

# AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE UM TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS (THS) EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*EVALUATION AND FOLLOW-UP OF A SOCIAL SKILLS  
TRAINING (SST) WITH ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN*

*EVALUACIÓN Y FOLLOW-UP DE UN ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES  
SOCIALES (EHS) EN NIÑOS DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL*

*Marisangela Siqueira de Souza* <sup>(1)</sup>

*Adriana Benevides Soares* <sup>(2)</sup>

*Clarissa Pinto Pizarro Freitas* <sup>(3)</sup>

## RESUMO

A fim de contribuir com evidências sobre intervenções e para a manutenção de habilidades sociais por meio de follow-up, este estudo investigou os ganhos dos alunos que participaram de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) e a manutenção desses resultados. Pais e professores também foram informantes dos ganhos, manutenção e déficits de habilidades sociais dos alunos. A amostra foi composta por 10 crianças matriculadas em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal no Rio de Janeiro, em área de vulnerabilidade social. Os escolares tinham entre 10 a 13 anos ( $M = 10,4$  anos;  $DP = 1,0$  anos), e 60% eram do sexo feminino. Para análise dos dados utilizou-se o Método JT. Os resultados demonstraram que todos os escolares se beneficiaram da intervenção e que os ganhos nas diferentes dimensões cognitivas e comportamentais se mantiveram estáveis ao longo do tempo.

*Palavras-chave:* treinamento de habilidades sociais; follow-up; escolares.

---

<sup>(1)</sup> Mestre em Psicologia Social pelo PPGP em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (Universo), Niterói, RJ, Brasil. profmarisangela@gmail.com

<sup>(2)</sup> Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade de Paris XI, Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professora Titular do PPGP em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (Universo), Niterói, RJ, Brasil. adribenevides@gmail.com

<sup>(3)</sup> Professora do PPG em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), RJ, Brasil. freitas.cpp@gmail.com

**ABSTRACT**

In order to gather evidence about interventions and the maintenance of social skills through follow-up, this study investigated the gains of students who took part in a Social Skills Training (SST) and the maintenance of these results. Parents and teachers were also informants on the students' gains, maintenance and deficits in social skills. The sample consisted of 10 children enrolled in a 5th grade class of elementary school at a municipal school in Rio de Janeiro, in a social vulnerability area. The students were between 10 and 13 years old ( $M = 10.4$  years,  $SD = 1.0$  years), of which 60% were female. Data were analyzed using the JT method. The results showed that all the students benefited from the intervention and the gains in cognitive and behavioral dimensions remained stable over time.

*Keywords:* social skills training; follow-up; students.

**RESUMEN**

A fin de contribuir con evidencias sobre intervenciones y para el mantenimiento de habilidades sociales por medio de follow-up, este estudio investigó las ganancias de los alumnos con un Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS) y el mantenimiento de esos resultados. Los padres y los maestros también informaron sobre las ganancias, el mantenimiento y los déficits de las habilidades sociales de los estudiantes. Participaron del estudio 10 niños matriculados en una clase del 5º año de la enseñanza fundamental de una escuela municipal en Rio de Janeiro, en área de vulnerabilidad social. Los estudiantes tenían entre 10 a 13 años ( $M = 10,4$  años,  $DP = 1,0$  años), y el 60% eran del sexo femenino. Para el análisis de los datos se utilizó el Método JT. Los resultados demostraron que todos los escolares se beneficiaron de la intervención y que las ganancias en las diferentes dimensiones cognitivas y comportamentales se mantuvieron estables a lo largo del tiempo.

*Palabras clave:* entrenamiento de habilidades sociales; follow-up; escolares.

**Introdução**

A importância das habilidades sociais para a infância vem crescendo como foco de investigação por sua relevância na socialização, pelo impacto na qualidade das relações interpessoais, na saúde, no desenvolvimento acadêmico, social e emocional da criança. Para Del Prette e Del Prette (2017), as habilidades sociais podem ser determinantes para a construção de um indivíduo mais competente

socialmente e devem ser trabalhadas desde a primeira infância. Além das mudanças pertinentes à fase do desenvolvimento biológico, no período escolar, as crianças são expostas a novas demandas de relacionamentos interpessoais que requerem do aluno o domínio de diversas habilidades sociais. Quando há déficits, ou um baixo repertório de tais habilidades para lidar com essas exigências, pode haver o desencadeamento de estresse, doenças psíquicas e fracasso escolar (Schonfeld et al., 2015).

Assim, a aquisição, ainda na infância, de um repertório mais elaborado de habilidades sociais pode repercutir positivamente em toda a vida do indivíduo. As habilidades sociais podem ser compreendidas como um construto descritivo de classes de respostas que, sob determinados antecedentes, apresentam alta probabilidade de reforço positivo ou negativo que contribuem para comportamentos socialmente competentes. Esses comportamentos melhoram a competência social do indivíduo, que pode ser definida como a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de consequências positivas para si e para os outros (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2017).

Para o desenvolvimento, ainda na infância, dessas habilidades reguladoras de déficits e excessos nas interações sociais, intervenções em contextos escolares vêm sendo testadas e apontadas como protetivas para o desenvolvimento desses indivíduos (Casali-Robalinho et al., 2015; Rodrigues, 2007; Murta et al., 2009; Dias & Del Prette, 2015). Casali-Robalinho et al. (2015) realizaram estudo com o intuito de evidenciar o déficit em habilidades sociais como preditor de problemas de comportamento. Os resultados apontaram que as habilidades sociais de maior peso preditivo sobre problemas comportamentais foram, na autoavaliação, as de Responsabilidade e, na avaliação por informantes externos (pais e professores), as de Autocontrole e Civilidade. Os autores sinalizaram a importância das habilidades sociais em crianças como fator de prevenção de tais problemas e que intervenções nessa área não trazem ganhos apenas para as crianças, mas também para o âmbito escolar e familiar. Alguns estudos vêm sendo realizados com o objetivo de testar intervenções que aprimorem o repertório de habilidades sociais em crianças e adolescentes e seus possíveis impactos na melhora dos problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico no contexto escolar, especialmente em áreas de maior vulnerabilidade social (Martin et al., 2007; Noltemeyer & Bush, 2013; Schonfeld et al., 2015). Minimizar os déficits em habilidades sociais se apresenta como principal objetivo dessas intervenções. Os déficits ou excessos comportamentais podem se manifestar por comportamento agressivo, retraimento, baixo autoconceito e todo tipo de dificuldades de interações em contextos sociais (Lopes et al., 2013).

A variação dos contextos impulsiona o teste de diferentes tipos de intervenção para avaliar a eficácia de programas que possam ser replicados em realidades distintas e que possam fazer parte do currículo escolar (Del Prette & Del Prette, 2017). Denominado como Treinamento de Habilidades Sociais (THS), é um programa estruturado com o objetivo de favorecer a aquisição de um repertório mais elaborado de habilidades de interação, melhorar as habilidades deficitárias e aumentar a competência social do indivíduo (Del Prette & Del Prette, 2017). Para Michelson et al. (2013), o THS caracteriza-se como um método de intervenção educativo ou preventivo, que pressupõe uma avaliação ou diagnóstico inicial das dificuldades e recursos interpessoais dos participantes para orientar o planejamento do programa. Acerca dos programas de THS, questiona-se a manutenção das habilidades trabalhadas; dessa forma, pesquisas que incluem *follow-up* têm sido propostas para avaliar a durabilidade desse contingente de aprendizado e seus desdobramentos para os indivíduos submetidos a intervenções (Dias & Del Prette, 2015; Murta et al., 2009; Schonfeld et al., 2015).

Sobre a manutenção dos ganhos positivos com o THS, o estudo de Rodrigues (2007) realizou intervenção no campo das habilidades sociais com 70 crianças, em idade escolar e em situação de risco, de um projeto social pedagógico e seis educadores de uma instituição não governamental na cidade de Goiânia. A intervenção foi realizada em grupo e os educadores reforçavam comportamentos socialmente mais competentes. Os resultados apontam para alta frequência de comportamentos não habilidosos durante as fases de linha de base e redução desses comportamentos durante as fases de intervenção. Após um mês, na avaliação de *follow-up*, os resultados apontaram para a manutenção do impacto positivo da intervenção, demonstrando a manutenção da baixa frequência de comportamentos pouco competentes. Um dos aspectos relevantes desse estudo é capacitar os próprios professores para que, no contato diário com seus alunos, promovam o fortalecimento dos comportamentos socialmente competentes.

Também Murta et al. (2009) realizaram estudo de intervenção com 18 adolescentes entre 12 e 14 anos, conduzida em dezesseis sessões semanais ao longo de cinco meses, com o objetivo de promover as habilidades sociais, habilidades cognitivas e habilidades de manejo de estresse. Os resultados da intervenção se mostraram positivos. Na avaliação de *follow-up*, conduzida um ano após o programa, todos os adolescentes ( $n = 13$ ) relataram ter vivenciado mudanças positivas percebidas como favorecidas pela participação na intervenção, como melhoria nas relações interpessoais na família e no grupo de pares e maior dedicação à construção de projetos de futuro. Os relatos dos pais foram coerentes com os

dos filhos, no que se refere à redução de conflitos familiares e ao desenvolvimento de habilidades de manejo da raiva e do estresse, e à construção de novas amizades.

A literatura aponta que, quanto maior a frequência de problemas de comportamento apresentados pelas crianças, menos elaborado é o repertório de habilidades sociais e pior o seu desempenho acadêmico (Cia & da Costa, 2017; Dias & Del Prette, 2015; Lopes et al., 2013; Schonfeld et al., 2015). A escola, como um espaço de desenvolvimento não apenas acadêmico, mas também psicossocial, se apresenta como local propício para possíveis intervenções que ampliem as perspectivas de mudanças positivas no cotidiano dos alunos (Schonfeld et al., 2015).

A fim de contribuir com evidências sobre intervenções para a promoção de habilidades sociais por meio de avaliação de *follow-up*, este estudo investigou os efeitos de uma intervenção em habilidades sociais para escolares do quinto ano do Ensino Fundamental após 3 e 6 meses da intervenção. O THS objetivava a diminuição nos problemas de comportamento e a melhora no desempenho acadêmico por meio da promoção das seguintes habilidades: Civilidade, Assertividade, Autocontrole e Habilidades Acadêmicas.

## Método

### *Participantes*

Participaram do estudo 10 crianças matriculadas no 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal no Rio de Janeiro, em área de vulnerabilidade social. Os escolares tinham entre 10 a 13 anos ( $M = 10,4$  anos;  $DP = 1,0$  anos), sendo 60% do sexo feminino. Todas as crianças estavam matriculadas na mesma turma do 5º ano do ensino fundamental. Além das crianças, a professora regente da turma e os 10 responsáveis pelos alunos envolvidos contribuíram com o estudo, avaliando os comportamentos dos escolares ao longo do tempo da pesquisa.

### *Instrumentos*

Neste estudo, as habilidades sociais das crianças foram investigadas por meio do Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (Social Skills Rating System, SSRS) (Gresham & Elliott, 1990, adaptado e validado para o português do Brasil por Del Prette et al., 2016). O SSRS pode ser respondido por pais, professores e

alunos. Esse instrumento avalia o repertório de habilidades sociais, indicadores de problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças entre 6 e 13 anos. Os inventários para alunos, pais e professores foram aplicados neste estudo. A seção do inventário respondido pelos escolares é composta por 20 itens, com consistência interna de 0,73, e avalia comportamentos ligados à empatia, responsabilidade, assertividade e autocontrole. O inventário para os pais é constituído por 38 itens ( $\alpha = 0,96$ ) e avalia as habilidades sociais das crianças e a frequência da apresentação de problemas de comportamento, e o dos professores é formado por três escalas que avaliam: (a) a frequência e a importância das habilidades sociais das crianças, com 22 itens ( $\alpha = 0,91$ ); (b) a frequência de comportamentos problemáticos, com 14 itens ( $\alpha = 0,89$ ); e (c) a competência acadêmica dos alunos, com 9 itens ( $\alpha = 0,98$ ).

Além das habilidades sociais, foram investigadas as capacidades fundamentais para o desempenho escolar em leitura, escrita e aritmética dos participantes da intervenção por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE) (Stein, 1994). A consistência interna do instrumento é satisfatória ( $\alpha = 0,79$ ).

### *Diário de campo e entrevista*

Foram registrados sete diários de campo. As observações foram realizadas pela pesquisadora, com duração aproximada de 40 minutos cada. As seis situações observadas foram: jogo no recreio, aula de inglês, aula de educação física, sala de aula, recreio e foto para encerramento. Foram registrados apenas os comportamentos relacionados às habilidades sociais treinadas (civildade, autocontrole, assertividade e habilidades acadêmicas). A entrevista com a professora foi semiestruturada, com cinco questões elaboradas, como por exemplo: *Você percebeu alguma mudança no comportamento do(a) aluno(a)? Caso sim, exemplifique*. O objetivo era apreender as impressões da docente sobre cada um dos dez alunos em relação às habilidades trabalhadas na intervenção.

### ***Procedimentos de coleta de dados e intervenção***

A coleta de dados foi realizada em conjunto com o THS para escolares do quinto ano do ensino fundamental em situação de vulnerabilidade social. O THS teve uma carga total de 10 horas, distribuída em 10 sessões de frequência semanal. Cada sessão teve duração de 60 minutos. Essa intervenção visava a promover

o desenvolvimento de habilidades sociais dos escolares, e para isso utilizaram-se diversas técnicas, como *role play* e brincadeiras didáticas. Os alunos foram avaliados em quatro momentos. Os escolares e a professora regente responderam aos instrumentos na primeira (T1) e última (T2) sessões da intervenção e três meses (T3) e seis meses (T4) após o término da intervenção. Já a coleta de dados com os responsáveis dos escolares foi realizada em dois momentos, na primeira sessão (T1) e na última sessão (T2). Foram reaplicados os mesmos inventários nos pré e pós-testes do THS (TDE e SSRS), no intervalo de três e seis meses após a intervenção, para comparação dos resultados.

Foi feito um trabalho de observação *in loco* dos alunos no contexto escolar. Apenas as situações ou comportamentos relacionados às habilidades treinadas (civilidade, autocontrole, assertividade e habilidades acadêmicas) foram registrados. A entrevista com a professora regente aconteceu na escola, em dia e horário previamente agendados, e teve a duração de aproximadamente 15 minutos.

### ***Procedimentos éticos***

A pesquisa e a realização do THS foram efetuadas após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Salgado de Oliveira (Universo), aprovada sob parecer nº 2.001.230. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelos responsáveis pelas crianças e pela professora. O Termo de Assentimento foi assinado pelos escolares, conforme orientações da Resolução 466/2012.

### ***Procedimento de análise de dados***

A análise de dados deste estudo foi realizada em duas etapas. No primeiro momento foi utilizado o Método JT, para investigar quais escolares apresentaram maiores ganhos com a intervenção, de acordo com as avaliações deles próprios, da professora regente e de seus pais. O método JT foi utilizado como estratégia de análise, pois permite avaliar a efetividade da intervenção comparando o participante consigo mesmo antes e após a intervenção (Del Prette & Del Prette, 2008). As diferenças entre os ganhos dos participantes segundo o sexo (feminino ou masculino) foi investigada por meio do teste Kolmogorov-Smirnov para duas amostras independentes, devido ao número reduzido de participantes.

No segundo momento, foram analisados os dados descritivos. Para analisar os dados dos sete diários de campo foram elencadas, por sujeito, as situações rela-

cionadas aos construtos das habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico. Para tal, as informações coletadas foram divididas e subdivididas em categorias de acordo com as habilidades treinadas: Civilidade (respeito às regras e uso de palavras habilidosas); Autocontrole (resolução de conflitos e controle da raiva); Assertividade (interação positiva com o grupo e reação assertiva) e Habilidades Acadêmicas (responsabilidade acadêmica quanto às tarefas de aula e de casa e organização do tempo de estudo e do material didático). A entrevista foi transcrita na íntegra e categorizada de acordo com as quatro habilidades treinadas na intervenção. Tanto para o diário de campo quanto para a entrevista utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011). A análise se deu por aluno, os dez selecionados para o estudo. Dessa forma, esses dados foram relacionados aos resultados individuais dos sujeitos (Método JT) na discussão, o que permitiu melhor compreensão dos resultados e da trajetória dentro da pesquisa (nos três momentos do estudo) dos alunos que apresentaram maiores benefícios com a THS (e.g., aumento dos níveis nas dimensões de habilidades sociais treinadas na intervenção ao longo do tempo) em comparação aos que obtiveram menores benefícios (e.g., ausência de diferenças nos índices de habilidades sociais treinadas na intervenção ao longo do tempo).

## Resultados

As análises realizadas por meio do método JT demonstraram que todos os escolares se beneficiaram da intervenção e que os ganhos nas diferentes dimensões cognitivas e comportamentais se mantiveram estáveis ao longo do tempo (Tabela 1 e Tabela 2). A análise de Kolmogorov-Smirnov demonstrou que não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos ganhos dos escolares do sexo masculino e feminino.

Foi observado que, com a intervenção, os participantes apresentaram ganhos nas dimensões: Empatia/Afetividade avaliada pelos participantes (participantes 2, 4, 8 e 10); Responsabilidade avaliada pelos participantes (participante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10), pelos pais (participante 8) e pelos professores (participantes 4, 5, 6, 8 e 9); Autocontrole/Civilidade avaliado pelos participantes (participantes 2, 3, 4, 5, 6 e 8), pelos pais (participante 2) e pelos professores (participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10); Assertividade avaliada pelos participantes (participantes 2, 4, 6, 8 e 9) e pelos professores (participantes 2, 5, 7 e 8); Cooperação/Afetividade avaliada pelos pais (participantes 2 e 4) e pelos professores (participantes 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9); Civilidade avaliada pelos pais (partici-



pantes 2, 7 e 10); Problemas de Comportamentos Externalizantes avaliados pelos pais (participante 9) e pelos professores (participantes 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 e 10); Hiperatividade avaliada pelos professores (participantes 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 e 10); Problemas Internalizantes (participantes 1 e 7); Competência Acadêmica avaliada pelos professores (participantes 1, 2, 4, 5, 6, 8 e 9). Apesar de a maior parte dos escolares apresentar benefícios com as intervenções, foi observado que os índices de alguns participantes nas dimensões positivas, como Empatia/Afetividade (participante 1), Responsabilidade (participante 8) e Autocontrole/Civilidade (participante 9) avaliados pelos participantes, Cooperação/Afetividade (participantes) e Civilidade (participantes) avaliada pelos pais, Competência Acadêmica avaliada pelos professores (participantes 3, 5, 6, 8 e 10) diminuíram, enquanto nos fatores negativos Problemas de Comportamentos Externalizantes avaliados pelos pais (participante 2), Problemas de Comportamentos Externalizantes (participante 10) e Problemas Internalizantes (participante 3) avaliados pelos professores, as médias desses participantes aumentaram (Tabela 1).

Ao analisar os casos separadamente de acordo com o método JT, foi observado que os participantes 2, 4, 5, 6 e 8 foram os que mais se beneficiaram com o THS. Já os participantes 1, 3, 7, 9 e 10 apresentaram ganhos em menos dimensões, em comparação aos cinco primeiros. Aponta-se que os benefícios obtidos por todos os escolares com a intervenção se mantiveram estáveis ao longo do tempo (Tabela 1).

A análise descritiva das médias dos participantes ao realizaram a primeira coleta, antes da intervenção (T1), possibilitou perceber que os participantes 2, 4, 5, 6 e 8 apresentavam índices inferiores aos participantes 1, 3, 7, 9 e 10 nas dimensões Empatia/Afetividade, Autocontrole/Civilidade e Assertividade avaliados pelos participantes; Responsabilidade avaliada pelos participantes, pelos pais e professores; Problemas de Comportamentos Externalizantes avaliados pelos pais; Problemas Internalizantes avaliados pelos pais e professores; Assertividade/Desenvoltura Social, Cooperação/Afetividade e Competência Acadêmica avaliadas pelos professores; Desempenho em Escrita, Leitura e Aritmética (Tabela 1 e Tabela 2). De forma complementar a isso, foi observado que os participantes 2, 4, 5, 6 e 8 apresentavam médias mais altas nas dimensões Problemas de Comportamentos Externalizantes e Hiperatividade avaliados pelos professores, Cooperação/Afetividade e Civilidade avaliada pelos pais, quando comparados aos participantes 1, 3, 7, 9 e 10 (Tabela 1 e Tabela 2). Além disso, após a intervenção, foi possível observar que as diferenças de médias entre os participantes diminuíram, tornando-se predominantemente semelhantes entre os participantes 1 a 10 (Tabela 1 e Tabela 2).

Tabela 1 — Médias dos Escolares ao longo do tempo

P (Sexo) (Idade)	1 (M) (10 a)				2 (F) (12 a)				3 (M) (10 a)				4 (M) (11 a)				5 (F) (10 a)				6 (M) (10 a)				7 (F) (10 a)				8 (M) (10 a)				9 (M) (10 a)				10 (F) (13 a)			
Dimensão	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
E/Afe-P	2,0	1,8	1,4	1,4	1,0	1,2	1,6	1,6	1,4	1,6	1,4	1,4	1,2	1,4	1,8	1,8	2,0	1,6	2,0	2,0	1,0	1,0	1,4	1,4	1,8	1,8	1,4	1,4	1,0	1,0	1,6	1,6	0,8	1,4	1,4	1,4	1,8	1,6	2,0	2,0
Resp-P	1,4	1,4	1,8	1,8	1,2	1,6	1,4	1,8	1,4	1,2	1,6	2,0	1,6	1,8	2,0	2,0	1,2	1,4	1,6	1,8	1,2	1,0	1,6	1,6	1,4	1,6	1,2	1,8	1,0	0,8	1,6	1,6	1,2	1,8	1,8	2,0	2,0	1,6	1,8	2,0
Aut/Civ-P	1,3	1,3	1,5	1,3	0,2	1,0	1,0	1,5	1,0	1,0	1,5	1,0	0,2	0,5	1,5	2,0	0,8	1,0	1,8	1,8	0,3	0,7	2,0	1,5	1,3	1,2	1,0	1,8	0,7	0,5	1,5	1,3	1,3	1,0	1,0	2,0	0,7	1,0	1,5	1,5
Ass-P	1,0	0,7	1,0	1,5	0,2	1,7	1,0	1,5	1,0	0,5	1,5	1,8	0,5	0,7	1,2	1,7	1,5	1,3	1,3	1,5	0,5	1,0	0,7	1,7	1,5	1,7	1,2	1,7	0,7	1,5	1,3	1,7	1,0	0,0	1,5	1,7	1,0	0,5	1,3	1,5
Resp-Pais	0,3	0,3			1,0	1,0			0,8	1,0			1,0	0,8			1,0	0,8			1,3	1,0			1,5	1,8			1,3	1,0			1,3	1,3			0,8	1,0		
Aut-Pais	0,6	0,6			0,8	1,4			0,8	0,8			1,8	1,0			0,6	0,6			0,2	1,2			1,6	1,6			1,0	1,0			1,8	1,8			1,2	1,0		
C/Af-Pais	1,0	1,0			1,2	1,7			1,2	1,7			2,0	1,3			1,2	1,3			1,0	1,3			1,2	1,8			1,8	1,5			1,5	2,0			2,0	1,0		
A/DS-Pais	1,0	1,0			0,3	0,8			1,8	1,5			1,5	1,8			0,3	1,5			1,0	1,3			0,5	1,3			1,3	0,8			0,8	1,8			1,0	1,3		
Civ-Pais	1,5	1,5			1,8	1,8			0,8	1,3			1,8	1,8			1,3	1,3			1,0	1,8			1,5	1,8			1,8	1,5			1,3	1,8			1,3	1,5		
PCE-Pais	1,2	0,6			1,0	1,1			1,3	1,4			0,6	0,8			0,6	0,5			0,1	0,9			0,9	0,9			0,8	0,4			0,5	0,6			0,7	0,3		
Plnt-Pais	1,4	1,0			0,8	0,8			0,6	1,0			0,4	1,0			0,2	0,4			0,8	1,2			1,6	1,8			0,2	0,8			1,4	1,0			0,4	0,8		
Resp-Pro	1,5	1,4	2,0	2,0	0,7	1,4	1,3	1,5	1,2	1,1	1,3	1,2	0,9	1,1	1,7	1,3	1,4	1,3	2,0	2,0	0,8	0,9	1,7	1,7	1,5	1,6	2,0	1,7	0,9	0,9	1,3	1,5	1,1	1,1	1,8	1,8	1,4	1,2	1,5	1,5
Aut-Pro	1,4	1,6	2,0	1,9	1,1	0,9	1,8	1,6	0,8	0,8	1,5	1,5	0,9	1,1	1,5	1,9	1,1	1,1	1,9	1,9	0,3	1,0	1,5	1,5	1,3	1,5	2,0	1,9	0,4	1,1	1,3	1,5	1,3	1,5	1,8	1,9	0,5	1,3	1,8	1,8
A/DS-Pro	1,6	1,4	2,0	1,8	0,6	1,0	1,4	1,6	1,6	1,2	1,2	2,0	0,8	0,8	1,2	1,2	0,6	1,0	1,4	1,6	1,2	1,0	1,6	1,6	0,6	0,4	1,0	1,2	1,2	1,0	1,8	1,4	1,0	1,0	1,4	1,2	0,8	1,2	1,4	1,2
C/Af-Pro	1,7	2,0	2,0	2,0	0,7	1,7	2,0	2,0	1,0	1,7	1,3	2,0	1,0	1,7	2,0	2,0	1,3	1,7	2,0	2,0	1,0	1,7	2,0	2,0	1,3	1,3	1,7	2,0	1,3	1,0	1,7	2,0	1,7	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0
PCE-Pro	0,7	0,3	0,2	0,2	0,5	0,5	0,2	0,0	1,5	1,3	0,5	0,3	0,7	0,3	0,3	0,5	0,2	0,3	0,0	0,0	1,0	0,3	0,3	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0	1,8	0,5	0,3	0,3	0,2	0,2	0,7	0,3	1,2	0,8	0,2	0,3
Hip-Pro	0,5	0,3	0,0	0,0	0,3	0,8	0,0	0,0	1,3	2,0	1,0	0,8	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3	0,3	0,3	1,5	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	2,0	1,5	0,8	0,3	0,5	0,3	0,5	0,5	1,3	0,8	0,3	0,3

continua...

...continuação

P (Sexo) (Idade)	1 (M) (10 a)				2 (F) (12 a)				3 (M) (10 a)				4 (M) (11 a)				5 (F) (10 a)				6 (M) (10 a)				7 (F) (10 a)				8 (M) (10 a)				9 (M) (10 a)				10 (F) (13 a)			
Dimensão	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4				
Plnt-Pro	0,5	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,3	0,5	0,8	0,3	0,3	1,5	0,5	1,0	0,8	0,5	0,5	0,0	0,0	1,8	1,3	0,3	0,8	1,0	0,8	0,0	0,3	1,3	0,5	0,3	1,5	1,0	0,3	0,3
CAC-Pro	0,6	0,4	0,1	0,1	0,6	0,7	0,1	0,1	1,1	1,3	0,6	0,5	0,5	0,4	0,2	0,3	0,5	0,4	0,3	0,3	1,0	0,6	0,2	0,1	0,6	0,4	0,1	0,2	1,6	0,9	0,5	0,4	0,6	0,5	0,6	0,4	1,3	0,9	0,3	0,4

## Notas

P = Participante

PCC = Pontos de coleta

comparados

F = Feminino

M = Masculino

a = anos

+ = Mudança clínica positiva

- = Mudança clínica negativa

E/Afe-P = Empatia/Afetividade avaliadas pelos participantes

Resp-P = Responsabilidade avaliada pelos participantes

Aut/Civ-P = Autocontrole/Civilidade avaliadas pelos participantes

Ass-P = Assertividade avaliada pelos participantes

Resp-Pais = Responsabilidade avaliada pelos pais

Aut-Pais = Autocontrole avaliada pelos pais

C/Af-Pais = Cooperação/Afetividade avaliada pelos pais

A/DS-Pais = Assertividade/Desenvoltura Social avaliadas pelos pais

Civ-Pais = Civilidade avaliada pelos pais

PCE-Pais = Problemas de Comportamentos Externalizantes avaliados

pelos pais

Plnt-Pais = Problemas Internalizantes avaliados pelos pais

Resp-Pro = Responsabilidade avaliada pelos professores

Aut-Pro = Autocontrole avaliado pelos professores

A/DS-Pro = Assertividade/Desenvoltura Social avaliadas pelos

professores

C/Af-Pro = Cooperação/Afetividade avaliada pelos professores

PCE-Pro = Problemas de Comportamentos Externalizantes avaliados

pelos professores

Hip-Pro = Hiperatividade avaliados pelos professores

Plnt-Pro = Problemas Internalizantes avaliados pelos professores

CAC-Pro = Competência Acadêmica avaliada pelos professores

Tabela 2 — Análise segundo o Método JT dos Escolares ao longo do tempo

P (Sexo) (Idade)	1 (M) (10 a)			2 (F) (12 a)			3 (M) (10 a)			4 (M) (11 a)			5 (F) (10 a)			6 (M) (10 a)			7 (F) (10 a)			8 (M) (10 a)			9 (M) (10 a)			10 (F) (13 a)			
PCC	T1x			T1x			T1x			T1x			T1x			T1x			T1x			T1x			T1x			T1x			
Dimensões	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	
Emp/Afe-P	—				+	+					+												+	+					+	+	+
Resp-P		+	+		+	+		+	+		+	+		+	+		+	+		+	+		—	+		+	+		+	+	+
Aut/Civ-P					+	+	+		+	+		+	+		+	+			+				+	+	—						
Ass-P					+	+	+				+	+					+	+					+	+			+				
Resp-Pais																							+								
Aut-Pais					+																										
Coop/Af-Pais					+			—			+			—			—						—							—	
Ass/DS-Pais																															
Civ-Pais	—				+															+									+		
PCExt-Pais					—																					+					
Plnt-Pais																															
Resp-Pro												+		+				+					+			+	+	+			
Aut-Pro		+	+		+	+		+	+		+	+		+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+
A/DS-Pro		+	+		+	+								+	+					+		+									
Coop/Af-Pro					+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+		+			+	+				
PCExt-Pro	+	+	+		+	+		+	+	+	+					+	+	+				+	+	+	+				—	+	

continua...

...continuação

P (Sexo) (idade)	1 (M)		2 (F) (12 a)		3 (M) (10 a)		4 (M) (11 a)		5 (F) (10 a)		6 (M) (10 a)		7 (F) (10 a)		8 (M) (10 a)		9 (M) (10 a)		10 (F) (13 a)	
	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2
PCC	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2	T1x	T2
Dimensões	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3
Hip-Pro	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Plnt-Pro	+	+			-	-	-	-												
CAC-Pro	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-

**Notas**

P = Participante

PCC = Pontos de coleta comparados

F = Feminino

M = Masculino

a = anos

+ = Mudança clínica positiva

- = Mudança clínica negativa

Emp/Afe-P = Empatia/Afetividade avaliadas pelos participantes

Resp-P = Responsabilidade avaliada pelos participantes

Aut/Civ-P = Autocontrole/Civildade avaliadas pelos participantes

Ass-P = Assertividade avaliada pelos participantes

Resp-Pais = Responsabilidade avaliada pelos pais

Aut-Pais = Autocontrole avaliado pelos pais

Coop/Af-Pais = Cooperação/Afetividade avaliada pelos pais

A/DS-Pais = Assertividade/Desenvoltura Social avaliadas pelos pais

Civ-Pais = Civildade avaliada pelos pais

PCExt-Pais = Problemas de Comportamentos Externalizantes avaliados pelos pais

Plnt-Pais = Problemas Internalizantes avaliados pelos pais

Resp-Pro = Responsabilidade avaliada pelos professores

Aut-Pro = Autocontrole avaliado pelos professores

A/DS-Pro = Assertividade/Desenvoltura Social avaliadas pelos professores

Coop/Af-Pro = Cooperação/Afetividade avaliada pelos professores

PCExt-Pro = Problemas de Comportamentos Externalizantes avaliados pelos professores

Hip-Pro = Hiperatividade avaliados pelos professores

Plnt-Pro = Problemas Internalizantes avaliados pelos professores

CAC-Pro Competência Acadêmica avaliada pelos professores

Os resultados sugerem que os participantes que apresentaram maiores ganhos com a intervenção foram os escolares com maiores déficits de habilidades sociais e cognitivas (2, 4, 5, 6 e 8). Apesar dos déficits, observa-se que, ao fim da intervenção e ao longo do tempo, esses participantes desenvolveram tanto habilidades sociais quando capacidades cognitivas, a ponto de serem avaliados com os mesmos níveis de habilidades que os colegas já avaliados como socialmente competentes em T1. Além disso, os achados também demonstram que mesmo os participantes com repertórios elaborados de habilidades sociais e baixos déficits em suas habilidades cognitivas se beneficiam com o THS (1, 3, 7, 9 e 10) (Tabela 1).

A Tabela 3 mostra as categorias predeterminadas de habilidades trabalhadas e ilustrações da fala da professora com relação ao desempenho dos alunos em cada categoria. Na percepção da docente, o grupo apresentou ganhos positivos com a intervenção.

**Tabela 3 — Entrevista com a professora**

Participante	Categoria	Fala da professora
P1	Assertividade	“está mais confiante, se coloca mais”
	Hab. Acadêmicas	—
P2	Hab. Acadêmicas	“ela desenvolveu mais responsabilidade, mais vontade de aprender, interesse..., mais interesse, e agora ela está começando a demonstrar bons resultados na questão das habilidades acadêmicas”
P3	Autocontrole	“o P3, ele deu uma controlada nessa coisa do autocontrole, ele ainda precisa um pouco...”
	Assertividade	“ele quer controlar todo mundo em volta dele, mas ele deu uma melhorada nessa questão do autocontrole e da assertividade”
P4	Hab. Acadêmicas	“ele está um pouco mais responsável com as atividades e um pouco mais próximo de mim”
P5	Autocontrole	“ela consegue ouvir uma crítica e fazer outra crítica sem agredir, sem chorar, sem ficar irritada”
P6	Civilidade	“ele era um dos alunos que quando alguém começava a discutir ou brigar ele falava: Olha a civilidade hein!”
	Assertividade	“essa questão de falar na hora certa, saber o momento certo pra falar, a forma correta de se falar, ele melhorou muito nisso, porque o P6 gritava muito, debochava muito dos colegas”
	Hab. Acadêmicas	“refletiu até no rendimento dele, ele está mais comprometido com as atividades dele, na realização das atividades de aula”
P7	Autocontrole	“hoje ela tá bem mais alegre...”
	Assertividade	“pouco falava... bem pessimista! As atividades que você fez com ela, ajudou ela a falar mais, participar mais”

continua...

...continuação

Participante	Categoria	Fala da professora
P8	Civilidade	“ele melhorou muito nessa questão de comportamento social, na relação com o outro, no respeito com o outro” “você lembra que eu reclamei várias vezes pra você do P8? Mas ele melhorou bastante”
P9	Assertividade	“era um aluno que mal falava, era caladinho, na dele (risos) agora o P9 é outra pessoa (gargalhada), participativo, sabe se colocar...”
	Hab. Acadêmicas	“também está muito mais interessado na aula”
P10	Civilidade	“agora fala comigo de forma educada” “ela me disse que conseguiu fazer amigos e que antes ninguém queria ser amigo dela”
	Autocontrole	“E a P10 teve uma coisa assim absurda em todos os pontos, porque a P10 era aquela aluna que gritava o tempo todo, que brigava com todo mundo”
	Assertividade	“agora a P10 vai reclamar de qualquer coisa ela sabe se colocar, ela escolhe as palavras pra falar”
	Hab. Acadêmicas	“ela já tem uma idade um pouco avançada pra série, né... então já fica fora um pouco, com o trabalho que você fez ela desenvolveu mais responsabilidade, mais vontade de aprender, interesse..., mais interesse, e agora ela está começando a demonstrar bons resultados na questão das habilidades acadêmicas” “desenvolveu uma responsabilidade acadêmica muito grande...”

As análises realizadas por meio do método JT demonstraram que todos os escolares se beneficiaram da intervenção e que os ganhos nas diferentes dimensões cognitivas e comportamentais se mantiveram estáveis ao longo do tempo. Não foram observadas diferenças nos ganhos dos escolares do sexo masculino e feminino (Tabela 1).

## Discussão

Os resultados sugerem que os participantes que apresentaram maiores ganhos com a intervenção foram os escolares com maiores déficits de habilidades sociais e habilidades cognitivas no primeiro momento da pesquisa. Ao longo do tempo, eles desenvolveram capacidades cognitivas e habilidades sociais equivalentes aos colegas avaliados como mais competentes socialmente. Schonfeld et al. (2015) já ressaltavam o THS como ferramenta de redução de desigualdades, especialmente em áreas conflagradas com um quadro mais grave de violência no

entorno, pouco acesso à cultura e condições básicas mais precárias. Os resultados demonstram ainda que mesmo os participantes com abundância de habilidades sociais e baixos déficits em suas habilidades cognitivas também se beneficiam com o THS, o que pode significar que os ganhos não são apenas mantidos (Dias & Del Prette, 2015; Correia-Zanini, 2013), mas parecem continuar sendo aprimorados com o reforço e o tempo. Entende-se também que alguns ganhos podem demandar mais tempo para se manifestar, ou serem percebidos nos resultados da intervenção, ou, ainda, para que os professores percebam essas melhoras. Dessa forma, entende-se que a intervenção deveria ser um processo contínuo que contemplasse todo o período escolar (Schonfeld et al., 2015), respeitando as individualidades e o tempo de resposta de cada indivíduo (Gresham, 2004).

Os resultados individuais (método JT) foram discutidos associados aos dados dos diários de campo e da entrevista realizada com a professora da turma.

P1, na avaliação da pesquisa de intervenção, apresentou ganho em Desenvoltura Social. Esse participante está dentre os cinco que apresentaram menos ganhos com a intervenção. Sobre esse participante, as observações descritas nos diários de campo indicaram que apresentava um comportamento muito introvertido nas interações, o que pode apontar para problemas de comportamento internalizantes. Os problemas de comportamento internalizantes remetem ao retraimento, medo, tristeza, comprometem as interações, geram maior probabilidade de ocorrer rejeição ou vitimização por pares (Schiavoni & Martinelli, 2017), de apresentar déficits no desempenho acadêmico e de desenvolver depressão ou transtornos de ansiedade em médio ou longo prazo (Oliveira & Alvarenga, 2015). Ainda sobre o aluno, a professora, na entrevista, confirma seu ganho nas relações interpessoais, o que reforça o THS como importante ferramenta também na melhora de problemas internalizantes em crianças, favorecendo interações mais positivas, o que pode torná-las mais confiantes e competentes na resolução de conflitos (Bolsoni-Silva et al., 2015).

Para P2, encontraram-se no primeiro momento ganhos em habilidades sociais gerais pelo participante e de cooperação pela professora, que foram mantidos nos momentos seguintes da pesquisa (três e seis meses), acrescentando ganhos em autocontrole e assertividade, como também a diminuição de problemas de comportamento de hiperatividade e internalizantes avaliados pela professora. No diário de campo (T3), P2 manifesta reações de interação positiva com a turma e organização acadêmica. De acordo com a professora, com a diminuição dos problemas de comportamento, passou a apresentar mais responsabilidade, interesse e vontade de aprender. Percebe-se que quanto mais competentes socialmente os sujeitos se tornam, menos problemas de comportamento manifestam,



e essa mudança pode se refletir de maneira positiva no desempenho acadêmico da criança (Dias & Del Prette, 2015; Killian & Killian, 2011).

Para P3, percebe-se uma clara associação entre os resultados individuais, do diário de campo e da entrevista. Pelo método JT, os ganhos foram em responsabilidade, civilidade e autocontrole, com a diminuição de problemas de comportamento externalizantes. No diário de campo observam-se reações de uso de palavras habilidosas, controle da raiva e interação positiva com o grupo. Por ser um aluno que apresentava muitos problemas de comportamento, a professora afirma que ainda precisa melhorar mais. Pode-se entender que a aquisição de habilidades sociais acontece num processo contínuo, que pode demandar mais ou menos tempo dependendo do grau de déficit que o sujeito apresenta (Del Prette & Del Prette, 2017; Schonfeld et al., 2015). Tal pressuposto, pode remeter à importância do “reforçamento” das habilidades aprendidas, ou seja, ações contínuas de reforço positivo por parte dos pares mais capazes (Oliveira & Alvarenga, 2015; Rodrigues, 2007).

Para P4, os ganhos se deram em assertividade, civilidade e autocontrole avaliados pelo participante e pela professora e em desempenho acadêmico; nos diários de campo, em resolução de conflitos e responsabilidade acadêmica. Sobre este aluno, a professora afirma ser de comportamento muito introspectivo. Este sujeito está entre os de menor ganho no primeiro momento da pesquisa, concentrando sua melhora no segundo e no terceiro momentos da pesquisa. Treinar crianças para serem mais competentes em suas interações sociais pode trazer melhoras no comportamento e no desempenho acadêmico (Dias & Del Prette, 2015), e o desenvolvimento de interações interpessoais mais saudáveis ainda na infância pode trazer benefícios para toda a vida futura do indivíduo (Michelson et al., 2013).

P5 apresentou, no segundo e no terceiro momentos, ganhos no desempenho acadêmico, responsabilidade, autocontrole, assertividade na avaliação dos participantes e da professora e diminuição de problemas de hiperatividade avaliado pela professora. No diário de campo, demonstra reações positivas em respeito às regras, resolução de conflitos e responsabilidade acadêmica. De acordo com a entrevista da professora, apresenta melhoras em autocontrole. P5 está entre os que apresentaram maiores ganhos com a intervenção, que se mantêm crescentes nos momentos posteriores de avaliação da pesquisa. Esses achados demonstram que as habilidades aprendidas podem ser aprimoradas com o tempo. O processo de desenvolvimento das habilidades ao longo do tempo pode estar associado aos efeitos positivos atrelados às habilidades sociais aprendidas, de modo que as consequências positivas do uso dessas habilidades atuam como um

reforço para o fortalecimento e aprimoramento das habilidades sociais (Rodrigues, 2007). Cabe ressaltar que houve comprometimento não só da professora da turma como da direção e de coordenação da escola na valorização e esforço em fortalecer as habilidades treinadas. O comprometimento da professora e da instituição escolar são essenciais para o sucesso dos Programas de THS (Oliveira & Alvarenga, 2015), o que pode explicar a obtenção de melhores resultados no *follow-up* do que no pós-teste.

Para P6, o ganho no desempenho acadêmico aparece no terceiro momento da pesquisa. No segundo e no terceiro momentos houve ganho em responsabilidade, civilidade, assertividade pelo participante e pela professora, e também em cooperação e diminuição dos problemas de comportamento externalizantes pela professora. No diário de campo, o aluno demonstra em T3 reações positivas com respeito às regras. Entende-se que problemas de comportamento e desempenho acadêmico frequentemente se apresentam interligados (Lopes et al., 2013; Miles & Stepek, 2006). Quando há melhora nos problemas de comportamento, o aluno apresenta-se mais responsável e comprometido com as atividades acadêmicas; de outra forma, a melhora no desempenho acadêmico pode afetar as relações sociais, diminuindo os problemas de comportamento. Esse também era um dos alunos com menor ganho no primeiro momento da intervenção, o que pode reforçar o caráter contínuo da efetividade do treinamento (Murta et al., 2009).

P7, no primeiro momento após a intervenção, foi percebido pelos pais com ganho em civilidade. Nas avaliações de *follow-up* houve ganhos em assertividade, cooperação e diminuição de problemas internalizantes. No diário de campo, demonstrou melhora em interações positivas com o grupo. Para a professora, P7 sempre demonstrou excelentes resultados acadêmicos, mas preocupava quanto aos problemas internalizantes. Os problemas internalizantes podem afetar negativamente o desenvolvimento psicoemocional da criança e geralmente estão associados a um baixo repertório de habilidades sociais (Bolsoni-Silva et al., 2015). A esse respeito, pode-se ressaltar também o aspecto preventivo do THS; as habilidades sociais aprendidas ou ampliadas ainda na infância reforçam o caráter preventivo da intervenção, funcionando como fatores de proteção e podem compor estratégias eficazes para reduzir o surgimento de problemas maiores na fase adulta (Dias & Del Prette, 2015). Para Michelson et al. (2013), o programa de THS caracteriza-se como um método de intervenção não apenas educativo mas preventivo, para um desenvolvimento favorável em crianças e adolescentes.

P8, no primeiro momento, apresentou ganhos em responsabilidade pelos pais, autocontrole, cooperação e desempenho acadêmico pelos profes-

sores, como também diminuição nos problemas de comportamento externalizantes, que foram mantidos nos momentos posteriores. No diário de campo, demonstra melhora em interações positivas com o grupo, controle da raiva e reação assertiva. Esse aluno era um dos que apresentavam muitas queixas de problemas de comportamento por parte de professores, pares e pais. Se apresentou dentre os cinco alunos selecionados para o *follow-up* de maior ganho com a intervenção. Os problemas de comportamento externalizantes correspondem a comportamento agressivo, desobediência, baixo controle de impulsos, acessos de raiva, birra e comportamento delinquente (Pizato et al., 2014). Os encaminhamentos e atendimentos por queixas escolares são constantes e se mostram individualizantes e estigmatizantes (Bray & Leonardo, 2011). Tais problemas também estão relacionados a um baixo repertório de habilidades sociais (Pizato et al., 2014). Dessa forma, o resultado reforça a efetividade de se utilizar o THS como importante ferramenta para ajudar alunos com queixas escolares constantes (Martin et al., 2007). Ainda sobre as queixas escolares, pode-se fazer uso das intervenções universais (Gresham, 2004), que são programas dirigidos a todos os indivíduos, independente do grau de sintomas apresentados. Estes programas têm a vantagem de evitar a estigmatização ao não discriminar os participantes, caracterizando-os como “problemáticos” ou “não problemáticos” (Murta et al., 2009). No estudo de Degani e Marturano (1994), verificou-se que adolescentes que na infância haviam apresentado problemas socioemocionais associados a queixas escolares tiveram trajetórias de vida desfavoráveis.

P9 apresentou ganhos em desempenho acadêmico e diminuição de problemas de comportamento de acordo com o responsável e a professora, que foram mantidos nos momentos posteriores de avaliação da pesquisa e ainda acrescentou ganhos em responsabilidade, assertividade e autocontrole na avaliação dos participantes e dos professores. No diário de campo, demonstrou melhora em resolução de conflitos e interações positivas com o grupo. Para a professora, o aluno se apresenta mais interessado nas aulas. Treinar crianças para serem mais competentes socialmente nas interações desde a infância pode trazer melhoras no comportamento e desempenho acadêmico (Dias & Del Prette, 2015), uma vez que o sujeito se torna mais assertivo, resolve com mais eficácia seus conflitos, sente-se mais aceito, mais confiante e mais responsável, o que pode se refletir em seu sucesso acadêmico. Esse resultado corrobora o estudo de Feitosa et al. (2009), que encontrou relação positiva entre a melhora no desempenho social com a melhora no desempenho acadêmico em adolescentes, ressaltando a necessidade de a escola atentar para sua função socializadora.

P10 apresentou, no primeiro momento, ganhos em empatia e civilidade segundo a participante e o responsável. Acrescentando ainda ganhos em autocontrole e diminuição de problemas de comportamento na avaliação da professora. No diário de campo, demonstrou uso de palavras habilidosas, resolução de conflitos, responsabilidade e organização acadêmica. Para a professora, foi a aluna que apresentou mudança mais expressiva. A docente a descreve como uma aluna em inadequação de idade/série escolar, com muitos problemas de comportamento e acadêmicos, com situações familiares adversas e baixo nível socioeconômico. A esse respeito, D'Abreu e Marturano (2010) encontraram que os problemas externalizantes apresentavam como antecedentes o baixo nível socioeconômico e os conflitos familiares, e que tal associação evidencia risco social. O THS pode ser utilizado como importante ferramenta de ajuda a alunos em defasagem escolar que apresentam altos índices de problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico, mesmo em realidades socioeconômicas desfavoráveis, agindo como fator de proteção, adaptação e resiliência em crianças pobres (Killian & Killian, 2011). A professora mencionou ainda a importância do THS, que ajudou a aluna desenvolver novas amizades, pois era rejeitada pelos pares. Sobre o fato de a aluna desenvolver amizades, o estudo de McCabe e Altamura (2011) ressalta que crianças que são socialmente e emocionalmente mais competentes apresentam melhores oportunidades de socialização com os pares, desenvolvendo mais amizades e tendo mais sucesso social e acadêmico.

## Considerações finais

Este estudo de *follow-up* teve por objetivo avaliar os resultados de um THS sobre o repertório de habilidades sociais e acadêmicas de uma amostra dos alunos, nos intervalos de três e seis meses, após a realização da intervenção para crianças do quinto ano do ensino fundamental de uma escola em área de vulnerabilidade social. Os instrumentos reaplicados para crianças e professores, como também o diário de campo (dados de observação direta) e a entrevista respondida pela professora, buscaram mensurar se as habilidades aprendidas foram mantidas e o quanto o foram, e quais seus impactos nos problemas de comportamento, desempenho acadêmico e repertório de habilidades sociais.

Os resultados demonstraram que os participantes mantiveram os ganhos relatados no primeiro momento de avaliação após a realização da intervenção e, ainda, apresentaram melhoras significativas no repertório de habi-

lidades sociais. Os diários de campo e a entrevista corroboraram a efetividade da intervenção mesmo seis meses após o treinamento. Das variáveis (classes de habilidades sociais e acadêmicas) trabalhadas na intervenção, pode-se afirmar que o repertório de habilidades sociais foi avaliado mais positivamente após a intervenção; nos problemas de comportamento houve diminuição significativa nos valores de média; e, quanto ao desempenho acadêmico, embora alguns alunos tenham apresentado ganhos, os resultados foram menos expressivos, sendo mais percebidos nos momentos posteriores ao pós-teste, parecendo demandar mais tempo para que haja melhora significativa ou que representem um processo típico de desenvolvimento, até esperado no decorrer do ano letivo com as intervenções diárias do professor em relação aos conteúdos acadêmicos.

A realização de pesquisa com avaliação de *follow-up* ou de abordagens longitudinais com crianças no contexto escolar podem fortalecer a importância de treinamentos que preparem os indivíduos para melhores interações sociais futuras. Intervenções universais como aquelas que incluem planos de disciplina de estudo para os alunos, prevenção de *bullying* e THS interpessoais poderiam ser parte do currículo durante todo o período escolar. Assim, seriam relevantes pesquisas que associassem o THS para as crianças com orientações aos professores para que, por exemplo, pelo “reforçamento” (que seria o treino dos próprios professores para que, no contato diário com seus alunos, os comportamentos socialmente competentes fossem identificados e fortalecidos), as habilidades aprendidas pudessem ser aprimoradas e aplicadas noutros contextos. Além disso, o THS vem se apresentando como uma ferramenta de resposta aos constantes problemas relacionados ao comportamento e baixo desempenho acadêmico que têm se agravado no contexto escolar, especialmente em instituições de ensino público localizadas em áreas de vulnerabilidade. Dessa forma, este estudo colabora com a comprovação da efetividade do THS também com essa população mais exposta a quadros de violência e privações. Reforça que as habilidades aprendidas tendem a ser mantidas e até aprimoradas, e aponta para a importância de programas de intervenção que contem com a participação e envolvimento de responsáveis, professores e gestores escolares, agentes de educação que fazem parte diária da vida dos alunos.

Como limitações da pesquisa pode-se citar o fato de ter ocorrido apenas em uma escola e com uma série específica. Intervenções com populações em situação de vulnerabilidade deveriam ser testadas em outras localidades e séries. O acompanhamento destes mesmos alunos ao longo das séries seguintes, em pesquisa longitudinal, seria de grande relevância.

## Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Eleutério Levatti, G.; Meireles Guidugli, P.; Machado Marim, V. C. (2015). Problemas de comportamento, em ambiente familiar em escolares e pré-escolares diferenciados pelo sexo. *Interamerican Journal of Psychology*, 49(3), 351-364. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28446020007>
- Bray, C. T.; Leonardo, N. S. T. (2011). As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 251-261. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000200007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200007)
- Caballo, V. E. (2003). Técnicas de avaliação das habilidades sociais. In: V. E. Caballo (Org.). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*, p. 113-180. São Paulo: Editora Santos.
- Casali-Robalinho, I. G.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032110321330>
- Cia, F.; da Costa, C. S. L. (2017). Desempenho acadêmico nas séries do ensino fundamental: Relação com o desenvolvimento social. *Psicologia Argumento*, 30(68), 109-120. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20179/19467>
- Correia-Zanini, M. R. G. (2013). *Um estudo prospectivo sobre o percurso escolar de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental* (tese de doutorado). Universidade de São Paulo.
- D'Abreu, L. C. F.; Marturano, E. M. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: Uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15(1), 43-51. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100006>
- Degani, I. C. C.; Marturano, E. M. (1994). Dificuldades de aprendizagem: Estudo de seguimento. 2º *Ciclo de Estudos em Saúde Mental*. Resumos, p. 11. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2017). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. (2008). Significância clínica e mudança confiável: A efetividade das intervenções em psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 105-114. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400013>
- Del Prette, Z. A. P.; Freitas, L.; Bandeira, M.; Del Prette, A. (2016). *SSRS – Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dias, T. P.; Del Prette, Z. A. P. (2015). Promoção de automonitoria em crianças pré-escolares: Impacto sobre o repertório social. *Acta Comportamentalia*, 23(3), 273-287. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/52058/46399>

- Feitosa, F. B.; Matos, M. G.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 259-266. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000200006>
- Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33(3), 326-343. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086252>
- Gresham, F. M.; Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System (SSRS)*. USA: American Guidance Service. (Adaptado por Del Prette et al., 2016)
- Killian, J. M.; Killian, D. W. (2011). A school intervention to increase prosocial behavior and improve academic performance of at-risk students. *Improving Schools*, 14(1), 65-83. <https://doi.org/10.1177/1365480211399748>
- Lopes, Z.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. (2013). Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo desempenho acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 451-458. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000300004>
- Martin, D.; Martin, M.; Gibson, S. S.; Wilkins, J. (2007). Increasing prosocial behavior and academic achievement among adolescent African-American males. *Adolescence*, 42(168), 689. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18229505>
- McCabe, P. C.; Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>
- Michelson, L.; Sugai, D. P.; Wood, R. P.; Kazdin, A. E. (2013). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York: Springer Science & Business Media.
- Miles, S. B.; Stepek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117.
- Murta, S. G.; Borges, F. A.; Ribeiro, D. C.; Rocha, E. P.; Menezes, J. C. L. D.; Prado, M. D. M. (2009). Prevenção primária em saúde na adolescência: Avaliação de um programa de habilidades de vida. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 181-189. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300001>
- Noltmeyer, A. L.; Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34, 474-487. <https://doi.org/10.1177/0143034312472758>
- Oliveira, J. M. D.; Alvarenga, P. (2015). Efeitos de uma intervenção com foco nas práticas de socialização parentais sobre os problemas internalizantes na infância. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 17(2), 16-32. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v17i2.747>
- Pizato, E. C.; Marturano, E. M.; Fontaine, A. M. (2014). Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: Influência da educação infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 189-197.

- Rodrigues, A. M. P. L. (2007). *Comportamento antissocial infantil sob a perspectiva dos princípios da análise do comportamento* (dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. Universidade Católica de Goiás.
- Schiavoni, A.; Martinelli, S. C. (2017). O autoconceito de estudantes aceitos e rejeitados no contexto escolar. *Psicologia Argumento*, 30(69), 297-305. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23285>
- Schonfeld, D. J.; Adams, R. E.; Fredstrom, B. K.; Weissberg, R. P.; Gilman, R.; Voyce, C.; Tomlin, R.; Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 406-420. <https://doi.org/10.1037/spq0000099>
- Stein, L. M. (1994). *TDE – Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebido em 18 de junho de 2019

Aceito para publicação em 24 de outubro de 2019