



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

APRENDIZAGEM DE HABILIDADES SOCIAIS EM INTERAÇÕES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEARNING SOCIAL SKILLS IN PLAYFUL INTERACTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

RESUMO: Analisou-se a possibilidade de aprendizagem de habilidades sociais em contexto de brincadeiras coletivas na Educação Infantil, por meio de pesquisa com 8 crianças e sua docente, numa instituição pública em João Pessoa-PB. Foram quatro ocasiões de observação durante o recreio, em situação natural e estruturada com brincadeiras conduzidas pelos pesquisadores. Recorreu-se à Teoria das Habilidades Sociais para a análise dos dados, com que foram identificadas entre as crianças habilidades sociais e respectivos déficits. Confirmou-se que a brincadeira coletiva presta-se como contexto facilitador para aprender habilidades sociais na infância e ressaltou-se a importância da formação de habilidades sociais e habilidades sociais educativas para docentes.

Palavras-chave: Habilidades Sociais na Infância. Brincadeiras na Educação Infantil. Interações docente-discentes.

ABSTRACT: It was analyzed the possibility of learning social skills in the context of collective games in Early Childhood Education, through a research with 8 children and their teacher, in a public institution in João Pessoa-PB. There were four occasions of observation during the recess, in a natural situation and structured with jokes conducted by the researchers. The Social Skills Theory was used to analyze the data, with which social skills and their deficits were identified among the children. It was confirmed that the collective play lends itself as a facilitating context for learning social skills in childhood and emphasized the importance of the formation of social skills and social educational skills for teachers.

Keywords: Social Skills in Childhood. Jokes in Early Childhood Education. Teacher-student interactions.

1 BRINCADEIRAS, PARA QUE TE QUERO?

Relações sociais de crianças pequenas dão-se em laços tecidos vertical e primariamente com cuidadores (em geral familiares) e horizontalmente com outras crianças, cujo contato inicial, não raro, se dá na Educação Infantil. Muitas das interações



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

horizontais dão-se ludicamente, desenvolvendo-se a sociabilidade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008; SILVA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013; TOGNON; DIAS; DIAS, 2017).

Na Educação Infantil (EI), a atividade lúdica tem um caráter motivador fundamental: daí a importância das brincadeiras, espontâneas ou dirigidas, cujo caráter de competição, mesmo eventualmente identificável, não se sobrepõe ao aspecto convival inerente à interação. Nela, a criança de 0 a 6 anos relaciona-se ativamente com pares, colocando em prática habilidades e estratégias de convívio, reconhecendo os outros e os limites da convivência, para além das vontades próprias.

Ora, pela Teoria das Habilidades Sociais, o desenvolvimento social implica na formação de habilidades sociais (HS), estimulada entre as crianças por brincadeiras em torno de objetivos comuns, como jogos grupais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008; SILVA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Logo, relacionar brincadeiras ao desenvolvimento de HS das crianças é um princípio pedagógico valioso (TOGNON; DIAS; DIAS, 2017).

Presume-se, então, ser pela brincadeira que a criança experimenta uma nova forma de interação social, ao desenvolver muitas das HS que compõem o repertório comportamental dos sujeitos em situações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Assim, defende-se que a aprendizagem e o aprimoramento de HS no brincar possibilitam o estabelecimento do relacionamento interpessoal assertivo entre as crianças, contrapondo-se pedagogicamente a contextos culturais nos quais brincadeiras são muitas vezes associadas a valores antissociais (agressivos, competitivos).

Para explorar estas asserções, formularam-se as seguintes questões de pesquisa: que HS podem ser desenvolvidas por brincadeiras entre crianças numa turma de EI de uma escola municipal? Qual o papel docente nesse processo de formação primária de HS?



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

Para ajudar a respondê-las, foram analisados dados gerados num Centro de Referência em Educação Infantil (CREI)¹ com 5 meninas, 3 meninos e 1 docente, observados durante o recreio em pátio, com atividades espontâneas e dirigidas (estas últimas pelos pesquisadores em intervenção voltada para evidenciar-se a aprendizagem de HS). Além disso, falas da docente e sua conduta na interação com as crianças foram consideradas na análise desse contexto de ensino-aprendizagem. Portanto, neste trabalho objetiva-se analisar a possibilidade de aprendizagem e o aprimoramento de seis classes de HS (*civilidade, autocontrole, expressividade emocional, empatia, assertividade e solução de problemas interpessoais*) em contexto de brincadeiras coletivas na EI.

Este artigo estrutura-se, além desta introdução, com uma seção é destinada à Teoria das Habilidades Sociais, retomando alguns de seus conceitos e a importância da aprendizagem de HS no ambiente escolar, através do brincar; sua 3ª parte detalha a metodologia da pesquisa empírica. Na 4ª seção, os dados coletados são discutidos para evidenciar-se a possibilidade da relação entre ludismo e sociabilidade. Enfim, fazem-se recomendações quanto à brincadeira como ferramenta pedagógica para aprendizagem das HS, destacando-se como conteúdos a serem incluídos na formação docente inicial e continuada, presumida a conduta docente como modelo de ensino da sociabilidade.

2 POSSIBILIDADES DE APRENDER E ENSINAR HABILIDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA ATIVIDADE LÚDICA

Habilidades sociais (HS) são “diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para sua competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas” (DEL PRETTE; DEL

¹ Expressão com que são denominadas as escolas de Educação Infantil em João Pessoa-PB.



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

PRETTE, 2008, p.31). Comportamentos classificados segundo sua função nas interações sociais, favorecem-nas, contribuindo para relações positivas, integrando o processo de socialização em que a sociabilidade individual é formada.

É esse caráter eminentemente interacional do processo de desenvolvimento das HS que leva a salientar seu aspecto situacional, contextual, implicando a influência de variáveis culturais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Assim, o comportamento social sofre influência de elementos internos, subjetivos, emocionais; e externos, ambientais, físicos e sociais. Um desempenho socialmente habilidoso depende de uma relação direta entre o autocontrole e a capacidade de compreender as demandas requisitadas por cada tipo de interação, em função de uma resposta capaz de mantê-la e conduzi-la de maneira satisfatória, visando o fortalecimento das relações interpessoais vivenciadas.

Outro elemento é o efeito que as HS conseguem alcançar na interação: trata-se da Competência Social, de cunho avaliativo. Então, quando o indivíduo foi socialmente hábil em uma interação social, consegue alterar o comportamento do outro de maneira que a interação seja satisfatória, pode-se dizer que ele foi socialmente competente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Logo, aquelas HS articulam as dimensões pessoal, situacional e cultural do desempenho social.

Pelo exposto, é imprescindível que HS sejam aprendidas desde tenra idade. Segundo Del Prette e Del Prette (2008, p.17), o desenvolvimento da competência social na infância é um fator de “proteção para uma trajetória desenvolvimental satisfatória, porque aumenta a capacidade da criança de lidar com situações adversas e estressantes”. A formação de HS desde os primeiros anos aumenta as chances de estabelecer relacionamentos satisfatórios consigo mesma e com outrem ao longo da vida.

A Educação Infantil (EI) é decisiva para essa formação, em atividades lúdicas de conteúdos atitudinais e relacionais, como as HS. A inserção de brincadeiras orientadas por um adulto potencializa as oportunidades de aprendê-las, contribuindo com a formação



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

integral da criança na escola. Daí se reconhecer a influência da mediação docente, que na brincadeira concorre para o processo de desenvolvimento intelectual e social entre as crianças: motivam, demonstram regras, sugerem modos de resolução de problemas e atitudes alternativas, criam condições para que a brincadeira transcorra em sintonia com as diversas necessidades das diferentes crianças em um clima de confiança e continência. Sua presença não pode inibir, nem sua ausência ser sentida como abandono, promovendo, antes, a aprendizagem de HS que acentuam a sociabilidade e a autonomia.

Logo, a promoção das HS no ambiente escolar requer uma atenção especial dos docentes, que, como figuras de autoridade, representam modelos de conduta social para o alunado. A criação de situações pedagógicas, como as brincadeiras dispostas como sequência didática em intervenção planejada, propiciam a aprendizagem das HS de forma lúdica e prazerosa. É o que se mostrará a seguir.

2.1 BRINCADEIRAS PARA ENSINAR E APRENDER HABILIDADES SOCIAIS

Na perspectiva da Teoria das Habilidades Sociais, as HS subdividem-se, em sua dimensão pessoal, em classes (nível mais global e extenso da análise) e subclasses (nível descritivo mais minucioso), que variam conforme o tipo de análise desenvolvido (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Neste estudo, relacionam-se as atividades lúdicas a seis classes, observadas e analisadas durante atividades lúdicas entre crianças de cinco anos: *autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amigos e soluções de problemas interpessoais*.

A literatura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, 2008; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2004) descreve cada uma dessas classes e subclasses. A partir dela, três brincadeiras – *Dança Das Cadeiras, Estátua e Seu Rei Mandou Dizer* – foram selecionadas por serem



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

comuns entre crianças do CREI e analisadas, em termos de HS. Elas eram populares, rotineiras na escola e permitiam o desenvolvimento das HS nas classes investigadas.

Na *Dança das Cadeiras*, dispõem-se em círculo cadeiras, uma a menos do que o total de participantes. Enfileirados, eles devem colocar as mãos para trás, enquanto o organizador canta ou toca uma música durante a qual, em fila, os participantes devem correr em volta das cadeiras; no momento em que a música para, todos devem sentar nas cadeiras. Alguém ficará em pé e será eliminado, o que se repetirá a cada rodada; vence quem sentar na última cadeira, ao restarem apenas dois participantes. Já em *Seu Rei mandou dizer*, uma criança é nomeada como rei e tudo que determinar os outros devem executar. O rei recita um diálogo com o grupo de brincantes, que se conclui com uma ordem², substituída por outras a cada rodada: todos devem atender ao pedido de quem ordena. Eliminam-se os desobedientes e a brincadeira continua com outras ordens; assumirá o trono quem conseguir obedecer a todas as ordens até o final do jogo. Por sua vez, em *Estátua*, os participantes, no pátio, movem-se livremente, enquanto o organizador conta até dez (ou uma música é tocada e interrompida), após o que todos devem parar e ficar estáticos. Quem se mexer, sai. O último participante no jogo vence. O Quadro 1 indica possibilidades de desenvolvimento de HS nas brincadeiras:

Quadro 1 – Habilidades sociais necessárias às brincadeiras

Classe	Habilidades requeridas	Brincadeira		
		Dança das Cadeiras	Seu Rei mandou	Estátua
Autocontrol e expressiva	Controlar a ansiedade na execução da tarefa	X	X	X
	Acalmar-se, se atrapalhado por colega	X		X
	Tolerar frustrações, caso fracasse na tarefa	X	X	X
	Demonstrar espírito esportivo	X	X	X
	Lidar com os próprios sentimentos		X	

² “- Seu rei mandou perguntar! - O quê?/ - Se fazem tudo o que ele mandar? - Tudo!/ - Quando eu mandar - For! / - Seu rei mandou dizer (dá uma ordem qualquer, como: “pule com uma perna só”).Na versão tradicional, dão-se palmadas (“bolos”) a quem não cumpriu a tarefa. Essa consequência não foi admitida na intervenção pedagógica, oposta aos valores da Teoria das Habilidades Sociais.

BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

	Expressar emoções positivas e negativas	X	X	
	Concentrar-se para a tarefa	X	X	X
Civildade	Pedir licença, se precisar de mais espaço	X	X	
	Cumprimentar os participantes	X	X	X
	Pedir desculpas quando necessário	X	X	X
	Aguardar a vez de brincar	X	X	X
	Deixar a atividade harmonicamente, se eliminado	X	X	X
	Seguir regras	X	X	X
	Aguardar o momento de fala		X	
	Chamar os colegas pelo nome	X	X	X
	Ouvir ordens, regras ou comentários sem interromper	X	X	X
Empatia	Prestar atenção ao ambiente e colegas	X		
	Prestar atenção a comandos e controles	X	X	X
	Ouvir e demonstrar interesse pelos outros	X	X	X
	Reconhecer e inferir sentimentos de colega, compreender e oferecer ajuda, se necessário	X	X	X
Assertividade	Expressar sentimentos negativos, raiva ou desagrado ao sentir-se prejudicado	X	X	X
	Fazer e recusar pedidos relativos ao andamento da brincadeira	X	X	X
	Lidar com críticas e gozações	X	X	X
	Pedir mudança de comportamento de colegas que desrespeitem regras	X	X	X
	Negociar conflitos	X	X	X
	Defender seus direitos	X	X	X
	Resistir à pressão de colegas	X	X	X
	Respeitar o espaço e o desempenho do outro na execução da tarefa	X	X	X
Fazer amizades	Responder perguntas dos colegas	X	X	X
	Oferecer informações sobre si ou a brincadeira, motivando colegas a permanecerem	X	X	X
	Elogiar e aceitar elogios	X	X	X
	Oferecer ajuda	X	X	X
	Enturmar-se com o grupo	X	X	X
Solução de Problema	Reconhecer situações problemáticas	X	X	X
	Acalmar-se diante de situações problemáticas	X	X	X
	Pensar antes de agir	X	X	X



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

Identificar e avaliar estratégias de resolução	X	X	X
Pedir a ajuda de adulto	X	X	X
Avaliar o processo de tomada de decisão, certificando-se que beneficiará todos	X	X	X

Fonte Própria, com base em Del Prette e Del Prette (1999, 2008); Del Prette e Del Prette (2004).

Breve consideração desse Quadro evidencia: as seis classes podem ser desenvolvidas por cada brincadeira e muitas das respectivas subclasses estão presentes nas três brincadeiras (é o caso do controle da própria ansiedade e da atenção para os outros). Isso ressalta que interações lúdicas criam e mantêm trocas semelhantes àquelas vividas em contextos e momentos não lúdicos ao longo da vida e nas interações em geral.

Desse modo, tanto a brincadeira como a aprendizagem de HS concorrem, associadamente, para a aprendizagem da sociabilidade – com a vantagem de permitirem, na EI, o recurso a uma fundamental estratégia pedagógica, necessária à manutenção da atenção e da motivação para atividades, a variação de estímulo, no que Todorov (1985) lembra como um processo de generalização: no caso das brincadeiras analisadas, estabelecida a relação entre brincar e aprender, quanto mais brincadeiras potencialmente habilidosas ocorrerem, tanto maiores as chances de que as HS respectivas sejam aprendidas, o que requer planejamento e monitoramento das interações pela(o) docente.

Assim, procurou-se identificar classes e subclasses de HS requeridas às crianças para brincar (ou mesmo seu déficit) no desempenho individual dos brincantes. Além disso, também é possível examinar a conduta de docentes na interação com as crianças, em particular no planejamento e execução de sua intervenção pedagógica.



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

3 METODOLOGIA

Fez-se pesquisa qualitativa, empírica e participativa, gerando-se dados por observação, registrada em diário de campo e gravador. Visitou-se, uma vez por semana, durante um mês, a turma do Pré-escolar II em um CREI de João Pessoa-PB. A 1ª observação destinou-se ao conhecimento dos aspectos físicos e pedagógicos institucionais (espaços e rotina de atividades). Na 2ª e 3ª visitas, observaram-se 5 meninas e 3 meninos com cinco anos de idade, em média, em situações interativas lúdicas espontâneas; na 4ª visita, as crianças foram observadas em interações lúdicas planejadas e conduzidas pelos pesquisadores. A partir da 2ª visita, as observações deram-se no pátio do recreio. Analisa-se a conduta da docente durante a intervenção.

Com a observação de brincadeiras espontâneas desenvolveu-se um plano de intervenção, criando situações que gerassem a possibilidade de aprendizagem de HS. Uma pesquisadora orientou as crianças sobre as regras de cada brincadeira e entrevistou as crianças, enquanto outro pesquisador registrava em diário todas as observações das interações ocorridas nesse contexto planejado. Examinam-se particularmente comportamentos e habilidades verificados nas interações lúdicas durante a intervenção. Os registros foram discutidos por pares pesquisadores e interpretados à luz da Teoria das Habilidades Sociais. As crianças e a docente receberam pseudônimos na transcrição.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A observação inicial identificou o CREI instalado em prédio antigo de região periférica da capital paraibana, não arquitetado para a EI, revelando ainda a lógica implícita na associação tradicional entre creche e assistência social pública. De fato, a escola recebia crianças de baixa renda, residentes nas suas proximidades.



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

Ademais, o primeiro contato com a professora Maria permitiu reconhecer nela um perfil semelhante ao de muitas profissionais de CREIs: sem formação superior ou especializada, não pertencia ao quadro permanente de servidores municipais. Como seu vínculo empregatício era provisório e decorrente de favorecimento político, Maria passava mais tempo na escola, ganhando um 1/3 do salário de colegas concursadas, sem apoio para o aperfeiçoamento profissional. Ela não tinha auxiliar de classe em sala.

4.1 INTERAÇÕES LÚDICAS ESPONTÂNEAS

Na 2ª visita ao CREI, identificou-se que interações lúdicas horizontais ocorriam, sobretudo, na ida ao pátio, uma vez por semana, às sextas-feiras, ocasião em que não havia qualquer tipo de direcionamento pedagógico. Com isso, identificaram-se também conflitos em torno de brinquedos e regras das brincadeiras. Estes eram resolvidos por meio de comportamentos agressivos, pois as crianças não recebiam orientação para buscarem soluções socialmente hábeis. Maria não interveio nesta visita.

Serve de exemplo a cena ocorrida na 3ª visita, em que se repetiram os modos de interação observados na semana anterior: as crianças dividiram-se entre gangorra, escorrego, brinquedos diversos (carrinho, pedaços de boneca, avião e pedaços de brinquedos sem identificação). Na gangorra, Rafaela e Silvana não cederam a vez para que outras crianças brincassem, desrespeitando regras associadas geralmente a tais brincadeiras, como não impulsionar com força o colega no outro lado da prancha; num acidente, Rafaela bateu com o brinquedo em Ana, que se aproximava da dupla por trás de Rafaela, precisamente quando esta se deslocava para baixo na gangorra. Ana revidou, batendo em Rafaela, e Silvana, para defender Rafaela (com quem sempre brincava e interagia), bateu em Ana. Rafaela saiu do brinquedo para chorar. Silvana foi consolar a



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

amiga Rafaela: abraçou-a, enxugando suas lágrimas e falando que ela não chorasse. A professora assistiu à cena sem interferir.

Nesta situação, evidenciaram-se a agressividade das participantes e seu comportamento antissocial diante do conflito. Só em parte se verificou, no consolo de Silvana, o *comportamento empático*, desenvolvido por aliada na brincadeira e apropriado para crianças desta idade, associado à amizade: mas ela foi inabilidosa, por exemplo, quando buscou inibir o choro de Rafaela, emoção considerada aversiva pelo senso comum.

Noutra cena, quando as crianças esperavam pela vez para brincar com o escorrego, Tiago e Miguel monopolizavam o brinquedo, ameaçando os outros e transgredindo as regras. Mesmo diante de comportamentos antissociais de algumas crianças, a maioria demonstrava um desenvolvimento significativo no que diz respeito às habilidades de *civilidade*, como no momento de aguardar a vez na fila, atentando para a organização da brincadeira que permitia divertir-se em segurança.

Simultaneamente, outra criança tomou o brinquedo que estava com a irmã de Erika: ao perceber sua irmã chorando, Erika buscou consolá-la e contou o fato a uma pesquisadora, que lhe ofereceu outro brinquedo. As crianças aceitaram e brincaram juntas. O comportamento de Erika revelou a habilidade de buscar a *solução de problemas interpessoais*; e sua *empatia* com a irmã. Porém, elas foram deficitárias nas interações sem vínculo familiar. Erika não costumava participar de nenhuma interação em contexto lúdico com seus colegas de turma, brincando muitas vezes só ou com a irmã. Soube-se, através de Maria, que a menina não brincava por proibição de sua mãe, que dizia para ela ficar quieta.

Questionou-se Maria sobre essa situação e a professora reagiu: “Erika é uma mentirosa, o que ela tem é preguiça!”. Essa fala totalmente inabilidosa evidenciou ausência de *autocontrole* e *expressividade emocional*, *empatia* e, principalmente,



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

assertividade. Com tal imagem de sua aluna, Maria não criava condições para o desenvolvimento de HS de Erika, que era deixada de lado durante as brincadeiras. A docente reproduzia padrões inibidores das interações sociais em contexto lúdico, já estabelecidos antes do CREI, mas mantidos fortemente pela sua conduta preconceituosa.

Maria tampouco corrigia qualquer conduta agressiva ou inabilidosa. Seu descaso para com as interações lúdicas pode ser explicado pela crença segundo a qual apenas a sala de aula é lugar de trabalho. Em outras palavras, não reconhecia as brincadeiras no pátio como ricas oportunidades de ensino e aprendizagem. Como ela também apresentava déficits de HS e se encontrava numa posição desvantajosa (no salário e na carga de trabalho), sem preparo profissional adequado, não planejava as atividades rotineiras do pátio como oportunidade para suscitar a aprendizagem de HS e de outros conteúdos.

Em síntese, observaram-se mais déficits de HS nas interações horizontais lúdicas nas classes referentes à *solução de problemas interpessoais*, tanto pela idade das crianças como pela ausência de condução adulta. Quanto à docente, sua omissão serviu de contraexemplo pedagógico: o modelo comportamental de um adulto, a mediação e o ambiente estimulam o desenvolvimento de comportamentos socialmente habilidosos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Ao agredir verbalmente Erika, Maria criou um ambiente que reforçava comportamentos antissociais. Ademais, se reconhece a necessidade de analisar sua atuação pedagógica nas contingências daquele CREI e de seu emprego, reiterando-se: docentes em geral também precisam do apoio de seus colegas e das instituições escolares (LESSA; FELICIO; ALMEIDA, 2017) – no caso aqui estudado, sobretudo carecem de formação em HS e educativas.



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

4.2 INTERAÇÕES LÚDICAS DIRIGIDAS

Na *Dança das Cadeiras*, Silvana, João e Erika não queriam brincar. Os demais brincaram respeitando as regras do jogo. Ao interromper-se a música, Rafaela restou em pé e começou a chorar, dirigindo-se para perto de Maria, que soube do choro por Erika, antes de Rafaela sentar-se junto à professora. Paralelamente, Silvana se aproximou do pesquisador-observador e lhe pediu para escrever no seu diário de campo – no que não foi atendida –, ouvindo dele a sugestão para brincar com outras crianças. Silvana, ao perceber que Rafaela estava chorando, foi consolar a colega, abraçando-a e lhe enxugando as lágrimas. Em seguida, Silvana decidiu brincar com as outras crianças, incentivando (sem sucesso) Rafaela a brincar. Maria não interagiu. Ao final, a vencedora foi Patrícia, que soube lidar bem com gozações e não emitiu comportamento agressivo contra colegas, sugerindo ter seu comportamento habilidoso influenciado positivamente o resultado na atividade.

Quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento de HS, destacam-se: Rafaela evidenciou *autocontrole e expressividade emocional* ainda deficitários, já que ficar em pé faz parte da brincadeira (e chorar por isso revela dificuldades em tolerar a frustração de não avançar no jogo), mantendo-se nesse padrão comportamental (até porque Maria nada mediou); Silvana, mesmo aparentemente indisponível para interações horizontais, se mostrou envolvida na atividade lúdica e na interação vertical (buscava imitar o comportamento do pesquisador e compartilhar com ele a ação de escrever no mesmo caderno), já revelando disponibilidade para interações duais, menos complexas que as da *Dança das Cadeiras*. Sem o reforço para continuarem em atividade compartilhada, e diante da instrução para brincar com colegas, Silvana parece ter buscado uma alternativa intermediária: interagir horizontalmente, mas mantendo o nível dual, ao buscar e



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

consolar Rafaela, acionando a *empatia*, ao identificar o sofrimento da colega e demonstrar interesse por ela, e o *fazer amizade*, ao motivar a Rafaela a brincar.

Também com Erika se verificou o processo inicial de formação de *empatia*, que identifica o desconforto do outro e busca estratégias para sua eliminação. Erika, ao buscar preparar Maria sobre a frustração de Rafaela (o que igualmente pode ser associado à busca de *solucionar problemas interpessoais* através da ajuda de adulto), interveio em favor da colega. Mas, em momento algum, Erika aproximou-se de Rafaela na tentativa de consolá-la, ou dos demais colegas para interagir ludicamente: nisto se reconhece o resultado de uma educação (materna e docente) para evitar contatos sociais específicos de sua idade (a brincadeira, no caso), visto que brincar na escola era inibido e punido por adultos significativos (mãe e Maria).

Se Patrícia foi bem-sucedida em termos de HS, vitoriosa e diante da ausência de intervenção adulta, ela também serviu como modelo comportamental para os colegas. A presença de um modelo comportamental socialmente hábil aumenta as chances, em interações lúdicas horizontais, da aprendizagem e do desenvolvimento de HS.

Ora, as condutas individuais são marcadas pelos repertórios prévios à escola, mas nela encontram um lugar de intervenção, fundamentalmente assumido por quem ensina. Além de não se envolver na mediação das brincadeiras, Maria foi diretamente solicitada por Erika e Rafaela, mas não interveio. Nos contextos livre e conduzido, havia solicitações diretas à sua intervenção como docente, que não ocorreu ou, quando se deu (ao avaliar Erika), foi inábil e contraproducente, do ponto de vista do ensino de HS em interações lúdicas para sua turma. Não revelou preocupação com mudar o comportamento de Erika, para torná-lo mais pró-social; não buscou orientar o comportamento de Rafaela, que ainda não apresentava tolerância à frustração, nem elogiou a conduta empática de Silvana ou de Erika, ou o conjunto de comportamentos socialmente hábeis de Patrícia. Maria falhou no que se referem Del Prette e Del Prette (2008, p.119), quando afirmam: os



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

docentes, “para ajudarem as crianças a lidarem com suas emoções, precisam rever os procedimentos que vêm utilizando, compreender as expressões emocionais como oportunidade de troca de intimidade e confidências”. Ser empática com o alunado teria contribuído para promover um relacionamento vertical de confiança, facilitando a constante aprendizagem de HS pela turma.

De modo geral, observou-se ser um hábito comum a todos nomear os colegas, uma das principais habilidades de *civilidade*, sendo uma das regras mínimas para o estabelecimento de um bom relacionamento com interlocutores de determinado grupo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Também se perceberam HS voltadas para o *autocontrole e expressividade emocional*, (controlar a ansiedade e acalmar-se, ao esperar a música parar para poder sentar-se); *civilidade*, quando seguiram regras e instruções mínimas (esperar a vez de brincar entre uma rodada e outra, seguir as regras e instruções, além de nomear colegas); *empatia*, observando as situações variadas, oferecendo ajuda quando necessário e prestando atenção nos outros; e *assertividade* ao lidar com as críticas, gozações, resistir à pressão dos colegas, como na conduta de Patrícia em todas as rodadas. Os principais déficits foram identificados em comportamentos agressivos e na expressão inadequada de emoções relativas a frustrações.

O comportamento das crianças nas outras duas brincadeiras confirmou este quadro. João e Tiago não participaram da *Estátua* e foram brincar em dupla com pedaços de brinquedos e no escorregador. Surpreendentemente, Erika participou. Até a 1ª eliminação, os que estavam participando respeitavam as regras do jogo e o espaço de cada um, sem interferir nas ações dos outros, obedecendo fielmente à regra de não se mexer, além de revelarem um desenvolvimento inicial do conjunto de habilidades referentes à civilidade. Mas, ao saírem, Miguel e Silvana insistiram em voltar a participar antes que a brincadeira findasse, desrespeitando a regra. Ao perder, Rafaela novamente se amou e se reaproximou da professora, não mais brincando. Na finalização da brincadeira, mais



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

uma vez Patrícia superou os colegas e venceu, demonstrando *autocontrole emocional*, ao conseguir ficar parada sem dar atenção ao que acontecia a sua volta e *civilidade* ao respeitar os comandos e regras.

Já em *Seu Rei mandou dizer*, só houve uma rodada, cujos comandos foram propositalmente dados pela pesquisadora coordenadora da intervenção. Nesta brincadeira, João e Tiago entraram na atividade de forma desorganizada e sem respeitar as regras – sendo pela rainha convidados, sem sucesso, para levarem em conta as normas. Erika, mais uma vez, não quis participar da brincadeira: segundo ela, as outras crianças ririam dela caso brincasse. Maria estava por perto e mais uma vez gritou ser mentira de Erika, que era só preguiça. Com o desenrolar da brincadeira, as crianças pareciam estar cada vez mais ansiosas, emitindo comportamentos muitas vezes exagerados e inadequados, como: correr desordenadamente, gritar e desobedecer às regras para permanência no pátio (por exemplo, Rafaela e Miguel foram eliminados e tentaram permanecer na brincadeira), mas sempre seguiam as ordens da rainha. Quem melhor o fez foi Patrícia, novamente vitoriosa.

Como na *Dança das Cadeiras*, nestas duas últimas brincadeiras foram percebidos comportamentos habilidosos, sobretudo referidos à classe de habilidades de civilidade, de modo mais veemente na brincadeira da *Estátua*, na qual a maioria das crianças respeitou as regras da brincadeira, à exceção de Rafaela e Miguel – que demonstraram déficit no cumprimento das regras ao tentarem continuar brincando, quando já havia perdido sua chance. Igualmente, nestas duas últimas brincadeiras, se mantiveram padrões de comportamento inabilidoso, que revelaram déficits nas HS, particularmente as de *autocontrole* e *expressividade emocional*, *assertividade* e *solução de problemas interpessoais* (no que se observou durante as brincadeiras, sobretudo para aceitar a derrota e submeter-se a regras).



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

Note-se, então, que esses padrões correspondem àquela observação de Del Prette e Del Prette (2008), já citada: repertórios comportamentais, muitas vezes adquiridos em contexto familiar, são repetidos na escola. Sem a necessária intervenção docente na rotina das interações lúdicas da EI, quando deficitários, tais padrões terminam por ser eles próprios educativos: crianças ensinam a outras a serem agressivas e a expressarem inabilmente suas frustrações. As análises dos exemplos a seguir esmiúçam estes achados.

Tiago e João recusavam-se a brincar em atividades supervisionadas pelos adultos (como no caso da intervenção). Eles adotavam comportamentos agressivos, tanto nas situações espontâneas como na conduzida. Também interagiam entre si com frequência, de modo dual: menos complexas e, por isso, com menos regras, as interações entre eles eram mutuamente reforçadoras de suas condutas agressivas e seu distanciamento de regras deixava-os mais livres, num padrão já claramente autorreforçado, inclusive na escolha de brincadeiras agressivas. Essas condutas manifestavam sua dificuldade em manter uma interação assertiva com os demais membros da turma. Já em *Seu rei mandou dizer*, motivados pela intensa dimensão motora da brincadeira, incluíram-se, mas de forma inábil: com atraso e desorganizadamente. Ainda assim, viu-se na 3ª brincadeira um contexto lúdico atraente para servir de ponto de partida com vistas ao ensino de condutas pró-sociais a crianças como aqueles dois meninos: em *Seu rei mandou dizer*, cada um jogava “sozinho” no sentido de que requeria poucas habilidades *empáticas*, colaborativas, como ajudar outros e compartilhar materiais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008), embora eles ainda precisassem cumprir as regras e instruções, mexer-se ao próprio modo e de forma individual era um prazer que se sobressaía. Dessa observação extrai-se a confirmação do princípio próprio à modelagem: deve-se partir de comportamentos já estabelecidos, a fim de modificá-los gradualmente, na direção do comportamento desejado. E a brincadeira mostrou-se, na intervenção, servir perfeitamente para esse contexto, se bem aproveitada pedagogicamente.



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

Não se pode esquecer que aquelas crianças tinham em média cinco anos, ou seja, estavam em franco processo de aprendizagem de condutas sociais, sem autonomia suficiente para que delas se esperassem imediata e inteiramente comportamentos socialmente hábeis. Mas, pelo já afirmado, insiste-se na importância de intervir corretamente neste momento formativo, por alicerçar padrões subsistentes vida afora – sustentados em valores do mundo adulto (como a violência).

Erika é outro bom exemplo de uma criança que, na mesma idade, já se isolava quase o tempo todo, provavelmente como efeito das interdições familiares (a mãe) ou das punições sofridas em interações verticais (com ninguém menos que a professora da turma). É terrível pensar numa criança cuja brincadeira entre iguais seja, de modo sistemático, cerceada. Ao mesmo tempo em que obedecia aos adultos, a menina claramente tinha dificuldades para se socializar com os demais colegas, num padrão lúdico preferindo brincadeiras que lhe permitisse agir independentemente de outrem, tornando os momentos de interação cada vez mais individualizados e necessitados da mediação de uma pessoa adulta ou profissional socialmente hábil que sirva de referência.

Rafaela, por sua vez, repetidamente desistiu e se amouu. Ora, desistir de participar de uma atividade ao menos inicialmente motivadora é uma reação não-habilidosa passiva, na qual a criança se expressa de “forma encoberta de incômodo, mágoa, ressentimento, ansiedade e/ou por meio da esquiva e fuga das demandas interpessoais ao invés do enfrentamento” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 39). Visto que Rafaela solicitava a intermediação de Maria, a ausência da ação docente frente a esse padrão tornou-se ainda mais grave, pois impediu a ampliação do repertório de habilidades para ajudar a menina a manter-se ativa e mais harmoniosa nas interações sociais. O mesmo pode ser dito sobre Patrícia, cujas HS não parecem ter sido formadas na escola; de Silvana, cujas iniciativas de interação permaneceram basicamente duais; e de Miguel e Ana, cujos comportamentos, mesmo eventualmente agressivos, indicaram a presença incipiente de algumas HS.



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

Todos estes padrões ilustram dois elementos em comum: a importância da brincadeira como atividade interativa horizontal que viabiliza a socialização, em particular por meio da formação de laços de amizade; e a atuação bastante deficitária da professora. Ela não oferecia outras possibilidades de conduta, limitando o repertório comportamental da criança que se servia da agressividade para expressar sentimentos e conquistar o que quer. A partir destes relatos entendeu-se por que o comportamento agressivo era comum às interações destas crianças: elas desconheciam outras estratégias, não indicadas pela professora. Do modelo comportamental de Maria, deduz-se que ela não corrigia os comportamentos inadequados, tampouco indicando os desejáveis: ao contrário, ela contribuía para que os comportamentos incorretos fossem reforçados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltou-se a importância da(o) docente como modelo comportamental e responsável pelo planejamento de situações interativas lúdicas horizontais, mediando, reforçando modelos comportamentais positivos e corrigindo comportamentos inadequados. Se os dados evidenciaram contraexemplos na conduta da professora, cabe destacar o papel docente nesse processo de aprendizagem das HS na infância: para deixar o nível de possibilidade e alcançar-se o da materialidade, algumas orientações devem ser dadas às (aos) docentes, com base na literatura das HS acerca do papel docente na promoção das mesmas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008) como no quadro elaborado por Del Prette e Del Prette (2008, p.66-67) em um programa de formação em HS para aqueles profissionais. Embora essas sugestões tenham sido pensadas para contextos lúdicos, elas podem ser adaptadas a outras situações de ensino-aprendizagem.



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

Numa situação ideal, é desejável: 1) Ampliar as possibilidades de interações em grupo, explorando os espaços disponíveis na instituição (por exemplo, planejar brincadeiras para outros locais da escola, inclusive a sala de aula); 2) Oferecer modelos de interações satisfatórias no momento de explicação da brincadeira, indicando claramente o que se espera na brincadeira e elogiando as condutas desejáveis; 3) Apresentar as regras e estabelecer limites para comportamentos indesejáveis na intenção de corrigi-los; e, no momento da correção, indicar precisamente o que deve mudar e por que deve mudar (mantendo sempre o foco no comportamento, não na pessoa); 4) Planejar situações novas, considerando que demandas, especificidades e interesses da turma mudam: assim, recomenda-se evitar procedimentos padronizados para todos, que sugiram monotonia ou generalização indevidas; 5) Evitar falas que generalizem, absolutizem ou comparem desempenhos.

Só é possível criar condições e ensinar as HS se a(o) docente possuir um repertório comportamental socialmente habilidoso, que lhe permita mediar conflitos de forma coerente e conduzir as mais diversas situações: ora, como os dados evidenciaram, embora algumas crianças já se utilizassem de HS de *civilidade, autocontrole e expressividade*, estas poderiam e deveriam ser reforçadas, com a ajuda da professora, caso ela se oferecesse como modelo, a fim de ampliar o repertório comportamental, permitindo-as a aprendizagem de outras habilidades.

Ainda assim, as brincadeiras permanecem como possibilidade de aprendizagem de HS nas interações horizontais, porque crianças podem servir de exemplo umas para as outras na ausência do modelo comportamental de um adulto. Isso não anula a responsabilidade docente nem a da instituição, de ensinar conteúdos relacionais/atitudinais, suscitando aprendizagens de cunho cognitivo, afetivo e social.

Ao compreender a brincadeira como espaço facilitador para o surgimento e aquisição de HS, notou-se concretamente, através das observações, sua importância na



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

elaboração de um currículo capaz de oferecer às crianças uma educação propícia à sua formação humana e total. A estruturação e o desenvolvimento das HS na Educação Infantil necessitam tanto de um modelo/mediador quanto de um espaço propício para interações que estimulem a aprendizagem destas habilidades.

Em suma, constatou-se: o lúdico no contexto escolar e familiar assume essa função de oportunizar a interação entre iguais e com adultos; as brincadeiras favorecem o aparecimento de HS e o desenvolvimento destas, oferecendo um ambiente mais confortável no que diz respeito ao processo de correção de erros e da exemplificação de comportamentos habilidosos para cada situação, demandando mediação docente.

REFERÊNCIAS

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues; FELICIO, Natalia Costa de; ALMEIDA, Maria Amélia. Práticas Pedagógicas e Habilidades Sociais: possibilidade de pesquisa de intervenção com professores. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 167-174, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00167.pdf>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2019.

SILVA, Ana Paula Casagrande; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Brincando e Aprendendo Habilidades Sociais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

TODOROV, João Claudio. O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.1, n.1, p.75-88, jan. abr. 1985. Disponível



BRUNA KEDMAN NASCIMENTO DE SOUZA LEÃO, FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, KARLA TAMYRES LIMA COUTINHO MENDES, EMANUEL JOSÉ TINTO DA SILVA – Universidade Federal da Paraíba

em:<<http://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/20279>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

TOGNON, Alencar Venâncio Silva; DIAS, Renan. Bandeira; DIAS, Talita Pereira. Brincadeiras pré-escolares e psicologia do desenvolvimento: um diálogo possível a favor de recursos para promoção de Habilidades Sociais. **Revista UNIFEV: Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p.89-102, jan. mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unifev.edu.br/index.php/RevistaUnifev/article/view/377/318> . Acesso em: 10 de outubro de 2018.

Recebido em 25 de setembro de 2019

Aprovado em 02 de outubro de 2019