

 <p>ESCOLA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DA VIDA</p>	<p>PSICO</p> <p>Psico, Porto Alegre, v. 54, n. 1, p. 1-10, jan.-dez. 2023 e-ISSN: 1980-8623 ISSN-L: 0103-5371</p>
<p>http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2023.1.38861</p>	

SEÇÃO: ARTIGO

Práticas educativas de professores, comportamento e dificuldades de desempenho acadêmico: comparações de grupos

Teachers' practices and students' academic and behavioral difficulties: a comparison of groups

Prácticas educativas de los maestros, comportamiento y dificultades de desempeño escolar: comparaciones de grupos

Alessandra Turini

Bolsoni-Silva¹

orcid.org/0000-0001-8091-9583

bolsoni.silva@unesp.br

Sonia Regina Loureiro²

orcid.org/0000-0001-9423-2897

slourei@fmrp.usp.br

Recebido em: 13 ago. 2020.

Aprovado em: 10 dez. 2022.

Publicado em: 05 out. 2023

Resumo: Constitui-se em lacuna do conhecimento as práticas educativas dos professores frente às crianças que apresentam dificuldades múltiplas ou específicas. Objetivou-se caracterizar e comparar as práticas educativas positivas e negativas de professores para três grupos diferenciados de crianças, considerando-se uma amostra não clínica, sem problemas comportamentais e de desempenho acadêmico (G1) e duas amostras clínicas, uma de crianças com problemas múltiplos, comportamentais e de desempenho acadêmico (G2) e outra de crianças com problemas específicos, comportamentais (G3). Participaram 102 meninos e suas professoras, as quais responderam a instrumentos sobre práticas educativas, habilidades sociais e problemas comportamentais. Verificou-se que, comparativamente, crianças com problemas de desempenho e de comportamento associados apresentaram mais problemas de comportamento, menos habilidades sociais e seus professores relataram mais déficits de práticas educativas positivas e uso mais frequente de práticas negativas. Conclui-se sobre a relevância de estudar riscos combinados e de promover intervenções com professores e crianças.

Palavras chave: rendimento escolar, habilidades sociais, distúrbios do comportamento, interação professor-aluno

Abstract: There is a gap in the knowledge concerning the teaching of children with multiple or specific difficulties. The objective was to characterize and compare positive and negative teaching practices among three groups of children: a non-clinical sample, without problem behaviors and typical academic performance (G1), and two clinical samples: a group with multiple behavioral and academic performance problems (G2) and a group with specific problem behaviors (G3). A total of 102 boys and their respective teachers participated in the study. The teachers answered instruments addressing teaching practices, social skills, and problem behaviors. A comparison between the groups showed that children with associated performance and behavioral problems presented more problem behaviors and fewer social skills, while their teachers reported a higher deficit of positive teaching practices and more frequently used negative practices. The results revealed the importance of studying cumulative risks and promoting interventions among teachers and children.

Keywords: learning disabilities, social skills, behavior disorders, teacher student interaction

Resumen: Las prácticas educativas de los docentes en relación con los niños que presentan dificultades múltiples o específicas constituyen un vacío de co-



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, SP, Brasil.

² Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, SP, Brasil.

nocimiento. El objetivo fue caracterizar y comparar las prácticas educativas positivas y negativas de los docentes para tres grupos diferentes de niños, considerando una muestra no clínica sin problemas conductuales y de desempeño escolar (G1) y dos muestras clínicas, una de niños con múltiples problemas de rendimiento escolar y conductual (G2) y otro de niños con problemas conductuales específicos (G3). Participaron 102 niños y sus profesores, quienes respondieron a instrumentos sobre prácticas educativas, habilidades sociales y problemas de conducta. Se encontró que, comparativamente, los niños con problemas asociados de desempeño y conducta tenían más problemas de conducta, menos habilidades sociales y sus maestros reportaron más deficiencias en las prácticas educativas positivas y un uso más frecuente de prácticas negativas. Concluye sobre la relevancia de estudiar riesgos combinados y promover intervenciones con docentes y niños.

Palabras clave: trastornos del aprendizaje, habilidades sociales, trastornos de la conducta, interacción profesor-estudiante

A escola constitui-se como um ambiente importante de desenvolvimento e socialização das crianças por promover a aprendizagem acadêmica e favorecer a competência social. Contudo, nem todas as crianças têm sucesso no que diz respeito a essas aquisições. Sabe-se da relação direta entre problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem (Zhang et al., 2019), bem como é consensual que essas variáveis são inversamente proporcionais às habilidades sociais das crianças (Elias & Amaral, 2016; Fernandes et al., 2018). Adicionalmente, a presença de riscos combinados tem sido associada a desfechos negativos do ponto de vista do desenvolvimento infantil (Bolsoni-Silva et al., 2018).

Os comportamentos infantis são multideterminados, sejam os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem ou as habilidades sociais (Costa & Fleith, 2019), que são influenciados por variáveis sociodemográficas, como sexo e escolaridade da criança (Ameen et al., 2019) e dos familiares, tais como escolaridade, renda e idade (Ameen et al., 2019). Outra variável relevante no contexto escolar é a forma como os professores interagem com os alunos, como uma condição que interfere em seus comportamentos (Roksa et al., 2017).

Considerando estudos de revisão acerca de variáveis relacionadas ao bom desempenho acadêmico, pode-se afirmar que os melhores desfechos ocorrem em crianças com mais au-

torregulação e envolvimento com aprendizagem (Costa & Fleith, 2019; Festas et al., 2018), com menos problemas de comportamento (Festas et al., 2018) e que convivem com práticas educativas positivas dos pais, tal como o monitoramento das atividades escolares (Gasparotto et al., 2018).

Ao abordar fatores preditivos de desempenho acadêmico e abandono da escola, Ameen et al. (2019), com base em uma revisão bibliográfica analisaram estudos de 2007 a 2019, apontando diversos fatores que exercem tal influência: (a) pessoais (idade, sexo/gênero, estado de incapacidade, estado de saúde, média de horas de estudo, modo de estudo); (b) psicológicos (capacidade de gerenciamento de estresse, aluno de primeira geração, emoção acadêmica percebida, controle acadêmico percebido, estilo de aprendizagem e satisfação com o curso); (c) acadêmicos (atividades acadêmicas); sociais (número de amigos, atividades extracurriculares, tecnologia, prática de esportes); (d) fatores econômicos relacionados aos pais (escolaridade, renda, ocupação) e aos estudantes (patrocínio ou ajuda financeira); além de (e) fatores demográficos (estado civil, raça, nacionalidade, local de residência, data de nascimento, etnia, cidade natal). Nesse estudo não foi abordada a influência das práticas educativas do professor. Por outro lado, crianças com histórico de pobre desempenho acadêmico apresentam baixa expectativa sobre a sua realização e o progresso acadêmico (Fernandes et al., 2018), além de conviverem com professores com mais dificuldades de regular comportamento (Araujo & Sperb, 2009).

Benbenishty et al. (2016) conduziram uma investigação a partir de dois bancos de dados (*California Healthy Kids Survey - CHKS; California Department of Education*), com o objetivo de verificar inter-relações entre o clima escolar, violência escolar e desempenho escolar, tendo constatado que para melhorar o desempenho escolar é imprescindível reduzir a violência e melhorar o clima escolar. O clima positivo em sala de aula e a estimulação para o aprender têm relação com as práticas educativas do professor, as quais têm sido pouco investigadas (Garcia et al., 2016; Santiago et al., 2016).

As interações familiares são reconhecidas como condições que influenciam o comportamento das crianças e podem tanto facilitar ou dificultar o engajamento nas tarefas escolares e no hábito de estudo (Heatly & Votruba-Drzal, 2017; Santos Rego et al., 2018), como também exercer influência nos conflitos com o professor (Heatly & Votruba-Drzal, 2017).

O estudo de Araujo e Sperb (2009) abordou as práticas de professoras de crianças entre cinco e seis anos, as quais se queixavam sobretudo da agressividade e da não adesão a rotinas e horários escolares. Os limites eram estabelecidos utilizando-se tanto de práticas positivas como tolerância, afeto, diálogo, reflexão, parceria com os pais, combinações e regras, como de práticas que poderiam ser consideradas como negativas, como imposição, castigos e sanções. Observa-se assim, que as práticas educativas do professor podem ser positivas ou negativas, as quais envolvem as interações com os alunos para os comportamentos de comunicação, afeto e estabelecimento de limites (Bolsoni-Silva et al., 2018) que a depender da qualidade e frequência com que ocorrem podem promover ou dificultar o desenvolvimento das crianças.

Quanto a práticas positivas, Roksa et al. (2017) também verificaram que a habilidade do professor de dar instruções claras e organizadas esteve fortemente associada com a motivação acadêmica do aluno, com o tempo de estudo e com a participação em sala de aula. Adicionalmente, Fernandes et al. (2018), constataram que a percepção de apoio social dos professores direcionado aos alunos, explicou 22% da variabilidade de seu desempenho escolar, demonstrando que as práticas positivas de oferecer suporte e atenção maximizam o desempenho acadêmico.

Com relação ao tipo de práticas educativas, os professores tendem a utilizar mais práticas negativas que positivas com os meninos e com crianças com problemas de comportamento (Mariano & Bolsoni-Silva, 2016). Essas práticas negativas são ameaçar, brigar/discutir/reprender, ficar bravo, chamar a direção da escola, punir/retirar privilégios (Bolsoni-Silva & Mariano,

2018). A qualidade das práticas positivas também é diferente, uma vez que nas interações com as crianças que apresentam problemas de comportamento utilizam mais frequentemente as seguintes habilidades: explicar consequências do comportamento, orientar/dar modelo, tocar ou ficar próximo ao aluno. Por outro lado, nas interações com as crianças sem problemas de comportamento os professores relataram utilizar mais práticas positivas como elogiar, bater palmas, cumprimentar, despedir-se, brincar, jogar, cantar e sorrir para o aluno, que estão diretamente relacionadas ao afeto e a interações positivas (Bolsoni-Silva & Mariano, 2018).

Diversos estudos têm demonstrado o papel de práticas positivas específicas do professor para promover o bom desenvolvimento acadêmico e comportamental dos alunos, enquanto competência social tais como: oferecer suporte, importar-se, preocupar-se com o aluno, demonstrar que acredita no potencial do aluno (Benbenishty et al., 2016; Coelho & Dell'Aglio, 2018; Squassoni et al., 2016); oferecer suporte e estimular o envolvimento do aluno nas tarefas acadêmicas, expressar afeto (Coelho & Dell'Aglio, 2018; Squassoni et al., 2016); comunicar-se (Benbenishty et al., 2016); e definição de limites/regras de maneira positiva (Garcia et al., 2016; Roksa et al., 2017).

No entanto ainda que os professores se empenhem em utilizar práticas positivas nas suas interações com os alunos (Fernandes et al., 2018; Garcia et al., 2016; Mariano & Bolsoni-Silva, 2016; Bolsoni-Silva & Mariano, 2018), é frequente também o relato de dificuldades para lidar com a desobediência e a agressividade dos alunos, valendo-se de imposição, castigos e sanções (Araujo & Sperb, 2009), ameaças, brigas, repreensões e retirada de privilégios (Bolsoni-Silva & Mariano, 2018), especialmente para meninos e crianças com problemas de comportamento.

Constata-se assim, que diversos estudos têm relacionado as práticas do professor à ocorrência de problemas de comportamento (Mariano & Bolsoni-Silva, 2018) e de dificuldade de aprendizagem (Fernandes et al., 2018). Embora sejam

duas variáveis associadas (Zhang et al., 2019) o estudo simultâneo da associação entre práticas do professor e problemas de comportamento e/ou dificuldade de aprendizagem constitui-se em uma lacuna da literatura. Sendo assim, o presente estudo se insere nessa lacuna ao abordar as práticas educativas dos professores frente às crianças, que apresentam dificuldades múltiplas ou específicas.

Portanto, objetivou-se caracterizar e comparar as práticas educativas positivas e negativas de professores para três grupos diferenciados de crianças: uma amostra não clínica, sem problemas comportamentais e de desempenho acadêmico (G1) e duas amostras clínicas, uma de crianças com problemas múltiplos, comportamentais e de desempenho acadêmico (G2) e outra de crianças com problemas específicos, comportamentais (G3).

Método

Aspectos éticos

Esta investigação conta com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (Unesp), onde o projeto foi desenvolvido. É parte de um projeto maior, cujo número do protocolo é 5826/46/01/10.

Participantes

Foram participantes deste estudo 102 meninos, estudantes do ensino fundamental e seus professores (93 mulheres, 9 homens), sendo 31 sem problemas de comportamento e de desempenho acadêmico que compuseram a amostra não clínica (G1). A amostra foi composta também por duas amostras clínicas, 45 crianças com problemas de comportamento e com dificuldades de desempenho acadêmico (G2) e por 26 com problemas específicos de comportamento (G3). O critério utilizado para a distribuição nos grupos foi a pontuação no *Teachers Report Form* (TRF) respondido pelos professores (Inventários de Comportamentos da Infância e Adolescência - Achenbach & Rescorla, 2001) para problemas de comportamento e dificuldades de desempenho acadêmico. Os

grupos não clínicos e clínicos são equivalentes quanto às características demográficas. Os três diferentes grupos de crianças apresentam equilíbrio quanto à idade, cuja média é de 8,57 e desvio padrão de 1,63 ($X^2=3,880$, $p = 0,14$), sendo que o sexo e a escolaridade foram controlados na composição da amostra (só meninos que frequentavam o ensino fundamental).

As características demográficas dos professores também não diferenciaram os grupos quanto: (a) escolaridade (todos os professores tinham terceiro grau completo); (b) ao tempo de serviço ($X^2=2,078$, $p = 0,72$), cuja a maior parte ($n = 84$) relatou ter de 3 a 25 anos de experiência; (c) à renda que variou entre dois salários mínimos até superior a seis salários ($X^2=4,721$, $p = 0,90$); (d) número de alunos por sala (média/DP = 28,70/4,24; $p = 0,55$); (e) idade do professor (média/DP = 35,14/8,80; $p = 0,88$); (f) número de períodos que trabalha (média/DP = 1,85/0,44; $p = 0,47$); e (g) número de turmas que trabalha (média/DP = 2,44/2,35; $p = 0,65$).

Percurso amostral

Os participantes do estudo têm como fonte um banco de dados com 112 professores, que avaliaram 224 crianças. Desse banco, verificou-se serem elegíveis 169 crianças que cursavam o ensino fundamental. Dessas, 57 crianças eram meninas, na sua maioria sem problemas de comportamento (39 não clínicas; 7 com problemas de comportamento/dificuldade de desempenho acadêmico; 9 com problemas de comportamento; 2 só dificuldade de desempenho acadêmico). Considerando que os meninos apresentam maior risco para problemas de comportamento e de aprendizagem (Bolsoni-Silva et al., 2018), a presente investigação, foi conduzida apenas com meninos ($n = 112$). Na amostra de meninos, três deles tinha apenas dificuldades de desempenho acadêmico e, assim, por ser inviável compará-los com os outros grupos, optou-se por excluí-los, ficando na amostra 109 meninos. Sete crianças precisaram ser excluídas do estudo porque os instrumentos não estavam preenchidos na íntegra, assim, a amostra final ficou composta por 102 meninos.

Instrumentos

Teachers Report Form (TRF) (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência - Achenbach & Rescorla, 2001). Para escolares, utilizado para avaliar problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem, favorecendo a distribuição das crianças em grupos clínicos e não clínico. O instrumento avalia a frequência de respostas indicativas de problemas de comportamento e dificuldade de desempenho acadêmico, considerando perguntas sobre ocorrência de repetência e avaliação do desempenho em disciplinas diversas. Os resultados são organizados de acordo com escalas de competência e de problemas de comportamento (internalizantes, externalizantes e totais). Para o presente estudo, considerando recomendações de Achenbach e Rescorla (2001), as classificações limitrofes foram consideradas como clínicas. Bordin et al. (1995) encontraram satisfatórios critérios de teste-positividade e de morbidade para os perfis clínico e não clínico.

Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para Professores (RE-HSE-Pr, Bolsoni-Silva et al., 2018). Utilizado para avaliar as interações professores-alunos, enquanto práticas positivas e negativas. Trata-se de teste psicológico aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia e avalia, via entrevista com perguntas-guia, habilidades sociais educativas que envolvem práticas positivas e negativas e variáveis de contextos nas interações com os comportamentos dos alunos relativos à comunicação, afeto e limites, tanto os considerados habilidosos quanto os que indicam problemas de comportamento. Apresenta dois fatores, explicando 78,192% da variância, configurando total positivo e total negativo de interações adulto-criança; o instrumento identifica pontos de corte para crianças com e sem problemas de comportamento. As análises discriminantes diferenciaram também meninos de meninas e pré-escolares de escolares. Possui alfa de 0,65.

Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Professores (QRSH-Pr, Bolsoni-Silva & Loureiro, 2020). Avalia respostas de habilidades sociais, com base no relato de professores.

O QRSH-Pr é de uso livre e apresenta dados satisfatórios de validades de construto, discriminativa, concorrente e preditiva, com alfa de 0,94. O instrumento apresenta ponto de corte para indicador de problemas de comportamento definido pelo TRF como padrão ouro, com base em indicadores de Curva Roc.

Procedimentos de coleta de dados

Antes de iniciar a coleta de dados, foi obtida a aprovação da Secretaria de Educação Infantil de Bauru, São Paulo. Em um segundo momento, foram contatadas escolas de ensino fundamental para verificar a disponibilidade em participar do projeto. Foram colhidos dados junto a 12 escolas municipais de ensino fundamental, sendo que foi informado às mães que se tratava de uma pesquisa sobre interações professores-alunos, as quais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a coleta com os professores.

Nas escolas, foram informados os objetivos da pesquisa para a diretora ou coordenadora pedagógica e, na sequência, para os professores interessados em colaborar. Os professores que aceitaram participar também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e indicaram uma criança que consideravam ter problemas de comportamento e outra sem problemas de comportamento. As crianças foram distribuídas nos grupos com base nas pontuações obtidas no TRF, ainda que os professores nas suas indicações tenham se mostrado bons avaliadores, pois apenas quatro crianças foram indicadas como tendo problemas e eram não clínicas pelo TRF, as demais apresentavam problemas de comportamento e/ou dificuldade de desempenho acadêmico.

A coleta com os professores ocorreu na escola, em uma ou duas sessões, de no máximo 40 minutos, em horários escolhidos pelos mesmos e em concordância com a direção das escolas. Foram entregues materiais informativos sobre o tema da pesquisa para as famílias e escolas e, para as instituições que solicitaram, foram conduzidas palestras sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem.

Procedimento de tratamento e análise de dados

Adotou-se a seguinte sequência de tabulação de dados: (a) lançamento dos dados no *software* ASEBA para codificar os comportamentos das crianças a partir do TRF em todas as categorias previstas no instrumento; (b) distribuição dos participantes em grupos não clínico (G1) e clínicos (G2, G3); (c) tabulação dos dados do RE-HSE-Pr e QRSH-Pr conforme as instruções próprias; (d) comparação dos grupos, 2 a 2, quanto aos comportamentos de interesse do estudo. Foi considerado o nível de significância de 5%. Os resultados foram organizados na forma de tabelas. Optou-se pelo uso testes não

paramétricos (*Mann-Whitney*, *Qui-Quadrado*) uma vez que a amostra não apresentou os critérios de normalidade (Teste de *Kolmogorov-Smirnov*).

Resultados

A seção está organizada em duas tabelas. A primeira delas apresenta as comparações dos grupos quanto ao perfil das habilidades sociais educativas, práticas negativas, habilidades sociais infantis e comportamentos infantis, a partir dos relatos de professores. A Tabela 2 descreve as comparações relativas às variáveis categóricas.

Tabela 1 – Comparações entre as avaliações de professores para os grupos não clínico (G1) e clínicos (G2, G3), considerando as médias de ocorrência de práticas educativas, problemas de comportamentos e habilidades sociais infantis

Categorias*	G1 (n = 31)	G2 (n = 45)	G3 (n = 26)	G1 x G2	G1 x G3	G2 x G3
	M (DP)	M (DP)	M (DP)		p	
HSE - total	10,06 (3,22)	11,76 (3,61)	11,23 (4,24)	0,02	0,41	0,43
HSE – comum. diversa	4,42 (2,08)	4,60 (2,37)	5,12 (2,39)	0,66	0,22	0,40
HSE – afeto	3,10 (1,25)	3,87 (2,02)	3,12 (1,90)	0,12	0,84	0,13
HSE - limites	2,74 (1,39)	3,71 (2,37)	3,19 (1,88)	0,05	0,31	0,50
Contexto	5,71 (3,02)	4,67 (1,92)	4,85 (2,46)	0,22	0,46	0,61
Prática negativa	1,00 (1,44)	3,67 (3,34)	2,58 (2,72)	0,00	0,01	0,14
HS - RE-HSE-Pr	7,65 (2,67)	7,02 (3,39)	7,65 (2,86)	0,34	0,94	0,27
Queixas problemas	5,55 (6,26)	13,49 (7,70)	10,12 (6,19)	0,00	0,00	0,08
Total Positivo	17,87 (4,96)	18,78 (6,06)	18,88 (6,11)	0,39	0,67	0,99
Total Negativo	6,55 (7,00)	17,16 (9,97)	12,69 (7,19)	0,00	0,00	0,04
Escore Total problemas - TRF	8,81 (7,99)	85,44 (24,66)	62,88 (29,64)	0,00	0,00	0,00
HS - QRSH-Pr	38,74 (5,28)	25,18 (10,21)	32,27 (9,41)	0,00	0,01	0,01

*G1 = grupo não clínico; G2 = grupo problema de comportamento + dificuldade de aprendizagem; G3 = grupo problema de comportamento.

De acordo com a Tabela 1 verifica-se que nas comparações com o grupo não clínico as habilidades sociais educativas gerais e as direcionadas para o estabelecimento de limites ocorreram com maiores médias nas interações com o grupo clínico de crianças (problemas de comportamento e dificuldades de desempenho acadêmico).

Neste grupo com problemas combinados (G2) também se identificou menores escores de habilidades sociais (QRSH-Pr), além de maiores médias de práticas negativas e de queixas de problemas de comportamento (RE-HSE-Pr e TRF), maximizando os indicadores de Total Negativo de interações, na comparação com o grupo não clínico (G1).

O grupo com problemas específicos de comportamento (G3), na comparação com o grupo não clínico (G1), apresentou também menores escores de habilidades sociais (QRSH-Pr) e maiores médias de práticas negativas e de queixas comportamentais (RE-HSE-Pr e TRF), com maior pontuação no Total Negativo.

Nas comparações entre os dois grupos clínicos (G2 x G3) identificaram-se menores médias de habilidades sociais, mais problemas de comportamento (TRF) e maior pontuação no Total Negativo, para o grupo de crianças que apresentavam tanto problemas de comportamento como dificuldades de desempenho acadêmico (G2).

Tabela 2 – Comparações entre as avaliações de professores para os grupos não clínico (G1) e clínicos (G2, G3), considerando as classificações de habilidades sociais infantis (QRSH-Pr), práticas negativas (RE-HSE-Pr) e problemas de comportamentos (TRF)

Categorias	Subcategorias	G1	G2	G3	X₂	p																																									
Habilidades sociais - QRSH-Pr	não clínico	29	12	16	33,76	0,00																																									
	clínico	2	33	10			Práticas negativas – RE-HSE-Pr	não clínico	18	7	7	15,73	0,00	clínico	13	38	19	Internalizantes - TRF	não clínico	31	19	14	27,40	0,00	clínico	0	26	12	Externalizantes - TRF	não clínico	31	1	6	78,07	0,00	clínico	0	44	20	Total - TRF	não clínico	31	0	7	80,12	0,00	clínico
Práticas negativas – RE-HSE-Pr	não clínico	18	7	7	15,73	0,00																																									
	clínico	13	38	19			Internalizantes - TRF	não clínico	31	19	14	27,40	0,00	clínico	0	26	12	Externalizantes - TRF	não clínico	31	1	6	78,07	0,00	clínico	0	44	20	Total - TRF	não clínico	31	0	7	80,12	0,00	clínico	0	45	19								
Internalizantes - TRF	não clínico	31	19	14	27,40	0,00																																									
	clínico	0	26	12			Externalizantes - TRF	não clínico	31	1	6	78,07	0,00	clínico	0	44	20	Total - TRF	não clínico	31	0	7	80,12	0,00	clínico	0	45	19																			
Externalizantes - TRF	não clínico	31	1	6	78,07	0,00																																									
	clínico	0	44	20			Total - TRF	não clínico	31	0	7	80,12	0,00	clínico	0	45	19																														
Total - TRF	não clínico	31	0	7	80,12	0,00																																									
	clínico	0	45	19																																											

A Tabela 2 apresenta análises complementares à Tabela 1, demonstrando a maior ocorrência de escores clínicos para o G2. As crianças com problemas de comportamento e dificuldades de desempenho acadêmico foram, em maioria, as que pontuaram como clínicas em habilidades sociais e nas três escalas do TRF (internalizantes, externalizantes e total). E adicionalmente, os professores relataram utilizar práticas negativas em frequência classificada como clínica. Interessante destacar que os professores relataram utilizar de tais práticas negativas com as crianças com problemas de comportamento (G3) e, também, com as crianças sem problemas, ainda que em menor número (G1).

Discussão

No que refere aos comportamentos infantis verificou-se que as crianças com dificuldades de desempenho acadêmico e de comportamentos, caracterizando problemas múltiplos, apresen-

taram mais problemas de comportamento em concordância com outros estudos (Bolsoni-Silva et al., 2018) e menos habilidades sociais (Bolsoni-Silva et al., 2018; Elias & Amaral, 2016; Fernandes et al., 2018) quando comparadas ao grupo com problemas específicos de comportamento ou sem qualquer dificuldade. Foi também demonstrado que o risco combinado de ter dificuldades de desempenho acadêmico e sociais mostrou-se associado a mais problemas de comportamento, tanto internalizantes quanto externalizantes. No presente estudo, incluiu-se exclusivamente meninos, contribuindo assim para a compreensão dos riscos combinados para esse grupo específico (Bolsoni-Silva et al., 2018), considerado que apresentam mais problemas de comportamento e acadêmicos (Bolsoni-Silva et al., 2016).

Em sendo os comportamentos infantis multideterminados (Costa & Fleith, 2019) considerando-se as variáveis demográficas e comportamentais, o delineamento deste estudo focou

nos meninos de escolaridade equivalente, de forma a trabalhar com as crianças de maior risco por um lado e, por outro, garantiu-se quanto a estas variáveis a homogeneidade do grupo. Verificou-se também que as variáveis demográficas das professoras não se diferenciaram quanto aos grupos de comparação (vide método). Desse modo, ainda que as variáveis demográficas tenham relevância comprovada (Ameen et al., 2019; Mariano & Bolsoni-Silva, 2016), uma vez que foram controladas na presente investigação, pode-se supor que dentro desse limite foi possível abordar o papel dos comportamentos infantis e das práticas educativas do professor em grupos diferenciados quanto à ocorrência de problemas de comportamento e dificuldades de desempenho acadêmico.

Estudos de revisão e empíricos sobre variáveis preditoras de dificuldades de aprendizagem enfatizaram a diversidade de características comportamentais dos alunos (Ameen et al., 2019; Benbenishty et al., 2016; Costa & Fleith, 2019; Festas et al., 2018). Considera-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamentais, foco da presente investigação, especialmente aquelas com riscos combinados estão em maior risco para a dificuldade acadêmica (Bolsoni-Silva et al., 2018), podendo apresentar baixa expectativa de sucesso acadêmico (Fernandes et al., 2018) e menor sentimento de autoeficácia (Páez et al., 2017). Sugere-se que estudos futuros investiguem, com crianças com indicadores de problemas de comportamento combinados aos problemas de desempenho escolar em comparação a crianças com dificuldades específicas, variáveis como a autoestima, autoeficácia e autorregulação.

Considerando-se que as habilidades sociais infantis protegem a criança quanto aos problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem (Elias & Amaral, 2016; Fernandes et al., 2018) pode-se sugerir que desenvolver tais habilidades pode ajudá-las a resolver problemas de natureza acadêmica e social, promovendo autoestima, sentimento de pertencimento e confiança na escola e no professor, além de autocontrole,

autorregulação e autoeficácia (Costa & Fleith, 2019), favorecendo melhor adaptação dados que as habilidades sociais são concorrentes aos problemas comportamentais (Bolsoni-Silva et al., 2018). Na presente investigação verificou-se a baixa ocorrência de habilidades sociais nos grupos clínicos o que é sugestivo da relevância da escola na promoção de tal repertório, o que pode ser feito incentivando atividades extracurriculares, esportes, mediando conflitos e auxiliando nas amizades (Ameen et al., 2019), bem como garantindo a boa interação da escola com os familiares (Araujo & Sperb, 2009; Gasparotto et al., 2018; Heatly & Votruba-Drzal, 2017; Santos Rego et al., 2018).

No entanto, além de variáveis dos comportamentos infantis, mediação escola-família, atividades extras, de amizades e demográficas as práticas dos professores são associadas também à dificuldade de aprendizagem e comportamental dos alunos (Fernandes et al., 2018; Garcia et al., 2016; Mariano & Bolsoni-Silva, 2018) que podem influenciar comportamentos de habilidades sociais (Costa & Fleith, 2019; Páez et al., 2017) ou maximizar os comportamentos problemáticos dos alunos (Mariano & Bolsoni-Silva, 2018). Vale destacar o foco principal desse estudo nas práticas educativas dos professores, que mostraram especificidades para os grupos estudados, especialmente no que diz respeito a menos práticas educativas positivas e uso mais frequente de práticas negativas com as crianças com dificuldades combinadas. Ainda que tenham sido identificados estudos interessados em avaliar direta ou indiretamente as práticas educativas do professor, são poucos os que tiveram por foco o comportamento desse agente educativo (Garcia et al., 2016; Santiago et al., 2016).

Em concordância com a literatura os professores demonstraram, na presente pesquisa, ter práticas positivas na interação com seus alunos, especialmente as de comunicação e afeto (Araujo & Sperb, 2009; Mariano & Bolsoni-Silva, 2018), mas também demonstraram ter déficits nas habilidades sociais educativas gerais e dificuldade para estabelecer limites, valendo-se de práticas

negativas com grande frequência (Araujo & Sperb, 2009; Bolsoni-Silva & Mariano, 2018) para regular os comportamentos infantis, especialmente nos grupos clínicos, mas também no grupo de crianças sem problemas de comportamento e dificuldades de desempenho acadêmico.

Como visto, o relato do uso das práticas negativas foi maior com as crianças com problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem associados, demonstrando que quanto maior a dificuldade da criança, maior também é a do professor de interagir com ela, favorecendo os piores desfechos para riscos combinados (Bolsoni-Silva et al., 2018). A presente investigação confirmou a relevância das práticas educativas positivas de afeto, comunicação e limites, o que foi verificado em outros estudos (Benbenishty et al., 2016; Garcia et al., 2016; Mariano & Bolsoni-Silva, 2016; Bolsoni-Silva & Mariano, 2018; Roksa et al., 2017), sugerindo que tais habilidades, deveriam compor o conteúdo de programas de treinamento com professores.

A presença destas habilidades sociais educativas nos professores favorece que as crianças se sintam apoiadas pelo professor, acreditando que poderão ter sucesso, gostando da escola, do professor e do processo de aprendizagem (Benbenishty et al., 2016; Coelho & Dell’Aglío, 2018; Squassoni et al., 2016), maximizando sua autoconfiança, autoconceito, motivação e autoeficácia (Gasparotto et al., 2018).

Este estudo identificou, exclusivamente com meninos, comportamentos infantis e práticas educativas de professores na interação com crianças sem problemas de comportamento, com problemas de comportamento combinados com dificuldades de desempenho acadêmico e com crianças que apresentavam exclusivamente problemas comportamentais. Foi verificado, com base no relato dos professores, déficits de habilidades sociais e de práticas educativas positivas dos professores especialmente nas interações nos grupos com riscos combinados (dificuldades de desempenho acadêmico e comportamental), bem como do uso excessivo de práticas negativas. Considera-se como ponto forte do estudo o delineamento, que de forma sistemá-

tica, trabalhou com grupos homogêneos quanto às variáveis demográficas das crianças e dos professores, elucidando relações entre práticas e comportamentos infantis no contexto escolar, ainda pouco investigado. Por limitações têm-se a amostra reduzida, apenas de meninos escolares procedentes de apenas uma região geográfica, embora de escolas diversas. Estudos futuros poderão incluir outras variáveis relacionadas com o desempenho acadêmico e comportamental, em amostras maiores e representativas de outras localidades e que incluam meninos e meninas, além da inclusão de medidas observacionais e de estudos com delineamentos longitudinais que irão permitir maior robustez às análises.

Referências

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Ameen, A., Alarape, M., & Adewole, K. (2019). Students' Academic Performance And Dropout Prediction. *Malaysian Journal Of Computing*, 4(2), 278–303. <http://myjms.moe.gov.my/index.php/mjoc/article/view/6701>
- Araujo, G. B., & Sperb, T. M. (2009). Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 185–194. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000100022>
- Benbenishty, R., Astor, R. A., Roziner, I., & Wrabel, S. (2016, April). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: A cross-lagged panel autoregressive model. *Educational Researcher*, 45(3), 197–206. <http://www.cde.ca.gov/be/pn/im/documents/memo-dsib-amar-d-apr16item02.doc>
- Bolsoni-Silva, A. T. & Loureiro, S. R. (2020). Evidence of validity for Socially Skillful Responses Questionnaires – SSRQ-Teachers and SSRQ-Parents. *Psico-USF*, 25(1), 155–170. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250113>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Mariano, M. (2018). Comportamentos de professores e alunos: descrições e comparações. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 80–97. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300007&lng=pt&tlng=pt
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2018). *Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para Professores - Manual Técnico - RE-HSE-Pr*. Hogrefe/CETEPP.
- Coelho, C. C. A., & Dell’Aglío, D. D. (2018). Engajamento escolar: Efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 621–629. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018038539>

Costa, B. C. G., & Fleith, D. de S. (2019). Prediction of Academic Achievement by Cognitive and Socio-emotional Variables: A Systematic Review of Literature. *Trends in Psychology*, 27(4), 977–991. <https://doi.org/10.9788/tp2019.4-11>

Elias, L. C. dos S., & Amaral, M. V. (2016). Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49–61. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210105>

Fernandes, L. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia*, 26(1), 215–228. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>

Festas, M. I., Prata, M. J. P., Oliveira, A. L., & Veiga, F. (2018). Envolvimento, desempenho acadêmico e composição escrita. *Educação e Pesquisa*, 44, e183430. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844183430>

Garcia, V. E. C., Gómez, V. L. A., Gómez, D. S. M., Marín, I. P. G., & Rodas, A. M. C. (2016). Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 569–579. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031049>

Gasparotto, G. S., Szeremeta, T. P., Vagetti, G. C., & Oliveira, V. (2018). O autoconceito de estudantes de ensino médio e sua relação com desempenho acadêmico: Uma revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 21–37. <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.13013>

Heatly, M. C., & Votruba-Drzal, E. (2017). Parent and Teacher-Child Relationships and Engagement at School Entry: Mediating, Interactive, and Transactional Associations Across Contexts. *Developmental Psychology*, 53(6), 1042–1062. <https://doi.org/10.1037/dev0000310>

Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e comportamentos problema de alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16, 140–160. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000100009&lng=pt&tlng=pt

Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). Social Interactions between Teachers and Students: A Study Addressing Associations and Predictions. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28, e2816. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2816>

Roksa, J., Trolan, T. L., Blach, C., & Wise, K. (2017). Facilitating academic performance in college: understanding the role of clear and organized instruction. *Higher Education*, 74(2), 283–300. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0048-2>

Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T., & Moore, C. L. (2016). Parent-teacher relationships in elementary school: an examination of parent-teacher trust. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1003–1017. <https://doi.org/10.1002/pits.21971>

Santos Rego, M. A., Otero, M. J. F., Otero, A. G., & Mole-do, M. M. L. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? *Psicothema*, 30(2), 212–217. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.311>

Squassoni, C. E., Matsukura, T. S., & Panúncio-Pinto, M. P. (2016). Versão brasileira do Social Support Appraisals: estudos de confiabilidade e validade. *Revista de Terapia Ocupacional*, 27(1), 1–11. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v27i1p1-11>

Zhang, W., Zhang, L., Chen, L., Ji, L., & Deater-Deckard, K. (2019). Developmental changes in longitudinal associations between academic achievement and psychopathological symptoms from late childhood to middle adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 178–188. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12927>

Alessandra Turini Bolsoni-Silva

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), em Ribeirão Preto, SP, Brasil; Livre Docente em Psicologia Clínica pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Bauru, SP, Brasil; com pós-doutorado em Saúde Mental pela Universidade de São Paulo (USP), em Ribeirão Preto, SP, Brasil; mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos, SP, Brasil. Professora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Bauru, SP, Brasil.

Sonia Regina Lourei

Doutora e mestre em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (USP) em São Paulo, SP, Brasil. Psicóloga. Docente Sênior junto à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP-USP). Orientadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Mental da FMRP-USP, em Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Endereço para correspondência

Alessandra Turini Bolsoni-Silva

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01

Vargem Limpa, 17033-360

Bauru, SP; Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela SK Revisões Acadêmicas e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.