

Avaliação dos impactos do programa de intervenção *Incredible years teacher classroom management* (IY TCM)

Evaluation of the impacts of the *Incredible years teacher classroom management* (IY TCM) intervention program

Evaluación de los impactos del programa de intervención *Increíbles años de gestión de la sala de maestros* (IY TCM)

Gisele Regina Stasiak¹✉
Lidia Natalia Dobrianskyj Weber
Universidade Federal do Paraná

RESUMO

O professor pode atuar, em sua interação cotidiana, com seu aluno, promovendo suas habilidades sociais e prevenindo seus problemas de comportamento. Nessa direção, foram avaliados os impactos de um programa de intervenção universal em grupo, o *Incredible years teacher classroom management*. Participaram seis professoras de três escolas de educação infantil. Os instrumentos foram: (a) *Inventário de boas práticas* (Vale, 2011), (b) *Escala de comportamentos sociais de pré-escolares* (Merrell, 2002), (c) *Questionário de avaliação do workshop* (Webster-Stratton, 2012), (d) *Questionário de avaliação do programa* (Webster-Stratton, 2012) e (e) o programa *IY TCM* (Webster-Stratton, 2012). Constataram-se diferenças significativas entre pré e pós-teste ($p < 0,05$) tanto em relação às estratégias de gestão de sala de aula das participantes quanto nas habilidades sociais e problemas de comportamentos das crianças. O programa *IY TCM* apresentou fortes evidências científicas positivas às professoras da educação infantil ao fortalecer e promover os fatores de proteção ao desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: educação infantil, programa de intervenção com professores, formação de professores, habilidades sociais, problemas de comportamento

¹ Bolsista da Capes – Proc. No. BEX 2931/15-0.

✉ giselestasiak@yahoo.com.br

Rua General Carneiro, 460, 2º Andar. Curitiba, PR. CEP: 80.060-150.

ABSTRACT

In their daily interaction with students, teachers can work to promote students' social skills and prevent behaviour problems. An evaluation was conducted on the impact of the *Incredible years teacher classroom management* universal intervention program, and six female teachers from three preschool education facilities took part in the evaluation. The evaluation instruments used were: (a) *Best practices inventory* (Vale, 2011), (b) *Preschool social behaviours scale* (Merrell, 2002), (c) *Workshop evaluation questionnaire* (Webster-Stratton, 2012), (d) *Program evaluation questionnaire* (Webster-Stratton, 2012), and (e) the *IY TCM* program (Webster-Stratton, 2012). Significant differences were found between pre-test and post-test ($p < 0.05$) both in relation to the participants' classroom management strategies and also the children's social skills and behaviour problems. The *IY TCM* program demonstrated strong positive scientific evidence of strengthening and promoting child development protection factors among the preschool teachers.

Keywords: preschool education, intervention programme with teachers, teacher training, social skills, behaviour problems

RESUMEN

El profesor puede actuar en su interacción cotidiana con su alumno promoviendo sus habilidades sociales y previniendo sus problemas de comportamiento. En esta dirección, fueron evaluados los impactos de un programa de intervención universal en grupo, el *Incredible years teacher classroom management*. Participaron seis profesoras de tres escuelas de educación infantil. Los instrumentos fueron: (a) *Inventario de buenas prácticas* (Vale, 2011), (b) *Escala de comportamientos sociales de preescolares* (Merrell, 2002), (c) *Cuestionario de evaluación del workshop* (Webster-Stratton, 2012), (d) *Cuestionario de evaluación del programa* (Webster-Stratton, 2012) e (e) *El programa IY TCM* (Webster-Stratton, 2012). Se constataron diferencias significativas entre pre y pos-test ($p < 0,05$) tanto en relación a las estrategias de gestión del aula de las participantes como en las habilidades sociales y problemas de comportamiento de los niños. El programa *IY TCM* presentó fuertes evidencias científicas positivas en las profesoras de la educación infantil al fortalecer y promover los factores de protección al desarrollo infantil.

Palabras clave: educación infantil, programa de intervención con profesores, formación de profesores, habilidades sociales, problemas de comportamiento

Além do contexto familiar, as crianças estão sendo inseridas cada vez mais cedo em outro ambiente desenvolvimental imediato principal: a escola (Bronfenbrenner, 2002; Dessen & Polonia, 2007). A escola ocupa um grande espaço na vida das crianças, e é nesse contexto que interações sociais significativas e diversas ocorrem, e novas regras e papéis são exigidos delas (Carter & Doyle, 2011; Lopes, 2013).

É fato que existe uma ligação entre o processo educacional e o desenvolvimento infantil, sendo que a

pré-escola, enquanto um momento da vida escolar, exige da criança um repertório comportamental complexo e que necessita de desenvolvimento por meio da interação com o seu contexto (Pianta, 2011). Na escola, o professor é a pessoa fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais dessa criança, pois é em sua interação cotidiana que esse repertório pode ser desenvolvido (Gavasso, Fernandes, & Andrade, 2016; Olaz, 2013; Vieira-Santos, Del Prette, & Del Prette, 2018).

A literatura contribui com diversas conceituações de habilidades sociais (HS). Del Prette e Del Prette (2006) definem HS como um conjunto de comportamentos sociais que o indivíduo tem em seu repertório e as quais utiliza para lidar de forma adequada, saudável e produtiva com as demandas das situações interpessoais de sua vida. Adicionalmente, as HS referem-se aos comportamentos sociais que acontecem em situações específicas e que trazem consequências socialmente importantes ao indivíduo, pois elas são adaptativas e funcionais dentro de contextos específicos (Falcão, 2014; Gresham, 2013).

Sabe-se que a educação infantil é um campo propício ao desenvolvimento dessas habilidades, pois elas aumentam o bem-estar da criança ao longo de sua vida, bem como a probabilidade de sucesso acadêmico em toda sua trajetória escolar (Elias & Amaral, 2016; Lopes, Del Prette, & Del Prette, 2013), e a literatura aponta que as meninas são mais bem avaliadas que os meninos (Bolsoni-Silva, Silveira, Cunha, Silva, & Orti, 2016; Pizato, Marturano, & Fontaine, 2014).

Percebe-se, assim, que as HS são equivalentes funcionais, em termos de comportamentos substitutivos ou concorrentes, dos problemas de comportamento (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Gresham, 2013). A chance de ocorrência dos problemas de comportamento aumenta quando as condições ambientais às quais essa criança está exposta são restritivas ou inadequadas ao desenvolvimento das HS e, adicionalmente, ao desempenho acadêmico, pois existe uma rede de interdependência positiva entre as variáveis envolvidas tanto no desenvolvimento infantil como no sucesso acadêmico (Casali-Robalinho; Del Prette & Del Prette, 2015; Elias & Marturano, 2014; Falcão, Bolsoni-Silva, Magri, & Moretto, 2016; Gresham, 2013; Johnson & Hannon, 2015).

O conceito de problemas de comportamento refere-se aos “excessos ou déficits comportamentais que dificultam o acesso da criança às novas contingências relevantes de aprendizagem, promotoras do desenvolvimento infantil” (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003, p. 461). Esses problemas podem ser divididos em dois grandes grupos: os externalizados, que se referem aos comportamentos, como o de agressividade, opositor, condutas antissociais etc., e os internalizados, que se caracterizam por retraimento, queixas somáticas e indicativos de ansiedade/depressão (Oliveira et al., 2002). De maneira geral, a atual literatura aponta que os meninos apresentam maior frequência de problemas de comportamento (Mariano & Bolsoni-Silva, 2016), mais especificamente os externalizados (Bolsoni-Silva et al., 2016). Estudos indicam, também, que os problemas de comportamento se relacionam ao desempenho acadêmico (Elias & Marturano, 2014; Johnson & Hannon, 2015; Marturano, Toller, & Elias, 2005; Santos & Graminha, 2006). Todavia o estudo de Borsa e Nunes (2011) contrapõe-se à literatura ao apontar que não houve diferença estatisticamente significativa entre os gêneros e problemas de comportamento.

Considerando tanto o campo das HS e dos problemas de comportamento como o resultado encontrado por meio do estudo de Feitosa, Del Prette, Del Prette e Loureiro (2011), que sustenta a visão de que as habilidades sociais têm maior probabilidade de contribuir para o desempenho escolar de crianças do que os problemas de comportamentos têm de prejudicá-lo, propõe-se que os professores se envolvam, por meio de comportamentos adequados, no desenvolvimento interpessoal de seus alunos (Dias, Freitas, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2008).

A literatura aponta diversos fatores de sala de aula que podem afetar a condução do trabalho do

professor, como: (1) o espaço físico da sala de aula apropriado, ou seja, uma sala de aula sem paredes, existência de materiais atrativos, mobiliário adequado à idade das crianças etc. (Aygün, Yildizbas, & Aygün, 2014; Lane, Menzies, Bruhn, & Crnabori, 2011; Campos, Fullgraf, & Wiggers, 2006; Rosin-Pinola, Marturano, Elias, & Del Prette, 2017); (2) o número de alunos em sala de aula (Weber, Leite, Stasiak, Santos, & Forteski, 2015); (3) o planejamento de atividades e a forma de transição entre elas (Lane et al., 2011). Porém é o que acontece entre o professor e sua criança que define uma qualidade de desenvolvimento global desse aluno.

O caminho principal apontado pela literatura como sendo a base em que a prática docente precisa se pautar para promoção do sucesso acadêmico e o desenvolvimento social e prevenção dos problemas de comportamentos de seus alunos em uma fase de escolarização tão precoce, que é a educação infantil, é a interação professor-aluno positiva (Brophy, 2011; Oliver, Wehby, & Reschly, 2011; Pianta, 2011; Vale, 2011). Quando o professor interage positivamente com seu aluno, ele está se comportando, estabelecendo limites e mantendo-os, tendo uma postura flexível e de diálogo com a criança, aceita e favorece a expressão de emoções das crianças, estabelece relações de empatia e busca o desenvolvimento de uma autoestima positiva de seu aluno (Vale, 2011). Também, essa interação positiva exige que o professor se comporte de maneiras específicas com a finalidade de intervir adequadamente tanto em comportamentos inadequados do aluno como na promoção de seu repertório social (Carter & Doyle, 2011; Fabiano et al., 2013; Gutstein, 2018). Conforme aponta o estudo de Fornazari, Kienen, Tadayozzi, Riberio e Rosseto (2012), quando o professor intervém efetivamente nos comportamentos adequados e inadequados dos alunos, ele está favorecendo uma

integração maior das crianças em seus relacionamentos interpessoais.

Portanto a interação positiva que o professor estabelece com seu aluno pode atuar como um fator de proteção ao contribuir minimizando os fatores de risco aos quais as crianças estão expostas e servindo de suporte necessário para que essa trajetória de risco seja modificada já nos primeiros anos de vida da criança (Picado & Rose, 2009; Webster-Stratton, 2008; Webster-Stratton, 2011). Contudo, no Brasil, são escassos os estudos realizados em contexto escolar e de melhorias das habilidades educativas do professor, bem como pesquisas que envolvam programas universais conduzidos pelo professor para promoção de habilidades sociais e prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares (Dias, 2014; Lopes, 2013; Rios & Denari, 2011; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014; Vieira-Santos et al., 2018). Sem dúvida, o investimento na formação de professores é promissor e tem ainda um longo caminho a ser percorrido, pois, já em 1993, o estudo de Merret e Wheldall revelou que a grande maioria dos professores pesquisados considerava como importantes suas habilidades de condução dos comportamentos dos alunos em sala de aula e gostaria de receber treinamento para aprender a como manejá-los, sendo que 72% dos participantes não se consideravam satisfeitos com o que aprendiam em seus cursos de formação.

Nessa direção, buscou-se a contribuição de um programa estrangeiro baseado em evidência para agregar a essa lacuna de produção científica em nosso país: o programa de intervenção *Incredible years teacher classroom management (IY TCM)*. Esse programa foi construído na década de 1990 pela Dra. Carolyn Webster-Stratton, professora emérita da Universidade de Washington (Seattle, Estados Unidos). O *IY TCM* se baseia na prevenção dos fatores de risco e promoção dos fatores de proteção do desenvolvimento infantil por meio da

capacitação do professor e contempla requisitos fundamentais como estratégias universais e seletivas, recursos e materiais atrativos aos professores e crianças. O programa oportuniza a relação família-escola e, concomitantemente, promove o desenvolvimento social e emocional de crianças e atua na prevenção de seus problemas de comportamento (Webster-Stratton, 2012).

Os objetivos do programa *IY TCM* foram elaborados tanto em direção ao repertório da criança quanto ao do professor. Em relação às crianças, espera-se que elas reduzam os problemas de comportamento e aumentem as competências sociais, emocionais, acadêmicas e de resolução de problemas e controle da raiva, bem como seus relacionamentos positivos entre pares e suas habilidades de empatia. Em se tratando dos professores, almeja-se que eles aumentem (1) comunicação positiva com seus alunos, (2) definição de limites, (3) competências na gestão da raiva e situações-problema apresentadas pelos alunos, (4) rede de apoio com os colegas e direção escolar, (5) envolvimento positivo com os pais e (6) promoção das competências sociais, emocionais e acadêmicas dos alunos (Webster-Stratton, 2012).

Além da produção científica da própria autora (Webster-Stratton & Bywater, 2014), ela reconhece a eficácia do *IY TCM* por meio de estudos experimentais realizados por pesquisadores independentes, em diferentes contextos culturais internacionais, como Fergusson, Horwood e Stanley (2013), Hutchings, Martin-Forbes, Daley e Williams (2013), Marlow et al. (2015) e Reinke et al. (2014), entre outros. Assim, o presente estudo avaliou os impactos do programa de intervenção universal em grupo (*IY TCM*) no contexto brasileiro de educação infantil visando ao aumento das habilidades sociais e diminuição dos problemas de comportamento das crianças por meio do aumento de estratégias positivas de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras.

MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa seis professoras de três escolas de educação infantil públicas. As participantes tinham entre 27 e 46 anos (média de 35 anos e desvio padrão de 6,60) e, em média, 11,5 anos de atuação como professora. Seus alunos tinham entre 3 e 6 anos (média de 4,41 anos e desvio padrão de 0,83), sendo o gênero masculino predominante, e uma média de 18,5 crianças em sala. Todas as participantes tinham o estado civil como casadas, e, em relação à formação acadêmica, 33,3% delas apresentavam especialização lato sensu, 33,3% apresentavam licenciatura em Pedagogia concluída e 33,3% licenciatura em Pedagogia em andamento com conclusão em 2016.

Instrumentos

(a) *Inventário de boas práticas (Best Practices Inventory – BPI)*, construído por Webster-Stratton no Projeto *Incredible Years* da Universidade de Washington e traduzido por Vale (2011) em Portugal. As adaptações linguísticas e semânticas ao contexto cultural nacional foram realizadas por Stasiak (2016). O objetivo do instrumento é identificar quais são as estratégias que a professora utiliza na gestão da sua sala de aula e dos comportamentos dos alunos por meio de observadores. Ao todo são 80 questões avaliadas por meio do modelo *Likert* de cinco pontos (nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre e sempre) e dividido em nove subescalas: A) **Organização da sala**, com sete questões como “os materiais são alternados ao longo do ano escolar a fim de manter a novidade e o interesse das crianças”; B) **Planejamento e transições**, com 12 questões como “o planejamento diário alterna atividades mais agitadas e outras mais calmas (e.g., brincadeira no parque, contar história)”; C) **Atividades**, com 13 questões como “existe um

espaço físico demarcado para a reunião da turma toda (e.g., tapete)”; D) **Planos de comportamento**, com seis questões como “a professora está atenta e reforça positivamente o comportamento apropriado das crianças”; E) **Ensino individualizado**, com nove questões como “quando necessário, a professora adapta sua metodologia de ensino à necessidade de cada criança (e.g., visual, auditiva, motora)”; F) **Práticas emocionais**, com 12 questões como “a professora ajuda as crianças a reconhecerem e perceberem como um colega se sente, incentivando-as na observação das expressões faciais, tom de voz, linguagem corporal ou palavras demonstradas pelo colega”; G) **Relacionamento/comunicação**, com oito questões como “quando a criança chega, a professora lhe cumprimenta, chamando-a pelo nome”; H) **Disciplina**, com sete questões como “as consequências do cumprimento ou não das regras são claras”; I) **Envolvimento parental**, com seis questões como “a professora convida os pais para encontros/reuniões”.

(b) *Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (PKBS-BR)*, originalmente dos Estados Unidos, *School Social Behavior Scales 2* (Merrell, 2002), com qualidades psicométricas verificadas (Merrell, 1996). No Brasil, as pesquisadoras Dias, Freitas, Del Prette e Del Prette (2011) são responsáveis pela avaliação psicométrica. A escala contém 32 itens (sistema *Likert* de quatro pontos) referentes à frequência das habilidades sociais e 42 itens (sistema *Likert* de três pontos) aos de problemas de comportamento. Esse instrumento foi respondido pelas professoras para cada um de seus alunos, que tiveram sua participação autorizada pelos pais/responsáveis.

(c) *Questionário de avaliação do workshop*, originalmente desenvolvido por Webster-Stratton (do original *IY Teacher Workshop Evaluations*), traduzido por Vale (2011) e adaptado linguística e semanticamente ao contexto cultural nacional por Stasiak (2016). O questionário avalia a utilidade de cada um dos seis workshops realizados. Ele é composto por quatro questões avaliadas pelo sistema *Likert* de quatro pontos (pouco útil, neutro, útil e muito útil) ao que se refere ao conteúdo do workshop, os exemplos expostos nos vídeos utilizados ao longo dos workshops, ao treino e às discussões em grupo. Esse instrumento foi respondido por cada uma das participantes imediatamente após cada um dos seis workshops realizados.

(d) *Questionário de avaliação do programa*, desenvolvido por Webster-Stratton (do original *IY Teacher Workshop Satisfaction Questionnaire*), traduzido por Vale (2011) e adaptado linguística e semanticamente ao português brasileiro por Stasiak (2016) com o objetivo de avaliar o programa de intervenção como um todo realizado em termos de melhoria, utilidade ou sentimento da participante. Esse instrumento foi respondido por cada uma das participantes após o término de todos os workshops. O instrumento contém ao todo 37 questões, sendo 32 questões fechadas (sistema *Likert* de sete pontos) e cinco questões abertas.

(e) Programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)* (Webster-Stratton, 2012). A primeira ação para implementação do programa foi a realização do treinamento *Teacher Classroom Management Programme Group Leader*², com duração de três dias, ministrado pela Profa. Dra.

² Destaca-se que: (1) além da certificação como treinadora do programa *IY TCM (Trained programme group leader)*, a pesquisadora seguiu as exigências para fidelização do programa ao incluir dois instrumentos de coleta de dados solicitados pela Dra. Carolyn Webster-Stratton (questionários de avaliação do workshop e do programa), porém esses instrumentos ainda se encontram em processo de avaliação e suporte psicométrico (Hutchings et al., 2013); (2) as autorizações de uso de todos os recursos disponíveis (questionários, materiais de apoio, descrição de

Judy Hutchings, na cidade de Coimbra, Portugal. O programa de intervenção com as professoras da presente pesquisa ocorreu ao longo de três meses letivos, de agosto a outubro, tendo seis workshops ao todo, sendo que o primeiro, o segundo e o terceiro workshops aconteceram com intervalos semanais, o quarto workshop ocorreu após 15 dias do terceiro, o quinto workshop foi realizado após 20 dias do quarto e o último com um intervalo semanal do penúltimo. A carga horária total do programa foi de 39 horas e ocorreu em um anfiteatro de uma das escolas participantes, conforme escolha das professoras. Os recursos utilizados para o desenvolvimento da intervenção foram suportes de vídeos sobre casos concretos, discussão, troca de experiências e resolução de situações trazidas pelas professoras sobre problemas de comportamento das crianças que ocorrem em suas salas de aula; a técnica mais utilizada para o desenvolvimento do programa foi o *role play* com o objetivo de as participantes treinarem as estratégias a serem aplicadas em sala de aula. Ressalta-se que todos esses recursos fazem parte do próprio programa, não sendo necessária a construção de cada uma das atividades dos workshops pela pesquisadora do presente estudo. A seguir são especificados os temas trabalhados em cada um dos workshops do programa *IY TCM*.

- **Workshop 1:** *Construindo relações positivas com os alunos e o professor proativo.* Nesse workshop foi desenvolvido o tema sobre a importância de as professoras terem uma abordagem lúdica com as crianças, um relacionamento positivo com seus alunos e suas famílias, um olhar cuidadoso em relação às necessidades específicas de cada criança e a

necessidade de gerirem o espaço físico da sala de aula, bem como as transições entre as atividades, como forma de prevenção dos problemas de comportamento de seus alunos.

- **Workshop 2:** *Elogio, encorajamento, atenção e treino.* Esse workshop abordou a importância da empatia, do uso de estratégias de atenção positiva e de elogio pelas professoras aos comportamentos adequados das crianças, o encorajamento, por parte da professora, para ajudar as crianças a se expressarem e se autoavaliarem.

- **Workshop 3:** *Motivação por meio de incentivos.* O objetivo desse workshop foi ensinar às professoras como aumentar e consequenciar os comportamentos adequados das crianças.

- **Workshop 4:** *Ignorando e redirecionando.* Esse workshop abordou questões sobre como e quando a professora e os colegas precisam ignorar comportamentos inapropriados das crianças, como manter a calma em situações de comportamentos agressivos das crianças e como reaproximar as crianças com dicas verbais e não verbais para realizarem as tarefas escolares.

- **Workshop 5:** *Consequências – Lidando com problemas de comportamento.* Nesse workshop foram apresentadas maneiras de controlar a raiva das crianças, como utilizar o *time-out* e como construir consequências lógicas aos comportamentos das crianças.

- **Workshop 6:** *Controle emocional, habilidades sociais e solução de problemas.* Objetivou-se contribuir para ensinarem seus alunos a serem socialmente competentes; por exemplo, o treino de comportamento pró-social por meio do desenvolvimento de comportamentos de cooperação,

atividades dos workshops etc.) foram concedidas por meio de endereço eletrônico do *IY*; (3) a pesquisadora foi bolsista da Capes (Proc. nº 2931/15-0).

nomeação e expressão adequada de sentimentos e controle das suas emoções.

Procedimento

Após a aprovação junto ao Comitê de Ética em Saúde da Universidade Federal do Paraná (CAAE:38579214.4.0000.0102), as participantes assinaram o *Termo de consentimento livre e esclarecido* (TCLE). Em seguida, foi enviado aos responsáveis dos alunos das professoras participantes o *Termo de consentimento livre e esclarecido* (TCLE – Pais). Concomitantemente, ocorreu a seleção das observadoras, que foram recrutadas em um curso de Psicologia, na cidade na qual a aplicação programa ocorreu. Cada candidata respondeu ao *Inventário de boas práticas* (BPI) assistindo uma cena de 1 hora e 25 minutos de duração gravada em vídeo em uma sala de educação infantil. Totalizaram 11 questionários respondidos que foram comparados estatisticamente entre si por meio do coeficiente de Kappa de Cohen. A partir da análise estatística dos resultados, foram definidas duas duplas de observadoras, que demonstraram grau substancial de correspondência para os parâmetros estabelecidos por Landis e Koch (1977), sendo dupla A ($k=0,65$; $p=0,00$) e dupla B ($k=0,72$; $p=0,00$). Assim iniciou-se o processo de coleta de dados do pré-teste: (1) as participantes foram observadas por uma dupla de observadoras por meio do instrumento *BPI*, que foi preenchido individualmente por cada uma das observadoras da dupla, sendo a duração total da observação de duas horas não consecutivas, mas cada observação deveria ter no mínimo 40 minutos; (2) as professoras responderam ao instrumento *Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (PKBS-BR)* para cada um de seus alunos. Por conseguinte aconteceu a aplicação do programa *IY TCM*; ao término de cada um dos seis workshops, as participantes respondiam ao instrumento *Questionário de avaliação do workshop* e, no sexto

workshop, as participantes responderam também o instrumento *Questionário de avaliação do programa* a fim avaliarem o programa como um todo. O pós-teste ocorreu 15 dias após o término do programa e foi composto novamente pelo preenchimento das professoras do instrumento *PKBS-BR* e as professoras foram novamente observadas pela mesma dupla de observadoras por meio do *BPI*. O fechamento aconteceu em um encontro com as observadoras e entrega de certificado de atividade extracurricular e com as professoras e instituições participantes uma palestra.

Análise de dados

A sistematização dos dados coletados foi feita por meio do software *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 21)*. As análises geradas se deram por meio de medidas descritivas (média, porcentagem, desvio padrão etc.), coeficiente Alfa de Cronbach, correlação de Spearman e teste de Wilcoxon.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises dos resultados da presente pesquisa foram divididas em: (1) verificação das estratégias de gestão de sala de aula das professoras da educação infantil por meio da avaliação pré e pós-teste das observadoras; (2) avaliações dos workshops pelas professoras; (3) avaliação do programa como um todo pelas professoras; (4) investigação das habilidades sociais e dos problemas de comportamento das crianças, que foram avaliadas pré e pós-teste por suas respectivas professoras.

Primeiramente, verificou-se o índice de confiabilidade do instrumento *Inventário de boas práticas (BPI)*, que demonstrou alto índice (pré-teste/pós-teste): escala geral (0,97/0,98); “organização da sala de aula” (0,65/0,83), “planejamento e transições” (0,74/0,81); “atividades” (0,56/0,87); “planos de comportamento” (0,82/0,95); “ensino individualizado” (0,89/0,91);

“práticas emocionais” (0,86/0,95); “disciplina” (0,71/0,87); “envolvimento parental” (0,67/0,98). Observou-se, de forma geral, que os índices encontrados no presente estudo superam os encontrados por Vale (2011) em sua pesquisa em Portugal.

Ao se realizarem as correlações entre as subescalas do instrumento *BPI*, observaram-se, no pré-teste, correlações mais fortes e significativas ($\rho=0,99$, $p<0,001$) entre as subescalas “planejamento e transições” e “disciplina”, “práticas emocionais” e “disciplina” e “plano de comportamento” e “ensino individualizado”. Certamente, a utilização dessas estratégias pelo professor para gerir sua sala de aula constrói e mantém um clima propício de aprendizagem ao aluno (Brophy, 2011). Em relação ao pós-teste, destacaram-se duas correlações perfeitas entre as subescalas do instrumento *BPI* ($\rho=1,00$, $p<0,001$): (1) “organização da sala” e

“atividades” e (2) “relacionamento/comunicação” e “disciplina”. A primeira correlação descrita aponta que um ambiente de aprendizagem que englobe materiais e recursos adequados à idade e interesse das crianças aumenta as chances de o professor gerir positivamente o comportamento dos alunos, bem como esse ambiente influenciaria positivamente o comportamento de brincadeira das crianças (Aygün et al., 2014). A segunda correlação aponta que uma professora que se expressa corporal e/ou verbalmente de forma carinhosa, afetiva e calma com as crianças tem maiores chances de estabelecer regras claras e positivas e, assim, manejar positivamente os comportamentos dos alunos (Lane et al., 2011; Vale, 2011). Por meio da Tabela 1, apresentam-se os valores em relação às médias, desvio padrão e comparação das médias das subescalas do *BPI* nos momentos de caracterização pré e pós-teste, verificados por meio das observadoras.

Tabela 1

Médias, desvio padrão e comparação das médias do instrumento Inventário de boas práticas (BPI), pré e pós-teste, por meio do teste de Wilcoxon

Subescalas		Média	Desvio Padrão	Wilcoxon Test	p-value
A - Organização da sala	Pré-teste	2,69	0,56	z = -1,78	p = 0,074
	Pós-teste	3,47	0,98		
B - Planejamento e transições	Pré-teste	2,75	0,65	z = -2,201	p = 0,028
	Pós-teste	4,24	0,51		
C - Atividades	Pré-teste	3,25	0,49	z = -2,201	p = 0,028
	Pós-teste	3,92	0,58		
D - Planos de comportamento	Pré-teste	2,95	0,93	z = -2,201	p = 0,028
	Pós-teste	4,70	2,35		
E - Ensino individualizado	Pré-teste	3,43	0,95	z = -2,207	p = 0,027
	Pós-teste	4,33	0,73		
F - Práticas emocionais	Pré-teste	2,10	0,76	z = -2,207	p = 0,027
	Pós-teste	3,96	0,99		
G - Relacionamento/ comunicação	Pré-teste	2,51	0,92	z = -2,201	p = 0,028
	Pós-teste	4,69	1,74		
H - Disciplina	Pré-teste	2,82	0,52	z = -2,201	p = 0,028
	Pós-teste	4,13	0,66		
I - Envolvimento parental	Pré-teste	3,88	0,49	z = -1,153	p = 0,249
	Pós-teste	4,23	0,85		

Verificou-se, por meio do teste de Wilcoxon, que 80% das subescalas de estratégias de gestão de sala de aula apresentaram diferença estatisticamente significativa entre pré e pós teste: “planejamento e transições” ($p=0,028$), “atividades” ($p=0,028$), “planos de comportamento” ($p=0,028$), “ensino individualizado” ($p=0,027$), “práticas emocionais” ($p=0,027$), “relacionamento e comunicação” ($p=0,028$) e “disciplina” ($p=0,028$). A subescala “organização da sala de aula” foi marginalmente significativa ($p=0,074$), e a “envolvimento parental” não apresentou diferença significativa ($p>0,05$). Pode-se refletir que esses dois últimos resultados apresentados apontam para a possibilidade de uma falta de recursos e materiais pedagógicos em sala de aula, conforme destaca estudo de Campos et al. (2006), bem como para as dificuldades existentes na relação família-escola (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010), que parecem não terem sido atingidas por meio da intervenção proposta nesse estudo.

Ao comparar as médias em termos de pontos, não de significância, obtidas nos momentos pré e pós-teste, conforme Tabela 1, observa-se que a subescala que teve um menor número de pontos foi “envolvimento parental” (0,35), e as três subescalas que atingiram uma pontuação mais alta foram “relacionamento/comunicação” (2,18), “práticas emocionais” (1,86) e “planos de comportamento” (1,75). Pode-se verificar, por meio das observadoras, que as professoras, no momento do pré-teste, utilizavam as estratégias de gestão de sala de aula com uma frequência entre “quase nunca” e “às vezes”; após a intervenção por meio do programa *IY TCM*, a observação sobre o uso das estratégias aumentou de frequência passando a ser “quase sempre” e próximo a “sempre”.

De forma geral, os achados iniciais desse estudo apontam para o alcance dos objetivos propostos pelo programa (Webster-Stratton, 2011). Porém ressalta-se a necessidade de futuros estudos que

ampliem o número da amostra e de instrumentos de avaliação do repertório comportamental dos participantes a fim de comparar com os dados encontrados por Vale (2011), que obteve diferença significativa em todas as subescalas, e de trazer análises mais aprofundadas sobre alterações comportamentais por meio da intervenção.

Seguindo as análises estatísticas dos resultados, verificou-se uma única variável de caracterização das professoras, que apresentou correlação inversa e significativa: número de alunos em sala de aula e a subescala “relacionamento/ comunicação” ($\rho = -0,84$; $p<0,05$). Ou seja, o número de alunos em sala de aula pode influenciar a qualidade do relacionamento e da comunicação entre professor e aluno, pois estudos apontam que o tamanho da turma é uma fonte de estresse ao professor, bem como pode comprometer a capacitação de professoras para lidar com comportamentos agressivos de seus alunos (Weber et al., 2015).

O momento seguinte de análise dos dados ocorreu em relação à avaliação dos workshops pelas professoras imediatamente após o encerramento de cada encontro. Os resultados do Alfa de Cronbach do instrumento *Questionário de avaliação do workshop* foram: workshop 1 (0,89), workshop 2 (0,81), workshop 3 (0,72) e workshop 4 (0,68). Em relação aos workshops 5 e 6, não foi possível calcular, pois a variância foi igual a zero, porém constatou-se que todos os workshops foram avaliados muito próximos ao escore total máximo do questionário (4,00).

A Tabela 2 revela que o workshop 6 teve a maior média. O tema desse último workshop referiu-se ao controle emocional, habilidades sociais e resolução de problemas; ou seja, as professoras aprenderam a ensinar às crianças comportamentos pró-sociais, de autocontrole, cooperação, nomeação e expressão de sentimentos etc. Analisando as médias de cada um

dos quatro itens avaliados nos workshops (“discussões em grupo”, “conteúdos”, “exemplos de vídeos” e “treinos em grupo”), verificou-se que todos os itens foram avaliados pelas participantes como extremamente próximos a “muito úteis”.

Observou-se uma correlação positiva e significativa entre os itens “conteúdos” e “discussões em grupo” avaliados pelo *Questionário de avaliação do workshop* ($\rho=0,82$; $p<0,05$). Pode-se dizer que o programa pesquisado nesse estudo atendeu à demanda do cotidiano das professoras, pois quanto mais conteúdos eram apresentados, mais discussões entre elas eram realizadas, possivelmente por proximidade com seu cotidiano e prática de sala de aula. Esse resultado é importante ao resgatar que as propostas no campo de formação de professores precisam estar inseridas nas salas de aula e,

principalmente, próximas ao cotidiano do fazer docente (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014).

O terceiro momento de análise dos dados ocorreu em relação à avaliação do programa como um todo pelas professoras por meio do instrumento *Questionário de avaliação do programa*. Averiguou-se que o programa foi percebido pelas professoras, de forma geral, como muito próximo à excelência, ou seja, escores iguais e acima de 6,54, sendo 7,00 o escore máximo. Dessa maneira, pode-se afirmar que quantitativa e qualitativamente as dimensões de fidelização do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management* (IY TCM) foram cumpridas: (1) carga horária e número de workshops, (2) qualidade do formador e (3) suporte qualificado do formador às especificidades das participantes (Webster-Stratton, 2008, 2012).

Tabela 2

Avaliação geral dos workshops realizados (médias e desvio padrão), escore máximo total = 4,00

Itens	Média	Desvio padrão
Workshop 1	3,75	0,39
Workshop 2	3,54	0,43
Workshop 3	3,50	0,45
Workshop 4	3,91	0,20
Workshop 5	3,95	0,10
Workshop 6	4,00	0,00

Um resultado interessante em relação à avaliação do programa como um todo pelas professoras, que sustenta a pesquisa produzida por Merret e Wheldall (1993), foi a correlação positiva e significativa verificada entre “efetividade do programa” e “utilidade das técnicas” ($\rho=0,84$, $p<0,05$). Esse dado aponta que, quando as professoras recebem técnicas, indicações ou contribuições que as ajudem a lidar com os comportamentos dos alunos, mais seguras e otimistas elas se sentem e percebem melhorias no comportamento de seus alunos.

Correlacionando o *Inventário de boas práticas* (BPI) pós-teste com o *Questionário de avaliação do programa*, encontrou-se um resultado positivo e significativo entre a subescala “disciplina” e “efetividade do programa” ($\rho=0,85$, $p<0,05$). Conforme apontaram Picado e Rose (2009), a sensibilidade do professor à disciplina de sala de aula atua como um fator protetivo aos comportamentos agressivos das crianças, ou seja, pode-se dizer que, ao utilizar mais estratégias de disciplina positiva, mais a professora percebe melhorias nos comportamentos inadequados de seus alunos.

Um último resultado identificado envolvendo as avaliações do programa e dos workshops se referiu às duas correlações: “conteúdos” apresentados nos workshops e “utilidade do programa” pelas participantes ($\rho=0,86$, $p<0,05$) e “discussões em grupo” e “utilidade das técnicas” ($\rho=0,83$, $p<0,05$). De maneira geral, é possível supor que a diversidade de conteúdos trabalhados pelo programa contribuiu para que as participantes tenham englobado um número grande de dúvidas sobre seu cotidiano escolar bem como abrangido a construção de seus repertórios de gestão de sala de aula, e, ao observarem a utilidade das técnicas apresentadas pelo programa, possivelmente, as professoras puderam aplicá-las no seu dia a dia em sala de aula e compartilhar com suas colegas nas discussões de grupos ao longo dos workshops.

O quarto e último momento de análise dos resultados da presente pesquisa ocorreu em relação ao instrumento *PKBS-BR*, que foi respondido pelas professoras sobre as habilidades sociais e problemas de comportamento de, ao todo, 111 crianças. A média geral de idade dos alunos foi de 4,41 anos (desvio padrão de 0,83 e 60,4% dos alunos do gênero masculino e 39,6% do feminino). Em relação à confiabilidade e fidedignidade desse instrumento, foram observados índices iguais e acima de 0,86. Esses resultados aproximaram-se dos encontrados pelo estudo de Major e Seabra-Santos (2014) e ultrapassaram os de Dias et al. (2011).

A Tabela 3 apresenta médias, desvio padrão e comparação das médias das escalas e fatores do instrumento *PKBS-BR* nos dois momentos desse estudo, pré e pós-teste.

Tabela 3

Médias, desvio padrão e comparação das médias do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (PKBS), pré e pós-teste, por meio do teste de Wilcoxon

Dimensões	Teste	Média	Desvio padrão	Wilcoxon Test	p-value
Habilidades sociais	Pré-teste	2,37	0,47	$z = -7,493$	$p = 0,000$
	Pós-teste	2,67	0,42		
Problemas de comportamento	Pré-teste	0,88	0,63	$z = -7,607$	$p = 0,000$
	Pós-teste	0,46	0,57		
Cooperação social	Pré-teste	2,38	0,49	$z = -7,604$	$p = 0,000$
	Pós-teste	2,68	0,43		
Independência social	Pré-teste	2,44	0,49	$z = -6,583$	$p = 0,000$
	Pós-teste	2,71	0,40		
Interação social	Pré-teste	2,29	0,50	$z = -7,764$	$p = 0,000$
	Pós-teste	2,62	0,45		
PC externalizados	Pré-teste	0,95	0,73	$z = -7,124$	$p = 0,000$
	Pós-teste	0,52	0,67		
PC internalizados	Pré-teste	0,81	0,64	$z = -7,264$	$p = 0,000$
	Pós-teste	0,41	0,56		

Analisando a Tabela 3, constata-se que as médias da escala e fatores de “habilidades sociais” aumentaram, e as dos “problemas de comportamento” diminuíram entre os momentos de pré e pós-teste. Buscando aprofundar esses

resultados, investigaram-se as diferenças nos momentos pré e pós-teste de todas as dimensões do *PKBS* por meio do teste de Wilcoxon, e constatou-se que todas apresentaram diferenças significativas ($p=0,000$). Concluiu-se que aconteceu melhoria

(aumento de habilidades sociais e redução de problemas de comportamento) no relato das professoras em relação ao repertório comportamental das crianças, coerentemente aos objetivos do presente estudo e do programa de intervenção implementado. Seguir esse caminho de intervenção, certamente, sustenta as indicações sugeridas por diversos estudos (Casali-Robalinho et al., 2015; Elias & Marturano, 2014; Falcão et al., 2016; Gresham, 2013; Johnson & Hannon, 2015) de que a promoção de habilidades sociais em crianças funciona como um fator de proteção ao aparecimento de problemas de comportamento.

Realizou-se o teste de correlação entre os fatores do instrumento *PKBS* tanto no pré quanto no pós-teste, e todos os resultados encontrados obtiveram nível de significância de 0,001. Nos dois momentos de avaliação, pré e pós-teste, a correlação mais forte verificada, respectivamente $\rho=0,87$ e $\rho=0,92$, foi entre os fatores “cooperação social” e “interação social”, e a mais fraca, respectivamente $\rho=-0,54$ e $\rho=-0,44$, foi entre “independência social” e “problemas de comportamento externalizado”. Esses resultados do presente estudo fortalecem os dados encontrados por Elias e Amaral (2016) em sua pesquisa que explicita a promoção de habilidades sociais como fator para diminuição de problemas de comportamento no contexto escolar.

Ao analisar a relação entre o gênero da criança e os fatores do instrumento *PKBS*, tanto pré quanto pós-teste, por meio do teste de Mann-Whitney, nenhuma relação significativa foi observada ($p>0,005$). Assim, constata-se a aproximação desse resultado ao estudo de Borsa e Nunes (2011), porém constata-se o distanciamento de diversos outros estudos que apontam diferenças estatisticamente significativas entre gênero e habilidades sociais (Bolsoni-Silva et al., 2016; Pizato et al., 2014) e problemas de comportamento (Bolsoni-Silva et al., 2016; Mariano & Bolsoni-Silva, 2016).

De forma conclusiva, todos os resultados apresentados no presente estudo indicam caminhos confiáveis e seguros sobre os impactos positivos do *IY TCM*, bem como demonstram congruência com inúmeros estudos experimentais realizados ao redor do mundo avaliando o programa (Fergusson et al., 2013; Hutchings et al., 2013; Marlow et al., 2015; Reinke et al., 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que o programa *IY TCM* demonstrou resultados positivos como um programa de intervenção de caráter preventivo primário às professoras da educação infantil, visando à utilização de estratégias de gestão de sala de aula positivas e proativas que se relacionam, como emitir ordens claras e positivas aos alunos, ensinar às crianças estratégias de resolução de problemas, gestão da raiva e percepção das emoções, ter um plano de disciplina para sala de aula e avisar as crianças quando ocorrerá uma mudança de atividade, a fim de promover comportamentos sociais e reduzir problemas de comportamento dos alunos. As diferenças estatisticamente significativas encontradas no pré e pós-teste, bem como os diversos fatores analisados, revelam um caminho promissor de generalização desses resultados iniciais demonstrados pelo programa *IY TCM* em nosso contexto cultural.

Algumas sugestões merecem destaque a fim de enriquecer futuras pesquisas utilizando o programa *IY TCM*, como o aumento do número de participantes, início da intervenção mais próximo ao início do ano letivo para que possa ser realizada uma etapa de *follow up* no estudo, bem como o desenho metodológico de grupos de intervenção e de comparação com o objetivo de uma robustez no delineamento metodológico bem como estatístico.

Acredita-se, por fim, que diversas contribuições científicas e sociais originais à profissão docente puderam ser realizadas por meio deste estudo, principalmente ao utilizar um programa de intervenção baseado em evidências, sendo o primeiro programa da reconhecida série *Incredible Years*, de Carolyn Webster-Stratton, implementado no Brasil e que demonstrou perspectivas futuras estimulantes, como prevenção dos fatores de risco e promoção dos fatores de proteção do desenvolvimento infantil por meio da capacitação do professor.

REFERÊNCIAS

- Aygün, O. G. A., Yildizbaş, F., & Aygün, B. (2014). Determination of the difficulties that pre-school teachers face with classroom management. *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, *143*(14), 758-763.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.455>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas [Social skills and behavioral analysis: Compatibilities and conceptual and methodological divergences]. *Psicologia em Revista*, *16*(2), 330-350. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-168201000200007&lng=pt&tlng=pt
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: Um panorama da área [Behavior problems: A panorama of the area]. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *5*(2), 91-103.
<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v5i2.74>
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, A. M., Cunha, E. V., Silva, L. L., & Orti, N. P. (2016). Problemas de comportamento e funcionamento adaptativo no Teacher's Report Form (TRF): Comparações por gênero e escolaridade [Behavioral problems and adaptive functioning in teacher's report form (TRF): Comparisons by gender and education level]. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, *9*(1), 141-155. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v9n1/v9n1a11.pdf>
- Borsa, J. C., & Nunes, M. L. T. (2011). Prevalência de problemas de comportamento em uma amostra de crianças em idade escolar da cidade de Porto Alegre [Prevalence of behavior problems in a sample of school age children of Porto Alegre]. *Aletheia*, *34*, 32-46. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942011000100004
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* [The ecology of human development: Natural and planned experiments]. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Brophy, J. (2011). History of research on classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Orgs.), *Handbook of classroom management* (pp. 17-43). New York, NY: Routledge.
- Campos, M. M., Fullgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa [Brazilian early childhood education quality: Some research results]. *Cadernos de Pesquisa*, *36*(127), 87-128.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>
- Carter, K., & Doyle, W. (2011). Classroom management in early childhood and elementary classroom. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Orgs.), *Handbook of classroom management* (pp. 373-406). New York, NY: Routledge.

- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares [Social skills as predictors of behavior problems in school children]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032110321330>
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento* [Research methods in behavioral sciences]. São Paulo, SP: Atlas.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática* [Psychology of social skills in childhood: Theory and practice] (2nd ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. (2007) A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano [Family and school as context for human development]. *Paidéia*, 17(36), 21-32. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Dias, T. P. (2014). *Conceituação, avaliação e promoção de autoimagem em pré-escolares e sua relação com competência social e comportamentos-problema* [Conceptualization, evaluation, and promotion of self-monitoring in preschool children, and its relation to social competence and behavior problem] (Doctoral dissertation). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Dias, T. P., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Validação da escala de comportamentos sociais de pré-escolares para o Brasil [Validation of the preschool and kindergarten behavior scales to Brazil]. *Psicologia em estudo (Maringá)*, 16(3), 447-457. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000300012>
- Dias, T. P., Freitas, L. C., Souza, T. M. P., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). Validade social das habilidades sociais sob a perspectiva do professor: Replicação com amostra ampliada [Social validity of social skills from the teacher's perspective: Replication with an expanded sample]. In M. A. Almeida, E. G. Mendes, & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em educação especial: Múltiplos olhares* (pp. 347-355). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes/Proesp.
- Elias, L. C. S., & Amaral, M. V. (2016). Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção [Social skills, behavior and academic performance in school before and after intervention]. *Psico-USF*, 21(1), 49-61. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401045314006>
- Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2014). “Eu posso resolver problemas” e oficinas de linguagem: Intervenções para queixa escolar [“I can solve problems” and language workshops: Interventions for school complaints]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 35-44. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722014000100005>
- Fabiano, G. A., Vujnovic, R. K., Waschbusch, D. A., Yu, J., Mashtare, T., Pariseau, M. E., ... Smalls, K. J. (2013). A comparison of workshop training versus intensive experimental training for improving behavior support skills in early educators. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 450-460. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.001>

- Falcão, A. P. (2014). *Avaliação da eficácia de uma intervenção em grupo com escolares para a promoção de melhores interações sociais* [Evaluation of the effectiveness of a group intervention with schoolchildren to promote better social interactions] (Master's thesis). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.
- Falcão, A. P., Bolsoni-Silva, A. T., Magri, N., & Moretto, L. A. (2016). Promove-Crianças: Efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento [Promove-Children: Effects of training in social skills for children with behavior problems]. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(2), 590-612. Retrieved from <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/29324>
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Loureiro, S. R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças [Exploring the social behaviour and academic performance relations in children]. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 442-445. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000200005
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Stanley, L. (2013). A preliminary evaluation of the Incredible Years teacher programme. *New Zealand Journal of Psychology*, 42(2), 51-56. Retrieved from <http://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/A-preliminary-evaluation-of-the-IY-teacher-programme-2013.pdf>
- Fornazari, S. A., Kienen, N., Tadayozzi, D. S., Ribeiro, G. D., & Rossetto, P. B. (2012). Capacitação de professores em análise do comportamento por meio de programa educativo informatizado [Teacher training in behavior analysis through a computerized educational program]. *Psicologia da Educação*, 35(2nd sem.), 24-52. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000200003&lng=pt&tlng=pt
- Gavasso, M. S. B., Fernandes, J. D. S. G., & de Andrade, M. S. (2016). Revisão sistemática de estudos sobre habilidades sociais: Avaliação e treinamento [Systematic review of studies on social skills: Assessment and training]. *Ciências & Cognição*, 21(1), 52-58. Retrieved from <http://cienciasecognicao.org/>
- Gresham, F. M. (2013). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais [Behavior analysis applied to social skills]. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp.17-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gutstein, T. C. (2018). *Programa de intervenção para qualidade na interação escolar para professores do ensino fundamental – anos iniciais* [Intervention program for quality in school interaction for elementary school teachers – early years] (Doctoral dissertation). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behaviour of children with and without behaviour problems. *Journal of School Psychology*, 51(5), 571-585. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.08.001>
- Johnson, K., & Hannon, M. D. (2015). *Measuring the relationship between parent, teacher and student problem behaviour reports and academic achievement: Implications for school counselors*. Asca: Professional School Counseling. Retrieved from <http://www.schoolcounselor.org/>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

- Lane, K. L., Menzies, H. M., Bruhn, A., & Crnabori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work*. New York, NY: Guilford.
- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: Impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos* [Universal social skills program applied by the teacher: Impact on social and academic behaviors] (Doctoral dissertation). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Lopes, D. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico [Multimedia resources to teach social skills to children with low academic achievement]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 451-458.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000300004>
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Preschool and kindergarten behavior scales - second edition (PKBS-2): Adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa [Preschool and kindergarten behavior scales – second edition (PKBS-2): Adaptation and psychometric studies of the Portuguese version]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 689-699.
<http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201427409>
- Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos [Comparisons between teachers' educational practices, social skills and students' problem behavior]. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(1), 140-160. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451846425009>
- Marlow, R., Hansford, L., Edwards, V., Ukoumunne, O., Norman, S. M., Ingarfield, S., ... Ford, T. (2015). Teacher classroom management – a potential public health intervention? *Health Education*, 115(3/4), 230-248.
<https://doi.org/10.1108/HE-03-2014-0030>
- Marturano, E. M., Toller, G. P., & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar [Gender, adversity, and socioemotional problems related to school distress]. *Estudos de Psicologia*, 22(4), 371-380.
<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2005000400005>
- Merrell, K. W. (1996). Social-emotional problems in early childhood: New directions in conceptualization, assessment, and treatment. *Education and Treatment of Children*, 19(4), 458-473. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42899478>
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and kindergarten behavior scales* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19(1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/0305569930190106>
- Olaz, F. O. (2013). Contribuições da teoria social-cognitiva de Bandura para o treinamento de habilidades sociais [Contributions of Bandura's social-cognitive theory to social skills training]. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 109-148). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Oliveira, E. O., Marin, O. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravanello, T., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *1*(1), 1-11.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000100002>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). *Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior*. Nashville, TN (USA): The Campbell Collaboration.
- Pianta, R. C. (2011). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Orgs.), *Handbook of classroom management* (pp. 685-709). New York, NY: Routledge.
- Picado, J. R., & Rose, T. M. S. (2009). Acompanhamento de pré-escolares agressivos: Adaptação na escola e relação professor-aluno [A long term study of preschoolers with aggressive behavior: School adjustment and teacher-student relationship]. *Psicologia Ciência e Profissão*, *29*(1), 132-145. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100011&lng=pt&tlng=pt
- Pizato, E. C. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2014). Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: Influência da educação infantil [Trajectories of social skills and behavior problems in primary school: Influence of early childhood education]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *27*(1), 189-197. Retrieved from <http://www.uacm.kirj.redalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=18831132021>
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L., & King, K. (2014). Use of coaching and behaviour support planning for students with disruptive behaviour within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, *22*(2), 74-82.
<https://doi.org/10.1177/1063426613519820>
- Rios, K. S. A., & Denari, F. E. (2011). Apoio comportamental positivo: Estratégias educacionais aplicadas a comportamentos-problema de alunos [Positive behavior support: Educational strategies for problematic behaviors of pupils]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *27*(2), 157-168. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a08v27n2>
- Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas [School inclusion, teacher training, and consultation based on educational social skills]. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *20*(3), 341-356.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette (2017). Ensinando habilidades sociais e educativas para professores no contexto da inclusão social [Teaching educational social abilities to teachers in the context of educational inclusion]. *Revista Educação Especial*, *30*(59), 737-750. Retrieved from <http://www.rihs.ufscar.br/artigos-em-periodicos/>
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico [Emotional and behavioral problems associated to low academic performance]. *Estudos de Psicologia*, *11*(1), 101-109.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100012>

- Skinner, B. F. (2000). *Ciência e comportamento humano* [Science and human behavior]. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Stasiak, G. R. (2016). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: Impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos* [Evaluation of the impacts of the Incredible Years Teacher Classroom Management program on preschool teachers] (Doctoral dissertation). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Vale, V. M. (2011). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para Educadores de Infância* [Weaving to avoid patching: Pre-school socio-emotional development and the Incredible Years program for early childhood educators] (Doctoral dissertation). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Vieira-Santos, J., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: Revisão sistemática da produção brasileira [Educative social skills: A systematic review of the Brazilian production]. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 45-63. Retrieved from <http://www.rihs.ufscar.br/artigos-em-periodicos/>
- Weber, L. N. D., Leite, C. R., Stasiak, G. R., Santos, C. A. S., & Forteski, R. (2015). O estresse no trabalho do professor [Work-related stress among teachers]. *Imagens da Educação*, 5(3), 40-52.
<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i3.25789>
- Webster-Stratton, C. (2008). *How to promote children's social and emotional competence*. London, England: Paul Chapman.
- Webster-Stratton, C. (2011). *Parents, teachers and children's training series: Program content, methods, research and dissemination 1980-2011*. Seattle, WA: Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible Teachers: Nurturing children's social, emotional and academic competence*. Seattle, WA: Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2014). *Parents and teachers working together*. Retrieved from <http://incredibleyears.com/research-library/>

Recebido em 05/06/2018
Revisado em 23/10/2018
Aceito em 24/04/2019