não somente de eventos com origem nas famílias, mas também de práticas agressivas empreendidas pelo professor, o qual também precisa de respaldo para atuar de maneira diferente. A participante considerou ainda que uma estratégia preventiva a esse fenômeno deve envolver políticas públicas e mudanças em práticas sociais e culturais. Esse relato aponta o comportamento agressivo, violento, enquanto um macrocomportamento, presente no repertório de vários participantes de um sistema cultural, entre eles, pais e professores, e vai ao encontro do que propõem Biglan e Glenn (2013), isto é, ao fato de que políticas públicas possuem o potencial de alterar aspectos envolvidos em práticas culturais vigentes. Nessa direção, segundo os mesmos autores, reforçar o comportamento pró-social consiste em um macrocomportamento de fundamental relevância ao bem-estar de indivíduos e instituições.

Tais achados contribuem para a discussão sobre aspectos relevantes à formação de professores no contexto da educação infantil, bem como indicam a necessidade de fornecimento de apoio à atuação desses profissionais na prevenção à violência escolar. Baker-Henningham e Walker (2018) apontam que a formação de professores, no que se refere ao manejo de comportamentos de pré-escolares, enquanto componente de um programa de prevenção à violência implantado em escolas situadas em regiões desfavorecidas economicamente, possui potencial de promover amplo aprimoramento das práticas docentes, levando à promoção de ambientes de sala de aula mais acolhedores e diminuição do uso de punição pelo professor, e dos problemas de comportamento apresentados pelas crianças.

Todas as professoras se posicionaram favoravelmente ao desenvolvimento de uma estratégia preventiva à violência na escola, o que sinaliza sua maior probabilidade de engajamento em uma intervenção futura. No que concerne a estratégias de enfrentamento que já utilizam, estas referem, sobretudo, regras sobre como não agir, como “não bater”, “não xingar”, as quais podem não ensinar de fato o que as crianças devem fazer, exceto P4, que ensina às crianças estratégias para a resolução de problemas. Nesse sentido, uma intervenção que leve em conta as estratégias já promovidas pelas professoras para beneficiar à convivência, e que invista na formação dos professores para a promoção de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais pode se mostrar benéfica para a prevenção da violência no contexto escolar.

Além disso, pode-se dizer que, repertórios de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais serão úteis tanto para as crianças, quanto para os professores, em diversos outros contextos em que circulem, mas para que possam ser generalizados, é essencial que sejam reforçados contingentemente (Biglan, 2015; Fernandes & Santos, 2009). E apesar das dificuldades mencionadas pelas professoras, seria desejável que a intervenção abrangesse os

pais, os quais teriam papel muito importante na manutenção desses comportamentos nos repertórios nas crianças. A literatura aponta que intervenções que incluem o componente de sala de aula, bem como orientação de pais, treinamento de habilidades e visitas em domicílio, têm-se mostrado efetivas na promoção do comportamento pró-social (Spinrad & Eisenberg, 2009).

A partir das considerações das professoras sobre a pesquisa atual, foi possível detectar problemas na comunicação entre pesquisadoras, professoras e pais, o que se desdobrou até em recomendações às pesquisadoras. Um dos relatos de P4, inclusive, evidencia que a professora não se sentiu fazendo parte da pesquisa. Sobre os pais, as participantes referiram que esses não compreenderam a natureza e objetivos da pesquisa. As professoras ressaltaram ainda haver sentido falta de uma comunicação conjunta das pesquisadoras, no sentido de oferecer explicações sobre o desenvolvimento da pesquisa e a delimitação entre um estudo e outro. Tais achados demonstram que a comunicação estabelecida pelas pesquisadoras com os participantes não se mostrou suficientemente esclarecedora, e convidam as primeiras a aprimorarem esse aspecto, a desenvolverem estratégias que facilitem a apropriação dessas informações, de modo a compor com as professoras, por exemplo, e a possibilitar que essas se sintam parte do projeto, questão que possui implicações diretas para o desenvolvimento e êxito de futuras intervenções (Beets et al., 2008; Eggleston, 2015; Nickerson et al., 2013). Biglan (2004), nessa direção, aponta que é fundamental que pesquisadores e profissionais da escola, envolvidos diretamente com a prática, trabalhem em conjunto, desde o planejamento até à implantação e avaliação das intervenções realizadas na instituição.

No que se refere aos aspectos de viabilidade para se implantar uma intervenção na escola, P4 sugeriu que essa fosse parte da rotina escolar. Uma dificuldade recorrente na escola é o tempo escasso para a administração de atividades, de modo que, programas estruturados, com requisitos previamente estabelecidos, podem demandar tempo extra e maiores custos para aplicação. Nesse sentido, alternativas que também têm se mostrado efetivas são abordagens focadas na promoção de comportamento pró-social e habilidades sociais que podem ser incluídas na própria rotina da turma (Bergin, 2018; Ryzin et al., 2018; Nielsen, 2012).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu detectar recursos e dificuldades para a promoção de comportamentos pró-sociais e prevenção à violência na escola participante. Os primeiros incluem a existência de práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais nos repertórios das professoras, sendo alguns mais variados e outros menos, bem como a presença dos referidos comportamentos nos repertórios das crianças, a compreensão abrangente sobre a missão da Educação Infantil pela maioria das professoras e o posicionamento favorável em relação a ao desenvolvimento de uma intervenção preventiva futura na instituição de ensino. Por outro lado, dificuldades incluem lacunas na formação do professor, prejuízo na disponibilidade de suportes à prática, repertório de habilidades sociais educativas a ser desenvolvido, entendimento menos amplo sobre os atributos do professor da Educação Infantil, por metade das participantes, inconstância na elaboração do planejamento e pequena quantidade de conteúdos planejados relacionados à promoção de comportamento pró-social e habilidades sociais pela maioria das professoras, percepção da violência que se expressa na escola apenas como decorrente de eventos externos à instituição, pela maior parte das docentes, e problemas na comunicação a serem superados, tanto entre pesquisadoras e pais, bem como entre essas e os docentes que vierem a participar de uma futura intervenção.

Em relação às limitações da presente pesquisa, algumas serão destacadas a seguir. Uma delas se refere ao número reduzido de participantes, que incluiu apenas professoras polivalentes, de um período da escola. Nesse sentido, seria de grande relevância que estudos futuros de avaliação de necessidades envolvessem todos os docentes da Educação Infantil da escola, incluindo especialistas, bem como membros da gestão, como coordenadores, diretores e vice-diretores, com vistas a explorar problemas e possibilidades sob a perspectiva de diversos agentes da comunidade escolar, o que poderia trazer mais elementos para a construção de uma intervenção, além de potencializar a coesão e engajamento da equipe no planejamento de uma estratégia, e que, por sua vez, poderia, inclusive, gerar apoio para a prática do professor.

Outra limitação se refere à diminuição no número de sessões de observação das práticas das professoras, dado que, apesar de ter sido aumentada a duração de cada uma que se realizou, visando a compensar o tempo que seria perdido na supressão de uma sessão, a diminuição de períodos separados pode ter restringido oportunidades de registro de práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais. Além disso, poderia ser importante, em novos estudos, acordar com as professoras que desenvolvessem as mesmas atividades cada uma, nos respectivos períodos de observação, de modo a diminuir possíveis vieses relacionados ao fato

de que determinadas atividades podem beneficiar mais o uso de práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais do que outras. Estudos futuros poderiam ainda discutir a direção das práticas das professoras, potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais nas interações com as crianças, por sexo, isto é, sua frequência em relação a meninos e a meninas. No que se refere às crianças, poderia ainda ser relevante explorar quais emitem e quais são beneficiárias do comportamento pró-social nas interações, por sexo. Por fim, reconhece-se ainda o fato de não terem sido realizadas medidas da frequência do uso de práticas punitivas pelas professoras, nas interações com as crianças, o que permitiria a comparação com a frequência daquelas voltadas à promoção de comportamentos pró-sociais, sobretudo no que se refere ao manejo de comportamentos inadequados.

Assim, os achados do presente estudo oferecem elementos para a discussão sobre o processo de escolarização na Educação Infantil junto à escola participante e ao município, com implicações para o redirecionamento de ações voltadas para o ensino, bem como fornece subsídios para a tomada de decisão acerca de ações voltadas à promoção de comportamentos pró-sociais e prevenção à violência na escola. Mais especificamente, os achados convidam pesquisadores e profissionais da Psicologia e da Educação ao investimento em três dimensões, a saber, pesquisa, ensino e *advocacy*.

No que se refere à pesquisa, os dados possuem implicações, sobretudo, para o planejamento de intervenções. Após ser realizada a devolutiva à escola sobre os resultados do presente estudo e daqueles que, junto ao mesmo, compuseram um projeto mais amplo de avaliação de necessidades, serão desenvolvidas intervenções direcionadas às professoras, aos pais e/ou responsáveis, e à promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares, baseadas em uma perspectiva colaborativa com a escola e as famílias. Em relação ao ensino, os dados serão apresentados à Secretaria de Educação do município onde a escola se localiza, em reunião com gestores, bem como os achados serão divulgados em eventos científicos, como vistas a suscitar reflexões e fomentar discussões sobre a formação de professores e o *status* do ensino de Psicologia nas disciplinas dos cursos de graduação em Pedagogia. Por fim, no que concerne à estratégia de *advocacy*, considera-se que o presente estudo apresenta resultados com o potencial de convidar indivíduos e grupos a influenciar a formulação de políticas públicas educacionais e a orientar uma melhor alocação de recursos públicos.

REFERÊNCIAS

- Abed, A. L. Z. (2014). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar da educação básica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192
- 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*, 20(1), 101-111. doi: 10.5380/psi.v20i1.34790
- Allen, S. F. (2009). A study of a violence prevention program in prekindergarten classrooms. *Children and Schools*, 31(3), 177–187. doi: 10.1093/cs/31.3.177
- Al-Thani, T., & Semmar, Y. (2017). An exploratory study of teacher's perceptions of prosocial behaviors in preschool children. *International Journal of Educational Development*, 53(1), 145-150. doi: [10.1016/j.ijedudev.2017.01.005](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.01.005)
- Altschuld, J. W., & Kumar, D. D. (2010). *Needs assessment: an overview*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Auné, S. E., Blum, D., Facundo, J. P. A., Lozzia, G. S., & Horacio, F. A. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11 (2), 21-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547666003>
- Baker-Henningham, H., & Walker, S. (2018). Effect of transporting an evidence-based, violence prevention intervention to jamaican preschools on teacher and class-wide child behaviour: a cluster randomised trial. *Global Mental Health*, 5(7), 1-16. doi: 10.1017/gmh.2017.29
- Barrios, A., Marinho-Araujo, C. M., & Branco, A. U. (2011). Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 91-99. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/10.pdf>
- Bartholomew, L. K., Parcel, G. S., Kok, G., Gottlieb, N. H., & Fernández, M. E. (2011). *Planning health promotion programs: an intervention mapping approach* (3a ed.). São Francisco, CA: Jossey Bass.
- Base Nacional Comum Curricular (2017). Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K. K., & Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the Positive Action program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9(4), 264–275. doi: 10.1007/s11121-008-0100-2
- Bergin, C. (2014). Educating students to be prosocial at school. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 279–301). Nova

York, NY: Oxford University Press.

- Bergin, C. (2018). *Designing a prosocial classroom: fostering collaboration in students from pre-k-12 with the curriculum you already use*. Nova York, NY: Norton.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0
- Bergin, C., & Bergin, D. A (2018). *Child and adolescent development in your classroom: chronological approach*. Mason, OH: Cengage Learning.
- Bergin, C., Bergin, D. A., & French, E. (1995). Preschoolers' prosocial repertoires: parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1), 81-103. doi: 10.1016/0885-2006(95)90027-6
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: the Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x.
- Biglan, A. (2004). Contextualism and the development of effective prevention practices. *Prevention Science*, 5(1), 15-21. doi: 10.1023/B:PREV.0000013977.07261.5a
- Biglan, A. (2015). *The nurture effect: how the science of human behavior can improve our lives and our world*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Biglan, A. (2016). The need for a more effective science of cultural practices. *The Behavior Analyst*, 39(1), 123-129. doi: 10.1007/s40614-016-0051-z
- Biglan, A., B. R. Flay, D. D. Embry, and I. Sandler (2012). Nurturing environments and the next generation of prevention research and practice. *American Psychologist* 67(4), 257–271. doi: 10.1037/a0026796
- Biglan, A., Glenn, S. S. (2013). Toward prosocial behavior and environments: behavioral and cultural contingencies in a public health framework. In G. J. Madden & V. W. Dube (Orgs), *APA Handbook of Behavior Analysis* (Vol. 2, pp. 255-276). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bolsoni-Silva, A. T., Verdu, A. C. M. A., Carrara, K., Melchiori, L. E., Leite, L. P., & Calais, S. L. (2013). Ampliando comportamentos pró-éticos dos alunos: relato de pesquisa e intervenção com educadores do ensino fundamental. *Temas Em Psicologia*, 21(2), 347–359. doi: 10.9788/tp2013.2-04
- Bonamigo, I. S., Tondim, C. F., Bortolossi, F., Seraglio, K. P, Schott, D. F., & Martinelli, M. (2012). Mapeamento de práticas violentas como dispositivo de intervenção da psicologia na escola. *Psicologia Argumento*, 30(70), 525-535. Recuperado de <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=6139&dd99=view&dd98=pb>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa

- Brownell, C.A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy, 18*(1), 91-119. doi: 10.1111/j.1532-7078.2012.00125.x
- Brownell, C.A., Drummond, J., Hammond, S., Nichols, S., Ramani, G., Satlof-Bedrick, E., Svetlova, M., Waugh, W., & Zerwas, S. (2016). Prosocial behavior in infancy: The role of socialization. *Child Development Perspectives, 10*(4), 222-227. doi: 10.1111/cdep.12189
- Bryant, J. P. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and perspectives on inclusion practices. *Cogent Education, 5*(1), 1–12. doi: 10.1080/2331186X.2018.1549005
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: the contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1289-1303. doi: 10.1037/a0025626
- Carvalho, L. M. (2016). Desenvolvimento moral na análise do comportamento: uma revisão bibliográfica (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de www.teses.usp.br.
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology 36*(4), 485–498. doi: [http: 10.1037/0012-1649.36.4.485](http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.36.4.485)
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 37-46. Recuperado de ftp://gis.msl.mt.gov/Maxell/Models/Predictive_Modeling_for_DSS_Lincoln_NE_121510/Modeling_Literature/Cohen_1960.pdf
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-193. Recuperado de <http://www.ijvs.org/files/Publications/School-Climate.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *Framework for systemic social and emotional learning*. Recuperado de <http://www.casel.org/what-is-sel>
- Cowen, E. L. (2000). Now that we all know that prevention in mental health is great, what is it? *Journal of Community Psychology, 28*(1), 5-16. doi: 10.1002/(SICI)1520-6629(200001)28:1<5::AID-JCOP3>3.0.CO;2-H
- Coyne, S. M., Stockdale, L., Linder, J. R., Nelson, D. A., Collier, K. M., & Essig, L. W. (2017). Pow! Boom! Kablam! Effects of viewing superhero programs on aggressive, prosocial, and defending behaviors in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 45*(8), 1523–1535. doi: 10.1007/s10802-016-0253-6
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Kawabata, Y. (2007). Relational aggression and gender: an overview. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, & Waldman, I. D. (Eds), *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* (pp. 245-259). Nova York: Cambridge.

- Danna, M. F., & Matos, M. A. (2015). *Aprendendo a observar* (3a ed.). São Paulo, SP: Edicon.
- Del Prette Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.83-127). São Paulo: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. doi:10.1590/S0103-863X2008000300008
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2010). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo* (8a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 2001).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2012). *Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho* (9a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1999).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2011). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* (5a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 2005).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2013). *Inventário de habilidades Sociais Educativas – versão Professor (IHSE-Prof): Dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado disponível com os autores.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 69-91. doi: 10.1007/s10935-007-0081-0
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. doi: 10.1111/cdev.12739
- Drummond, J. D. K. (2017). *The role of early care and education settings in prosocial development across infancy, toddlerhood, and early childhood* (Doctoral Dissertation, Dietrich School of Arts and Sciences, University of Pittsburgh). Recuperado de <http://d-scholarship.pitt.edu/31330/>
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5(958), 111-123. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00958
- Dunfield, K., Kuhlmeier, O'Connell, & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247. doi: 10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766-1776. doi: 10.1111/cdev.12075

- Eggleston, A. M. (2015). *A cyberbullying needs assessment in a middle school population: identifying a direction for nurses* (Doctoral dissertation, Kirkhof College of Nursing, Grand Valley State University). Recuperado de <http://scholarworks.gvsu.edu>
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed), *Handbook of Child Psychology* (6a ed., Vol. 3, pp. 646–718). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Socioemotional Processes* (Vol, 3, pp. 610–656). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: a multidimensional approach* (pp. 17–39). Nova York, NY: Oxford University Press.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553. doi: 10.1016/j.jsp.2010.07.001
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., Frank, J. L., & Beddow, P. A. (2008). Intervention validity of social behavior rating scales: features of assessments that link results to treatment plans. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1), 15-24. doi: 10.1177/1534508408314111
- Embry, D. D., Flannery, D., Vazsonyi, A., Powell, K., & Atha, H. (1996). PeaceBuilders: a theoretically driven, school-based model for early violence prevention. *American Journal of Preventive Medicine*, 12(5), 91–100. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Dennis_Embry/publication/225304386_PeaceBuilders_A_theoretically_driven_communitybased_model_for_early_violence_prevention/links/00b7d531680e0dadcf000000/PeaceBuilders-A-theoretically-driven-community-based-model-for-early-violence-prevention.pdf
- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology*, 11(3), 75–113. doi: 10.1007/s10567-008-0036-x
- Fagundes, A. J. F. M. (2017). *Descrição, definição e registro de comportamento* (18a ed.). São Paulo, SP: Edicon.
- Farmer, T. W., Farmer, E. M. Z., Estell, D. B., & Hutchins, B. C. (2007). The development dynamics of aggression and the prevention of school violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(4), 197-208. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10634266070150040201>
- Fernandes, E. C., & Santos, A. C. G. (2009). Programação de contingências reforçadoras no fortalecimento de repertórios pró-sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11(2), 285-304. Recuperado de

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v11n2/v11n2a07.pdf>

- Flannery, D. J. (1998). *Improving school violence prevention programs through meaningful evaluation*. Nova York, NY: Eric Clearinghouse on Urban Education.
- Flay, B. R., Alred, C. G., & Ordway, N. (2001). Effects of the Positive Action program on achievement and discipline: Two matched-control comparisons. *Prevention Science, 2*(2), 71–89. doi:10.1023/A:1011591613728
- Flores, E. P. (2018). Análise do comportamento: contribuições para a psicologia escolar. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 19*(1), 115–127. doi: 10.31505/rbtcc.v19i1.955
- Flouri, E., & Sarmadi, Z. (2015). Prosocial behavior and childhood trajectories of internalizing and externalizing problems: the role of prosocial behavior and childhood trajectories of internalizing and externalizing problems: the role of neighborhood and school contexts. *Developmental Psychology, 52*(2), 253–258. doi:10.1037/dev0000076
- Forde, D. R., & Heckler, N. C. (2017). Public attitudes toward funding preschool programs to prevent violence. *Criminal Justice Studies, 30*(1), 17–29. doi: 10.1080/1478601X.2016.1267008
- Glenn, S. S., Malott, M. E., Andery, M. A. P. A., Benvenuti, M., Houmanfar, R. A., Sandaker, I., ... Vasconcelos, L. A. (2016). Toward consistent terminology in a behaviorist approach to cultural analysis. *Behavior and Social Issues, 25*, 11-27. doi: 10.5210/bsi.v.25i0.6634
- Gomide, P. I. C. (2010). Comportamento moral. In P. I. C. Gomide (Org), *Comportamento moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes* (pp. 17-34). Curitiba, PR: Juruá.
- Gontijo, D. T., Julião, C. H., Kappel, V. B., Alves, H. C., & Farinelli, M. R. (2013). Identificação e caracterização da violência escolar: subsídios para ações de enfrentamento. *O Mundo da Saúde, 37*(1), 16-24. Recuperado de https://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/101/2.pdf
- Gottfredson, D. C. (2017). Prevention research in schools: past, present, and future. *American Society of Criminology, 16*(1), 6-27. doi: 10.1111/1745-9133.12280
- Graham, C. C. (2012). *The effects of a violence prevention intervention on prosocial behavior and perception of school safety*. (Doctoral Dissertation). Recuperado de ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI no. 3546231).
- Gresham, F. M. (2015). Replacement behavior training strategies. In F. M. Gresham (Ed.), *Disruptive behavior disorders: evidence-based practice for assessment an intervention* (pp. 195-228). Nova York, NY: Guilford Press.
- Gresham, F. M. (2017). Evidence-based interventions for social skill deficits in children and adolescents. In L. A. Theodore (Ed.), *Handbook of evidence-based interventions for children and adolescents* (pp. 365-376). Nova York, NY: Springer Publishing Company.
- Gresham, F. M. (2018). Effective interventions for social-emotional learning. In F. M.

- Gresham, *Assessment of social-emotional learning skills* (pp. 35-57). Nova York, NY: The Guilford Press.
- Griese, E. R. M., & Buhs, E. S. (2014). Prosocial behavior as a protective factor for children's peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1052-1065. doi: 10.1007/s10964-013-0046-y
- Gross, J. T., Stern, J. A., & Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: links with attachment theory and research. *Social Development*, 26(4), 661-678. doi: 10.1111/sode.12242
- Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T., & Bass, J. K. (2013). Adolescent resilience in northern Uganda: the role of social support and prosocial behavior in reducing mental health problems. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 138-148. doi: 10.1111/j.1532-7795.2012.00802.x
- Hastings, P., Utendale, W., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory & research*. Nova York, NY: Guilford Press.
- Hawe, P., Degeling, D., & Hall, J. (1990). *Evaluating health promotion: a health workers guide*. Sydney, Austrália: MacLennan & Petty.
- Hay, D. L. & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in toddler years: Transitions and transformations* (pp. 100-131). Nova York, NY: Guilford Press.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: an ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. doi: 10.1016/j.avb.2012.03.003
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2000). School-wide behavior support: an emerging initiative. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(4), 231-232. doi:10.1177/109830070000200407
- Houmanfar, R. A., & Mattaini, M. A. (2016). Leadership and cultural change: implications for behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 39(1), 41-46. doi: 10.1007/s40614-016-0064-7
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015*. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Kanacri, B. P. L., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Tirado, L. M. U., Gerbino, M., & Caprara, G. V. (2017). Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in colombian adolescents. *Child Development*, 88(4), 1100-1114. doi: 10.1111/cdev.12863

- Kellam, S. G., Mackenzie, A. C. L., Brown, C. H., Poduska, J. A., Wang, W., Petras, H., Wilcox, H. C. (2011). The good behavior game and the future of prevention and treatment. *Addiction Science & Clinical Practice*, 6(1), 73-84. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3188824/pdf/ascp-06-1-73.pdf>
- Kohlsdorf, M., Costa Junior, A. L. C. (2009). Autorrelato na pesquisa em psicologia da saúde: desafios metodológicos. *Psicologia Argumento*, 27(57), 131-139. Recuperado de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6028/1/ARTIGO_AutoRelatoPesquisaPsicologia.pdf
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 403-428. doi: 10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x
- Kuebel, L. (2017). *Effectiveness of a social skills curriculum on preschool prosocial behavior and emotion recognition* (Master Thesis, School Education and Health Sciences, University of Dayton). Recuperado de <http://etd.ohiolink.edu>
- Kuhlmeier, V., Dunfield, K., & O'Neill, A. C. (2014). Selectivity in early prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 5, 124-129. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00836
- Larson, J., & Mark, S. (2014). Best practices in school violence prevention. In A. Thomas & P. Harrison (Eds.), *Best practices in school psychology: systems-level services* (pp. 231-244). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Lebel, T. J., & Chafouleas, S. M. (2010). Promoting prosocial behavior in preschool: a review of effective intervention supports. *School Psychology Forum*, 4(2), 25-38. Recuperado de [https://www.nasponline.org/publications/periodicals/spf/volume-4/volume-4-issue-2-\(summer-2010\)/promoting-prosocial-behavior-in-preschool-a-review-of-effective-intervention-supports](https://www.nasponline.org/publications/periodicals/spf/volume-4/volume-4-issue-2-(summer-2010)/promoting-prosocial-behavior-in-preschool-a-review-of-effective-intervention-supports)
- Leff, S. S., Waasdorp, T. E., Paskewich, B., Gullan, R. L., Jawad, A. F., & Power, T. J. (2010). The preventing relational aggression in schools everyday program: a preliminary evaluation of acceptability and impact. *School Psychology Review*, 39(4), 569-587. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3113534/pdf/nihms-270475.pdf>
- Lester, S., Lawrence, C., & Ward, C. L. (2017) What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 187-223. doi: 10.1080/13548506.2017.1282616
- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 173-177. doi: 10.1016/j.lindif.2011.11.016
- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos* (Tese de Doutorado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/>

- Malti, T., & Dys, S. P. (2018). From being nice to being kind: development of prosocial behaviors. *Current Opinion in Psychology*, 20(1), 45-49. doi: 10.1016/j.copsyc.2017.07.036
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80(2), 442-460. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x
- Manolio, C. L. (2009). *Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno* (Dissertação de Mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/>
- Marryat, L., Thompson, L., Minnis, H., & Wilson, P. (2014). Associations between social isolation, pro-social behavior and emotional development in preschool aged children: a population based survey of kindergarten staff. *Biopsychosocial Medicine*, 44(2), 1-11. doi: 10.1186/s40359-014-0044-1
- Martí-Vilar, M., Corell-García, L., & Merino-Soto, C. (2019). Systematic review of prosocial behavior measures. *Revista de Psicología*, 37(1), 349-377. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=9ec01324-b41c-4f03-9f6f-b487df613cc5%40sdc-v-sessmgr03>
- Martin, E. L. (2011). *Measuring prosocial behavior through the implementation of a violence prevention intervention* (Doctoral Dissertation). Recuperado de ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI no. 3449155).
- Monteiro, M. A. A., Monteiro, I. C. C., & Azevedo, T. C. A. M. (2010). Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. *Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências*, 12(3), 117-130. doi: 10.1590/1983-21172010120309
- Moore, C., Paulus, M., & Williams, A. (2015). *Sugar and spice, and everything nice: exploring prosocial behavior through infancy and early childhood*. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/research-topics/1881/sugar-and-spice-and-everything-nice-exploring-prosocial-development-through-infancy-and-early-childh>
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1994). *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academies Press.
- Murta, S. G., Rodrigues, A. C., Rosa, I. O., Paulo, S. G., & Furtado, K. (2011). Avaliação de necessidades para a implementação de um programa de transição para a parentalidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 337-346. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n3/09.pdf>
- Murta, S. G., & Barletta, J. B. (2015). Promoção de saúde mental e prevenção aos transtornos mentais em terapia cognitivo-comportamental. In: C. B. Neufeld, E. Falcone, E., & B. Rangé, (Eds.). *Procognitiva, Programa de Atualização em Terapia Cognitivo-Comportamental* (pp. 9-62). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Murta, S. G., & Santos, K. B. (2015). Desenvolvimento de programas preventivos e de promoção de saúde mental. In S. G. Murta, C. Leandro-França, & L. Polejack (Eds.),

- Prevenção e promoção em saúde mental* (p. 168-191). Novo Hamburgo, RS: Sinopsys.
- Nesello, F., Sant'Anna, F. L., Santos, H. G., Andrade, S. M., Mesas, A. E., & González, A. D. (2014). Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 14(2), 119-136. doi: [10.1590/S1519-38292014000200002](https://doi.org/10.1590/S1519-38292014000200002)
- Nickerson, A. B., Cornell, Smith, J. D., & Furlong, M. J. (2013) School antibullying efforts: advice for education policymakers. *Journal of School Violence*, 12(3), 268-282. doi: 10.1080/15388220.2013.787366
- Nielsen, S. E. (2012). *You're fun, you're funny and you dress good! A classroom social skills intervention with a nurtured heart touch and its effect on prosocial behavior and motivation to learn* (Master Thesis). Recuperado de NHA Research database.
- Novak, G., & Peláez, M. (2004). Social and emotional development. In G. Novak & M. Peláez (Eds.), *Child and adolescent development: a behavioral systems approach* (pp. 321-370). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Office of the Special Representative of the Secretary General on Violence against Children (2012). *Tackling violence in schools: a global perspective – bridging the gap between standards and practice*. Recuperado de <https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/tackling-violence-school-global-perspective-bridging-gap-between-standards-and>
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (2017). *School violence and bullying: global status report*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf>
- Organização Mundial da Saúde (2014). *Relatório Mundial sobre a prevenção da violência*. Recuperado de http://who.int/iris/bitstream/10665/145086/5/9789241564793_por.pdf
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. doi: 10.3102/0091732X16673595
- Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Godleski, S. A., & Hart, E. J. (2013). Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(1), 19–36. doi: 10.1016/j.jecp.2012.12.009
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial behavior: past, present, and future. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: a multidimensional approach* (pp. 17–39). Nova York, NY: Oxford University Press.
- Paulus, M. (2014). The early origins of human charity: developmental changes in preschoolers'

- sharing with poor and wealthy individuals. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00344
- Peláez, M. (2001). Morality as a system of rule-governed behavior and empathy. *Behavioral Development Bulletin*, 10(1), 8-14. doi: 10.1037/h0100475.
- Peláez-Nogueras, M., & Gewirtz, J. L. (1992). The behavior analysis of moral behavior. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 18(1), 57-81. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3d7f/867afe3a18439d6fbfc731885386ea4d9210.pdf>
- Petras, H., & Sloboda, Z. (2014). An integrated prevention science model: a conceptual foundation for prevention research. In H. Petras & Z. Sloboda (Eds), *Defining prevention science* (pp. 251-274). Nova York, NY: Springer.
- Pinto, R. G., & Branco, A. U. (2009). Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. *Temas em Psicologia*. 17(2), 511-525. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200020
- Posavac, E. J., & Carey, R. G. (2011). *Program evaluation: methods and case studies* (8a ed). Nova Jersey, NJ: Prentice Hall. (Trabalho original publicado em 1997).
- Ramaswamy, V., & Bergin, C. (2009). Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 527-538. doi:10.1080/02568540909594679
- Resolução n. 466/12 (2012). Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde.
- Reynolds, A. J., & Ou, S. (2017). Generative mechanisms in early childhood interventions: a confirmatory research framework for prevention. *Prevention Science*, 17(7), 794–805. doi: 10.1007/s11121-015-0611-6
- Rocha, J. F., & Carrara, K. (2011). Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 221-230. doi: 10.1590/S1413-85572011000200004
- Rohrbach, L. A. (2014). Design of prevention interventions. In Z. Sloboda & H. Petras (Eds.). *Defining Prevention Science* (pp. 275-292). Nova York, NY: Springer.
- Ronzani, T. M., Mota, D. C. B., & Costa, P. H. A. (2015). Avaliação de necessidades em saúde mental: utilizando métodos participativos. In S. G. Murta, C. Leandro-França, & L. Polejack (Eds.) *Prevenção e promoção em saúde mental* (pp. 152-167). Novo Hamburgo, RS: Sinopsys.
- Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira Educação Especial*, 20(3), 341-356. doi: 10.1590/S1413-65382014000300003

- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. D. S., & Prette, Z. A. P. Del. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737. doi: 10.5902/1984686x28430
- Royse, D., Thyer, B., & Padgett, D. (2010). *Program evaluation: na introduction*. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Ryzin, M. J., Fishbein, D., & Biglan, A. (2018). The promise of prevention science for addressing intergenerational poverty. *Psychology, Public Policy, and Law*, 24(1), 128–143. doi:10.1037/law0000138
- Sabbag, G. M. (2017). *Práticas educativas maternas e comportamento pró-social infantil* (Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humans, Universidade Federal de Santa Catarina). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Santos, R. G. H. (2016). *O “questionário de capacidades e dificuldades” (SDQ) como instrumento de triagem de problemas de saúde mental em pré-escolares: estudo de viabilidade em unidade básica de saúde* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de <https://repositorio.unicamp.br>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Recuperado de <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf> São Paulo: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2014.
- Savel, L. L. (2007). Development of a needs assessment for youth violence prevention programs in a large Midwestern city (Master thesis, Occupational Therapy Program, Grand Valley State University). Recuperado de <http://scholarworks.gvsu.edu>
- Schlinger, H. D. (1995). *A behavior analytic view of child development*. Nova York, NY: Plenum Press.
- Scrimgeour, M. B., Davis, E. L., & Buss, K. A. (2016). You get what you get and you don't know throw a fit: emotion socialization and child psychology jointly predict early prosocial development. *Developmental Psychology*, 52(1), 102-116. doi:10.1037/dev0000071.
- Silva, F. R., & Assis, S. G. (2018). Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-13. doi: 10.1590/S1517-9702201703157305
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (11a ed., J. C. Todorov & R. Azzi trads.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1953).
- Society for Prevention Research (2011). *Standards of knowledge for the science of prevention*. Recuperado de <http://www.preventionresearch.org>.

- Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 119-130). Nova York, NY: Routledge.
- Stake, R. E. (2005). Case studies. In N. K. Denzim & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: a meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*(2), 300-309.
- Stein, M. (2013). *Preschool teacher perceptions of aggressive behavior*. (Doctoral Dissertation). Recuperado de ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI no. 3572904).
- Stelko-Pereira, A. C. (2012). *Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: planejamento, implantação e eficácia* (Tese de Doutorado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/>
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia, 18*(1), 45-55. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a05.pdf>
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2016). Evaluation of a brazilian school violence prevention program (Violência Nota Zero). *Pensamiento Psicologico, 14*(1). 63-76. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.ebsv
- Vieira-Santos, J., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: revisão sistemática da produção brasileira. *Avances en Psicología Latinoamericana, 36*(1), 45-63. doi: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069
- Vilalva, S. (2017). *Comportamento altruísta em crianças de dois a cinco anos* (Dissertação de mestrado, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná). Recuperado de <http://acervodigital.ufpr.br>
- Tavares, P. A., & Pietrobom, F. C. (2016). Fatores associados à violência escolar: evidências para o estado de São Paulo. *Estudos Econômicos, 46*(2), 471-498. doi: 10.1590/0101-416146277ptf
- Thompson, R. A., Thompson, J. E., & Winer, A. C. (2012). Establishing the foundations: prosocial education in early childhood development. In P. M. Brown, M. W. Corrigan & A. H. D'Alessandro (Eds), *Handbook of Prosocial Education* (Vol. 1, pp. 525-544). Lanham, MD: Roman & Littlefield Publishers.
- Tremblay, R. E. (2006). Prevention of youth violence: why nt start at the beggining? *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(1), 480-486. doi: 10.1007/s10802-006-9038-7
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23*(3), 329-358. doi: 10.1007/s10648-011-9153-z

- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2011). The incredible years teacher classroom management training: the methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509-529. Recuperado de http://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/the-incredible-years-teacher-training-methods_11.pdf
- Zanotto, M. L. B. (2004). Subsídios da análise do comportamento para a formação de professores. In M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs), *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes* (pp.33-48). Santo André, SP: Esetec Editores Associados.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido (Professores)



Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Clínica

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Iara da Silva Freitas, estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado na Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla. Assim, convido você e seus alunos a participarem dessa pesquisa, intitulada “Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares: uma avaliação de necessidades”. Esta se faz importante dada a alta prevalência da violência escolar, e a necessidade de prevenir esse problema e de promover o comportamento pró-social desde a primeira infância.

Este estudo possui como objetivo conduzir uma avaliação de necessidades junto a professores e crianças da Educação Infantil, focada na promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares. Para tanto, a pesquisa prevê, em um primeiro momento, a realização de observações em sala de aula, sendo seis em cada turma, em dias distintos, com duração aproximada de 30 minutos cada. Posteriormente, você será convidado(a) a participar de uma entrevista, cujas perguntas investigarão sua compreensão acerca da Educação Infantil, socialização, comportamentos pró-sociais, e violência, sendo realizada na própria escola, em horário a combinar com você, e terá duração aproximada de 30 minutos. Você será solicitado também a responder um questionário (Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores). Este questionário será autoaplicado, e seu preenchimento dura, em média, 30 minutos. Por fim, o estudo prevê ainda uma consulta aos planos de aula, de modo a identificar atividades planejadas pelos professores para promover comportamentos pró-sociais nas crianças.

A pesquisa comporta riscos mínimos ao participante, como possível desconforto frente a perguntas da entrevista e do questionário, à presença da pesquisadora e de mais um observador na sala de aula no momento das observações, e à consulta a seus planos de aula, e à apresentação dos resultados à escola, após o término do estudo. Nesses casos, você poderá optar por não responder às perguntas da entrevista e/ou do questionário, por solicitar que a pesquisadora e o outro observador se retirem da sala no período das observações, ou por não compartilhar os planos de aula, e então disponibilizaremos a tratar do assunto individualmente com você para encaminhar as questões específicas que porventura surgirem. Esclarecemos que as informações fornecidas por você, assim como sua identidade e a da escola, serão mantidos em sigilo. Quando

os resultados da pesquisa forem apresentados à escola, sua identidade e a da sua turma serão também mantidos em sigilo, bem como, quando os resultados da pesquisa forem publicados, não aparecerá seu nome.

Você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem penalização alguma. A pesquisa não implicará em nenhum custo a você, e também não será efetuada qualquer forma de pagamento pela sua participação, sendo esta estritamente voluntária.

Esperamos que a sua participação e a dos outros professores na pesquisa poderão produzir benefícios como a contribuição para a realização de discussões teórico-empíricas, que possibilitarão o delineamento de estratégias mais precisas e eficazes de intervenção, no que concerne à prevenção à violência escolar e promoção de comportamentos pró-sociais nas crianças.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Iara da Silva Freitas, pelo telefone (11) 96342-7253, ou pelo e-mail: iarafreitas@usp.br, e com a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Márcia Melo Bertolla, pelo e-mail: mmelo@usp.br. Para maiores esclarecimentos sobre os aspectos éticos envolvidos, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, situado à Avenida Professor Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 27 – Cidade Universitária – São Paulo/SP – CEP: 05508-030, pelo telefone (11) 3091-4182, ou pelo e-mail ceph.ip@usp.br.

Caso não tenha dúvidas e concorde em participar, é necessário que rubricue a primeira folha e assine ao final desse documento, que foi elaborado em duas vias, sendo que uma delas ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Eu, _____
li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios de minha participação. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem que esta decisão afete meu relacionamento com as pesquisadoras. Fui informado(a) que os participantes poderão conversar individualmente com as pesquisadoras, para encaminhar problemas que porventura surgirem. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto interesse em participar da pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do(a) Professor(a)

Local e data:

Iara da Silva Freitas – Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – Pais/Responsáveis)



Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Clínica

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezados Pais/Responsáveis,

Eu, Iara da Silva Freitas, estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado, na Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla. Assim, estou convidando seu filho(a) a participar dessa pesquisa, intitulada “Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares: uma avaliação de necessidades”. Esta se faz importante dada a necessidade de prevenir a violência escolar e de promover o comportamento pró-social desde a primeira infância.

Este estudo tem por objetivo conduzir uma avaliação de necessidades junto a professores e crianças da Educação Infantil, focada na promoção de comportamentos pró-sociais nas crianças.

Todos os alunos matriculados no Jardim I e no Jardim II, do período da tarde, serão convidados a participar da pesquisa. A participação das crianças consistirá em estar presente no dia em que serão realizadas as observações em sala de aula, que serão realizadas em seis dias distintos, com duração aproximada de 30 minutos cada. As observações terão a finalidade identificar comportamentos pró-sociais apresentados pelas crianças nas interações com os colegas e com os(as) professores(as).

A participação nesta pesquisa traz riscos mínimos, como a possibilidade de a criança se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora e de mais um observador na sala de aula. Caso haja algum desconforto ou demanda por atendimento psicológico, a pesquisadora estará à disposição para conversar e encaminhar pais/responsáveis ou crianças a serviços de saúde especializados.

Esclarecemos que todas as informações obtidas são confidenciais e não exporão os participantes. Sua identidade, a da criança e a da escola serão mantidos em sigilo. Quando os resultados da pesquisa forem publicados, não aparecerá o nome do seu filho(a).

Você é livre para autorizar ou recusar a participação da criança nesta pesquisa, sendo possível retirar o consentimento ou interromper a participação desta no estudo a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em consentir com a participação da criança

não acarretará qualquer penalização ou modificação na relação da criança com a escola ou com as pesquisadoras. A pesquisa não implicará em nenhum custo à você, e também não será efetuada qualquer forma de pagamento pela participação da criança na pesquisa.

Esperamos que a participação de seu filho(a) e de outras crianças na pesquisa proporcionará benefícios futuros, como o estudo e realização futura de intervenções consideradas eficazes para prevenir a violência na escola e promover comportamentos pró-sociais.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Iara da Silva Freitas, pelo telefone (11) 96342-7253, ou pelo e-mail: iarafreitas@usp.br, e com a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Márcia Melo Bertolla, pelo e-mail: mmelo@usp.br.

Para maiores esclarecimentos sobre os aspectos éticos envolvidos, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, situado à Avenida Professor Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 27 – Cidade Universitária – São Paulo/SP – CEP: 05508-030, pelo telefone (11) 3091-4182, ou pelo e-mail ceph.ip@usp.br.

Caso não tenha dúvidas e concorde em autorizar a participação da criança na pesquisa é necessário que rubriche a primeira folha e assine ao final desse documento, que foi elaborado em duas vias, sendo que uma delas ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Eu, _____
li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da participação do meu filho (a). Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem que esta decisão afete meu relacionamento ou do meu filho (a) com as pesquisadoras e com a escola. Fui informado(a) que a pesquisadora estará à disposição para conversar e encaminhar pais/responsáveis ou crianças a serviços de saúde especializados, caso necessário. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto interesse em que meu filho (a) participe da pesquisa.

Eu autorizo e concordo voluntariamente com a participação do meu filho(a) nesse estudo.

Local e data:

Assinatura do Responsável pela criança

Iara da Silva Freitas - Pesquisadora
Responsável

APÊNDICE C - Formulário de registro de observação – práticas dos professores

FORMULÁRIO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO - PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Professor: _____ Turma: _____ Data: _____

Horário - Início: _____ Término: _____

Contexto (tipo de atividade): _____

Instrução dada pelo professor às crianças: _____

OBSERVAÇÃO					CATEGORIZAÇÃO*
Evento	Antecedente	Resposta	Consequência	Anotações adicionais	Categorias - Práticas dos Professores
1					
2					
3					
4					
5					
...					

* Preencher após o término da observação

CATEGORIZAÇÃO - PRÁTICAS DOS PROFESSORES, POTENCIALMENTE PROMOTORAS DE COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS NAS INTERAÇÕES COM AS CRIANÇAS

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	ANOTAÇÕES ADICIONAIS
<p>APROVAÇÃO DE COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL (ACPS)</p> <p>Qualquer comportamento verbal ou não verbal do professor, dirigido a uma criança, voltado a oferecer consequências positivas, denotando aprovação, logo após a criança emitir espontaneamente um comportamento pró-social direcionado ao professor ou a um colega em sala de aula (ajudar, compartilhar, dar afeto, reconfortar, cooperar).</p> <p>Exemplos: elogiar, abraçar, dar a mão em sinal de cumprimento, dar um tapinha nas costas, fazer sinal de positivo com o dedo polegar.</p>		
<p>DESENVOLVIMENTO DE RELACIONAMENTO POSITIVO PROFESSOR-CRIANÇA (IPP)</p> <p>Qualquer comportamento dirigido a uma criança ou a toda a turma, em forma de pergunta, resposta, solicitação, voltado a proporcionar clima positivo em sala de aula, desenvolver a autonomia da(s) criança(s). O professor utiliza tom de voz calmo e expressão facial que denote apoio, compreensão, afeto positivo.</p> <p>Exemplos: olhar nos olhos, acenar positivamente com a cabeça, aproximar-se fisicamente, estabelecer diálogo, demonstrar atenção quando uma criança dirige um comentário; perguntar à(às) criança(s) sobre suas preferências em relação a uma atividade ou brincadeira, solicitar a uma criança liderar uma tarefa, sorrir, fazer uso do humor (de maneira não-sarcástica), demonstrar entusiasmo ao introduzir uma atividade/brincadeira, negociar antecipadamente com as crianças as regras necessárias para a boa execução de uma atividade, perguntar a opinião das crianças sobre atividades realizadas; dizer por favor, com licença, obrigada, ao se dirigir a uma criança; brincar com uma criança.</p>		
<p>MANEJO DE COMPORTAMENTO AGRESSIVO (MCA)</p>		

<p>Indica comportamentos dirigidos a uma criança, em resposta a um comportamento agressivo apresentado (bater em um colega, chutar, empurrar, xingar, puxar cabelo), e incluem treino de empatia e de tomada de perspectiva, e orientação sobre comportamentos alternativos como forma de disciplina.</p> <p>Exemplos: Sugerir resolução de problemas como alternativa à emissão de um comportamento agressivo, demonstrar à criança que o comportamento apresentado não resolveu o problema, explicar à criança sobre as consequências de seu comportamento para os sentimentos do colega que sofreu a agressão.</p>		
<p>OFERECIMENTO DE MODELOS DE COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL (OMCPS)</p> <p>Indica comportamentos pró-sociais (ajudar, compartilhar, dar afeto, reconfortar, cooperar) apresentados pelos professores nas interações com as crianças, com a intenção de oferecer modelo a essas.</p> <p>Exemplos: emitir diretamente comportamentos de ajudar, compartilhar, dar afeto, reconfortar e cooperar, fazer uso de estórias ou vídeos para ensinar comportamentos pró-sociais, apontar quando uma criança na sala emite um comportamento pró-social.</p>		
<p>ORIENTAÇÃO DE VALORES PRÓ-SOCIAIS (DV)</p> <p>Indica comportamentos verbais dirigidos às crianças, em forma de instrução direta, voltados a orientar sobre valores desejáveis ao convívio social, como respeito, gentileza, justiça, polimento.</p> <p>Exemplos: dizer à(às) criança(s) para respeitar, ser(em) gentil(is), a ser(em) justas com as pessoas, a ser(em) polidas/educadas com as pessoas.</p>		
<p>PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL (PCE)</p> <p>Indica comportamentos voltados a desenvolver habilidades nas crianças para lidarem com diferentes emoções, dirigidos a uma criança, em situações em que se expressa uma emoção desagradável de sentir, tais como raiva, medo, tristeza, quando o professor identifica a emoção</p>		

<p>e ajuda a manejar, ou a toda a turma, em situações que envolvem instrução sobre, diálogos, e outras atividades que abordem o tema das emoções.</p> <p>Exemplos: nomear emoções (ne), descrever, ensinar estratégias de enfrentamento, promover conversas sobre emoções, ensinar as crianças a reconhecerem emoções.</p>		
<p>PROMOÇÃO DE OPORTUNIDADES PARA A PRÁTICA DE COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL (POPCPS)</p> <p>Indica comportamentos verbais dirigidos a uma ou mais crianças, em forma de sugestão, com a intenção de aproveitar oportunidades cotidianas para estimular as crianças a praticarem comportamentos pró-sociais.</p> <p>Exemplo: sugerir (dizendo: “e se você ajudar.x?., poderia ser uma boa ideia se você ajudasse.x., sugiro a você que ajude.x..)a recolher um material que caiu ao chão, a secar um líquido derramado. *x: colega ou grupo de colegas.</p>		

APÊNDICE D – Formulário de registro de observação - comportamentos pró-sociais das crianças

FORMULÁRIO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO – COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS DAS CRIANÇAS

Criança: _____ Turma: _____ Data: _____

Horário - Início: _____ Término: _____

Contexto (tipo de atividade): _____

Instrução dada pelo professor às crianças: _____

OBSERVAÇÃO					CATEGORIZAÇÃO*
Evento	Antecedente	Resposta	Consequência	Anotações adicionais	Categorias – Comportamentos pró-sociais das crianças
1					
2					
3					
4					
5					
...					

* Preencher após o término da observação

CATEGORIZAÇÃO – COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS DAS CRIANÇAS

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	ANOTAÇÕES ADICIONAIS
<p>AJUDAR (A) Indica comportamentos dirigidos por uma criança à outra, como ensinar, explicar, recolher um objeto, ceder um objeto, ou providenciar assistência em tarefas.</p>		
<p>COMPARTILHAR (CPT) Indica comportamentos dirigidos por uma criança à outra, como oferecer um objeto, autorizar a um colega o uso de um objeto, aguardar a vez em uma brincadeira, dividir brinquedos e alimentos.</p>		
<p>COOPERAR (CPR) Indica comportamentos dirigidos por uma criança à outra, ou a um grupo, como aceitar as ideias dos outros em brincadeiras, fazer concessões em jogos.</p>		
<p>DAR AFETO (DA) Indica comportamentos dirigidos por uma criança à outra, como manifestar atos espontâneos que denotem afeto (ex.: abraços e beijos), envolver outros nas atividades, e convidar colegas para conversar.</p>		
<p>RECONFORTAR (R) Indica comportamentos dirigidos por uma criança à outra, como fornecer conforto físico, demonstrar interesse, e preocupação, por outros que estão com dificuldades, e tentar animar outra criança.</p>		

APÊNDICE E – Formulário de extração de dados do plano de aula semanal do professor

FORMULÁRIO DE EXTRAÇÃO DE DADOS DO PLANO DE AULA SEMANAL DO PROFESSOR

Professor: _____ Turma: _____
 Semana: _____

ATIVIDADES	DURAÇÃO

1) Observações:

2) Este planejamento prevê o trabalho de conteúdos referentes à socialização?

Sim Não Não é possível identificar

3) Este planejamento prevê, especificamente, o trabalho de conteúdos voltados à promoção de comportamentos pró-sociais?

Sim Não Não é possível identificar

(Se sim) Quais?

Ajudar

Compartilhar

Reconfortar

Dar afeto

Cooperar

4) Este planejamento prevê, especificamente, o trabalho de conteúdos relacionados à promoção de habilidades sociais? ()Sim ()Não ()Não é possível identificar

(Se sim) Quais?

()Autocontrole e expressividade emocional

()Civildade

()Empatia

()Assertividade

()Fazer amizades

()Solução de problemas interpessoais

()Habilidades sociais acadêmicas

5) Este planejamento prevê o trabalho de outros conteúdos pedagógicos?

()Sim ()Não

(Se sim) Quais?

Anotações:

APÊNDICE F – Formulário de extração de dados do planejamento bimestral

FORMULÁRIO DE EXTRAÇÃO DE DADOS DO PLANEJAMENTO BIMESTRAL

Bimestre: _____

Professores e Turmas: _____

1) Os objetivos de aprendizagem (previstos na BNCC) abordam conteúdos referentes à socialização?

() Sim () Não () Não é possível identificar

(Se sim) Quais?

2) Outros objetivos são referentes a quê?

3) Conteúdos/Temas:

4) Estratégias/Sensibilização:

5) Recursos/Materiais:

6) Observações/Avaliação:

7) Este planejamento prevê o trabalho de conteúdos referentes à socialização?

() Sim () Não () Não é possível identificar

8) Este planejamento prevê, especificamente, o trabalho de conteúdos voltados à promoção de comportamentos pró-sociais? () Sim () Não () Não é possível identificar

(Se sim) Quais?

() Ajudar

() Compartilhar

() Reconfortar

() Dar afeto

() Cooperar

9) Este planejamento prevê, especificamente, o trabalho de conteúdos relacionados à promoção de habilidades sociais? ()Sim ()Não ()Não é possível identificar

(Se sim) Quais?

()Autocontrole e expressividade emocional

()Civildade

()Empatia

()Assertividade

()Fazer amizades

()Solução de problemas interpessoais

()Habilidades sociais acadêmicas

10) Este planejamento prevê o trabalho de outros conteúdos pedagógicos?

()Sim ()Não

(Se sim) Quais?

Anotações:

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista semiestruturada
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSOR

Nome: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____ anos

Cidade onde reside: _____

Estado Civil: () solteiro(a) () casado(a) () amasiado(a)

() união estável () divorciado(a) () viúvo(a)

Escolaridade: _____

Curso(s) de Formação/Pós-Graduação: _____

Profissão: _____

Ocupação: _____

Período de trabalho:

() Manhã () Tarde () Integral

Número de escolas em que trabalha: _____

Número de turmas pelas quais é responsável: _____

Tempo de experiência na área: _____

Rede de ensino em que trabalha:

() Pública () Particular () Ambas

1. Vocês têm um projeto da escola?

- Projeto político pedagógico
- Você poderia me contar um pouco sobre esse projeto?

2. Na sua opinião, qual é a importância da Educação Infantil para as crianças?

- Que tipo de aprendizados você acha que a Educação Infantil proporciona às crianças?
- Você acha que faz diferença a criança ter frequentado a Educação Infantil, ao ingressar no Ensino Fundamental I?

3. Na sua opinião, quais são as principais características do professor da Educação Infantil?

- O que você acha que o diferencia em relação a professores de outras etapas da Educação Básica?

4. Você encontra desafios em sua rotina em sala de aula?

- Quais?
- Você conta com algum apoio para lidar com esses?
 - De quem? (Não é necessário falar nomes)
 - De que tipo?

5. Você considera que sua formação dá apoio para o trabalho com as crianças?

- Sente falta de ter alguma formação específica, em determinado aspecto?
 - Você acha que isso afeta o comportamento das crianças?
 - De que forma?
 - A escola (ou a Secretaria de Educação do município) promove a continuidade da formação do professor?
 - O que você acha dessa formação?
 - Ajuda?
6. Pensando na sua experiência, o que você faz para promover uma boa convivência entre as crianças em sala de aula?
- E entre você e as crianças?
7. Agora vamos passar para um outro assunto em nossa entrevista. Você acha que a violência se faz presente no cotidiano dessa escola?
- De que forma ela se expressa?
 - A escola possui alguma ação voltada a lidar com esse fenômeno?
 - O que você acha que a escola poderia fazer para lidar com a violência?
8. Existe algo mais que você gostaria de acrescentar e que não foi conversado aqui?

APÊNDICE H – Roteiro de discussão do grupo focal

ROTEIRO DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

1 - Como foi para vocês a experiência de participar da pesquisa?

2 - Se nós fôssemos viver esse processo outra vez, o que vocês acham que poderia ser feito diferente?

- Quais sugestões vocês dariam?

3 - Considerando que esta pesquisa teve como objetivo obter elementos para a proposição de uma intervenção para promover comportamentos pró-sociais (ajudar, compartilhar, dar afeto, cooperar, reconfortar) e habilidades sociais nas crianças, e então prevenir a violência em longo prazo, o que vocês acham que seria importante que a intervenção contemplasse?

- Quais pessoas vocês acham que deveriam estar envolvidas?
- Existe algo mais que vocês consideram que uma intervenção aqui na escola deveria abranger?

4 - Como vocês acham que uma intervenção poderia entrar no planejamento da escola?

- Considerando a rotina da escola, como vocês acham que poderíamos fazer?

5 - Existe algo mais que vocês gostariam de acrescentar, e que nós não conversamos aqui?

APÊNDICE I - Carta de anuência - consentimento/aprovação da instituição participante



Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Clínica

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, Iara da Silva Freitas, estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado na Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla. Assim, convido sua escola a participar dessa pesquisa, intitulada “Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares: uma avaliação de necessidades”. Esta se faz importante dada a alta prevalência da violência escolar, e a necessidade de prevenir esse problema e de promover o comportamento pró-social desde a primeira infância. O estudo conta com a participação dos professores da Educação Infantil e suas turmas, do Jardim I e Jardim II, do período vespertino.

Este estudo possui como objetivo conduzir uma avaliação de necessidades junto a professores e crianças da Educação Infantil, focada na promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares. Para tanto, a pesquisa prevê a realização de observações em sala de aula, entrevistas individuais com os professores, administração de um questionário a estes sobre habilidades sociais, e consultas aos planos de aula, mediante consentimento dos participantes.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Iara da Silva Freitas, pelo telefone (11) 96342-7253, ou pelo e-mail: iarafreitas@usp.br, e com a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Márcia Melo Bertolla, pelo e-mail: mmelo@usp.br.

Eu, _____ RG: _____,
 responsável pela Escola _____,
 autorizo a realização da pesquisa acima descrita nesta instituição de ensino.

Local e data:

 Assinatura do responsável pela escola

 Função

 Iara da Silva Freitas (pesquisadora responsável)

ANEXO

USP- INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE DE SÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares: uma avaliação de necessidades

Pesquisador: IARA DA SILVA FREITAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80882217.1.0000.5561

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.487.370

Apresentação do Projeto:

Segundo a autora, o presente estudo possui por objetivo conduzir uma avaliação de necessidades, junto a professores e crianças da Educação Infantil, para a implementação futura de um Programa de prevenção à violência, focado na promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares. Será desenvolvido um estudo descritivo, que abrangerá uma amostra estimada de seis professores e 90 crianças de uma escola pública de educação infantil, localizada no sudeste paulista. Para a coleta de dados serão utilizados observação, entrevista semiestruturada, inventário destinado a acessar habilidades sociais educativas do professor, e planos de aula. Será realizado um período de ambientação nas seis turmas e um estudo piloto para refinar os procedimentos de observação, incluindo teste de concordância. Serão realizadas análises estatísticas descritivas e por semelhança de conteúdo. Estima-se que o conteúdo do presente estudo forneça, de forma mais imediata, elementos para a discussão sobre o processo de escolarização na educação infantil junto ao município da escola participante, com vistas ao redirecionamento de ações voltadas para o ensino e ofereça subsídios para a tomada de decisão acerca das políticas públicas de prevenção à violência em escolas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Conduzir uma avaliação de necessidades expressas, normativas e sentidas, junto a

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes,1721 - Bl. "G" sala 27

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 05.508-030

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-4182

E-mail: ceph.ip@usp.br

Continuação do Parecer: 2.487.370

professores e crianças da Educação Infantil, focada no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em pré-escolares.

Objetivos específicos

Identificar práticas dos professores, promotoras de comportamentos pró-sociais, nas interações com as crianças.

Levantar o repertório de habilidades sociais educativas dos professores.

Identificar a compreensão dos professores sobre Educação Infantil, socialização, comportamento pró-social, e violência escolar.

Identificar as atividades planejadas pelos professores para promover comportamentos pró-sociais nas crianças.

Identificar a ocorrência de comportamentos pró-sociais das crianças nas interações entre pares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A coleta de dados terá seu início após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP), seguindo-se os procedimentos éticos de respeito aos voluntários e à instituição, de acordo com a resolução do Conselho Nacional da Saúde nº. 466/12 sobre "Pesquisa Envolvendo Seres Humanos".

Após aprovação do Projeto pelo CEPH-IPUSP, será estabelecido contato com a direção de uma escola pública de Educação Infantil do município de Itupeva, com a finalidade de apresentar o projeto à escola, descrever suas etapas e obter autorização, por escrito, para o desenvolvimento do estudo. O responsável pela instituição de ensino formalizará consentimento para a realização do estudo por meio da assinatura a uma carta de anuência.

Além disso, será solicitada também a declaração de demonstrativo de existência de infraestrutura, documento no qual o responsável pela escola assegura que esta possui infraestrutura adequada para a realização da pesquisa, com condições de prestar assistência aos participantes, caso necessário. Os referidos documentos serão apresentados na circunstância da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e autorização para início da pesquisa. Após anuência da escola, será realizada uma reunião com os responsáveis das crianças para explicar-lhes sobre o estudo.

Os(as) professores(as) participarão do estudo mediante leitura e assinatura do TCLE –

Professores, em duas vias, sendo uma entregue ao participante, que será esclarecido acerca dos

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "G" sala 27

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 05.508-030

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-4182

E-mail: ceph.ip@usp.br

Continuação do Parecer: 2.487.370

objetivos do estudo, do caráter voluntário da participação na pesquisa, assim como das condições de sigilo. A pesquisa comporta riscos mínimos ao(à) professor(a) participante, como possível desconforto frente a perguntas da entrevista e do questionário, à presença da pesquisadora e de mais um observador na sala de aula no momento dos procedimentos de observação, à consulta aos Planos de Aula, e à apresentação dos resultados à escola, após o término do estudo. No que se refere aos benefícios, espera-se que a participação dos professores no estudo possa contribuir para a realização de discussões teórico-empíricas, que possibilitarão o delineamento de estratégias mais precisas e eficazes de intervenção, no que concerne à prevenção à violência na escola e promoção de comportamentos pró-sociais nas crianças.

As crianças participarão do estudo mediante leitura e assinatura dos pais ou responsáveis ao TCLE – Responsáveis, em duas vias, sendo uma entregue aos pais/responsáveis pela criança, que serão esclarecidos acerca dos objetivos do estudo, do caráter voluntário da participação das crianças na pesquisa, assim como das condições de sigilo. Após a anuência dos pais/responsáveis, participarão as crianças que manifestarem sua concordância em participar da pesquisa, por meio de anuência ao TALE. A pesquisa comporta riscos mínimos à criança participante, como a possibilidade de essa se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora e de mais um observador na sala de aula, nos períodos de observação. Em relação aos benefícios, espera-se que a participação das crianças na pesquisa contribua para a realização de discussões teórico-empíricas que possibilitarão o desenvolvimento futuro de intervenções consideradas eficazes para prevenir a violência na escola e promover comportamentos pró-sociais.

A pesquisa somente será realizada com os participantes que formalizarem anuência aos respectivos termos. A pesquisadora assume explicitamente o compromisso de só iniciar a referida pesquisa após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, bem como o de anexar os resultados do estudo na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e o devido respeito à dignidade humana, bem como assegurando que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema da pesquisa é relevante. Os objetivos estão claros. Os instrumentos estão claramente descritos. Todos os comentários do parecerista receberam resposta satisfatória.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos TCLE para professores, para os pais e o TALE estão redigidos de forma adequada.

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "G" sala 27

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 05.508-030

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-4182

E-mail: ceph.ip@usp.br

Continuação do Parecer: 2.487.370

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado. Deve-se garantir que o termo de anuência e de infraestrutura da instituição sejam apresentados antes do início da coleta de dados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Se o projeto prevê aplicação de TCLE, todas as páginas do documento deverão ser rubricadas pelo pesquisador e pelo voluntário e a última página assinada por ambos, conforme Carta Circular no 003/2011 da CONEP/CNS.

Salientamos que o pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEPH de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Lembramos que esta modificação necessitará de aprovação ética do CEPH antes de ser implementada. De acordo com a Res. CNS 466/12, o pesquisador deve apresentar a este CEP/SMS o relatório final do projeto desenvolvido, conforme preenchimento de Protocolo disponível na página do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP, do site do IPUSP. Em seguida, o protocolo preenchido deverá ser enviado ao CEPH pela Plataforma Brasil, ícone Notificação, logo que o mesmo estiver concluído.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1042958.pdf	08/01/2018 18:45:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_lara_da_Silva_Freitas_modificado.pdf	08/01/2018 18:42:38	IARA DA SILVA FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor_lara_da_Silva_Freitas_modificado.pdf	08/01/2018 18:41:51	IARA DA SILVA FREITAS	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	08/01/2018 18:39:03	IARA DA SILVA FREITAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_lara_da_Silva_Freitas.pdf	07/12/2017 15:43:25	IARA DA SILVA FREITAS	Aceito

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "G" sala 27

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 05.508-030

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-4182

E-mail: ceph.ip@usp.br

USP- INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 2.487.370

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Justificativa_pela_ausencia_de_documento_lara_da_Silva_Freitas.pdf	07/12/2017 15:41:26	IARA DA SILVA FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_lara_da_Silva_Freitas.pdf	07/12/2017 15:40:08	IARA DA SILVA FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_lara_da_Silva_Freitas.pdf	07/12/2017 15:39:50	IARA DA SILVA FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor_lara_da_Silva_Freitas.pdf	07/12/2017 15:39:35	IARA DA SILVA FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_lara_da_Silva_Freitas.pdf	07/12/2017 15:39:17	IARA DA SILVA FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_lara_da_Silva_Freitas.pdf	07/12/2017 15:35:26	IARA DA SILVA FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 06 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
Helena Rinaldi Rosa
(Coordenador)

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes,1721 - Bl. "G" sala 27

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 05.508-030

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-4182

E-mail: ceph.ip@usp.br