

**AVALIAÇÃO E MANEJO DE HABILIDADES SOCIAIS E PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO DE PRÉ-ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA¹**

***EVALUACIÓN Y GESTIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y TEMAS DE
COMPORTAMIENTO DE LOS PREESCOLARES CON DISCAPACIDAD***

***ASSESSMENT AND MANAGEMENT OF SOCIAL SKILLS AND BEHAVIOR
PROBLEMS IN PRESCHOOLERS CHILDREN WITH DISABILITIES***

Cristiane de Azevedo GUIMARÃES²
Carolina Severino Lopes da COSTA³
Tatiane Cristina Rodrigues LESSA⁴

RESUMO: Esta pesquisa objetivou comparar como os professores avaliam habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças pré-escolares com atraso no desenvolvimento e crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como caracterizar a autoavaliação das professoras para realizar atividades acadêmicas e manejar comportamentos na pré-escola com crianças com e sem deficiência. Participaram 22 professoras da pré-escola que possuíam em suas salas de aula crianças com atraso no desenvolvimento e crianças com TEA. Os dados coletados com aplicação da Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares e da realização de uma entrevista foram tratados com análise estatística. Foi feita a análise de conteúdo dos dados qualitativos (FRANCO, 2008). Os resultados indicaram que o grupo de crianças com atrasos no desenvolvimento apresentaram valores de médias na escala de habilidades sociais superior ao grupo de crianças com TEA. As professoras indicaram falta de conhecimento e dificuldades para manejar comportamentos em ambos os grupos de crianças. Conclui-se que, ainda que as crianças na pré-escola estejam em fase de desenvolvimento, as propostas de intervenção precoce podem resultar em ações positivas para elas. Tais ações são provenientes do fomento e da formação de profissionais da escola e se realizam em parceria com o campo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Habilidades sociais. Problemas de comportamento. Pré-escolares.

RESUMEN: *Esta investigación tuvo como objetivo comparar cómo los maestros evalúan las habilidades sociales y los problemas de comportamiento de los niños en edad preescolar con retraso en el desarrollo y los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como*

¹Pesquisa com Parecer Consubstanciado do CEP-CAAE: 74765817.1.0000.5504

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4908-0921> E-mail: crisaguimaraes@gmail.com

³ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6945-2879> E-mail: carollina_costa@yahoo.com.br

⁴ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5675-4616>. E-mail: taticrisrl@hotmail.com

caracterizar la autoevaluación de los maestros para realizar actividades académicas y manejar los comportamientos preescolares con niños con y sin discapacidad. Los participantes fueron 22 maestros de preescolar que tenían niños con retrasos en el desarrollo y niños con TEA en sus aulas. Los datos recolectados con la aplicación de las Escalas de Comportamiento de Preescolar y Jardín de Infancia (PKBS) y la realización de una entrevista fueron tratados con análisis estadístico, y los datos cualitativos se realizaron a través del análisis de contenido (FRANCO, 2008). Los resultados indicaron que el grupo de niños con retraso en el desarrollo tenía valores medios más altos en la escala de habilidades sociales que el grupo de niños con TEA. Los maestros indicaron una falta de conocimiento y dificultades en el manejo de comportamientos en ambos grupos de niños. Se concluye que, aunque los niños preescolares se encuentren en fase de desarrollo, las propuestas de intervención temprana pueden resultar en acciones positivas para ellos. Tales acciones provienen de la promoción y formación de profesionales de la escuela y en alianza con el campo educativo.

PALABRAS CLAVE: Educación especial. Habilidades sociales. Problemas de comportamiento. Niños en edad preescolar.

ABSTRACT: This research aimed to compare how teachers assess social skills and behavior problems of preschool children with developmental delays and children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and characterize teachers' self-assessment to perform academic activities and manage preschool behaviors with children with and without disabilities. Participants were 22 preschool teachers who had children with developmental delays and children with ASD in their classrooms. The data collected with the application of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS) and the completion of an interview were treated with statistical analysis, and qualitative data was performed through content analysis (FRANCO, 2008). The results indicated that the group of children with developmental delays had higher mean values on the social skills scale than the group of children with ASD. The teachers indicated a lack of knowledge and difficulties managing behaviors in both groups of children. It is concluded that, even though preschool children are in the development phase, early intervention proposals can result in positive actions for them. Such actions come from promoting and training school professionals and in partnership with the educational field.

KEYWORDS: Special education. Social skills. Behavior problems. Children in preschool age.

Introdução

Na infância, ter um bom repertório de Habilidades Sociais (HS) é de grande importância para o estabelecimento de relações interpessoais mais saudáveis e harmoniosas, promovendo melhor adaptabilidade aos diferentes contextos de vida da criança, de acordo com as normas sociais e culturais. Por essa razão, o tema é foco de muitos estudiosos da área do desenvolvimento humano (ELLIOTT; BUSSE, 1991; ELLIOTT; GRESHAM, 1993). O termo HS, segundo Del Prette e Del Prette (2017), refere-se a um constructo descritivo de comportamentos sociais valorizados em uma cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e sua comunidade. Segundo os autores, enquanto

comportamentos sociais, as HS podem ser classificadas tanto pela sua topografia como pela funcionalidade, ou seja, sua função efetiva em uma dada situação e para cada fase do desenvolvimento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Por outro lado, vale salientar que os déficits em HS podem ocasionar prejuízos para o indivíduo, interferir negativamente nas relações interpessoais e acarretar, também, perdas para a saúde psicológica (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Del Prette e Del Prette (2013) propõe um sistema com sete classes de HS consideradas como prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança: autocontrole e expressividade emocional; civilidade; empatia; assertividade; fazer amizades; soluções de problemas interpessoais e; habilidades sociais acadêmicas. Os autores acrescentam que as HS podem ser aprendidas ao longo de toda a vida e “é inquestionável o papel das experiências de aprendizagem, planejadas ou não, na determinação do estilo interpessoal que a criança irá desenvolver e as possibilidades de alterá-lo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 51).

Assim, compreende-se que os contextos formais de educação, como o escolar, por exemplo, têm papel crucial para o desenvolvimento, manutenção e aperfeiçoamento das habilidades sociais das crianças, particularmente das crianças da pré-escola com diferentes características de desenvolvimento. A pré-escola é um período privilegiado de desenvolvimento, sendo que algumas aquisições cognitivas como percepção, capacidade de autorregulação e memória são inicialmente desenvolvidas nessa fase escolar e, também, funcionam como indicativos para pais e professores no sentido de acompanhar o desenvolvimento das habilidades já adquiridas pelas crianças e, também, identificar possíveis atrasos (MECCA; ANTONIO; MACEDO, 2012).

Ainda que o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor possa ser uma condição transitória e não haja uma definição consensual, no contexto brasileiro o termo tem como definição a “não aquisição progressiva de capacidades motoras e psicocognitivas de modo ordenado e sequencial” (DORNELAS; DUARTE; MAGALHAES, 2015, p. 100).

Assim sendo, dentro do contexto escolar, os professores se constituem observadores singulares de comportamentos emitidos por seus alunos (COSTA; WILLIAMS; CIA, 2012), sejam esses comportamentos desejáveis ou indesejáveis. Eles têm acesso a dados privilegiados sobre fatores associados ao desenvolvimento global de seus alunos, como características comportamentais específicas e àquelas relativas à aprendizagem (VALLE, 2009).

Contudo, nem sempre os professores dispõem de conhecimentos técnicos e científicos para identificar e atuar quando existem problemas com relação ao desenvolvimento de seus alunos, ainda mais quando envolvem algum aspecto associado, como no caso do Transtorno do

Espectro Autista (TEA). O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas, causando até mesmo prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Smith e Tyler (2010) acrescentam que no TEA são encontradas algumas características comportamentais prevalentes, como: atividades repetitivas, movimentos estereotipados e resistências a mudanças na rotina diária. Características estas que podem afetar significativamente a comunicação verbal e não-verbal, a interação social e, dessa forma, contribuir para o aumento da condição de vulnerabilidade social para as crianças acometidas pelo transtorno (SMITH; TYLER, 2010). Além disso, os problemas comportamentais fazem parte do quadro característico do TEA e afeta as tarefas cotidianas desses indivíduos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), pois, além de limitar a participação da criança nas atividades educativas interfere nas relações sociais, e ocasiona restrições interativas em diversos contextos da vida da criança (MATSON; MATSON; RIVET, 2007).

Dentre os problemas comportamentais, há os do tipo externalizantes e internalizantes. Os externalizantes, segundo Achenbach (1991), são aqueles que se expressam em relação às outras pessoas e têm características comuns como a dificuldade de controlar impulsos, hiperatividade, agressividade e presença de raiva ou delinquência. Já os internalizantes são os comportamentos que se expressam em relação ao próprio indivíduo e se caracterizam pela tristeza, retraimento social e queixas somáticas e medo (ACHENBACH, 1991; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Os problemas comportamentais concorrem com comportamentos socialmente esperados e aceitos, particularmente no contexto escolar, cujas demandas podem ser agrupadas, segundo Del Prette e Del Prette (2013), em duas principais tarefas: 1. Estabelecer relações de companheirismo com os colegas e; 2. Atender às expectativas acadêmicas. Nesse sentido, torna-se relevante haver o investimento no campo teórico-prático das Habilidades Sociais na escola, tanto para a investigação como para a intervenção, com base em três argumentos: “a) a função social da escola; b) as evidências de relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico e; c) as políticas de inclusão” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 63). As habilidades sociais são relevantes, ainda, pois equivalem a comportamentos que previnem problemas de comportamentos, proporcionam a ocorrência de interações positivas e prováveis de reforçamento social por meio de pais e professores (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006).

Por esta razão, considera-se de grande relevância estudos que investigam as habilidades sociais de crianças que estão em processo inicial de educação, especialmente as que apresentam algum transtorno ou atraso em seu desenvolvimento.

O estudo de Haven *et al.* (2013) investigou associações entre a qualidade das interações pais-filhos e o desenvolvimento de habilidades sociais em 42 crianças com faixa etária entre três e seis anos, sendo 21 com desenvolvimento típico e 21 com TEA. Nesse estudo, avaliou-se a coesão, representada como uma sensação de proximidade, que é demonstrada pelo nível de afeição, cordialidade, conforto e preocupação entre os membros familiares. Foram utilizados como instrumento de coleta de dados o Sistema de Avaliação Comportamental para Crianças Pré-Escolar e Elementar e Escala de Avaliação de Professores. As análises estatísticas indicaram que maior apoio emocional dos pais e maior coesão na relação pai-filho estiveram associados positivamente a melhores índices de habilidades sociais entre as crianças, independente dos grupos.

Nota-se que, apesar de haver uma série de características comportamentais disruptivas associadas ao TEA, é possível que intervenções para aprimorar a qualidade das interações pais-filhos produzam impacto positivo nas habilidades sociais de crianças com TEA. Contudo, a questão do avaliador do repertório comportamental das crianças deve ser considerada porque há diferenças com relação à avaliação de pais e professores. O estudo de Thompson e Winsler (2018) objetivou verificar o nível de concordância entre pais e professores na avaliação de habilidades sociais e problemas comportamentais de crianças pré-escolares (N = 256) com TEA de baixa renda e diversidade étnica. Os resultados indicaram que os pais classificaram as crianças, no geral, com uma perspectiva mais positiva, ou seja, com repertório de habilidades socioemocionais mais fortes e menos problemas de comportamento em comparação com os professores, dados também encontrados em Costa, Williams e Cia (2012). Por outro lado, a avaliação por pais e professores pode estar associada às características próprias do ambiente escolar, uma vez que as habilidades sociais e queixas comportamentais de crianças pequenas com autismo são maiores no ambiente pré-escolar em comparação com seus domicílios (THOMPSON; WINSLER, 2018).

De cunho mais geral e envolvendo grupos de crianças com outras deficiências, o estudo de Demirkaya e Bakkaloglu (2015) comparou a qualidade das relações interpessoais de crianças com e sem necessidades educativas especiais com seus professores. Os pesquisadores utilizaram a Escala de Relação Estudante-Docente e uma escala de comportamento de pré-escolares. Os instrumentos foram aplicados a 40 professores e 108 crianças. Os dados, da escala aplicada, foram comparados por meio do teste de *Mann-Whitney*, e as variáveis que predizem

as relações aluno-professor foram analisadas usando a análise estatística de regressão. Os resultados indicaram que os estudantes com necessidades educativas especiais apresentaram mais conflito e menor índice de proximidade com seus professores do que seus pares sem necessidades educativas especiais. Além disso, os alunos com deficiência apresentaram médias mais elevadas de problemas de comportamento em relação aos alunos sem deficiência, o que justifica um maior índice de conflito e menos proximidade com seus professores.

Em avaliação do repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de alunos com necessidades educativas especiais do Ensino Fundamental, Rosin-Pinola e Del Prette (2007) identificaram que os alunos possuíam repertório social e acadêmico deficitário e elevados índices de problemas de comportamentos. Esses prejuízos identificados, além de comprometer a aprendizagem acadêmica dos alunos, interferiam em aspectos relacionados à inclusão. Os autores indicaram a importância de propiciar formação aos docentes sobre aspectos que envolvem a diversidade do ambiente escolar e das condições específicas de aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007).

A formação inicial e continuada aos professores seria de extrema importância, uma vez que o contexto escolar pode ser um ambiente propício e a pré-escola um momento favorável à implementação de competências socioemocionais na infância. Conforme Valle (2009): a) as crianças absorvem melhor esse tipo de conteúdo nessa etapa da vida; b) na pré-escola existem possibilidades distintas de interação social (criança-criança, criança-professor); e c) preventivamente os professores podem estimular o desenvolvimento de habilidades sociais e prevenir problemas de comportamento.

Portanto, considera-se válido analisar quais aspectos devem estar presentes no repertório comportamental do professor da pré-escola para que este possa intervir de maneira eficaz nas demandas acadêmicas e comportamentais de seus alunos com diferentes características de desenvolvimento, tendo em vista o papel social da escola em promover condições para aquisição de habilidades acadêmicas e sociais, e emissão de respostas socialmente competentes pelas crianças (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Ademais, compreender como os próprios professores de pré-escola avaliam suas competências para atuar com crianças com desenvolvimento típico e com algum tipo de deficiência, como o TEA, por exemplo, para criar vínculo afetivo, manejar comportamentos disruptivos na sala de aula e atender as especificidades acadêmicas desse público.

Dessa forma, parte-se da hipótese de que os professores poderiam avaliar as crianças com TEA com índices mais acentuados de problemas de comportamento e menor repertório de

habilidades sociais, uma vez que as próprias características de definição desse grupo demonstram haver déficits em relações interpessoais. Para mais, considera-se aqui, conforme a literatura tem mostrado, que tanto o repertório de habilidades sociais, quanto o desempenho acadêmico de alunos com alguma deficiência é mais comprometido e que o relacionamento professor-aluno com esses grupos de crianças também sofre mais prejuízos.

Assim sendo, este estudo teve como objetivos: comparar como os professores avaliam habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças pré-escolares com atraso no desenvolvimento e crianças com TEA e; caracterizar autoavaliação das professoras para realizar atividades acadêmicas e manejar comportamentos na pré-escola com crianças com e sem deficiência.

Método

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos e aprovado pelo CAEE n.º: 74765817.1.0000.5504, seguindo todos os procedimentos determinados pela Resolução 510/2016 (CNS, 2016).

A amostra foi composta por conveniência e a pesquisa desenvolvida em duas cidades próximas, localizadas no interior do sudoeste da Bahia. Como critério de inclusão era necessário que o docente aceitasse a participação e tivesse em sua sala de aula alunos com as características em questão e conforme definição adotada para atraso no desenvolvimento. Participaram 22 professoras de crianças da pré-escola (4 - 6 anos) que possuíam em suas salas de aula crianças com atraso no desenvolvimento ($n = 13$) ou crianças com TEA ($n = 09$). Em relação ao sexo, o grupo de criança com atrasos no desenvolvimento era composto por oito meninos e cinco meninas, com média de idade de 48 meses. O grupo de crianças com TEA era composto por nove meninos e nenhuma menina, com média de idade de 47 meses.

A idade das professoras variou entre 25 e 51 anos com média de 39,3 anos ($DP = 8,83$), todas do sexo feminino. A maioria das participantes tinha formação em Pedagogia, sendo 75% destas com pós-graduação em cursos como Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado e Educação Infantil. O tempo de profissão variou de 4 a 29 anos, com média de 17,5 anos ($DP = 9,36$). Cada professora participante era a regente de sala de aula comum em que estudava uma criança com TEA ou com atraso no desenvolvimento. Essas crianças, além de frequentarem a sala comum, estavam recebendo atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

A pesquisa foi autorizada pela secretaria de educação de cada cidade e pelas diretoras de cada estabelecimento educativo, que aceitaram contribuir na pesquisa, realizaram a mediação junto ao seu corpo docente sobre a proposta. As professoras responderam individualmente ao instrumento e à entrevista, em horário previamente agendado, na própria escola.

Os dados foram obtidos a partir da administração da Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares (PKBS-BR) e da realização de uma entrevista. A escala PKBS consiste em um instrumento de avaliação de habilidades sociais e comportamentos problemáticos em pré-escolares validado no Brasil por Dias *et al.* (2011). As respostas desse instrumento são obtidas em duas escalas, sendo a Escala 1 composta por 34 itens e três escores fatoriais: F1 – Cooperação Social, com 13 itens ($\alpha = 0,896$); F2 – Independência Social com 11 itens ($\alpha = 0,812$); e F3 – Interação Social, com oito itens ($\alpha = 0,853$). A Escala 2, denominada de Comportamentos Problemáticos, possui 42 itens e dois escores fatoriais: F1 – Comportamentos Externalizantes, com 24 itens ($\alpha = 0,936$), e; F2 – Comportamentos Internalizantes, com 18 itens ($\alpha = 0,867$). Os valores de *alfa de Cronbach* referidos acima são pertencentes à amostra desse estudo, e que, para o escore geral, foi encontrado valor de confiabilidade de $\alpha = 0,691$.

Para a realização da entrevista foram feitas duas questões abertas às professoras: a) O quanto elas se sentiam preparadas para planejar, aplicar atividades acadêmicas e manejar comportamentos de crianças com desenvolvimento típico; e b) O quanto se sentiam preparadas para planejar, aplicar atividades acadêmicas e manejar comportamentos de crianças com atrasos no desenvolvimento ou com TEA. Para cada questão, as professoras fizeram uma avaliação quantitativa, pois tinham que apontar um valor em uma escala de 0 a 10 e depois apresentar uma justificativa para a resposta.

Os dados obtidos foram computados no programa estatístico denominado *Statistical Package for the Social Sciences* versão 20.0. Foram realizadas as análises estatísticas descritivas dos dados. Para comparar as habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças com atrasos no desenvolvimento e TEA, foi realizado o Teste t de student. Os dados das entrevistas foram tratados por análise de conteúdo (FRANCO, 2008). As respostas obtidas na entrevista foram avaliadas por dois juízes com conhecimento sobre Habilidades Sociais e previamente treinados para as subcategorias emergentes. As respostas divergentes entre os juízes foram reavaliadas e descartadas as respostas discrepantes.

Resultados e Discussões

Habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças pré-escolares com atraso no desenvolvimento e crianças com TEA avaliados pelas professoras.

A Tabela 1 apresenta a avaliação realizada pelas professoras quanto ao repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças pré-escolares com atraso no desenvolvimento e crianças com TEA.

Tabela 1 – Caracterização de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças com atrasos no desenvolvimento e TEA, segundo as professoras na avaliação do PKBS

Escore Geral – Variáveis		Varição do Escore	Grupos	Média (Desvio Padrão)	t
Escala 1 Habilidades Sociais	Fator 1- Cooperação Social	0-39	AD TEA	16,6 (6,5) 14,5 (7,6)	0,61 ns
	Fator 2 - Independência Social	0-33	AD TEA	18,9 (5,2) 14,2 (5,8)	1,98*
	Fator 3 - Interação Social	0-24	AD TEA	11,2 (4,9) 9,3 (6,6)	1,0 ns
Escala 2 Comportamentos Problemáticos	Fator 1 - Comportamento Externalizantes	0-72	AD TEA	39,9 (15,9) 35,3 (13,0)	0,64 ns
	Fator 2 - Comportamento Internalizantes	0-54	AD TEA	26,1 (9,1) 29,3 (9,9)	0,72 ns

Fonte: Elaborado pelas autoras. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ ns: não-significativo
Legenda: AD - Atraso no desenvolvimento; TEA – Transtorno do Espectro Autista

De modo geral, nota-se que, na avaliação das professoras, as crianças com atrasos no desenvolvimento apresentaram valores de média mais alta nos fatores de habilidades sociais. Entretanto, para a escala de problemas de comportamento, as crianças com atraso no desenvolvimento apresentaram valores de média mais alta na escala de comportamentos externalizantes e valores de média mais baixa na escala de problemas de comportamento internalizantes.

Pela própria condição do TEA, era esperado que crianças pertencentes a esse grupo apresentassem um repertório de habilidades sociais com valores de média mais baixa que o grupo de crianças com atrasos no desenvolvimento. Esse dado corrobora com o estudo de Freitas e Del Prette (2014), que avalia o repertório de habilidades sociais de diferentes grupos de crianças com necessidades educativas especiais do Ensino Fundamental. Os autores identificaram que o grupo de crianças com autismo apresentou repertórios de habilidades sociais mais deficitários em comparação aos outros grupos.

Entretanto, nota-se que o grupo de crianças com atrasos no desenvolvimento da amostra obteve uma avaliação mais negativa com relação aos problemas de comportamento

externalizantes. Provavelmente, são crianças que apresentam problemas comportamentais, os quais concorrem com comportamentos acadêmicos e socialmente adequados (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Além disso, tem sido frequente o encaminhamento de crianças da pré-escola para o Atendimento Educacional Especializado que ainda não têm diagnóstico, mas que apresentam alta frequência de problemas de comportamento (GUERRA *et al.*, 2015). Essa questão deveria ser alvo da atenção das famílias e da escola como um todo, já que quando a criança é encaminhada para esse serviço, acaba recebendo um “rótulo” desnecessário e que pode prejudicar sua trajetória de desenvolvimento. Assim, se houvesse a ciência de que a questão é comportamental e se a família e a escola tivessem conhecimento das técnicas de manejo comportamental, muitos encaminhamentos desse grupo de crianças para a sala de recursos poderiam ser evitados.

Ao se comparar entre grupos o repertório de habilidades sociais e de problemas de comportamento de crianças com atraso no desenvolvimento e TEA, na visão das professoras, houve diferenças estatisticamente significativas apenas para o Fator 2 da escala de Habilidades sociais (Independência Social; $t = 1,98$; $p < 0,05$). Ou seja, para a maior parte das variáveis analisadas as crianças com atrasos no desenvolvimento e com TEA apresentam características muito semelhantes com relação ao repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento.

Contudo, chama a atenção o fato do grupo de crianças com atrasos no desenvolvimento apresentar um repertório comportamental relacionado à independência social melhor do que as crianças com TEA, já que apresentar atraso no desenvolvimento sugere que a criança não atingiu proficiência na execução de uma série de habilidades que já deveria ter atingido, considerando o grupo de crianças com idade semelhante. Entretanto, pode-se supor que as dificuldades de comunicação próprias de crianças com TEA pode ter sido um fator de peso para esse resultado, uma vez que na pré-escola os professores esperam que as crianças usem comandos verbais para expressar suas necessidades, como ir ao banheiro, além de expressar seus estados de ânimo e demais questões.

Além disso, é possível ainda que as crianças com TEA apresentem comportamentos como não fazer as atividades propostas, não seguir as instruções verbais de seus professores e tudo isso ser interpretado como um problema relacionado à independência social em si. Marteleto *et al.* (2011) salientam que a linguagem é um importante recurso para soluções alternativas, especialmente de negociação. Porquanto, as crianças precisam desenvolver habilidades que as possibilitem utilizar comportamentos que as auxiliem no convívio social e

na manifestação de seus sentimentos e desejos e que, assim, podem contribuir para um bom repertório de habilidades sociais.

Seria interessante, por meio de formação continuada e específica, ofertar cursos complementares aos professores sobre as características próprias do TEA e sobre procedimentos de educação que valorizassem as trocas entre professor-criança e criança-criança. A literatura tem evidenciado que tais procedimentos são eficazes para que crianças com TEA obtenham independência social e autonomia para desenvolver-se cognitivamente (BOSA, 2006). Tendo isso vista, sugere-se que os professores em suas trocas relacionais com as crianças pequenas, devam oferecer modelo de comportamento social correspondente às regras e normas sociais de seu ambiente. Brás e Reis (2012) dispõem que, na condição de mediador educativo, o professor pode potencializar trocas interativas de vivências e experiências em um ambiente que promova a expressão de opinião, sentimentos e emoções pelas crianças.

Autoavaliação dos professores para realizar atividades acadêmicas e manejo de comportamentos na pré-escola em alunos com e sem deficiência

A Tabela 2 apresenta as médias e desvio padrão da autoavaliação dos participantes quanto a realizar atividades acadêmicas e manejar comportamentos em crianças com e sem deficiência.

Tabela 2 – Autoavaliação das professoras para realizar atividades acadêmicas e manejo de comportamento de crianças com e sem deficiência

Autoavaliação	Crianças com Desenvolvimento	
	Típico M (D.P.)	Crianças com Deficiência M (D.P.)
Realizar atividades acadêmicas	8,2 (1,37)	5,4 (1,65)
Manejar comportamento	7,75 (1,44)	6,42 (1,76)

Fonte: Elaborada pelas autoras

Legenda: M= média; D.P.= desvio padrão

Valores: 0 a 10 (As professoras atribuíram uma nota para si própria, que variava de 0-10). N= 22 (professoras)

Notam-se, na autoavaliação das professoras, valores de médias mais altas para a categoria “Realizar atividades acadêmicas” (Média = 8,2; D.P. = 1,37), seguida da categoria “Manejar comportamentos” de alunos com desenvolvimento típico (Média = 7,75; D.P. = 1,44). Os resultados sugerem ainda que, de modo geral, essas professoras têm dificuldades para realizar atividades acadêmicas com crianças com deficiência, e que precisam de mais conhecimento e/ou habilidades específicas para manejar comportamentos em sala de aula com

esse grupo. Rosin-Pinola e Del Prette (2014) salientam a necessidade de oferecer consultoria às escolas sobre habilidades sociais educativas relevantes para lidar com a diversidade do ambiente escolar e das especificidades de aprendizagem de alunos com deficiência.

Adicionalmente, é provável que a qualidade da interação professor-aluno com deficiência também possa estar prejudicada, uma vez que, segundo Demirkaya e Bakkaloglu (2015), estudantes com necessidades educativas especiais têm mais conflito e menos proximidade com seus professores do que alunos com desenvolvimento típico. Conseqüentemente, os estudantes têm menos habilidades sociais de independência social e são mais propensos a se envolverem em conflitos.

Além desse indicativo quantitativo, a aplicação do instrumento também possibilitou a complementação dessa informação com dados qualitativos sobre autoavaliação das participantes quanto a realizar atividades acadêmicas e manejar comportamentos em crianças com atraso no desenvolvimento e com deficiência. Esses dados concentraram informações dos temas que surgiram acerca de necessidades que envolvem formação para propor metodologias diversificadas para contemplar a diversidade de alunos e, ainda, técnicas que envolvem o manejo comportamental em sala de aula e a necessidade de formação continuada. O Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese desses dados.

Quadro 1 – Necessidades apontadas pelas professoras para realizar atividades acadêmicas e manejo de comportamento de crianças com deficiência

Necessidades	Subcategoria	Freq.	Fala Ilustrativa
Realizar atividades acadêmicas	Formação continuada específica sobre as deficiências	11	“A licenciatura não dá base suficiente para o desenvolvimento educacional especial”
	Propor atividades diversificadas	04	“Constantemente é preciso reinventar os conteúdos e metodologias”
	Histórico de vida e aprendizagem dos alunos	03	“É muito difícil para nós professores, não é só a criança (<i>com deficiência</i>), é todo o seu contexto”
	Apoio e ensino colaborativo	02	“É importante ressaltar que se faz necessária a ajuda de outros profissionais capacitados para atuar com o professor de classe”
Manejar comportamentos	Conhecimento para lidar com indisciplina	04	“É preciso aprender mais para saber como lidar com situações de indisciplina”
	Criação de vínculos afetivos	03	“Às vezes eles estão só carentes, precisando de atenção; e a gente não vê”.
	Gerenciar crises comportamentais	02	“Não existe um jeito certo para lidar com oscilações comportamentais do aluno autista. Como, por exemplo, intervir de forma correta e no momento certo”

Fonte: Elaborado pelas autoras

Evidencia-se, por meio das falas das participantes, que essas professoras (N = 22) da pré-escola que estão atuando com alunos com deficiência sentem necessidades específicas de conhecer mais acerca das deficiências, suas características e sobre como ensinar os conteúdos acadêmicos. Também compreendem a necessidade de metodologias alternativas para despertar o interesse dos alunos e de ter um professor especializado para atuar em parceria com elas. A literatura tem mostrado que há muitos benefícios para os alunos com deficiência (DAVID; CAPELLINI, 2014; SANTOS; MENDES, 2008; SILVA MENDES; GALVANI, 2017) e para os alunos, de forma geral, quando se estabelece uma parceria bem sucedida entre professor regente de classe comum e professor da Educação Especial (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016). Para mais, se o professor regente se sente apoiado por outro profissional para lidar com essas questões específicas da deficiência, isso também pode colaborar para diminuir o estresse (LIMA *et al.*, 2016) e ajudar com questões de saúde mental dos professores (FERREIRA; OLIVEIRA; VANDENBERGHE, 2014; MENDO-LÁZARO *et al.*, 2018). A necessidade de atuar com questões que desconhecemos (ex. não saber como ensinar uma criança com TEA) pode gerar ansiedade e angústia nesses profissionais e até mesmo incorrer em pedidos de afastamento do trabalho por questões de saúde mental.

Já para os aspectos relacionados ao manejo comportamental, as principais falas discorriam acerca da necessidade de aprender a lidar com questões relacionadas à indisciplina dos alunos e de identificar o motivo (as causas) de seus comportamentos problemáticos, como vimos na fala da professora a seguir: “às vezes eles estão só carentes, precisando de atenção e a gente não vê”. Em uma pesquisa de intervenção para avaliar os efeitos de um programa para ensinar professores a lidar com problemas de comportamento infantil, Costa (2010) identificou que as professoras tinham dificuldade de identificar se o problema de comportamento da criança estava ligado à necessidade de atenção ou ao fato dela não saber se comportar de forma diferente. Ou seja, não tiveram modelos positivos e não sabiam fazer diferente, ou ainda se a criança se comporta “mal” porque tem consequências positivas quando age assim (ex. a criança faz birra, grita e a professora a deixa sem fazer as atividades).

Além da necessidade de aprender a lidar com problemas de comportamento, existem propostas promissoras de cursos para ensinar habilidades sociais e habilidades sociais educativas para professores de modo geral (CASALI, 2019; CINTRA; DEL PRETTE, 2019; ROSIN-PINOLA, *et al.*, 2017) e que atuam com alunos com deficiência (LESSA, 2017; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007). Essas iniciativas têm mostrado a importância de incluir essa temática da qualidade das relações interpessoais nos cursos de formação de professores, visto que ele é modelo de comportamento para seus alunos e um

multiplicador do conhecimento. Já há, inclusive, o reconhecimento da importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais pelas crianças como parte do currículo da Educação Infantil (BRASIL, 2018; COLAGROSSI; VASSIMON, 2017; COLPO; ZANON; PEZZI, 2021; VALLE, 2009) que deve ser desenvolvido pela escola.

Considerações finais

Os dados do repertório de habilidades sociais e de problemas de comportamento de crianças da pré-escola com atrasos no desenvolvimento e com TEA avaliados por seus professores mostraram que: a) as médias de todos os fatores de habilidades sociais estavam abaixo da média de referência do instrumento, independente do grupo de crianças; b) os problemas de comportamento externalizantes estavam um pouco acima da média para os dois grupos. Houve diferenças estatisticamente significativas (de baixa magnitude) no fator independência social da escala de habilidades sociais, sendo o grupo de crianças com o espectro autista considerado com mais dificuldades nesse quesito.

É importante salientar que crianças na pré-escola ainda estão em fase de desenvolvimento, e que os trabalhos de intervenção precoce necessários aos grupos de crianças com atrasos de desenvolvimento e com alguma deficiência podem produzir resultados muito positivos na trajetória de desenvolvimento dessas crianças. Contudo, para isso são necessários investimentos no fomento e na formação de profissionais que atuem na escola ou em parceria com a escola.

Os dados de autoavaliação das professoras sobre conhecimentos e segurança para desenvolver atividades acadêmicas e manejar comportamentos em sala de aula revelaram que as professoras sentem maior dificuldade para atuar com grupo de crianças com deficiência do que com crianças com desenvolvimento típico, nas duas categorias. Elas, ainda, sinalizaram a necessidade de receber formação específica sobre as deficiências, sobre como desenvolver atividades que mantenham a atenção e o interesse dos alunos com deficiência e sobre como lidar com problemas de indisciplina desses alunos em sala de aula.

Uma limitação do estudo foi o tamanho amostral que não representa um número significativo de professores dos municípios e, conseqüentemente, o que impediu a generalização dos resultados. Ainda assim, o instrumento utilizado foi validado para crianças com desenvolvimento típico e não crianças com atrasos no desenvolvimento e TEA. Além disso, é um instrumento de relato que foi avaliado por um único informante (professores). Sugere-se, portanto, que uma avaliação com uma amostra maior de crianças feita por múltiplos

informantes poderia oferecer subsídios para novas interpretações e, dessa forma, enriquecer os dados coletados pelo trabalho.

Por fim, destaca-se que esses dados são relevantes para a reflexão sobre a forma de conduzir cursos de formação continuada e formação em serviço, especialmente para esses professores que estão atuando com crianças com deficiência e apontam necessidades específicas de formação.

AGRADECIMENTOS: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

REFERÊNCIAS

ACHENBACH, T. M. **Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 e 1991 profile**. Burlington, VT: University of Vermont, 1991.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOLSONI-SILVA, A. T. *et al.* Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. n. 3, p. 460-469, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/C9JsmFsVwWHxDhx7jWJYmTr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

BOSA, C. A. Autismo: Intervenções psicoeducacionais. **Revista Sociedade Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, supl. 1, p. 47-53, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRÁS, A. T.; REIS, C. S. As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. **JETT**, v. 3, n. 1, p. 135-147, 2012. Disponível em: <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/download/444/331/2622>. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Nova resolução (510/2016) de Ética na Pesquisa**. Brasília, DF: Presidência do CNS, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020

CASALI, I. G. **Programa de habilidades sociais com pais e professores: efeitos sobre educadores e crianças escolares.** 2019. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019

CINTRA, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Características dos professores-cursistas, processo e resultado em programa semipresencial de habilidades sociais. **Psico-USF**, v. 24, n. 4, p. 711-723, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/pWYkWwRnGz6HBTtwrvk8ZSd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2021.

COLAGROSSI, A. L. R.; VASSIMON, G. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. **Construção psicopedagógica**, v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2020.

COLPO, L. C.; ZANON, R. B.; PEZZI, F. A. S. Indicativos de empatia em crianças no contexto da inclusão escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 27320-27340, mar. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/26527/21029>. Acesso em: 09 set. 2021.

COSTA, C. S. L.; WILLIAMS, L. C. A.; CIA, F. Intervenção com monitores de Organização Não-Governamental: diminuindo problemas de comportamento em crianças. **Psicologia: Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 411-421, 2012 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000300001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 dez. 2019.

COSTA, C. S. L. **Efeito de uma intervenção com monitores de Organização Não-Governamental para minimizar problemas de comportamento em crianças.** 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 2, p. 189-209, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

DEMIRKAYA, P. N.; BAKKALOGLU, H. Examining the Student-Teacher Relationships of Children Both with and without Special Needs in Preschool Classrooms. **Educational Sciences: Theory and Practice**, v. 15, n. 1, p. 159-175, 2015. Disponível em: <https://jestp.com/index.php/estp/article/view/712>. Acesso em: 17 ago. 2021.

DIAS, T. P. *et al.* Validação da Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares para o Brasil. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 16, n. 3, p. 447-457, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n3/v16n3a12.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

DORNELAS, L. F.; DUARTE, N. M. C.; MAGALHAES, L. C. Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 88-103, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822015000100088&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2020.

ELLIOTT, S. N.; GRESHAM, F. M. Social skills interventions for children. **Behavior modification**, v. 17, n. 3, p. 287-313, 1993. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01454455930173004>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ELLIOTT, S. N.; BUSSE, R. T. Social Skills Assessment and Intervention with Children and Adolescents: Guidelines for Assessment and Training Procedures. **School Psychology International**, v. 12, n. 1-2, p. 63-83, 1991. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0143034391121006>. Acesso em: 24 out. 2021.

FERREIRA, V. S.; OLIVEIRA, M. A.; VANDENBERGHE, L. Efeitos a Curto e Longo Prazo de um Grupo de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/tH7GYBh3DLWH5jjrpKc4Bmj/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2008.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 4, p. 658-669, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427406>. Acesso em: 21 set. 2021.

GUERRA, B. T. *et al.* Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 321-328, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/t5dLM5WFH5cf74n7XFG8PZR/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2021.

HAVEN, E. L. *et al.* The relation of parent-child interaction qualities to social skills in children with and without autism spectrum disorders. **Autism**, n. 18, v. 3, p. 292-300, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361312470036>. Acesso em: 10 abr. 2021.

LESSA, T. C. R. **Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos do público-alvo da Educação Especial**. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

LIMA, D. R. *et al.* Habilidades Sociais em estudantes de medicina: treinamento para redução de estresse. **ConScientia e Saúde**, v. 15, n. 1, p. 30-37, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/saude/article/view/6047>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MARTELETO, M. R. F. *et al.* Problemas de comportamento em crianças com Transtorno Autista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 5-12, mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 dez. 2018.

MATSON, J. L.; MATSON, M. L.; RIVET, T. T. Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview. **Behavior modification**, v. 31, n. 5, p. 682-707, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145445507301650>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MECCA, T. P.; ANTONIO, D. A. M.; MACEDO, E. C. Desenvolvimento da inteligência em pré-escolares: implicações para a aprendizagem. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 29, n. 88, p. 66-73, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2020.

MENDO-LÁZARO, S. *et al.* Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: the variables involved. **Frontiers in psychology**, v. 9, p. 1536, ago. 2018. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01536/full>. Acesso: 10 fev. 2021.

ROSIN-PINOLA, A. R. *et al.* Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 737-750, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28430/pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira educação especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qX5fThgbxB86THg6y8rg6LS/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. **Revista brasileira educação especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 239-256, ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/jKQxPHtBh57ZXqTStj9NsyR/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SANTOS, T.; MENDES, E. G. O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 211-224, abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/98>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA MENDES, M. T.; GALVANI, M. D. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7329>. Acesso em: 25 out. 2021.

SMITH, D. D.; TYLER, N. C. **Introduction to Special Education: making a difference**. 7 ed. New Jersey Columbus/Ohio: Merrill, 2010.

THOMPSON, B.; WINSLER, A. Parent–teacher agreement on social skills and behavior problems among ethnically diverse preschoolers with autism spectrum disorder. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 48, n. 9, p. 3163-3175, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-018-3570-5>. Acesso em: 17 mar. 2021.

VALLE, V. Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. **EXEDRA: Revista Científica**, n. 2, p. 129-146, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20310878-Do-tecer-ao-remendar-os-fios-da-competencia-socio-emocional.html>

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 15 set. 2021.

Como referenciar este artigo

GUIMARÃES, C. A.; COSTA, C. S. L.; LESSA, T. C. R. Avaliação e manejo de habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares com deficiência. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 18, n. 00, e022002, jan./dez. 2022. e-ISSN: 2526-3471. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v18i00.15877>

Submetido em: 19/11/2021

Revisões Requeridas em: 27/12/2021

Aprovado em: 21/02/2022

Publicado em: 30/06/2022