

---

### 3 A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DURANTE O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR

**Juliana Oliveira Coura**

Graduada em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade Federal da Bahia.

E-mail: [jcoura27@gmail.com](mailto:jcoura27@gmail.com)

**Paula Sanders Pereira Pinto**

Dra. Em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia(UFBA)

E-mail: [psanderspinto@gmail.com](mailto:psanderspinto@gmail.com)

#### RESUMO

As relações estabelecidas durante o brincar podem indicar dados sobre o desenvolvimento e, especificamente, sobre como se constroem as habilidades sociais das crianças. Considerando a importância dessas interações, a mediação dos adultos é um importante fator que influencia significativamente para o exercício de manejo das emoções e atribuições de significados pelas crianças sobre os acontecimentos que emergem durante o brincar. O contexto escolar, enquanto ambiente repleto de possibilidades para interações entre as crianças, emerge como espaço fundamental de experiências e significados sociais, apresentando-se como dimensão de referência na infância e com efeitos, ao longo do desenvolvimento, para o crescimento pessoal e construção de habilidades sociais. Em face do exposto, a realização deste estudo teve como objetivo investigar como se realizam as intervenções nas brincadeiras para mediar conflitos e como estas interações se associam com a compreensão de educadores sobre o processo de construção de habilidades sociais na infância. A abordagem baseou-se no método qualitativo, de caráter exploratório, adotando-se as entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, e a análise de conteúdo para interpretação dos resultados. Foram realizadas entrevistas com seis docentes de diferentes escolas, em Salvador-Bahia. Os resultados trouxeram questões instigadoras sobre as compreensões das participantes e suas intervenções na mediação de conflitos durante as brincadeiras, sugerindo interesse para o tema ao refletirem sobre suas atuações, assim como identificação de dificuldades emergentes que apontam para a necessidade de formação continuada, que inclua o tema das habilidades sociais na prática docente, no âmbito da educação infantil e ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Habilidades Sociais. Desenvolvimento Infantil. Mediação de Conflitos.

## ABSTRACT

Relationships established in play may indicate important data about development and specifically about how children's social skills are built. Considering the importance of these interactions, adult mediation is an important factor that significantly influences the management of emotions and attributions of meaning by children on events that emerge during plays. The school context, as an environment of multiple possibilities for interactions among children, emerges as a fundamental space of experiences and social meanings. Thus, the school context presents itself as a dimensional reference in childhood, which effects the development of personal growth and construction of social skills. In the view of the above, the purpose of this study was to investigate how playful interventions to mediate conflicts are carried out and how they are associated with educator's understanding of the process of building social skills in childhood. The approach was based on the qualitative method of exploratory character, adopting semi-structured interviews as an instrument of data collection and an analysis of contents to interpret the results. In this regard, interviews were conducted with six teachers from different schools in Salvador-Bahia. The results brought instigating questions about the participants' understandings and their interventions in conflict mediation during plays. And it consequently, suggested interest for the theme after they reflected on their performances. The results also brought the identification of emerging difficulties that point to the demand for a training that includes social skills in teaching practice within the field of early childhood education and elementary school.

**Keywords:** Social Skills. Child Development. Conflict Mediation.

### 3.1 INTRODUÇÃO

A infância, enquanto período específico do desenvolvimento humano que envolve a interação de aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2013), apresenta, como fundamental fator de influência, as relações que vão sendo construídas nesse período, devido ao impacto significativo das experiências sociais para o desenvolvimento. Esses modos de interações foram estudados e categorizados em comportamentos que favorecem e que interferem na qualidade dos relacionamentos, abrangendo componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos, identificados e classificados na área das “habilidades sociais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Assim, os valores e normas de cada cultura vão configurando formas de se relacionar que estruturam padrões comunicativos, expressões gestuais e condutas frente às situações de contatos e conflitos.

Dentre as principais especificidades da infância, o brincar revela-se como a forma fundamental de expressão da criança, atuando na apreensão e representação da realidade, na satisfação de desejos e necessidades, na construção de relações, no desenvolvimento das linguagens, das habilidades motoras, cognitivas, de expressividade e autoregulação emocional. O brincar é a “[...] maneira que as crianças têm de interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (WAJSKOP, 1995, p. 66). A criança, em seu percurso de desenvolvimento, experimenta diferentes contextos e, por meio das interações sociais, estabelece relações, com as pessoas e com o mundo físico à sua volta, percebendo, também, as questões sociais e o comportamento das outras crianças (CORDAZZO; WESTPHAL; TAGLIARI; VIEIRA 2010). As brincadeiras, portanto, apresentam-se como elemento de fundamento na constituição subjetiva, para os modos de ser e estar no mundo e, desse modo, são reconhecidas como importante meio para a aquisição de diversas habilidades ao longo do desenvolvimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069, de julho de 1990 (BRASIL, 1990) no artigo 53, reforça a relação da educação com o pleno desenvolvimento da pessoa. Na escola, a vivência da socialização possibilita a internalização de novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais (MIRANDA, 1984). Como importante marco para a ampliação de contatos e relações na infância, a inserção escolar, portanto, irá acrescentar novos e diferentes estímulos aos recursos comportamentais adquiridos no contexto familiar.

De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), a escola irá proporcionar situações variadas e exigências mais complexas, já que há uma adaptação em relação às novas demandas

sociais, aos diferentes contextos, à novas regras e papéis bem definidos. Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como um ambiente que pode, também, apresentar indícios dos componentes configurados como “fatores de proteção” ou “fatores de risco biopsicossocial” para a criança. Os modos de se relacionar, vivenciados na escola, terão a influência de variáveis nessas relações que vão impactar, em suas diversas combinações, o delineamento dos sentimentos, das crenças, da construção do autoconceito, das demais habilidades e competências na miríade de vivências de cada criança.

As relações escola-educadores-família-comunidade suscitam amplas discussões e investigações, por participarem de um sistema de componentes interdependentes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Pesquisas variadas demonstram a pertinência e complexidade do tema, como, por exemplo, sobre as diferenças nas percepções dos informantes acerca das habilidades das crianças (GONÇALVES; MURTA, 2008), sobre a correlação de dificuldades de aprendizagem com problemas de comportamento (PRETTE; BARRETO; FREITAS, 2012), sobre a inclusão da família em intervenções, compreendendo, como pontuam Ferreira e Marturano (2002), a necessidade de inclusão do sistema familiar para que tarefas do desenvolvimento e fatores de proteção sejam considerados no manejo das questões relacionadas aos desafios apresentados nas questões escolares.

Alguns estudos vão indicar a relação dos déficits em habilidades sociais com transtornos psicopatológicos, como, por exemplo, a investigação de Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) sobre estudantes universitários com depressão. Em estudo que investigou a correlação entre habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de estudantes do 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> ano, explorando as particularidades de cada fase, Maia, Soares e Leme (2019) confirmaram a relevância das habilidades sociais na trajetória de desenvolvimento, nos âmbitos acadêmico e social. Os autores indicaram a importância de que professores estejam engajados na identificação do grau de dificuldade nas relações interpessoais dos estudantes, nesse caso, o estudo refere-se ao contexto específico do 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> ano de uma mesma escola. As implicações dos educadores e familiares na construção do repertório das habilidades sociais, avaliando adequações que promovam fatores de proteção para as especificidades de cada faixa etária (ALMEIDA MAIA, 2019) são, portanto, intervenções importantes para o desenvolvimento. De acordo com Miranda (1984), o processo de maturação biológica que a criança passa se dá, também, através da mediação do adulto que, dependendo da condição social da criança, pode se estabelecer de diferentes maneiras.

As dificuldades comportamentais e emocionais, classificadas em problemas externalizantes e internalizantes, se expressam em diferentes formatos, e podem estar

relacionados com quadros de ansiedade, fobia social, agressividade, indisciplina e outros comportamentos antissociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). As crianças, inseridas em variados contextos, vivenciando configurações familiares particulares e diferentes abordagens pedagógicas que formatam as práticas de cada escola, atualizam o repertório de comportamentos sociais através dessas experiências. A importância de estudos que explorem aspectos da mediação do adulto na construção de habilidades sociais na infância é atual e complexa. É relevante considerar a pandemia da COVID-19 como fator de impacto para mudanças nas interações escolares, pois a circunstância do distanciamento influenciou as interações no contexto escolar, ao mobilizar modalidades de aprendizagem e relacionamentos que inclui dificuldades variadas nessa adaptação. Sobre a utilização das tecnologias no sistema EaD, Santana (2020) afirmaram que é necessário estabelecer uma relação de afinidade com os alunos, visando contribuir com a disposição para aprender. A capacidade de utilização de instrumentos pedagógicos com foco no desenvolvimento dos processos cognitivos e sociais (REIS; PRATA; SOARES, 2012) indica como a promoção de habilidades sociais é um ponto fundamental na prática docente, já que a qualidade das experiências relacionais nesse contexto tem influência para o repertório comportamental que irá configurar fatores de aprendizagem e desenvolvimento em diferentes ambientes. Como ressaltaram Saldaña, Del Prette e Del Prette (2002), na avaliação de habilidades sociais é importante incluir a pessoa, o comportamento e o contexto onde elas acontecem. Os autores explicam, com base em diferentes estudos, que os procedimentos de avaliação, a complexidade do comportamento interpessoal e a falta de consenso sobre o que constitui um comportamento socialmente competente, ainda perpassam o debate científico. Diante dessas considerações, reconhecendo a amplitude e complexidade do tema, a pesquisa adotou como referência para a investigação, a definição de habilidades sociais dada por Del Prette e Del Prette (2013, p. 31), explorando a relação do conceito com a compreensão e prática das docentes entrevistadas.

Estudos na área de habilidades sociais apontam que os comportamentos socialmente habilidosos influenciam aspectos da qualidade de vida, atuando como prevenção na categoria de fatores de proteção para situações que demandam lidar com frustrações e sofrimentos, comuns ao processo de convivência e aprendizagem. Os problemas comportamentais, categorizados em internalizantes e externalizantes (DEL PRETTE, 2013), têm sido associados às dificuldades no relacionamento com os pares (PIZARRO; MARTURANO; FONTANEIN, 2014). Outra relevante ênfase sobre a importância de um olhar atencioso em relação à aquisição de habilidades sociais na infância remete à associação da competência social e das habilidades

sociais com a maior probabilidade de trajetória desenvolvimental satisfatória (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; FERREIRA; MARTURANO, 2002).

A partir da exploração do tema, foi possível perceber desafios nas pesquisas em extrair conclusões, em razão da complexidade das variáveis nas investigações. As dificuldades na identificação de possíveis causas e consequências nos contextos das aquisições e manifestações das habilidades sociais, em diálogo com uma diversidade de fatores que influenciam na composição dessas classes, se relacionam, por exemplo, com as influências culturais, fatores fisiológicos, contextos familiares, demandas e exigências específicas do desenvolvimento. Desse modo, aprendizados de regras, normas e valores, tanto em casa quanto na escola, e com regras sociais contraditórias em algumas ocasiões (VITORINO, 2017), vão repercutindo em como as crianças realizam e assimilam as interações, estruturando seu repertório de comportamentos diante de diferentes situações.

Diante das considerações, interessa que se desenvolvam estudos direcionados para a compreensão dos cenários atuais das práticas docentes, com foco na mediação de conflitos no contexto escolar, para o aprofundamento e direcionamento de caminhos de intervenção mais adequados. É importante ressaltar, a partir da indicação de Barreto, Freitas e Del Prette (2011), a coerência de uma avaliação multimodal que contribua para a compreensão de fatores associados às “dificuldades de aprendizagem” e aos “problemas de comportamento”, nos prováveis impactos nas infâncias ao nível psicossocial.

Os déficits em habilidades sociais estão, no geral, associados a problemas e transtornos psicológicos específicos, tais como depressão, ansiedade, isolamento social, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, consumo de substâncias psicoativas, etc. (CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Por essa razão, são reconhecidos como fatores de risco para o funcionamento psicossocial. Explorar os fatores do contexto escolar que atuam no desenvolvimento de habilidades sociais pode auxiliar na identificação e prevenção, na perspectiva de contribuir para a promoção da qualidade de vida e da prevenção de problemas na infância e adolescência.

Diante do exposto, a pesquisa pretendeu compreender como os educadores entendem o processo de construção das habilidades sociais na infância e como intervém nas brincadeiras para mediar conflitos.

### 3.2 MÉTODO

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com levantamento bibliográfico do tema e realização de entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas leituras prévias, em livros e periódicos relacionados ao tema e àqueles mais especificamente associados à teoria de habilidades sociais dos autores Del Prette e Del Prette (1999, 2011, 2013). Esse material analisado produziu o corpus do conhecimento teórico sobre o objeto da pesquisa. O Roteiro de Entrevista, elaborado com base nas leituras de temas relacionados à construção de habilidades sociais, o desenvolvimento na infância e alguns resultados de pesquisas sobre a construção das habilidades sociais na infância. Nesse sentido, as entrevistas buscaram explorar a compreensão das participantes acerca da construção de habilidades sociais na infância, investigando fatores da mediação de conflito, percepções e suas principais estratégias de intervenções nos conflitos.

Para a definição dos participantes da pesquisa, adotou-se como critério atuar na educação infantil ou fundamental, ter interesse e disponibilidade de horário para realização da entrevista presencial. Essa amostra foi resultado de indicações de profissionais da área da educação e contemplou seis professoras, de cinco escolas de Salvador, na Bahia, quatro atuantes como professoras da educação infantil e duas do ensino fundamental. A pesquisa pretendeu entrevistar, até a data da sua finalização, dez educadores, porém houveram dificuldades relacionadas à disponibilidade de agendamento, especialmente em razão do contexto da Pandemia da COVID-19. As entrevistas presenciais foram realizadas no período de 5 de novembro de 2019 à 12 de fevereiro de 2020, e a adaptação para o modelo de entrevista on-line na data de 27 de março de 2021, para a entrevista realizada nesse período, com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado integralmente e respondido via áudios, horário pré-definido para presença simultânea da entrevistadora e da entrevistada, e utilização do WhatsApp como recurso de comunicação, um aplicativo de troca de mensagens, áudio e vídeo.

O tratamento dos resultados foi apoiado em Bardin (1977), para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências que buscamos investigar neste estudo. Triviños (2010, p. 159),

[...] assegura que, assim como qualquer técnica (entrevista, questionário etc.), a análise de conteúdo adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. Com fundamento no método de análise do conteúdo, os dados obtidos com as entrevistas foram categorizados em 3 unidades de análise: 'habilidades sociais', 'conflitos' e 'mediação de conflitos'.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977). Se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos (CARLOMAGNO, ROCHA, 2016).

Bardin (1977) determinou três etapas básicas no processo de análise de conteúdo: a) pré-análise, b) descrição analítica, c) interpretação inferencial. A pesquisa seguiu as etapas com a leitura, seleção e organização do material; a descrição analítica, que já inicia na pré-análise, referente à delimitação do corpus que será analisado com a codificação, classificação e categorização, baseando-se nos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; e a interpretação inferencial dos resultados.

Conforme os objetivos da pesquisa, foram definidas, portanto, as categorias para obtenção de dados que respondessem às questões da pesquisa, conforme exposto no Quadro 1:

Quadro 1 - Categorização

(continua)

Categoria: Habilidades Sociais	
“Diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas.” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2013, p. 31).	
Subcategorias	Exemplos de verbalizações
<b>Conceituação</b> O que o educador entende por habilidades sociais.	<p><b>P1:</b> As habilidades sociais são habilidades que as crianças vão, né, é... adquirindo, no decorrer da sua vida.. é, na sociedade [...].</p> <p><b>P2:</b> Eu entendo assim, a capacidade de interação, de comunicação, de observação com o meio que eles estão... eu acho que habilidade social é tudo isso. É uma maneira como ele se comporta dentro de um contexto [...].</p> <p><b>P3:</b> Habilidades sociais? O que eu vejo é que cada um, cada pessoa, cada indivíduo tem suas habilidades que ela deve ser respeitada. Eu entendo dessa forma. Todos nós somos um conjunto de habilidades, né? E que essas habilidades tem que ser vistas, tem que ser distinguidas, separadas e respeitadas.</p> <p><b>P4:</b> Habilidades sociais? Bem, é você conseguir ter uma relação social né? É você conseguir conviver... é você conseguir se fazer entendida. Acho que habilidade social eu acho que é meio convívio. De você estar convivendo socialmente com as pessoas.</p> <p><b>P5:</b> Acho que a capacidade que a criança também desenvolve de viver com outras crianças e com outros adultos, né, conseguindo conviver e também respeitar, entender os limites, o que ela pode ou não fazer, se entendendo como ser social no espaço, acho que tem essa relação de saber estar no espaço, respeitar aquilo como ser que convive com outras pessoas.</p> <p><b>P6:</b> As habilidades sociais são aquelas que envolvem a interação com o outro, envolve todo o processo de, é... convivência, né? De respeito ao outro, de compartilhar [...] compreensão das regras de convívio social, compreensão das questões de autoridade, de respeito à autoridade, de se colocar com, é, autonomia, de saber o seu momento, o seu espaço, o seu limite [...].</p>

## Quadro 1 - Categorização

(continuação)

Categoria: Habilidades Sociais	
Subcategorias	Exemplos de verbalizações
<p><b>Principais habilidades sociais construídas durante o brincar</b></p> <p>Identificação de quais as principais habilidades sociais desenvolvidas durante o brincar.</p>	<p><b>P1:</b> [...] A empatia. [...] o respeito ao outro, ao espaço do outro, né, ao que o outro está sentindo... A partilha, é super importante, né [...].</p> <p><b>P2:</b> [...] capacidade de se colocar no lugar do outro, respeito ao espaço do outro. É... entendimento do limite. [...] Compartilhar, a troca. Essas habilidades, assim, como posso dizer, emocionais, até, de construção também. Porque eles, naquele momento ali do brincar, eles estão desenvolvendo até o que eles gostam [...] mostrando a gente quais as preferências deles, então, assim, essa parte, até o respeito, para a gente, esse momento também precisa existir enquanto professor [...].</p> <p><b>P3:</b> são as habilidades de movimento, de coordenação mesmo, né? Do interagir, né. Do corpo, do meu, do auto se conhecer, do auto toque, eu vejo que isso é fundamental.</p> <p><b>P4:</b> Eu acho que... respeito. Interação social, mesmo, né, de saber conviver em grupo. Você ter um controle inibitório, aquela questão de você saber esperar sua vez, de respeitar a opinião do outro... eu acho que é basicamente isso.</p> <p><b>P5:</b> Eu acho que dividir as coisas, né. [...] Aí vem mais os respeitos, as regras, tanto do espaço social, quanto dos objetos [...].</p> <p><b>P6:</b> O respeito as regras de convívio social, isso eu acho que é imprescindível, o saber aguardar, o seu momento de falar [...] questões relativas à argumentação, as questões relativas à defesa do seu ponto de vista [...] o respeito ao próximo, a solidariedade [...] respeito à autoridade.</p>
Categoria: Conflitos	
<p>Situações de identificação de dificuldades interpessoais compreendidas a partir da inferência dos tipos de déficits nas habilidades sociais, classificados por Del Prette e Del Prette (2013) de acordo com a frequência, proficiência e importância das habilidades, a partir, respectivamente, da identificação da não ocorrência da habilidade, da frequência da ocorrência, e da proficiência, relacionada ao grau de ocorrência, e às expectativas da demanda do ambiente.</p>	
Subcategorias	Exemplos de verbalizações
<p><b>Principais conflitos verificados durante o brincar</b></p> <p>Contexto verificado das dificuldades nas interações compreendidos como conflitos durante o brincar.</p>	<p><b>P1:</b> Durante as brincadeiras, o que a gente observa muito, é que as crianças ainda estão... é... no momento de, de reconhecer que não tem, que ela não é sozinha no espaço. [...] Então acho que os conflitos, geram, geralmente, quando a criança [...] não quer compartilhar com o outro. É... por conta de não, não entender em algumas brincadeiras as regras, né? [...].</p> <p><b>P2:</b> – A disputa. No brinquedo. Isso é fato. Disputa pelo espaço. É... pela atenção, do amigo. Eles não conseguem ainda, principalmente nessa faixa etária, dividir. Dividir uma coisa para eles, até porque eles estão vindo geralmente de um contexto familiar [...] a regra da brincadeira [...].</p> <p><b>P3:</b> O egocentrismo né? [...] a disputa também é um crescimento né? Às vezes eles não tem ainda, não falam, mas, o morder, o empurrar, né, a troca de brinquedo, a disputa por uma cadeira, gera conflitos. [...].</p> <p><b>P4:</b> [...] Não aceitar perder. Ver o outro se sobressair né, quando o outro começa a ganhar mais, alguém tem uma habilidade maior em algo, e se destaca [...].</p> <p><b>P5:</b> Os conflitos maiores é em relação ao meu desejo, e ao desejo do outro [...] ainda existe esse obstáculo maior que às vezes é o social, desse desejo de se agrupar [...].</p> <p><b>P6:</b> [...] crianças de escola pública elas tem uma questão de escassez muito grande, de tudo, de privação mesmo, de coisas que são básicas. [...] das questões da infância propriamente ditas, a criança aprende a dividir, é um processo. [...] Imagine esse processo com alguém que, em casa não tem acesso a esse brinquedo [...] o único espaço em que ela aprende essas coisas é na escola. É... e o único espaço onde ela tem acesso ao brincar é na escola [...].</p>
<p><b>Capacidade de resolução de conflitos pelas próprias crianças</b></p> <p>Percepção sobre a aptidão das crianças para resolverem conflitos durante as brincadeiras.</p>	<p><b>P1:</b> [...] Então acaba que em um, um certo momento, o adulto acaba entrando. Mas eu acho que elas tem habilidades, né, de poder conversar, de falar que não gostou, que não é assim. Principalmente nessa faixa etária de 5 anos, 6 anos, eles já tem isso formado, né [...].</p> <p><b>P2:</b> Sim, muito, muito. Porque eles, eles apesar desses conflitos existirem [...] Eles querem brincar. Eles tem o desejo de brincar. Então hoje no contexto de sala de aula, eu tenho 17 crianças. Eu tenho cinco que eu posso dizer: olha, essas não sabem [...].</p> <p><b>P3:</b> Sim, sim, sim. Há sempre, ao brincar, a gente tá sempre orientando né para que quando surja realmente algum, alguma, algum sei lá, alguma desavença a gente está sempre intervendo, fazendo com que permita, ficar, e também fazer a troca, né [...].</p> <p><b>P4:</b> Algumas. Algumas. Mas eu acho necessária a mediação. Principalmente nessa idade, até porque tem muito essa questão também do egocentrismo, do eu do eu do eu, então eu acho que a criança às vezes precisa dessa mediação. Então.. é importante o adulto tá, no entorno, para poder observar, também eu acho necessário deixar eles se resolverem.</p>

## Quadro 1 - Categorização

(continuação)

Subcategorias	Exemplos de verbalizações
	<p><b>P5:</b> Acho que sim. Para essa faixa etária, ela já tem uma maior propriedade [...] já tiveram mediações suficientes para conseguir entender que elas podem conversar, e que podem buscar soluções. [...] Agora sinto que depende muito de cada criança também [...] O que eu percebo na (nome da escola) é que a gente já consegue, gradativamente, inseri-la que o diálogo é importante. [...].</p> <p><b>P6:</b> É... Apts? Não! Como eu te falei na questão anterior, longe de estarem aptas. É um processo, um processo árduo, diário. Muitas vezes a gente passa mais tempo trabalhando com essas questões [...] Eles não estão aptos, eles precisam trabalhar essas habilidades com muito afincio, diariamente. Diariamente.</p>
<p><b>Percepção do conflito que precisa de intervenção do adulto</b></p> <p>Compreensão dos indicadores para intervenção no conflito.</p>	<p><b>P1:</b> Eu acho que ele precisa de uma intervenção quando tem, quando o conflito passa a ser mais... é... corporal, eu acho. [...] Ou também, quando, eu acho que assim, quando começam a, a... ter palavras, que possam, é... afetar essa, o emocional [...].</p> <p><b>P2:</b> Geralmente quando eu percebo que a criança está mais exaltada. Que não vão conseguir resolver no diálogo ali [...] começa com o tom de voz mais alta [...].</p> <p><b>P3:</b> Quando eu vejo que está além do limite. Eu digo além do limite, né, quando tem a mordida, né? Aquela coisa do puxar o cabelo, que isso é muito comum na faixa etária de 2 anos, 3 anos né? [...].</p> <p><b>P4:</b> Exatamente quando elas não conseguem resolver. Quando se torna algo que vai postergando, vai avançando, as brigas os conflitos elas continuam sendo pelo mesmo ponto [...].</p> <p><b>P5:</b> Eu acredito que aí é quando a criança já se desestrutura um pouquinho porque eu observo muito o brincar delas nessa faixa etária. [...] pelo adulto estar próximo, observando, naturalmente, a gente consegue entender quando a criança já esta indo para um ápice mais do choro, ou da frustração maior [...].</p> <p><b>P6:</b> Então, é.. quando eles envolvem violência. Verbal ou física. Quando... o desrespeito, a, a regra não é... sinalizado por alguém, mais que está naquele grupo [...].</p>
<b>Categoria: Mediação de Conflitos</b>	
<p>Situações de “Mediação de conflitos” associadas aos fatores compreendidos como indicadores para a intervenção, de acordo com a “funcionalidade do desempenho em termos de sua adequação à ocasião e das consequências obtidas.” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2018, p. 49).</p>	
<p><b>Relação da mediação de conflitos com a construção das habilidades sociais</b></p> <p>Identificação de compreensão da relação da mediação de conflitos com a construção das habilidades sociais.</p>	<p><b>P1:</b> [...] essa coisa [...] de conversar, de estar de frente com a pessoa, de falar dos seus sentimentos, com todas as palavras, sem mascarar, né [...] a partir desse diálogo, da mediação, [...] a gente constrói [...] laços. Porque a gente fica sabendo coisas do outro, que a gente não sabia. [...] pode fortalecer, né, o vínculo [...] a coisa da empatia mais forte, eu acho [...].</p> <p><b>P2:</b> Eu hoje acho que é uma das coisas mais importantes [...] que hoje o professor pode fazer, e deixar pra eles como legado. Porque eu vejo uma geração hoje de falta de diálogo, de falta de empatia, de falta de respeito muito grande com o outro. [...] essa habilidade de resolver [...] sem partir para uma agressão, sem partir pra uma gritaria [...].</p> <p><b>P3:</b> a mediação é como eu te digo, tem que, tem que ter sempre, ela é constante. E, respeitar as habilidades né? Porque dentro das brincadeiras tem suas habilidades. [...]</p> <p><b>P4:</b> Acho que é justamente a construção de regras. É saber o que você pode, saber o que você não pode [...] Quando você intervém eu acho que você pode falar o que é certo, o que não é certo, o que é legal, o que não é legal. Mas construir esses combinados juntos. [...] faço eles refletirem, isso é legal? Se fizesse com você, você gostaria? [...]</p> <p><b>P5:</b> [...] Eu acho que quando a gente começa a desenvolver com uma criança que ela não é só, porque existe muito o egocentrismo nessa faixa etária [...] Então são mínimas ações que correspondem ao lugar do outro [...] sinto que quando a gente começa a desenvolver isso, desde muito pequenininho. De uma noção de respeito, mas também de uma noção de ‘ah, esse espaço do parque ele é compartilhado’. [...]</p> <p><b>P6:</b> [...] a medida que eu vou fazendo menos intervenção e que eles vão conseguindo, no próprio brincar, [...] sem a minha intervenção como figura de autoridade, [...] eles vão conseguindo ouvir uns aos outros, respeitar uns aos outros, cooperar entre si, por um objetivo comum [...].</p>

## Quadro 1 - Categorização

(conclusão)

<b>Categoria: Mediação de Conflitos</b>	
<p><b>Procedimentos e atitudes adotadas durante a mediação de conflitos nas brincadeiras</b></p> <p>Identificação de como educadores intervêm nas brincadeiras para a mediação de conflitos.</p>	<p><b>P1:</b> Uma coisa que [...] para mim, sempre foi um, um ponto sempre gera uma angústia assim terrível, porque, eu não gosto de conflitos, né. [...] eu tento, né [...] conversar, né, muito. De escutar os dois lados. [...] E essa coisa da desculpa, para mim também é bem forte. Porque para mim pedir desculpa por pedir num... não resolve. Eu acho que tem que ser uma desculpa, uma desculpa que o outro veja, consiga acessar que o outro mudou.</p> <p><b>P2:</b> Primeiro que eles usem o diálogo [...] Ai eu tento colocar para eles que a brincadeira é deles, que eles podem usar a imaginação deles. Ou eu vou dando outros recursos, a brincadeira é sua, você pode colocar mil personagens. [...].</p> <p><b>P3:</b> Ai eu boto para pensar. Sinalizo [...] que não foi correto a atitude dele naquele momento. [...] E ai mostrar que a pró ficou insatisfeita, ate mesmo botar pra pensar né? Tirar ele daquele momento, né[...] A gente acaba conversando, questão de 2 3 minutos vai pensar no que fez, tá feio, tá errado [...].</p> <p><b>P4:</b> Sempre a conversa. Sempre a conversa. Sempre levo, é, a criança pra refletir. E a gente, como eu falei anteriormente, é, traçar os combinados juntos. [...] E também a questão da reflexão [...] Quando não dá certo, é aquela criança que ela insiste que aquele comportamento [...] geralmente a gente tem atividades direcionadas [...] a gente vai até fazer uma construção de texto, a gente vai fazer uma pesquisa falando sobre como é que você deve, tal, se comportar [...].</p> <p><b>P5:</b> eu aprendi, ao longo, ne, da minha experiência [...] a noção de espelhamento. [...] Então se a criança tá num conflito, preciso escutar primeiro [...] Às vezes o olhar do adulto ainda está condicionado ‘Quem está certo, quem está errado’ [...] Eu chamo para conversar, [...] E permito, e dou espaço, para que ambas se expressem. [...]</p> <p><b>P6:</b> [...] eu procuro antes de, iniciar a brincadeira, explicar quais são as regras [...]. Normalmente eu atribuo alguma sanção ligada ao não cumprimento da regra [...] eu acho que também é necessário compreender a ação e reação. [...] em um primeiro momento eu sou mais direta, né? [...] E a medida que eu vou percebendo que eles estão resolvendo os conflitos com autonomia, sem envolver, é... agressão verbal ou física [...] vou deixando que eles resolvam, e vou intervindo cada vez menos, até que a dinâmica proceda [...].</p>
<p><b>Dificuldade encontrada durante o processo de mediação de conflitos nas brincadeiras</b></p> <p>Identificação da percepção dos desafios e dificuldades durante o processo de mediação de conflitos nas brincadeiras.</p>	<p><b>P1:</b> Eu acho que a dificuldade é quando parte para o corporal. Eu entendo que é impulso [...] do ser humano mesmo, a defesa. [...] como é que a família resolve esses conflitos? [...]</p> <p><b>P2:</b> A criança que bate muito. A criança que ela é muito agressiva, mesmo com o diálogo, mesmo que o colega peça desculpa, ela... vai bater. [...] E bater é sempre um grande problema porque a gente tem uma demanda de famílias que não querem que o filho seja, né, agredido [...].</p> <p><b>P3:</b> é o entendimento de alguns pais. [...] o que me dá dor de cabeça. [...] E com o pai a gente fica imaginando, meu deus, como é que vai chegar até ele? [...].</p> <p><b>P4:</b> Quando não tem aceitação mesmo da criança. A questão da birra. É ‘o não, não fui eu’ ‘Não quero’, não. E não fazer. É a insistência pelo erro, digamos assim. [...]. E quando [...] a família vem para a gente como se a criança fosse a vítima, e não vê o lado da escola. [...].</p> <p><b>P5:</b> É a intervenção de outros adultos. [ri] [...] às vezes a criança precisa de um tempo maior, aí muitas vezes o que eu sinto é que o adulto fica aflito para que as coisas se resolvam logo. [...]</p> <p><b>P6:</b> A minha maior dificuldade é lidar com esse complicador [...] econômico e social. [...] o fato deles não terem outros espaços em que essas brincadeiras [...] como acontece, né, com crianças da classe média [...] a criança, quando vê a bola, já, sabe, entra num processo assim de ‘Ahhh, a gente vai brincar de bola’ [voz de animação] [...] uma, ansiedade, muito maior [...] porque é uma oportunidade única pra eles. [...] o nível de frustração é tão grande que ele diz ‘Eu não quero mais brincar [...]’.</p>

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

A “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios definidos” (BARDIN, 1977, p. 117), constituinte da etapa de categorização, resultou nas 3 unidades apresentadas, habilidades sociais, conflitos e mediação de conflitos, e suas subcategorias correspondentes, constituindo as unidades de sentido para a análise temática, conforme os

objetivos da pesquisa: compreender como os educadores intervêm nas brincadeiras para mediar conflitos e como entendem o processo de construção de Habilidades Sociais na infância.

### 3.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente estudo, seis participantes, com idades variando entre 30 e 50 anos, apresentaram suas compreensões sobre a construção de habilidades sociais durante as brincadeiras no contexto escolar. As participantes atuam em diferentes escolas: duas delas trabalhando com Educação Fundamental e quatro com Educação Infantil. Apenas uma não possui pós-graduação e duas possuem a mesma pós-graduação, em psicopedagogia. O menor tempo de atuação com a faixa etária atual foi de 2 anos, referente à educação infantil e o maior tempo, 22 anos, também na educação infantil. Em relação ao tempo de formação, apresentaram variadas durações, sendo a menor de 6 anos e a maior, 22 anos. Houve participação de cinco professoras de rede de ensino particular, e uma do ensino público (Quadro 2).

Quadro 2 - Perfil dos participantes do estudo

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	44 anos	50 anos	32 anos	36 anos	30 anos	46 anos
Tempo de formada	13 anos	22 anos	7 anos	10 anos	6 anos	12 anos
Escolaridade	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo
Pós-graduação	Orientação escolar/ gestão ambiental	Não possui pós-graduação	Psicopedagogia	Psicopedagogia / Gestão escolar	Gestão e coordenação	Educação, Pobreza e Cidadania (UFBA).
Faixa etária que trabalha	5/6 anos	3 anos	5 anos	7/9 anos	3 anos	9/11 anos
Quanto tempo na docência com essa faixa etária	13 anos	22 anos	3 anos	5 anos	2 anos	8 anos
Rede de ensino	Ensino particular	Ensino particular	Ensino particular	Ensino particular	Ensino particular	Ensino Público

Fonte: Elaboração própria.

Com a análise dos dados obtidos nas entrevistas, a partir das categorias estabelecidas, foi possível identificar semelhanças e divergências na compreensão das participantes sobre o processo de construção de habilidades sociais na infância, e nas estratégias utilizadas para a intervenção nos conflitos durante as brincadeiras, no contexto escolar.

### 3.3.1 Habilidades Sociais

O conceito de habilidades sociais dado por Del Prette e Del Prette (2018, p. 33) revela um sentido descritivo de “identificar os componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos que contribuem para um desempenho socialmente competente.” Denominadas como as “habilidades prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 46), a classificação das habilidades sociais se organiza em sete classes, a saber: autocontrole e expressividade emocional; civilidade; empatia; assertividade; fazer amizades; solução de problemas interpessoais; habilidades sociais acadêmicas. Sobre a construção de habilidades durante as brincadeiras, foram citadas, novamente, a “empatia” e “respeito”, manifestando frases como “*construção de relações, com diferentes pessoas, também. É... o respeito ao outro*” (P1); “*capacidade de se colocar no lugar do outro*” (P2); “*respeitar a opinião do outro*” (P4); “*os respeitos, as regras, tanto do espaço social, quanto dos objetos*” (P5); “*respeito as regras de convívio social*” (P6).

Sobre as principais habilidades sociais, para identificação das classes nos relatos, o “respeito” foi a classe mais frequente, citado por quase totalidade das entrevistadas. A palavra “empatia” foi mencionada por duas professoras (P1, P2), e houveram expressões como “*respeito ao outro*” (P1); “*respeito ao espaço do outro*” (P1, P2), “*respeitar a opinião do outro*” (P4), que se relacionam com à classificação na classe de “empatia.” Também foram ressaltados “*os respeitos, as regras, tanto do espaço social, quanto dos objetos*” (P5) e o “*respeito as regras de convívio social*” (P6). Em relação à questão sobre as principais habilidades sociais desenvolvidas durante o brincar, apenas uma professora citou o papel do adulto como também participante do processo na construção das habilidades, ao dizer “*até o respeito, para a gente, esse momento também precisa existir enquanto professor*” (P4). As demais participantes citaram essa participação associada à construção de habilidades quando questionadas sobre as intervenções. Barreto, Freitas e Del Prette (2011) explicaram que estudos demonstraram existência de discrepância entre os avaliadores, sobre o repertório de habilidades sociais das crianças com problemas de comportamento, indicando a possibilidade de subestimação ou superestimação do repertório real por parte dos informantes ou da própria criança. Essas leituras podem sugerir investigações que explorem como os educadores entendem e participam da construção das habilidades sociais na infância, também durante o brincar, pois os dados podem auxiliar compreensões acerca da formação, das práticas, do apoio institucional dos demais participantes do campo escolar, relativas ao repertório de habilidades e como trabalham a construção destas com as crianças.

Considerando os elementos envolvidos nas dinâmicas de diálogo e relação com as crianças, e com a participação da família, Del Prette e Del Prette (1999) ponderaram a abrangência do campo das habilidades sociais e da relação com os rituais sociais da subcultura grupal, ressaltando que a aprendizagem, ao longo do desenvolvimento, perpassa o exercício de novos papéis e a assimilação de normas culturais. Del Prette e Del Prette (2013) discutiram sobre a importância das experiências de aprendizagem para o estilo interpessoal, já que as condições encontradas nos ambientes pela criança irão influenciar a qualidade de suas relações interpessoais subsequentes. Os desempenhos habilidosos e não-habilidosos serão discriminados e fonte de diversas consequências, o que irá repercutir na manutenção ou mudança de padrões comportamentais. As avaliações pré e pós intervenção incluem, portanto, a consideração dos dois microsistemas, família e escola. Isso fundamenta a necessidade de alinhamento entre esses dois contextos, já que:

Levando-se em conta que os padrões de comunicação variam completamente entre culturas e dentro da mesma cultura, dependendo de fatores tais como a idade, o sexo, a classe social e a educação, as habilidades sociais devem ser consideradas dentro de um marco cultural determinado. Além desse fator cultural, o indivíduo traz para a situação social suas atitudes, valores, convicções, capacidades cognitivas e um estilo próprio de interação. O grau da efetividade social de uma pessoa deve ser considerado, ainda, com base na relação entre as consequências de seus desempenhos em uma situação particular e os objetivos e metas por ela idealizados, implicando que o comportamento considerado adaptado em uma situação pode não ser apropriado em outra (SALDAÑA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002, p. 278).

A relação das habilidades sociais com a categoria de “competência social”, definida como capacidade que favorece o relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas, inclui o contexto físico, o evento antecedente e consequente de comportamentos sociais e as regras explícitas e implícitas, designados “fatores da situação”, assim como os “fatores pessoais”, relacionados aos objetivos, sentimentos, avaliação sobre próprio repertório comportamental e a relação com o outro, e as demandas da situação. Esses são elementos atuantes no contexto escolar, que influenciam a dinâmica de decisão pelo enfrentamento ou fuga/esquiva da situação interpessoal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

A escola, inserida em uma dinâmica cultural, portanto, dialoga com a diversidade de atores que participam de um contexto social mais amplo, estruturado pela lógica neoliberal que, conforme pontuam Pacievitch, Girelli, Eyng (2009), tem o consumismo, a competitividade como fatores que influenciam as relações de professores, estudantes e demais funcionários. Nesse sentido, cabe reafirmar a importância da função social da escola enquanto promotora da formação para a cidadania, incluindo, além de conhecimentos e habilidades acadêmicas, o

desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades de convivência humana (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

### 3.3.2 Conflitos

A categoria “Conflitos” abarcou subcategorias para compreensão desta análise, a saber: principais conflitos verificados durante o brincar; percepção da capacidade de resolução de conflitos pelas próprias crianças; percepção do conflito que requer intervenção do adulto.

Com base nessas referências, a pesquisa investigou a compreensão das participantes acerca da categoria “conflito”, explorando nas questões as dificuldades interpessoais que embasam a inferência de três tipos de déficits nas habilidades sociais, classificados por Del Prette e Del Prette (2013) de acordo com a frequência, proficiência e importância das habilidades, a partir, respectivamente, da identificação da não ocorrência da habilidade, da frequência da ocorrência, e da proficiência, relacionada ao grau de ocorrência, e às expectativas da demanda do ambiente.

É importante ressaltar que o prejuízo social dos déficits das habilidades sociais, apontado por estudos, configura-os como fator de risco para comportamentos antissociais e agressivos (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), e que a emergência da agressividade compreende o contexto das situações de conflito, conforme argumentou Yattes (2014), com base em Hay (2005), explicando que o conflito envolve expressões emocionais de raiva e sua supressão, a resistência às ações dos outros, afastando o olhar ou evitando a interação, protestos vocais ou verbais, uso da força contra outras pessoas, reações de defesa e insultos verbais. As contribuições das participantes acerca da categoria “conflitos” considerou abarcar, em certo nível, dada as limitações do estudo já citadas, as condições e necessidades escolares que envolvem, também, os conhecimentos das concepções, disposição e competência dos educadores acerca das “habilidades sociais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). É importante assinalar que os “déficits de repertório” podem também se associar à dificuldade (ansiedade) em emitir esse desempenho (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Os relatos auxiliaram a elucidar alguns aspectos da atuação dos profissionais da educação infantil e fundamental especificamente na resolução de conflitos interpessoais durante as brincadeiras.

Sobre os principais conflitos identificados nos relatos, foram citadas, por duas participantes, situações relacionadas ao que Del Prette e Del Prette (2013) categorizaram como tipos de déficits associado ao fator “falta de conhecimento”, quando a criança tem falha em emitir a habilidade por pouca familiaridade ou desconhecimento das normas e padrões

socialmente aceitáveis, trazendo expressões como: “*regras e não entendimento*” (P1), “*espaço em que aprende essas coisas é na escola*” e “*entender como funciona uma regra*” (P6). Uma das professoras, atuante na rede pública, explicou que muitos estudantes da escola vivenciam situações de violência doméstica, associando a dificuldade das crianças na emissão de habilidades, questão classificada pelos autores como “restrição de oportunidades e modelos” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 54) o que inclui situações de carência de modelos adequados de habilidades sociais no contexto familiar.

Desse modo, nas situações de conflitos, foram identificadas classes de habilidades sociais, conforme a classificação referenciada, de “autocontrole e expressividade emocional” e “civildade”, com expressões como: “*não entender em algumas brincadeiras as regras, né?*” (P1); “*Não aceitar perder [...] nem todas as crianças aceitam as regras bem*” (P4); “assertividade”: “*a possibilidade da negociação [...] decidir, conversar, mediar*” (P5); “empatia” e “solução de problemas interpessoais”: “*conflitos maiores é em relação ao meu desejo, e ao desejo do outro*” (P5); “*Tentam burlar de alguma forma para se beneficiar*” (P4); “Fazer amizades”: “*Já começa a querer constituir um vínculo de amizade*” (P5).

Examinando a questão sobre a aptidão das crianças para resolverem conflitos, apenas uma participante indicou negativamente, colocando ênfase com a frase “*longe de estarem aptas [...] precisam trabalhar essas habilidades com muito afinho, diariamente*” (P4). As demais reconheceram a capacidade das crianças para resolverem conflitos, algumas citando a mediação nesse processo. As professoras de educação infantil afirmaram, logo no início, a palavra “sim”, variando expressões como: “*Eu acho que sim. Embora os adultos, é, tendem a, a, apoiar mesmo né?*” (P1); “*Sim, muito, muito. [...] Eles querem brincar. Eles têm o desejo de brincar [...] a grande maioria já consegue resolver através do diálogo*” (P2); “*Sim, sim, sim. Há sempre, ao brincar, a gente tá sempre orientando né*” (P3). “*Acho que sim. Para essa faixa etária, ela já tem uma maior propriedade, e o que eu digo, já tiveram mediações suficientes [...] Já tem uma linguagem mais desenvolvida [...]*” (P5). Uma professora da educação fundamental reconheceu a aptidão em algumas crianças, afirmando: “*Algumas. Algumas. Mas eu acho necessária a mediação. [...] O adulto tá, no entorno, para poder observar, também eu acho necessário deixar eles se resolverem*” (P4). Sobre as falas sobre a aptidão das crianças para resolverem conflitos, a “mediação” foi citada relacionada às ideias de orientação e intervenção, sugerindo participação ativa do educador.

Sobre a subcategoria da identificação de necessidade de intervenção nos conflitos, no geral, as educadoras mencionaram expressões relacionadas às situações de dificuldades nas interações como, por exemplo, “*invadir o corpo do outro*” (P1); “*tom de voz mais alto*” (P2);

*“além do limite [...] a mordida, né? Aquela coisa do puxar o cabelo”* (P3); *“quando elas não conseguem resolver. Quando se torna algo que vai postergando, vai avançando”* (P4); *“ápice mais do choro ou da frustração maior”* (P5); *“quando eles envolvem violência. Verbal ou física. Quando... o desrespeito, a, a regra”* (P6).

Embora não se tenha a pretensão de aprofundar a discussão sobre o conceito de comportamento agressivo, dada sua complexidade, é importante notar que os temas emergentes na identificação da necessidade de intervenção nas interações das crianças foram situações relacionadas à categoria de “problemas externalizantes”, associados às expressões de agressividade física e/ou verbal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Sobre este tema, Yattes (2014) ressaltou a importância de considerar a interação entre fatores biológicos e socioambientais, já que os comportamentos agressivos têm um valor adaptativo no desenvolvimento, atuando com mecanismos cerebrais relacionados à raiva e controle, que se diversifica na medida que variáveis contextuais acrescentam na experiência elementos que contribuem para o surgimento e manutenção desta classe comportamental.

Lira (2013), em estudo sobre os conflitos na relação professor-aluno, ressaltou, com base na literatura sobre o assunto, a importância da comunicação e aproximação do docente em conhecer os alunos como indivíduos e a realidade que os cerca, a fim de não encará-los sob a ótica dos estereótipos, o que reafirma a importância da formação continuada e métodos que possam ser trabalhados pela instituição escolar. As variáveis cognitivas e afetivas do professor e do aluno afetam a relação e incluem crenças, motivações, sentimentos e habilidades (DEL PRETTE; FERNANDES PAIVA; DEL PRETTE, 2005).

Del Prette e Del Prette (2013) sinalizaram que o não-verbal está presente e tem um grande peso na comunicação. No contexto do desenvolvimento infantil, este aspecto dialoga com a referência a teoria da “Aprendizagem Social”, de Bandura, explorada por Saldaña, Del Prette, Del Prette (2002, p. 275), ressaltando que:

o conteúdo das atividades de uma pessoa em seu ambiente social depende da força de um padrão peculiar de comportamento social, em resposta a estímulos emocionais, e da avaliação do indivíduo sobre o próprio comportamento ou de uma aprendizagem eficiente.

Nesse sentido, é fundamental considerar os fatores envolvidos nas interações que perpassam a convivência dos demais atores na escola. Del Prette e Del Prette (1999) explicitaram que os componentes cognitivos das habilidades sociais são: conhecimentos prévios sobre a cultura, o ambiente, papéis sociais e sobre si próprio; expectativas e crenças, e

estratégias e habilidades de processamento. Os conflitos, enquanto fenômeno inerente das interações, vão abranger, portanto, aspectos culturais, sociais e individuais.

### 3.3.3 Mediação de Conflitos

A categoria “Mediação” associada aos fatores compreendidos como indicadores para a intervenção, de acordo com a “funcionalidade do desempenho em termos de sua adequação à ocasião e das consequências obtidas” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2018, p. 49), abrangeu três subcategorias: relação da mediação de conflitos com construção de habilidades sociais; procedimentos e atitudes adotados durante a mediação de conflitos nas brincadeiras infantis; e dificuldades encontrada durante processo de mediação de conflitos nas brincadeiras infantis.

Uma interessante intervenção foi mencionada pela professora do ensino público, ao citar a brincadeira como também propiciadora de propostas que contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais não somente no momento que surgem os conflitos. Ela compartilhou uma experiência de brincadeira que foi adaptada com objetivo de estimular a cooperação entre os estudantes, e explicou *“Ao invés deles competirem entre si pra ver quem ia ganhar, eles precisavam é... estar com, colaborando os dois times para que aquelas balas caíssem e fossem divididas por todo o grupo”* (P6). Nesse caso, portanto, foi demonstrado a inclusão de práticas que visaram contribuir para o reforço de atitudes colaborativas e pró-sociais no contexto escolar, alinhadas com a perspectiva da aprendizagem social.

Sobre subcategoria da relação da mediação de conflitos com a construção de habilidades sociais, todas, exceto uma participante (P3), confirmaram a associação destas categorias, citando, principalmente, classes como “empatia” (P1, P2, P4, P5, P6), com expressões nas falas como: *“você deve tratar o outro, e como você quer ser tratado”* (P4); *“noção de respeito”* (P5); *“ouvir uns aos outros, respeitar uns aos outros, cooperar entre si”* (P6). Também foram citadas situações da mediação como momento de *“falar dos seus sentimentos, com todas as palavras”* (P1); *“habilidade de resolver, de desenvolver, o conflito sem partir para uma agressão”, “a gente está ensinando ali regras, de conduta social, de valores para eles”* (P2); a *“construção de regras”* (P4); *“regras e rotinas”* (P5).

Del Prette e Del Prette (2013) consideraram como constituintes das habilidades sociais educativas, e que possibilitam condições interativas de ensino, por exemplo, “gratificar diferencialmente os comportamentos sociais dos alunos, pedir mudança de comportamento, fazer perguntas, mediar a participação, entre outros”, aspectos encontrados em alguns relatos das educadoras. Considerando o brincar como contexto de aprendizado para crianças, foram

identificadas nas falas de 04 educadoras a “escuta” e “mediação” para favorecer o diálogo como estratégia de busca de entendimento entre as crianças, visando contribuir para a “empatia”, como demonstram as frases: *“trazer a criança a refletir [...] cada um coloca o seu ponto de vista [...] Como podem se apoiar. [...]”* (P1); *“pedir que eles se coloquem no lugar do colega”* (P2); *“Como é que você gostaria de ser tratado? Então, de que forma você deve tratar o seu colega?”* (P4); *“[...] permito, dou espaço para que ambas se expressem [...]”* (P5).

Sobre a subcategoria dos procedimentos/attitudes tomadas durante a mediação/resolução de conflitos nas brincadeiras infantis, apenas uma participante detalhou a prática, demonstrando um domínio mais estruturado para as situações de conflito (P5). Foram citadas estratégias como utilizar “sempre a conversa”, “traçar combinados” e, em situações de “comportamento insistente e recorrente”, foi mencionado acréscimo de consequências, como tirar algo, exemplificando a situação de excluir a possibilidade da criança de ir ao parque, ou encaminhar para alguma atividade direcionada, sobre “como ser”, associando à palavra “comportar.” Além disso, o diálogo foi a ferramenta mais citada, com exemplificações de estímulos para que a criança *“fale o que quer”, “peça desculpa”, “explique o que você não gostou.”* Uma professora associou a mediação com o resultado de *“adultos mais fortes [...] que digam [...] não gosto disso, eu não quero isso; que não permita que o outro faça o que você não goste com você”* (P2), indicando, fundamentalmente, a construção da assertividade.

Explorando o conteúdo da subcategoria sobre os procedimentos de intervenção, uma professora afirmou *“eu não gosto de conflitos”* (P1), explicando que se mobiliza quando vê uma criança machucando outra, o que traz à tona o entendimento do adulto pode influenciar no apoio ao desenvolvimento de estratégias para enfrentar dificuldades, já que no relato a mesma educadora trouxe dificuldades na mediação. Outra educadora, ao citar aspectos da faixa etária, explicitou a importância da oralidade como ferramenta que auxilia no manejo dos conflitos que surgem durante as interações, explicando que se coloca no lugar de mediadora, posicionando-se para trazer com tranquilidade o que a outra criança disse, e afirmou *“para que ela ouça de mim, sem essa carga emocional, sem essa relação de culpa”* (P5). Ela ressaltou que contribui para o conflito como *“algo constitutivo, como algo positivo, capaz de escutar e capaz de expressar as necessidades e as emoções vividas no momento”* (P5).

Na categoria Mediação, destacou-se as discrepâncias nas atuações, e a importância dos profissionais da educação compreenderem as medidas preventivas e protetivas, considerando a fase de desenvolvimento e contexto para adequada intervenção em relação às dificuldades interpessoais, para planejar estratégias pedagógicas e terapêuticas efetivas (BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011). As soluções para enfrentar situações problemáticas vão se

sofisticando com o crescimento cognitivo, a exposição de modelos sociais variados e a abrangência da experiência emocional-social (SAARNI, 1999), o que, mais uma vez, reforça a relevância da formação continuada dos profissionais para uma efetiva contribuição para o desenvolvimento das habilidades sociais no âmbito escolar, sem desconsiderar os desafios da implicância da família nesse processo. Além dos questionamentos e angústias relacionados à participação das famílias, com frases como: *“a gente não tem o apoio da família, quando a família não está alinhada com o discurso da escola [...] Ai a gente faz um trabalho, e a família destrói esse trabalho”* (P4), as educadoras mencionaram dificuldades na mediação em si. Uma educadora trouxe dificuldade em relação ao aspecto corporal envolvido (P1), *“como é que a família resolve esses conflitos? [e conclui] a minha dificuldade seria administrar isso comigo mesma, sabe? [...] e entender que isso é um processo, que a criança tá aprendendo.”* Foram citadas a construção de combinados e reflexão como estratégias, com explicações como, por exemplo, que esta alternativa não dá certo quando a criança insiste no comportamento, mencionando, também, a “questão da birra”, descrita por frases como “o não, não fui eu” “não quero, não” e “a insistência pelo erro.”

Uma professora (P3) indicou a ação de colocar as crianças “para pensar”, com afirmações como: *“não foi correto a atitude”* e *“a pró ficou insatisfeita”*, relatando que costuma orientar 2, 3 minutos para a criança *“ir pensar no que fez”*, afirmando *“tá feio, tá errado”*, *“se chorar vai ser pior.”* Apesar de não ter sido possível obter mais dados acerca desta postura para compreensão mais apurada da fala, outras questões no relato sugerem nível de inconsistência em relação ao comportamento esperado para essa faixa etária. Destacou-se o tempo de atuação da educadora, 22 anos com a faixa etária de 3 anos, o que trouxe questionamentos sobre a relação entre a experiência, a formação e as capacitações em cuidados com essa etapa do desenvolvimento, ao afirmar que coloca as crianças “para pensar.” Na primeira infância, os processos cognitivos e linguísticos são pouco desenvolvidos, e o recurso dos processos sensório-motor é a via mais acessada para o controle da emoção, até que, com a conquista da linguagem, a criança vai desenvolvendo formas de autocontrole e autoexpressão (GREENBERG; SNELL, 1999), conforme ressaltou a professora 5, o que auxilia a contextualização do adulto para a pertinência de cada interação.

Também foi citada a necessidade de explicar as regras antes de iniciar a brincadeira (P6), indicando o conflito relacionado ao fator já mencionado da “falta de conhecimento”, atrelado à falha em emitir habilidades esperadas. A atribuição de sanção ao não cumprimento da regra foi citada, sem exemplificar, e indicado que, na repetição do ato agressivo, a família é chamada para conversa. Nesse relato, a professora afirmou que:

*Normalmente o que a gente escuta é ‘Mas meu filho vai ficar apanhado?’ ou então, é... é uma família que a gente percebe que tem um histórico de violência doméstica e a criança reproduz isso em sala. Mas a gente precisa também, né, ter contato com essa família, conversar, e buscar algumas, mudanças de comportamento (P6).*

Nesse contexto, sobre a dificuldade enfrentada nessas situações, a professora reiterou o contexto econômico e social das crianças da escola pública, citando a violência doméstica como complicador. A situação da “oportunidade única de brincar” (P6) foi associada ao nível baixo de tolerância à frustração dessas crianças, afirmando que “fica mais, potencializado pela escassez” (P6).

Em um estudo em cinco escolas públicas no estado de São Paulo, com participação de 294 crianças, com idade entre 7 e 9 anos, no qual foram utilizados o “Critério de Classificação Econômica Brasil” e o “Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais”, a classificação socioeconômica foi associada positivamente às habilidades sociais e negativamente a comportamentos problemáticos em todas as comparações (PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014). Dados como esses podem sugerir o impacto das condições socioeconômicas nas experiências que apresentam exposição ao estresse, sem desconsiderar, conforme discutiram Pesce, Assis e Oliveira (2017), a atuação do ambiente familiar, do funcionamento neurocomportamental, de outros fatores e aspectos que podem ser adversos nos processos de interação.

O conceito do egocentrismo não foi explorado nesse estudo, mas foi identificado nas falas de três professoras, duas atuantes na Educação Infantil e uma, na Educação Fundamental. Sobre o contexto no qual foram citados, um foi associado à situação de disputa (P3), e outro na questão sobre a aptidão das crianças para resolução de conflitos, com a frase “Principalmente nessa idade, até porque tem muito essa questão também do egocentrismo, do eu do eu do eu, então eu acho que a criança as vezes precisa dessa mediação” (P4). Uma educadora explicou “porque existe muito o egocentrismo nessa faixa etária [...] e que nem todos os desejos vão ser de alguma forma é, como é que eu posso dizer, contemplados numa escola [...]” (P5). Em um estudo desenvolvido com quinze educadoras, com formações iniciais em Pedagogia e/ou Magistério, atuantes na Educação Infantil e nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, com base na “teoria das representações sociais”, Sasso e Morais (2013, p. 45-46) identificaram, em linhas gerais, analisando as falas das participantes, que há uma representação de egocentrismo com distorção do conceito, salientando que:

o entendimento dessa incapacidade pode ser decisivo na intervenção do professor, que pode entendê-lo de forma superficial e exigir, pela autoridade, que a criança o obedeça, seja dividindo o objeto em questão ou pedindo desculpas etc., ou pode agir no sentido de favorecer a descentração, possibilitando que a criança se coloque no ponto de vista do outro envolvido.

Uma das falas que dialoga com esse estudo, quando uma entrevistada ressaltou, ao responder sobre as principais habilidades sociais desenvolvidas durante o brincar, que “o brinquedo que ela traz não é, ... tipo, é dela, mas que se ela traz pro ambiente, coletivo, né? A gente entende que, ela vá compartilhar. Então acho que os conflitos, geram [...] quando ela [...] não quer compartilhar com o outro” (P1). A expectativa do compartilhamento em um sentido “obrigatório” no contexto da educação infantil não indica uma abordagem mais cuidadosa acerca da competência ainda em desenvolvimento da criança, para uma intervenção que também considere a noção da construção da classe da assertividade na defesa dos próprios direitos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Uma professora, respondendo sobre a mediação de conflitos e construção das habilidades sociais, contrapôs trazendo o mesmo exemplo, afirmando que

*[...] às vezes, força-se a barra para a criança emprestar as coisas, ou ela chega no espaço e acha que tem que obriga-la a ser social. Né? como: ‘Não, mas aqui a gente divide tudo. Não necessariamente’. Ela também vai precisar dizer ‘isso aqui é meu, me pertence. E eu vou dividir no momento que eu achar que consigo. Esse é um respeito importante’. (P1)*

As professoras da educação infantil (P3, P4) tiveram uma compreensão do conceito pontuando o respeito à fase, sem detalhar muito, uma trazendo “a participação do adulto no processo mediando” (P4), e outra que afirmou “isso faz parte do crescimento, né. E, é natural nessa faixa etária, é tão comum, né? Então as nossas intervenções vão se cessando esses tais acontecimentos” (P3).

No geral, não foram citados métodos ou procedimentos que indicassem orientações ou presença de treinamento para as intervenções, o que corrobora que a relação da mediação com as habilidades sociais, de modo geral, acontece de forma assistemática no contexto escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). Apenas duas professoras associaram a postura adotada nessas situações de mediação à escola, uma sugerindo certa posição institucional, apenas mencionando de maneira vaga, e outra demonstrando domínio na abordagem. A educadora que respondeu de forma mais específica, afirmou utilizar o “espelhamento” nas intervenções, noção que explicou ter aprendido ao longo da sua experiência profissional na instituição.

### 3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou questões instigadoras acerca da construção de habilidades sociais no contexto escolar. Foi identificada heterogeneidade de práticas e visões sobre as intervenções, e as educadoras citaram, no geral, experiências relatadas de conflitos com base em experiências cotidianas da dinâmica escolar, sem mencionar cursos ou capacitações para a categoria docente e outros funcionários escolares. As dificuldades na mediação de conflitos apresentaram associação com o papel desempenhado nas famílias, sugerindo dificuldades relacionadas à efetividade da comunicação e seus efeitos na integração família-escola.

Com a análise, observou-se a importância do tema da construção de habilidades sociais na infância que, por encontrar-se em crescente produção de estudos e revelar diversas particularidades e recortes, indica-se a continuidade com realização de novas pesquisas que explorem com mais profundidade as categorias relacionadas às relações interpessoais realizadas dentro do contexto escolar, assim como investiguem a atenção e os cuidados que permeiam essas intervenções.

Deve-se ressaltar que o interesse demonstrado pelo assunto contrastou com as dificuldades reiteradas das educadoras na mediação de conflitos. Os dados convergiram para reafirmar a importância de formações e práticas que foquem o desenvolvimento do repertório de habilidades sociais, de modo que as repercussões das interações no contexto escolar possam contribuir para a promoção da saúde nas infâncias, para a prevenção de quadros de sofrimentos e para a promoção da qualidade das relações. Como os impactos da pandemia da COVID-19 interferiram na realização de mais entrevistas, limitando a amostra, a contribuição do estudo indica possíveis questões de relevância para investigações de intervenções dos adultos no contexto das situações conflituosas com as crianças no contexto escolar.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA MAIA, F. Relações Interpessoais em alunos na transição para o 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista Perspectivas en Psicología**, [Bogotá], v. 16, n. 1, p. 1-13, 2019.

Disponível em:

<http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1106/01.pdf?sequence=1&isAllowed=>

Acesso em: 8 jun. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, S. O.; FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 503-510, 2011. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7593>. Acesso em: 8 jun. 2019.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. O Impacto das Habilidades Sociais para a Depressão em Estudantes Universitários. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 32, n. 4, p.1-8, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n4/1806-3446-ptp-32-04-e324212.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n.135 p.13563-13577, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=16/07/1990&totalArquivos=80>. Acesso em: 17 nov. 2019.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos, 2003.

CORDAZZO, S.T. D.; WESTPHAL, J. P.; TAGLIARI, F. B; VIEIRA, M. L. Brincadeira em Escola de Ensino Fundamental: Um estudo observacional. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 43-52, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/14299/12791>. Acesso em: 11 jan. 2020.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P.; FERNANDES PAIVA, M. L. M.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações: revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia**, São Paulo, v.10, n. 20, p. 57-72, 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-29072005000200005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072005000200005&lng=pt&tlng=pt) . Acesso em: 8 mar. 2021.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.15, n.1, p. 35-44, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722002000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722002000100005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 5 mar. 2019.

GONÇALVES, E. S.; MURTA, S. G. Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 430-436, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000300011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000300011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 mar. 2019.

GREENBERG, M.T.; SNELL, J. Desenvolvimento do cérebro e desenvolvimento emocional: o papel do ensino na organização do lobo frontal. *In*: SOLOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (org.).

**Inteligência emocional da criança:** aplicação na educação no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p.123-153.

LIRA, A. Conflitos professor-aluno: desafio à formação docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, 11.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO - SIRSSE, 2.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE - SIPD, 4., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 9159-9179.

MIRANDA, M. G. O. Processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. *In*: LANE, S.T.M.; WANDERLEY, C. (org.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 125-135.

PACIEVITCH, T.; GIRELLI, E.; EYNG, A. M. Violências nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO - EDUCARE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 7066-7079.

PAPALIA, D.E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A. P. Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 215-225, 2005.

PESCE, R. P.; ASSIS, S, G.; OLIEIRA, R. V. C. Problemas de comportamento externalizantes em crianças: um olhar sobre violência familiar e temperamento. *In*: BORSA, J. C; BANDEIRA, D.R. (org.). **Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática**. São Paulo Person Clinical Brasil, 2017. p. 265-283.

PIZATO, E. C. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 189-197, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722014000100021](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722014000100021). Acesso em: 21 fev. 2019.

PRETTE, Z. A. P. D.; BARRETO, S. O.; FREITAS, L. C. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. **Psico**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p. 503-510, 2012.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2006000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 8 fev. 2019.

REIS, V. T.C.; PRATA, M.A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 69, p. 347-357, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23290/22363>. Acesso em: 8 fev. 2019.

SAARNI, C. Competência emocional e autocontrole na infância. *In*: SOLOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (org.). **Inteligência emocional da criança: aplicação na educação no dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p. 54-95.

SALDAÑA, M. R. R.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. A importância da teoria da aprendizagem social na constituição da área do treinamento de habilidades sociais. *In*: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B.; QUEIROZ, P. P.; SCOZ, M. C. (org.). **Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento**. Santo André: ESETec, 2002. p. 269-283.

SASSO, B.; MORAIS, A. O Egocentrismo Infantil na Perspectiva de Piaget e Representações de Professoras. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 5, n. 2, p. 24-51, 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3571>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SANTANA, R. C. 5 A Tecnologia Educacional e a Educação à Distância no século XXI. **Revista Scientia**, Salvador, v. 5, n. 3, p. 77-101, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia/issue/view/REVISTA%20SCIENTIA%20N.14>. Acesso em: 2 fev. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

VITORINO, F.C. A. Habilidades sociais na infância como integração entre família e escola. **Psicologia Acessível**, [s. l.], 2 mar. 2017. Disponível em: <https://psicologiaacessivel.net/2017/03/02/habilidades-sociais-na-infancia-como-integracao-entre-familia-e-escola/>. Acesso em: 1 dez. 2019.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859>. Acesso em: 3 mar. 2019.

YATTES, D. B. Comportamentos agressivos e desenvolvimento neuropsicológico. *In*: BORSA, J. C.; BANDEIRA, D. R. (org.). **Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 150-164.

### **MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES**

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DURANTE O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR</b>
<b>RECEBIDO</b>	04/05/21
<b>AVALIADO</b>	19/08/21
<b>ACEITO</b>	24/08/21

<b>AUTOR 1</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Juliana Oliveira Coura
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Universidade Salvador – Unifacs
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	Graduada em Ciências Sociais – UFBA. Graduanda em Psicologia (Unifacs). Pós-graduada em Arteterapia (IJBA).
CONTRIBUIÇÃO DO AUTOR NO ARTIGO	Escrita do artigo, coleta e análise dos dados.

#### **AUTOR 2**

PRONOME DE TRATAMENTO Dra.

NOME COMPLETO Paula Sanders Pereira Pinto

INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO Unijorge

CIDADE Salvador

ESTADO BA

PAÍS Brasil

TELEFONE

RESUMO DA BIOGRAFIA Dra. Em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia(UFBA), psicóloga pela UFBA, Profª da UNIJORGE, psicóloga clínica.

CONTRIBUIÇÃO DO

AUTOR NO ARTIGO Escrita do artigo, revisão dos dados coletados, revisão da análise dos dados.

**Autor 1:** [jcoura27@gmail.com](mailto:jcoura27@gmail.com)

Correspondência **Autor 2:** [psanderspinto@gmail.com](mailto:psanderspinto@gmail.com)