

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**“Convivência em sala de aula: uma proposta de intervenção na  
1ª série do ensino fundamental”**

**Dâmaris Simon Camelo Borges**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,  
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da  
USP, como parte das exigências para a  
obtenção do título de Doutor em Ciências,  
Área: Psicologia.

**RIBEIRÃO PRETO - SP**

**2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**“Convivência em sala de aula: uma proposta de intervenção na  
1ª série do ensino fundamental”**

Dâmaris Simon Camelo Borges

Orientadora: Prof. Dra. Edna Maria Marturano

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,  
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP,  
como parte das exigências para a obtenção do  
título de Doutor em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2007

## FICHA CATALOGRÁFICA

Borges, Dâmaris Simon Camelo

Convivência em sala de aula: uma proposta de intervenção na 1ª série do ensino fundamental. Ribeirão Preto, 2007.

196 p. : il.; 30 cm

Tese, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e Educação.

Orientadora: Marturano, Edna Maria

1. Relacionamento interpessoal. 2. Sala de aula. 3. intervenção.

## *Dedico*

*Aos meus filhos, para que eles nunca percam a fé em Deus e nas próprias mãos.*

## *Agradeco*

- *A DEUS.*

- *À Prof. Dra. Edna Maria Marturano, minha orientadora, pela orientação, dedicação e confiança em mim depositada.*

- *Aos meus pais, pelo apoio incondicional.*

- *Ao Paulo, meu marido.*

- *Às crianças que participaram deste estudo, que tanto me ensinaram ao longo do tempo.*

*Aos Secretários Municipais da Educação, Elsa Paula Mesquita Rossi e Abib Salim Cury, que consentiram no desenvolvimento do trabalho.*

- *Às diretoras Maria Irene da Silva e Kélma Roseli de Campos Nacarato pelo apoio e colaboração durante a coleta dos dados.*

- *Às colegas, professoras e funcionárias da EMEF Prof. Raul Machado que compartilham minhas ansiedades e esperanças.*

- *Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Marina Rezende Bazon e Maria Isabel Silva Leme que compuseram a Banca de Qualificação, pelas contribuições prestadas a este estudo.*

- *À Marlene e à Michelle pela amizade valiosa ao longo deste estudo e em todas as horas.*

- *A Rafa, Marina, Camila, Mayara, com carinho, pelo tanto que vocês já me ajudaram.*

- *Ao Robson e à Maria Inez, secretários da Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP – USP pela colaboração.*

- *A Inês, Denise e Sônia, funcionárias da seção de Pós-Graduação da FFCLRP – USP pela orientação e disponibilidade no esclarecimento das questões burocráticas.*

- *À FAPESP pelo auxílio financeiro para a realização deste estudo.*

- *A todos que participaram direta ou indiretamente na realização deste estudo, pela amizade e carinho e paciência, o meu “muito obrigada!”*

## *AMANHÃ*

*Amanhã, será um lindo dia, da mais louca alegria  
Que se possa imaginar  
Amanhã, redobrada a força  
Pra cima que não cessa, há de vingar*

*Amanhã, mais nenhum mistério, acima do ilusório  
O astro rei vai brilhar, amanhã, a luminosidade  
Alheia a qualquer vontade, há de imperar, há de imperar.*

*Amanhã, está toda esperança, por menor que pareça  
O que existe é pra festejar,  
Amanhã, apesar de hoje,  
Ser a estrada que surge, pra se trilhar.*

*Amanhã, mesmo que uns não queiram, será de outros que esperam  
Ver o dia raiar,  
Amanhã, ódios aplacados, temores abrandados, há de imperar  
Há de imperar*

*Guilherme Arantes*

## Resumo

A escalada de conflitos na sala de aula gera um clima inadequado ao processo de ensino-aprendizagem. Este estudo tem como objetivo verificar a adequação de um programa de intervenção destinado a melhorar a convivência em sala de aula, entre alunos iniciantes no ensino fundamental. O programa é formado por três componentes: (1) o currículo Eu Posso Resolver Problemas (EPRP), que desenvolve habilidades de solução de problemas interpessoais visando à flexibilização cognitiva, por meio de lições interativas; (2) um módulo de autocontrole, que visa à auto-regulação de emoções negativas, por meio de técnicas de relaxamento; (3) um módulo de iniciação aos valores humanos, que visa ampliar o repertório de respostas pró-sociais e a motivação pró-social dos alunos, por meio de histórias, desempenho de papéis, vivências e integração dos temas ao currículo de língua portuguesa. Participaram da pesquisa 116 alunos da primeira série do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Foi empregado um delineamento de comparação entre grupos, com avaliação pré e pós-intervenção. Constituíram-se quatro grupos: GI, grupo de intervenção, composto pelos 31 alunos da classe onde o programa foi implementado; GC, grupo de comparação, com 30 alunos de duas classes de primeira série da mesma escola, que não passaram por intervenção; G3 e G4, com dados colhidos em pesquisa anterior, em outra escola municipal, dos quais G3 havia passado pelo currículo EPRP e G4 não havia recebido intervenção. Para avaliar o efeito da intervenção multicomponente, foram utilizados cinco instrumentos ou procedimentos: sondagem de habilidades de solução de problemas interpessoais (PIPS), registro de conflitos em um diário de campo, observação do comportamento em sala de aula, um inventário de fontes de estresse escolar e um indicador de desempenho pró-social. A coleta de dados ocorreu em momentos correspondentes à pré e pós-intervenção no GI, com exceção do diário de campo, utilizado no GI e no G3 ao longo de todo o período da intervenção, e da observação do comportamento, feita durante a intervenção, apenas no GI. A análise dos resultados compreendeu as seguintes comparações: dentro de cada grupo, nas medidas tomadas em diferentes momentos do ano letivo; entre todos os grupos, nos resultados do PIPS; entre GI e GC, no indicador de desempenho pró-social e no inventário de fontes de stress escolar; entre GI e G3, nas ocorrências de conflitos registrados no diário de campo. Os resultados sugerem efeitos positivos do programa multicomponente, pois as crianças do GI ampliaram suas habilidades de solução de problemas interpessoais, diminuíram a participação em conflitos interpessoais abertos, reduziram comportamentos incompatíveis com as atividades escolares e melhoraram o desempenho pró-social. Houve mudanças comportamentais tanto para as crianças consideradas mais disruptivas, como para os demais alunos. Nas comparações entre grupos, os resultados foram favoráveis ao GI. A intervenção multicomponente mostrou efeitos cognitivos e comportamentais mais pronunciados que o EPRP. Em relação aos colegas que não passaram por intervenção, as crianças que receberam a intervenção multicomponente mostraram, após o programa, maior preparo para o enfrentamento do estresse e percepção de que os colegas se tornaram mais solidários.

Palavras chaves: relacionamento interpessoal, sala de aula, intervenção.



## **Abstract**

The conflict escalation in classrooms has generated an inadequate environment for the teaching-learning process. This study aimed at verifying the appropriateness of an intervention program to improve relationships among first graders. The program comprises three components: (1) the curriculum from “I Can Problem Solve” (ICPS), which develops interpersonal problem solving abilities, aiming at improving cognitive flexibility through interactive lessons; (2) a self-control module aiming at self-regulation of negative emotions, through relaxation techniques; (3) a module of initiation on human values, aiming at expanding the set of pro-social responses and strengthening the students’ pro-social motivation, through stories, role-playing, and integration of themes to the Portuguese syllabus. The participants were 116 first-graders in two public elementary schools. Groups were evaluated and compared before and after intervention. Four groups were formed: IG, intervention group, corresponding to the classroom where the program was implemented, with 31 students; CG, comparison group, with 30 students from two classrooms of the same school who did not attend any program; G3 and G4, with children from another public school, with whom data were collected in a previous research. G3 had attended only the ICPS program, whereas G4 had not attended any program at all. To evaluate the effect of the multicomponent intervention program, five instruments and / or procedures were used: a test of interpersonal problem solving abilities (PIPS); recording of conflicts in a field diary; observation of the behavior in the classroom; an inventory of sources of stress in the school; and an indicator of pro-social performance. Data collection was carried out during pre- and post-intervention with IG, except for the field diary and the behavior observation, used during the whole intervention period. We used field diaries for both IG and G3, and only observed IG children’s behavior. Data analysis included the following comparisons. For each group, we compared measures taken in different moments of the school year. Comparisons of all the groups were performed only with the PIPS results. IG and CG were compared in relation to pro-social performance and school stress. IG and G3 were compared in relation to the occurrences of conflicts recorded in the field diary. The results suggest positive effects of the multi-component program, since the IG children expanded their interpersonal problem solving abilities, diminished their participation in open interpersonal conflicts, reduced behaviors not compatible with classroom learning activities and improved their pro-social performance. Behavioral changes occurred for the most disruptive children, as well as for the other students. In the comparisons between groups, the results were favorable to IG. Children who attended the multi-component program showed more cognitive and behavioral improvements than those attending the ICPS only. At the end of the school year, these children showed a higher ability to cope with stress and solidarity increased, when compared with the students who did not attend any program.

**Keywords:** interpersonal relationships, classroom; intervention.

## **Apresentação**

O presente estudo inclui questões decorrentes da preocupação com o clima de convivência ideal para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Visando contribuir para a compreensão da questão, bem como para o encaminhamento de possíveis soluções, avaliamos, em investigação prévia (Borges, 2002; Borges e Marturano, 2003), a aplicabilidade de uma proposta de intervenção destinada a atenuar problemas de comportamento em alunos do ensino fundamental. O programa, denominado EPRP – Eu Posso Resolver Problemas (Shure, 1992), foi escolhido no pressuposto de que se a criança conhecesse os elementos que compõem o processo de resolução de problemas ela estaria habilitada a solucionar conflitos interpessoais de uma forma mais moral e ética e mais satisfatória para todas as pessoas envolvidas.

Comparando as Habilidades Cognitivas de Solução de Problemas Interpessoais antes e depois do processo de intervenção, verificamos que a criança tornou-se mais capaz de buscar soluções alternativas. Verificamos que também a qualidade das respostas fornecidas pelas crianças foi alterada. Embora estes dados relativos à melhora cognitiva estejam de acordo com literatura que afirma os benefícios para crianças agressivas de intervenções com enfoque na busca de soluções alternativas (Del Prette e Del Prette, 2003), quanto ao comportamento, obtivemos resultados mistos. Os alunos que inicialmente mais se envolviam em conflitos interpessoais mostraram diminuição substancial dessas ocorrências. Mas em relação à classe como um todo não se observou redução nos conflitos. Nesse caso, as melhoras verificadas ao longo dos primeiros meses de aplicação do programa não se mantiveram após a interrupção das férias de julho (Borges, 2002).

Del Prette e Del Prette (2003) afirmam que os déficits sócio-emocionais ligados a delinqüência e comportamento anti-social

“...refletem um contexto de socialização e educação inadequados, marcados pela falta de oportunidade de aprendizagem de atitudes, valores e habilidades de não violência e de lidar com a própria agressividade e a do outro. Pode-se supor, portanto, que essa abordagem seria ainda mais útil em um sentido preventivo, garantindo-se a aquisição desse repertório às crianças e aos adolescentes ao longo dos processos educativos formais... (2003, p. 95)”

Os resultados mistos obtidos com a intervenção EPRP (Shure, 1992) e os dados da literatura instigaram-nos ao prosseguimento da pesquisa utilizando a mesma intervenção de ensino de habilidades de solução de problemas interpessoais, complementada por uma nova abordagem, criando um programa de intervenção composto por três módulos: o programa EPRP (visando à flexibilização cognitiva), um módulo de iniciação aos valores humanos (visando à ampliação do repertório pró-social e a motivação) e um módulo de autocontrole (visando à auto-regulação).

## Sumário

1 – Introdução.....	1
1.1 - As tarefas do desenvolvimento e a sala de aula .....	4
1.2 - Conflitos interpessoais na sala de aula.....	6
- Comportamentos em situação de conflito interpessoal	
- <i>O fenômeno bullying</i>	
- <i>Os conflitos interpessoais e as questões de gênero</i>	
1.3 - O comportamento moral.....	13
- <i>O comportamento pró-social</i>	
- <i>A dimensão intelectual / cognitiva</i>	
- <i>A dimensão afetiva</i>	
1.4 - A escola como cenário de socialização – preparação para a convivência .....	28
1.5 - O programa de intervenção .....	30
- <i>Módulo de ensino da habilidade de solução de problemas interpessoais</i>	
- <i>O programa EPRP – Eu posso resolver problemas</i>	
- <i>Módulo de discussão de valores humanos</i>	
- <i>A utilização de estórias no módulo de discussão de valores humanos</i>	
- <i>Módulo do autocontrole</i>	
- <i>A intervenção do autocontrole</i>	
1.6 – Objetivos.....	43
2 – Método.....	45
2.1 – Contexto da pesquisa .....	47
2.2 – Participantes .....	49
2.3 – Materiais e instrumentos .....	53

2.4 – Aspectos éticos.....	57
2.5 – Delineamento .....	58
2.6 – Procedimento de coleta de dados .....	60
2.7 – O programa de intervenção .....	64
2.8 – Procedimento de análise de dados .....	78
3 – Resultados .....	89
4 – Discussão .....	117
Referências bibliográficas.....	143
Anexos .....	151

# *1 INTRODUÇÃO*

A socialização é um aspecto importante do desenvolvimento social. Entendida como o processo pelo qual uma criança amplia e refina seu repertório de comportamentos sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) e adquire padrões, valores e conhecimento da sua sociedade (COLE; COLE, 2003), começa assim que a criança nasce e tanto adultos quanto crianças desempenham papéis ativos nos processos de socialização. Perto dos seis anos, quando as crianças iniciam o aprendizado escolar formal, elas ainda não concluíram o processo de socialização, mas já desenvolveram uma boa parte desse processo (COLE; COLE, 2003).

Para Cole e Cole (2003), citando Erikson, o desenvolvimento humano se processa em estágios ao longo de toda a vida e a busca do sentido de identidade se processa através de “crises” ou tarefas de desenvolvimento, num processo dinâmico de trocas constantes entre o indivíduo e o ambiente. Entre as tarefas evolutivas da fase escolar estão o progresso na escola, a competência nas relações interpessoais, a adesão às regras da sociedade para conduta pró-social e uma imagem positiva de si mesma derivada da percepção de sucesso no enfrentamento dos desafios e problemas típicos da fase (MARTURANO; LOUREIRO, 2003). A superação destas tarefas, portanto, vai determinar se uma criança vai se sentir orgulhosa de si e autônoma ou envergonhada e incapaz (COLE; COLE, 2003).

Assim, a entrada na primeira série representa um período importante na vida da criança caracterizando uma maior demanda de habilidades sociais e de trabalho. Essa passagem do sistema social familiar para o sistema escolar nem sempre é tranqüila. Na escola, a criança se vê diante de uma maior variabilidade de modelos e demandas para a aquisição de novas habilidades sociais. Os recursos que a criança possui em termos de desempenho social, que determinam a qualidade dos relacionamentos, são gerados originalmente no meio familiar e geram impressões nos colegas, ampliando ou reduzindo as oportunidades posteriores de desenvolvimento de habilidades sociais, ou seja, ampliando ou reduzindo as oportunidades posteriores de desenvolver comportamentos que favoreçam a qualidade dos relacionamentos interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

## ***1.1 As tarefas do desenvolvimento e a sala de aula***

Inúmeros são os fatores que colaboram para o desenvolvimento de um ambiente escolar saudável. A adaptação da criança à escola depende do tipo de relacionamento que ela estabelece com as pessoas de sua convivência. Quando essas relações são inadequadas a escola se transforma em uma fonte de stress e inadaptação, resultando em conflitos interpessoais e em diversas formas de violência, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem (FANTE, 2005).

Entre os desafios que a criança deve enfrentar na fase escolar, destacam-se os de natureza interpessoal, quais sejam os de se ajustar<sup>1</sup> às expectativas e demandas do professor e dos colegas mostrando-se socialmente competente. Neste trabalho utilizamos o conceito de competência social entendido segundo a definição de Del Prette e Del Prette (2005) como

“...a capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando conseqüências positivas para o indivíduo e para sua relação com as demais pessoas (p. 33)”

A competência social refere-se a um grau de eficiência geral no âmbito interpessoal que inclui interações bem-sucedidas com os outros e um comportamento que se ajusta às normas que regulam a interação social, supondo o respeito aos próprios direitos e aos direitos dos outros (ARON; MILICIC, 1994). O desempenho competente das habilidades sociais, portanto, está na base do conceito de competência social.

---

<sup>1</sup> Os conceitos de adaptação e ajustamento em geral são considerados como sendo sinônimos, mas faz-se uma distinção atribuindo ao ajustamento a característica de ser a capacidade de discernimento e realização dos processos adaptativos na prática, portanto, só se fala em ajustamento relativo (BORGES, 2002).



A competência social é construída nos encontros sociais, por meio da aprendizagem de comportamentos sociais e de normas de convivência. Como assinalam Del Prette e Del Prette (2005), são importantes para essa aprendizagem as condições que a criança encontra nos ambientes onde convive com outras pessoas, o que vai afetar a qualidade de suas relações interpessoais subseqüentes. Surgindo conflitos e problemas, a forma como estes serão interpretados será um dos fatores importantes para a obtenção de boas ou más relações sociais (ORTEGA; DEL REY, 2002).

## *1.2 Conflitos interpessoais na sala de aula*

Reconhecidamente, para que aconteça o processo ensino-aprendizagem em sala de aula, é necessário que haja um clima adequado de convivência. A esse respeito, Macedo (1996) assinala que mais da metade do tempo em sala de aula é gasto com problemas disciplinares ou com controle ou motivação da aprendizagem.

No dia a dia da sala de aula, o professor trabalha com crianças que estão construindo seu repertório de recursos para lidar com conflitos e que chegam na escola com um repertório prévio, estabelecido em condições ambientais muitas vezes restritivas ou inadequadas, dando origem, comumente, mesmo que não tenham sido desenvolvidos transtornos de relacionamentos, a diferentes tipos de déficits de habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Por exemplo, a criança que aprendeu a ser coercitiva em casa pode resistir às demandas de obediência comuns ao ambiente escolar, desenvolvendo uma conduta aversiva e anti-social, que muitas vezes leva à rejeição e possivelmente ao baixo rendimento escolar (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2003).

São consideradas como condutas aversivas o lamuriar-se, gritar, provocar, ameaçar, bater, desobedecer, fazer birra, entre outros. Assim, o comportamento opositor da criança na escola, associado ao déficit em habilidades sociais positivas e na regulação da emoção, tende a conduzir professores e colegas a responderem com o mesmo tipo de ação coercitiva característica do padrão de comportamento da criança (MARINHO, 2003).

Fante (2005) chama a atenção para o fato de que entre os principais conflitos enfrentados na relação professor-aluno, destaca-se a *disrupção*. O termo se refere ao estado de inquietação e perturbação dentro da sala de aula, que é definido como:

“...conglomerado de condutas inapropriadas, como falta de cooperação, falta de educação, insolência, desobediência, provocação, hostilidade, abuso, impertinência e ameaças (p. 200)”

A disrupção também pode ser observada em estratégias verbais, como por exemplo, quando o aluno pede explicações desnecessárias, só para atrapalhar a aula, reage desproporcionalmente a instruções exagerando seu cumprimento, faz perguntas ou dá respostas absurdas. Esse tipo de comportamento causa desconforto para o professor, interrompe a rotina da classe e repercute nas relações interpessoais (FANTE, 2005).

Cabe aqui fazer a distinção entre conflito e confronto. O conflito é inerente à convivência, é o confronto que deve ser evitado. O confronto é a busca da anulação do outro, pressupõe separação: “eu de um lado e eles de outro” (CORTELLA; LA TAILLE, 2005). A resolução de conflitos, por conseguinte, deve ocorrer de forma que os indivíduos envolvidos

“...ajam de forma autônoma e consciente da importância do respeito pelo direito do outro, do poder resolver conflitos de modo pacífico, regulando suas emoções, escolhendo alternativas de ações que conciliem os interesses de todos (LEME, 2004, p.181)”

### ***Comportamentos em situação de conflito interpessoal***

Dentro da mesma sala de aula, as crianças podem exibir diferentes comportamentos frente a situações de conflito. Leme (2004) se refere a três tendências de condutas que as pessoas manifestam diante de conflitos interpessoais: agressividade, submissão e assertividade.

Muitas vezes, mesmo que certas formas de relacionamento não sejam consideradas agressivas, não necessariamente caracterizam formas adequadas de convivência e de resolução de conflitos interpessoais (LEME, 2004).

O comportamento submisso envolve a consideração dos direitos e sentimentos dos outros em detrimento dos próprios. Analisado sob este ponto de vista, o comportamento

submisso é indesejável. Já o comportamento assertivo caracteriza-se pelo enfrentamento das situações conflituosas, em que a pessoa defende seus direitos sem usar a força ou outra forma de coerção. Por suas características, é o comportamento mais desejável em situações de conflito, com a ressalva de que há exceções, como, por exemplo, nas situações em que mostrar-se assertivo torna-se extremamente perigoso (LEME, 2004).

O comportamento agressivo implica na busca de uma solução coercitiva, no interesse próprio, sem considerar os direitos e sentimentos do outro. Segundo Fante (2005), é vivenciado em todas as escolas do país e do mundo, atingindo crianças de todas as idades, tornando-se um fenômeno difícil de ser enfrentado pelo professor.

A generalização da agressividade como forma de resolução de conflitos pode ser associada ao problema da violência nas escolas. Falar de violência nas escolas, permitindo que a interpretação siga o caminho do óbvio, da violência física, é tratar o assunto de maneira superficial. A violência possui uma ampla gama de definições. Segundo Leme (2004), verificam-se diversos comportamentos que são considerados agressivos, variando de condutas agressivas manifestas, como o ataque físico, a formas mais veladas e encobertas, como a maledicência. Violência define-se a partir de seu contexto formador, de acordo com o sistema de valores adotados por cada sociedade e levando em consideração o seu nível de tolerância para com a violência. Mas a questão é muito mais ampla do que a simples consideração da violência explícita. Considera-se, para definirmos a conceituação adotada aqui, não apenas a sua manifestação física, mas também as situações de humilhação, exclusão, ameaças, desrespeito, indiferença e omissão para com o outro (FANTE, 2005).

Considerando-se a complexidade das definições e o contexto em que estamos trabalhando, de preparação para a convivência, adotamos a definição de violência como sendo:

“Todo ato, praticado de forma consciente ou inconsciente, que fere, magoa, constrange ou causa dano a qualquer membro da espécie humana (FANTE, 2005, p. 157)”.

Segundo Leme (2004), as diferentes formas de agressão se diferenciam, não apenas na manifestação, mas também na motivação, aspecto afetivo, e no aspecto cognitivo. Agressores explícitos, por exemplo, são motivados, em geral, pela raiva, têm dificuldades para encontrar soluções não agressivas para os conflitos em que se envolvem e tendem a interpretar erroneamente intenções alheias. Já os agressores furtivos não sofrem a limitação da impulsividade, planejam com cuidado sua ação, tanto para que a execução seja o mais perfeita possível, quanto para fugir da punição.

### ***O fenômeno bullying***

Dentro do tema da resolução de conflitos, um fenômeno tem se apresentado em todo o mundo, o *bullying*, que vem se disseminando entre nossos escolares. Grande parte dos casos de *bullying* acontece no interior das escolas, mais especificamente na sala de aula. Mas para que um comportamento seja caracterizado como *bullying*, é necessário distinguir os maus-tratos habituais e graves dos maus-tratos não graves e ocasionais. Os atos de *bullying* entre os alunos apresentam características comuns:

“...são comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma mesma vítima; apresentam uma relação de desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima; ocorrem sem motivações evidentes; são comportamentos deliberados e danosos (FANTE, 2005).”

Na maioria das vezes, professores e outros profissionais não percebem a agitação ou não se encontram no local quando a agressão acontece; além disso, muitas vezes é confundida com “brincadeiras próprias da idade”. Comportamentos de *bullying* acontecem de

forma direta ou indireta. A direta inclui agressões físicas como bater, chutar, tomar pertences e as indiretas incluem apelidar de maneira pejorativa e discriminatória, insultar, constranger, acontecendo por meio da disseminação de rumores desagradáveis e desqualificantes, disseminados com o objetivo de excluir a vítima de seu grupo social (FANTE, 2005).

Segundo Fante (2005), desde 2000 estão sendo desenvolvidos alguns estudos pioneiros no Brasil sobre o fenômeno *bullying*. Constatou-se com estes estudos que existe pouca conscientização e preparo para lidar com a realidade do fenômeno nos meios educacionais, especialmente para lidar com a violência velada. De acordo com as pesquisas revistas pela autora, há diretores que negam a existência da violência em suas escolas, afirmando que existem apenas alguns casos pontuais. Alguns educadores chegam a afirmar que esse tipo de relação baseada na submissão sempre existiu, sendo normal que existam grupos que dominam e os que se deixam dominar e que isto faz parte da vida, sendo necessário que se deixe os alunos aprenderem a conviver e a lidar com essas situações que os tornarão mais fortes para o futuro.

Os resultados das pesquisas (FANTE, 2005) indicam que o fenômeno não é menor nas escolas particulares do que em escolas oficiais e nem em cidades pequenas; a participação das meninas é pouco menor, entretanto, a participação feminina vem aumentando; o *bullying* acontece em 100% das nossas escolas. Nos ciclos iniciais (jardins e pré-escola) até a 4<sup>a</sup> série, as condutas são mais perceptíveis pelo professor e nesses casos, o pátio é o local de maior incidência; até a 2<sup>a</sup> série os comportamentos mais incidentes são os maus tratos físicos, seguidos de ofensas, acusações e discriminações, manifestadas por meio de apelidos e xingamentos; na 3<sup>a</sup> e na 4<sup>a</sup> série, associados aos maus-tratos físicos aparecem as ameaças e chantagens, o comportamento abusivo, as ameaças psicológicas; da 5<sup>a</sup> série em diante, os maus-tratos começam a ser maquiados ou disfarçados, tornando-se mais difíceis de serem identificados, uma vez que se desenvolvem basicamente por meio de linguagens não

verbalizadas: visual, gestual, corporal, incluindo, como revelaram as últimas pesquisas, o celular e a internet.

A compreensão destes aspectos torna-se importante à medida que entendemos que as ações punitivas praticadas em geral nas escolas, como a suspensão e outras formas de “controle” do comportamento, levam à frustração, raiva, provavelmente mais agressividade, defasagem escolar, evasão escolar, entre outras conseqüências não produtivas e agravantes do problema (Leme, 2004).

### *Os conflitos interpessoais e as questões de gênero*

Leme (2004) lembra a importância de se ponderarem as questões de gênero quando se trata de conflitos interpessoais. Práticas de socialização diferentes parecem ter um peso considerável, pois, na primeira infância, não são constatadas diferenças importantes entre meninas e meninos na manifestação das emoções. Já na pré-escola, os meninos começam a demonstrar maior tendência do que as meninas para agredir fisicamente. A inferência é que práticas de socialização reprimem mais a agressão quando praticada por meninas do que por meninos; valores diferentes utilizados na socialização de meninos e meninas geram atitudes diferentes.

Segundo Bee (2003), as meninas expressam a agressividade de maneira diferente, usando o que se chama de “agressão relacional”, em vez de agressões físicas ou do uso de palavras vulgares. A agressão relacional tem por objetivo atingir a auto-estima das pessoas ou os seus relacionamentos por meio de fofocas cruéis, expressões faciais de desdém, ostracismo. As crianças tendem a afastar-se dos colegas que empregam a agressão relacional, assim como se afastam daqueles que usam a agressão física.

Uma vez delimitada a importante tarefa da criança de se tornar socialmente competente ao ingressar na escola e apontadas situações interpessoais problemáticas, comuns no cotidiano escolar, que podem interferir no cumprimento desse desafio, passamos a focalizar formas adequadas de se conviver em uma sala de aula, buscando subsídios para ações educativas que possam estimular essas formas de relacionamento.



### ***1.3 O comportamento moral***

Aceitando-se a definição de La Taille (2006) de *comportamento moral* como sendo os sistemas de regras e princípios que direcionam o comportamento das pessoas em sociedade, o que pressupõe por parte do indivíduo a legitimação do sentimento de obrigatoriedade, e que se relacionam ao bem-estar, aos direitos e ao tratamento justo das pessoas (NUCCI, 2000), pode-se questionar qual é o processo que estimularia a criança a seguir as regras da sua comunidade, no caso em questão, as regras da sala de aula e da escola, mesmo sem uma supervisão direta e agir diante de conflitos de maneira a defender seus interesses sem desprezar os do outro.

Quando olhamos a questão segundo o referencial teórico de Piaget, vemos que as condutas das pessoas são pautadas por diferentes pontos de vista. O sujeito que experimenta o sentimento de obrigatoriedade elegendo como referencial os padrões e valores dominantes na comunidade é considerado como sendo heterônomo. Quando o sujeito é autônomo, ele também é inspirado pelo sentimento de obrigatoriedade, mas elege a reciprocidade e a equidade como princípios de seus juízos e ações morais, e conduz suas ações não com regras e princípios que regem apenas as relações entre os membros de uma comunidade, mas sim as relações entre todos os seres humanos (LA TAILLE, 2006).

É comum existir uma inconsistência entre os princípios da criança e o seu comportamento, isto é, ela conhece as regras, mas não as cumpre (RADKE- YARROW, ZAHN-WAXLER E CHAPMAN, 1983).

Muitas vezes, o conflito surge exatamente pela sobreposição de interesses que coloca em jogo interesses pessoais diante de interesses de terceiros ou de uma comunidade. Nucci (2000) fala em “sobreposição de domínios”. Desde pequenas as crianças conseguem

distinguir entre o domínio da “moralidade”, que envolve conceitos, raciocínios e ações que se referem ao bem-estar, justiça e direitos, e o domínio do “convencional”, referente a padrões de conduta consensualmente determinados dentro de certo grupo social. Embora certos assuntos sejam claramente do domínio da moral e outros do domínio da convenção, muitos outros se sobrepõem. Nestes casos, diante da necessidade de resolver o conflito, as pessoas podem diferir entre si em termos de informações que elas possam trazer para uma situação, ou do peso que elas possam dar a diferentes aspectos de um determinado assunto.

Quais seriam então os princípios que levam algumas pessoas a agirem diante de conflitos movidas pelo sentimento de dever em relação ao grupo social quando os interesses próprios são conflitantes com os interesses de terceiros, e outras não?

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1997), documento do Ministério da Educação que traça diretrizes para o ensino fundamental, o grande desafio nas relações interpessoais é conseguir se colocar no lugar do outro, ao interpretar suas ações, o que desenvolveria a capacidade, fundamental, de conviver com as diferenças – conceito de tolerância, que segundo Tavares (apud ALVES; FISCHMANN, 2001, p. 156) é o de respeito ao outro em sua diferença.

Os PCN (BRASIL, 1997) abordam a questão tratando do conceito de legitimação de valores, referindo-se ao processo em que indivíduos deixam de agir com o controle externo e passam a agir por conta própria. Segundo os PCN (BRASIL, 1997), para que um indivíduo legitime as regras a que é submetido, é necessário que as veja como traduzindo algo de bom para si, ou seja, por um lado os valores e regras devem ser identificados como coerentes com a realização de diversos projetos de vida e, por outro, esses valores devem ser absorvidos como um valor pessoal que se procura resguardar para permanecer respeitando a si próprio. Tal legitimação também não existirá sem a reflexão, considerada condição necessária à vida moral.

La Taille (2006) trata a questão do ponto de vista dos parâmetros fundamentais na legitimação da ação, definindo três virtudes, ou valores, que são consideradas importantes para o agir moral: a justiça, a generosidade e a honra.

- a justiça - deve ser pautada pela igualdade e pela equidade, é considerada como a virtude maior, sem a qual a vida em sociedade é impossível;

- a generosidade - consiste em dar a outrem o que lhe falta, sem que isso lhe seja devido por direito;

- a honra - refere-se ao auto-respeito, ou seja, o valor moral que a pessoa tem aos próprios olhos, a busca das representações de si com valor positivo.

Considerando-se o valor inquestionável que a justiça e a honra possuem na motivação do agir moral, gostaríamos de enfatizar a preocupação ressaltada por La Taille (2006) com a *generosidade*, uma virtude pró-social, considerada também importante na motivação do agir moral.

### ***O comportamento pró-social***

Segundo Koller (1997) os comportamentos e julgamentos pró-sociais têm um papel vital dentro da comunidade, favorecendo o desenvolvimento de um senso de pertinência e participação.

Vários estudos a respeito do comportamento pró-social notaram o desenvolvimento de comportamentos como compartilhar, ajudar, mostrar solidariedade já no segundo ano de vida (COLE; COLE, 2003).

São considerados comportamentos pró-sociais os comportamentos que não oferecem recompensa direta à pessoa, mas que beneficiam o grupo. Entre eles, por exemplo, estão: altruísmo, cooperação e ajuda (COLE; COLE, 2003).

Ao ingressarem na escola, as crianças deixam de pertencer exclusivamente a um grupo social em que já conhecem as regras de convivência para ingressarem em uma comunidade com regras próprias e ainda desconhecidas. A aceitação como membros de um novo grupo social implica em as crianças pequenas aprenderem a controlar sua raiva quando seus objetivos são frustrados e a subordinar seus desejos pessoais ao bem do grupo quando a situação assim o exige (COLE; COLE, 2003). A convivência em grupos sociais é mais do que a convivência em simples grupos ocasionais, pressupõe a convivência em comunidades. A convivência em comunidades implica em objetivos comuns, relações de reciprocidade e mecanismos de auto-preservação da comunidade (CORTELLA, LA TAILLE, 2005).

Assumindo-se a definição de comportamento pró-social como sendo “o comportamento que é executado em benefício de outros e que é essencial para a vida dos indivíduos e do grupo” (RADKE-YARROW, ZAHN-WAXLER E CHAPMAN, 1983, p. 469), assim como no comportamento moral, identifica-se uma dificuldade efetiva em praticá-lo, pois situações que demandam comportamento pró-social freqüentemente confrontam o interesse dos outros com o próprio interesse dos indivíduos. Segundo Radke-Yarrow, Zahn-Waxler e Chapman (1983), apesar de existirem controvérsias em torno do conceito, entende-se que o comportamento pró-social envolve uma rede de custos para o indivíduo e é intrinsecamente recompensado.

Desde que há custos, pode-se perguntar o que move o indivíduo a executar uma ação pró-social.

Vários aspectos estão relacionados com a habilidade da criança de agir de forma pró-social. Ao abordar o aspecto da educação, Koller (1997) coloca que uma educação que vise desenvolver comportamentos pró-sociais deve incluir o desenvolvimento das intenções e valores pró-sociais e da capacidade de agir pró-socialmente, bem como a promoção de processos intelectuais, envolvendo a tomada de decisão e participação dos indivíduos em

situações pró-sociais efetivas e reais no cotidiano. Além das habilidades sociais (CHARBONNEAU; NICOL, 2002), tem recebido destaque em trabalhos referentes ao comportamento pró-social (EISENBERG et al., 2002), no item relacionado às intenções e valores, a empatia (RADKE-YARROW, ZAHN-WAXLER E CHAPMAN, 1983), e a compaixão (interesse pelo outro baseado na apreensão do seu estado emocional).

Na visão piagetiana (PIAGET, 2003) dois tipos de relações sociais são enfatizadas: a coação e a cooperação. A coação, correspondendo a um baixo nível de socialização, resulta em um empobrecimento das relações sociais e freio ao desenvolvimento intelectual. Na coação

“não há verdadeiro diálogo, uma vez que um fala e o outro limita-se a ouvir e memorizar...nenhum dos participantes do diálogo precisa se descentrar: o coagido porque lhe basta aceitar as verdades impostas – portanto sem fazer esforço de verificar a partir de que perspectiva foram elaboradas (o que o leva frequentemente, aliás, a acabar distorcendo o que lhe foi imposto por falta de real compreensão), e a autoridade, porque nem precisa ouvir o outro, pois não lhe foi atribuída a tarefa racional de crítica (LA TAILLE, 1992, p.19)”.

Já nas relações de cooperação ocorre o mais alto nível de socialização (LA TAILLE, 1992). O comportamento pró-social é fundamental na efetivação das relações de cooperação, definidas por Souza (1999) como sendo

“a capacidade de operar junto, coordenar pontos de vista diferentes, visando o bem comum, de acordo com o princípio de igualdade, tendo como regulador principal o sentimento de justiça (p 95)”.

Na idade escolar, a criança se encontra no estágio piagetiano das operações concretas; as trocas do indivíduo com o meio social e com os objetos viabilizam a formação de esquemas que possibilitam a reversibilidade e a descentração do pensamento, fundamental, portanto, como ponto de partida para a cooperação:

“Uma vez ‘iniciada’ a cooperação pela sua convivência com iguais, a criança tenderá a exigir cada vez mais de todos que se relacionem com ela desta forma – contanto, evidentemente, que na sociedade em que se vive sejam valorizadas as noções de igualdade e respeito mútuo (LA TAILLE, 1992, p 20)”.

No pensamento piagetiano (LA TAILLE, 1992) ser coercitivo ou cooperativo depende de uma atitude moral; o indivíduo pode ter condições cognitivas para ser cooperativo, mas resolve não o ser, porque a coação lhe interessa. Dessa forma, um projeto de intervenção para melhorar a convivência deve envolver, entre outros aspectos, a motivação ao agir moral.

### ***A dimensão intelectual / cognitiva***

A cognição social pode ser pensada como a aplicação de processos ou de habilidades cognitivas gerais às pessoas ou relacionamentos. Pode-se supor que em qualquer idade as crianças aplicam em seus relacionamentos as maneiras fundamentais de pensar do desenvolvimento cognitivo, mas na cognição social, além de todas as regras básicas que são consideradas nas soluções de problemas, as crianças precisam aprender, para se tornarem socialmente competentes, a respeito da intencionalidade e ainda a respeito de regras especiais que se aplicam às interações sociais, como por exemplo, as regras de boa educação (BEE 2003).

Bee (2003) coloca entre as habilidades cognitivas básicas fundamentais ao desenvolvimento de um entendimento social cognitivo mais sofisticado, além do entendimento das regras sociais e morais, a percepção dos sentimentos dos outros, o desenvolvimento da empatia e o desenvolvimento do comportamento pró-social.

A abordagem da dimensão cognitiva do comportamento moral inclui a consideração de regras, princípios e valores. Nesse ponto, é necessário lembrar o trabalho de dois autores que se preocuparam com a dimensão intelectual na construção da moralidade: Kohlberg e

Turiel<sup>2</sup>. A verificação das teorias desses dois autores fornece-nos parâmetros na aferição da capacidade das crianças em idade escolar, em termos de desenvolvimento, de estarem disponíveis para a educação moral quando se trata de discutir o conceito de justiça.

Kohlberg, como Piaget, afirmava que o desenvolvimento do raciocínio moral vai da heteronomia para a autonomia, mas que esse processo é longo e que a maioria das pessoas não chega a completá-lo. Definiu seis estágios de desenvolvimento, sendo que a maioria das pessoas não ultrapassa o quarto estágio. São os seguintes os estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg:

- Nível pré-convencional – a criança responde a regras culturais e rótulos de bom e ruim, de certo e errado, interpreta tais rótulos em termos de conseqüências da ação (punição, recompensa, troca de favores) ou em termos de força física de quem enuncia as regras e rótulos. O nível é dividido nos seguintes estágios:

- Estágio 1 – *Orientação para a punição e obediência* - conseqüências físicas da ação determinam seu caráter bom ou ruim, não se considera o sentido ou valor humano das conseqüências, evita-se a punição e respeita-se incondicionalmente o poder.
- Estágio 2 – *Orientação instrumental-relativista* – ação correta é aquela que satisfaz as próprias necessidades e ocasionalmente as necessidades dos outros; relações humanas são vistas como relações de troca em um mercado; elementos de justiça, reciprocidade, repartição igualitária estão presentes, mas são sempre interpretados de um modo pragmático, ou seja, a criança segue regras quando isso é do seu interesse imediato. Ela é capaz de entrar em acordos do tipo: “Se você me ajudar, eu o ajudarei”.

---

<sup>2</sup> As descrições das teorias são baseadas em Bee (2003) e La Taille (2006).

- Nível convencional – A manutenção das expectativas do grupo social é percebida como valiosa por si só, sem relação com conseqüências imediatas e óbvias. Essa é uma atitude de conformidade às expectativas pessoais e à ordem social, e também de apoio, justificação e identificação com as pessoas envolvidas (nível em que esta a maioria dos adultos). Também compreende dois estágios:

- Estágio 3 – *A concordância interpessoal ou orientação para ser o “bom menino – boa menina”* – o bom comportamento é aquele que agrada ou ajuda os outros, e tem sua aprovação. Há muita conformidade com imagens estereotipadas do que é comportamento da maioria ou considerado como natural, julgam o comportamento freqüentemente pela intenção, ganha-se aprovação por ser bonzinho.

- Estágio 4 – *Orientação para a manutenção da sociedade* – orientam-se pelas regras fixas, autoridades e manutenção da ordem social, o correto é cumprir as obrigações, mostrar respeito pelas autoridades, manter a ordem social, pura e simplesmente pela ordem.

- Nível pós-convencional - há um esforço para definir valores e princípios morais que tenham validade e aplicação, independente da autoridade que os adotam e independente da própria identificação do indivíduo com tais grupos. São dois os estágios:

- Estágio 5 – *Orientação para o contrato social* – define-se a ação em termos de direitos individuais gerais e em termos de padrões que tenham passado por exame crítico e obtido concordância de toda a sociedade. Há uma consciência clara do relativismo de valores e opiniões pessoais, o certo é uma questão de valores, independentemente do que foi concordado em sociedade. Em resumo, o resultado é uma ênfase no “ponto de vista legal”, mas com destaque para a possibilidade de modificar-se a lei em razão de considerações racionais de utilidade social. Fora do domínio legal, concordância livre e contrato são fundamentos da obrigação.



- Estágio 6 – *Orientação para o princípio ético universal* – o certo é definido pela decisão de consciência em concordância com princípios éticos escolhidos pelo sujeito, que recorrem à compreensão lógica, à universalidade e à consciência. Esses princípios são abstratos e éticos, não são regras morais concretas. São princípios universais de justiça, de reciprocidade e igualdade de direitos humanos, e de respeito pela dignidade de seres humanos enquanto indivíduos. Estão acima do que foi acordado em sociedade (LA TAILLE, 2006).

Com referência aos estágios de Kohlberg, teoricamente considera-se que a maioria das crianças da 1ª. série encontra-se no nível pré-convencional, onde já estão presentes noções de justiça, reciprocidade, repartição igualitária, embora sejam interpretadas de um modo pragmático, ou seja, a criança segue regras quando isso é do seu interesse imediato.

O outro estudioso da moralidade infantil, Turiel, percebeu em suas pesquisas que a competência intelectual para identificar elementos morais relacionados à justiça é extremamente precoce, podendo ser encontrada em crianças de 6 anos. Turiel fala em domínios:

- pessoal - dependentes apenas do livre-arbítrio;
- convencional - referente às condutas consideradas obrigatórias em razão das convenções sociais;
- moral - relativo às regras de conduta baseadas no princípio da justiça.

Segundo o autor, crianças pequenas fazem distinção entre os três domínios, sabendo distinguir obrigações consideradas morais das que não são, a despeito do que pensam os adultos. A teoria de Turiel, contrariando Piaget, afirma que crianças muito pequenas estão longe de estarem referenciadas apenas na figura de autoridade (LA TAILLE, 2006).

Portanto, de acordo com as teorias de Kohlberg e Turiel, é perfeitamente possível discutir questões referentes ao campo da moralidade com crianças que estão iniciando o

ensino fundamental. Obviamente, tais discussões não teriam o objetivo de estabelecer um repertório de condutas definitivo em uma idade tão precoce; em vez disso, o objetivo seria o de estimular o desenvolvimento dos processos de cognição social, em direção aos limites do desenvolvimento potencial de cada criança, trabalhando na “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1991).

### *A dimensão afetiva*

Reconhecemos com La Taille (2006) que não há estados afetivos puros sem elementos cognitivos e que não há atividade intelectual sem afetos que a desencadeiem. Ou seja, as dimensões intelectual e afetiva correspondem a dois domínios irreduzíveis um ao outro, mas que se relacionam, de modo que o desenvolvimento de um depende do outro. Por exemplo, não basta tomar conhecimento das necessidades do outro, é preciso que esse conhecimento atinja os sentimentos e a pessoa se comova. Neste tópico será retomada a questão dos sentimentos que desencadeiam a vontade de agir moralmente, tratada de passagem quando focalizamos o comportamento moral.

À parte as ações movidas pelo sentimento de respeito à figura de autoridade, a legitimação de uma ação moral, ou seja, a atitude moral voluntária, depende, para acontecer, de ser despertada ou composta por outros sentimentos. A construção desse sentimento de obrigatoriedade quanto ao que deve ou não ser feito vai dos sentimentos de *amor* e *medo*, formadores do respeito pela figura de autoridade, ao *auto-respeito*. Em meio a este caminho, como sentimentos que pavimentam o agir moral, La Taille (2006) coloca a *confiança*, a *indignação*, a *culpa* e por último, recebendo um papel de maior destaque neste estudo, a

*simpatia ou empatia*<sup>3</sup>. O autor denomina estes sentimentos de “cimento afetivo que une as pessoas ao seu entorno social (p. 108)”.

Confiança - Na fase denominada por Piaget de heteronomia, onde se verificam as disposições precoces para a moralidade, a criança obedece a regras pelo sentimento de respeito, baseado no *amor* e no *medo*, mostrando-se atenta à coerência entre o que os adultos falam e fazem, tanto na tentativa de compreender as regras impostas, quanto para confirmar a validade destas regras para todos.

Indignação - A indignação é um sentimento próximo da cólera, desencadeado por um juízo negativo de ordem moral. Surge em geral da consideração que um direito foi desrespeitado. Essas considerações mostram que as crianças pequenas estão atentas à noção de direito, embora essa noção ainda seja auto-referenciada. Ela é básica nas representações que a criança pequena tem de si mesma, ou seja, “eu sou um sujeito de valor” ou “eu não tenho valor”. De acordo com a visão piagetiana, a alternância entre simpatia e egoísmo traduz o desequilíbrio inicial entre direitos e deveres, que poderá ser superado se a criança perceber que a certas necessidades dos outros correspondem certos direitos e quando sua indignação for capaz de manifestar-se perante toda forma de injustiça, sendo ela mesma objeto da injustiça ou não.

Culpa - Definida em La Taille (2006) como “sentimento penoso decorrente da consciência de ter transgredido uma regra moral” (DORON; PAROT, apud LA TAILLE, 2006, p.129), a possibilidade de a pessoa sentir culpa permitirá que no futuro ela possa regular sua ação moral e assumir sua responsabilidade perante os outros e perante si mesma. As primeiras experiências de culpa são decorrência do sentimento de obrigatoriedade perante a figura de autoridade: a criança se sente obrigada a agir de determinada maneira e se não o faz se sente culpada. Em uma variação deste sentimento, ao verificar que de alguma maneira

---

<sup>3</sup> La Taille (2006) usa o termo simpatia com significado igual ao de empatia.

prejudicou alguém, por causa do sentimento de compaixão, uma forma de simpatia, a criança sente culpa pelo que fez e quer reparar seu ato.

Vergonha – para a criança mais jovem, a transgressão pode causar medo do castigo, tristeza e culpa de ~~se~~ ter magoado alguém, mas não o sentimento de vergonha, que traduz um senso de perda de valor pessoal. La Taille (2006) afirma que, em suas pesquisas, a percepção desse sentimento a partir dos nove anos de idade atesta que a fase de despertar do senso moral foi superada e que de agora em diante o medo de decair perante os próprios olhos e perante os olhos de pessoas respeitadas começa a tornar-se dominante. Aparecem os primeiros sinais de auto-respeito e honra (LA TAILLE, 2006).

Empatia ou simpatia - Por último, o estado psicológico que corresponde ao comportamento pró-social e que merece destaque neste estudo devido aos motivos expostos anteriormente é a *empatia*, ou seja, a capacidade de perceber os sentimentos dos outros e ser por eles afetado.

O desenvolvimento da empatia envolve dois aspectos: apreender o estado emocional de uma pessoa e compartilhar esse estado emocional. A simpatia se diferencia da empatia porque envolve o mesmo processo de apreender o estado emocional do outro, mas não é acompanhada por uma emoção igual, e sim, por um senti<sup>4</sup>mento de pesar ou preocupação em relação ao outro. Em termos de desenvolvimento, a empatia é a resposta mais precoce (COLE; COLE, 2003). La Taille (2006) utiliza o termo simpatia com significado igual ao do termo empatia.

A *empatia* é vista como precursora do comportamento altruísta, pró-social ou moral (EISENBERG; MILLER, 1987).

---

<sup>4</sup> As descrições das teorias são baseadas em Bee (2003); La Taille (2006); Cole, Cole (2003).

Considerando-se a importância que a empatia tem como energética da ação moral, interessa olhar para o trabalho de <sup>4</sup>Hoffman que em seus estudos sobre empatia e simpatia descreveu quatro grandes etapas:

1. Estágio 1: Empatia global – durante o 1º. ano de vida – o bebê pode compartilhar a emoção de alguém que se expressa de maneira mais forte.
2. Estágio 2: Empatia egocêntrica – entre os 12 e os 18 meses – já tem um senso bastante claro de ser alguém separado, responde ao pesar de outrem com certo pesar próprio. Tenta resolver o problema com aquilo que ela considera confortador.
3. Estágio 3: Empatia pelos sentimentos dos outros – inicia aos 2 ou 3 anos e continua durante o ensino fundamental – a criança já percebe os sentimentos dos outros, compartilha parte desses sentimentos e responde ao pesar do outro de maneira não – egocêntrica. Com o tempo aprende a distinguir uma gama maior e mais sutil de emoções.
4. Estágio 4: Empatia pela condição de vida do outro – no final da infância ou na adolescência – noção mais generalizada dos sentimentos dos outros, respondem não apenas à situação imediata, mas à situação geral do indivíduo.

De acordo com os estudos de Hoffman, pode-se supor que, no universo de alunos da 1ª série do ensino fundamental, a maior parte se encontra no estágio 3 de desenvolvimento da empatia, mostrando-se em condições de se sensibilizar para a condição do outro.

Pesquisas sobre procedimentos para aumentar a empatia sugerem que, de fato, é possível ajudar as crianças a transitarem dentro desse estágio, na direção de maior capacidade para discriminar as emoções dos outros. Em uma revisão da literatura, Eisenberg e Miller

(1987) relatam estudos de treinamento onde os autores tentaram aumentar as tendências empáticas. Em um desses estudos, foram empregados procedimentos para aumentar as tendências altruístas por meio de técnicas de desempenho de papéis ou reversão de papéis. Depois do treinamento, crianças de 6 anos, mas não de 9 anos, passaram a partilhar mais do que crianças do grupo de comparação.

Em um outro estudo de treinamento, o objetivo era demonstrar que o altruísmo se desenvolve como resultado de uma associação condicionada entre estados afetivos da criança e pistas indicativas de emoções similares nos outros. Nessa pesquisa, garotas de 6 a 8 anos tiveram a oportunidade de pressionar uma alavanca que dava balas ou uma alavanca que acendia uma luz vermelha. Cada vez que uma criança pressionava a alavanca da luz vermelha, ela era exposta a uma dentre três possíveis contingências: manifestação de afeto por parte do experimentador (sorriso, abraço), uma pista afetiva (visão da expressão de contentamento do experimentador), ou ambos. Posteriormente, foi dada às crianças a oportunidade de escolher entre as duas alavancas. Garotas que haviam recebido simultaneamente o afeto e a pista afetiva mostraram maior tendência a acionar a alavanca que dava prazer ao experimentador, em vez da outra que liberava balas (EISENBERG, MILLER, 1987). Os autores da revisão ressaltam a convergência entre os resultados dos estudos de treinamento e a literatura sobre socialização, mostrando que práticas parentais que apelam para a capacidade da criança de simpatizar e ao mesmo tempo encorajam a criança a interpretar sua própria emoção com simpatia foram positivamente relacionadas com o aumento da resposta pró-social (EISENBERG E MILLER, 1987).

Em resumo, potencialmente, o desenvolvimento cognitivo e o despertar do sentimento moral é um caminho possível a ser traçado na construção de personalidades capazes de agir moralmente. Mas, de acordo com La Taille (2006), esse trajeto só se completará se as primeiras noções morais construídas “penetrarem a personalidade” (p. 133), ou seja, se o

plano moral, considerado como sendo a dimensão social, e o plano ético, considerado como sendo a dimensão pessoal, articularem-se através do auto-respeito (LA TAILLE, 2006).

Desse modo, um programa para melhorar a convivência entre crianças que se encontram no limiar do ensino fundamental, ao levar em conta as características desenvolvimentais dos alunos, deve trabalhar nas bases cognitivas e afetivas do agir moralmente, procurando desenvolver o entendimento dos relacionamentos sociais, desenvolver a sensibilização como energética da ação e permitindo, também, que a criança consiga articular o plano cognitivo e o plano afetivo com o desenvolvimento do auto-controle.

## ***1.4 A escola como cenário de socialização – preparação para a convivência***

Reconhecemos com Del Prette e Del Prette (2003) que embora seja estabelecida a articulação entre fatores micro e macro-estruturais que tornam o problema dos relacionamentos conflituosos de difícil solução, não se pode desprezar o papel da educação no desenvolvimento de formas mais produtivas e saudáveis de relações humanas.

A preparação para a convivência, utilizando como espaço principal as escolas, encontra apoio na literatura que defende o ensino de habilidades sociais no contexto escolar (SHURE, 1992; WHO, 1994; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). A escola é considerada como sendo o local ideal porque atinge crianças e adolescentes em larga escala, é mais econômico, professores experientes estão à disposição, tem credibilidade com pais e membros da comunidade, oferece a possibilidade de avaliação a curto e longo prazo (WHO, 1994; BORGES, 2002).

Del Prette e Del Prette (2003) destacam a importância de se considerar as escolas como um espaço para se trabalhar a prevenção primária, também designada como universal, estabelecendo regras de convivência, reforço dos comportamentos sociais esperados, monitoramento, entre outros. Na escola, embora se entenda que um maior investimento em intervenções preventivas e socialmente válidas dependa de uma análise das condições e necessidades específicas, bem como de eficiência e validade social, não se tira o aluno da classe, o professor pode ser incluído na intervenção, aqueles que apresentam maior dificuldade podem usufruir dos modelos fornecidos pelos colegas.

As diretrizes do Ministério da Educação e do Desporto do Brasil abrem espaço para trabalhos dessa natureza em nossas escolas. Os PCN (BRASIL, 1997) incluem os chamados



Temas Transversais, que devem ser trabalhados junto com as disciplinas clássicas, como Português e Matemática, mostrando para o aluno o quanto essas matérias, dos Temas Transversais, podem ter relação com a vida cotidiana e serem importantes no exercício da cidadania. O tema Ética, dos Temas Transversais, foi inspirado nas teorias construtivistas de Piaget e Kohlberg, dando-se grande ênfase à construção de uma comunidade justa no domínio escolar, com base na dignidade do ser humano, na justiça, na solidariedade e no diálogo (LA TAILLE, 2004).

Segundo Garcia (2006), o papel da amizade no ajustamento à escola é relevante desde a educação infantil. Trabalhar os relacionamentos interpessoais no meio escolar, por meio de uma intervenção que favoreça o estabelecimento de vínculos de amizade, torna-se, portanto, uma possibilidade óbvia de melhorar o clima de convivência em sala de aula.

## ***1.5 O programa de intervenção***

Ao voltarmos a nossa visão para o desenvolvimento interpessoal na escola, uma questão fundamental torna-se evidente: como capacitar a criança a agir moralmente?

La Taille (2006) fala que é necessário trabalhar em duas dimensões: dimensão intelectual, o “saber fazer”, dimensão afetiva, o “querer fazer”.

Quanto às intervenções, segundo Del Prette e Del Prette (2003), ao lado de técnicas específicas para a manutenção da disciplina na escola, têm sido encontradas propostas de intervenção para o desenvolvimento socioemocional que focalizam os componentes considerados fatores protetores dos problemas da agressividade, violência e distúrbios anti-sociais em geral, que atribuem importância ao desenvolvimento de valores e comportamentos pró-sociais, especialmente da empatia, solução de problemas interpessoais e controle da impulsividade e da raiva.

Uma revisão da literatura internacional realizada por Motta (2003), sobre 21 programas de prevenção e/ou tratamento de problemas de comportamento externalizantes para crianças na fase escolar, mostrou algumas das tendências enumeradas no parágrafo anterior. Foram mencionados fatores de risco em todos os artigos, sendo que os mais citados referentes à criança foram: agressividade, comportamento anti-social ou oposicional desafiante, uso de álcool ou drogas, dificuldade de relacionamento com pares, delinquência juvenil, fracasso escolar ou baixo desempenho acadêmico, participação em atividade criminal, crueldade ou outro comportamento violento sério. Treze artigos mencionaram fatores de proteção associados à criança e ao ambiente, sendo que os mais frequentes foram: habilidades sociais, habilidades de resolução de problemas interpessoais e competência social, referentes à criança, e envolvimento positivo pais / adulto, afiliação e motivação extrínseca, suporte e

monitoramento, referentes ao ambiente. As metas mais citadas foram reduzir problemas de comportamento anti-sociais e estimular comportamentos pró-sociais através de treinamento de habilidades sociais, de resolução de problemas interpessoais e competência emocional.

No Brasil, três estudos de revisão encontraram poucas propostas de intervenção com crianças, envolvendo a temática das relações interpessoais na escola. Murta (2005) localizou 17 programas de intervenção envolvendo treinamento em habilidades sociais a partir de meados da década de 80, sendo que apenas um<sup>5</sup> era destinado especificamente para crianças do ensino fundamental.

A revisão de Bolsoni-Silva e colaboradores (2006) também focalizou a temática das habilidades sociais. Esses autores encontraram, dentre os 65 estudos localizados, doze artigos que avaliavam a efetividade de programas de intervenção, dos quais dois trabalharam com crianças, ambos na escola<sup>6</sup>.

La Taille (2004), revisando trabalhos sobre o assunto ética e educação e assuntos relacionados como disciplina, autoridade, limites, violência na escola, encontrou apenas dois artigos<sup>7</sup> com propostas educacionais relativas à educação moral; nenhum artigo foi localizado, que apresentasse indicações sobre como atuar na sala de aula para implementar propostas educacionais relacionadas ao tema.

Com base no exposto, e pensando nas necessidades específicas de crianças com características diferentes de relacionamento, agressivo explícito, agressivo furtivo, submisso ou assertivo, como discutido acima (LEME, 2004), selecionaram-se os módulos que compõem a proposta de intervenção multimodal avaliada na presente investigação.

A construção do programa foi baseada na visão de que uma intervenção objetivando melhorar a convivência em sala de aula, apoiada em princípios de desenvolvimento, deveria abranger os aspectos cognitivo, afetivo e de autocontrole, ou seja, a dimensão cognitiva - o

---

<sup>5</sup> Borges e Marturano (2003).

<sup>6</sup> Borges e Marturano (2003); Castro, Melo e Silveiras (2003).

<sup>7</sup> Araújo (2000); Aquino (1998).

“saber fazer”-, a dimensão afetiva - o “querer fazer” - e a capacitação das crianças na utilização dessas duas dimensões - o autocontrole ou o “poder fazer”. Para implementação do programa, supõe-se um papel importante do contágio de pares, possível desde a primeira infância até a adolescência (DISHION; DODGE, 2005). O trabalho com o grupo é proposto com a meta de trazer cada criança do nível de desenvolvimento real para o desenvolvimento possível naquele contexto, com aquele grupo sócio-cultural, ou seja, trabalhar na “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1991).

### ***Módulo de ensino da habilidade de solução de problemas interpessoais - HSPI***

Quanto à dimensão intelectual, o saber fazer, consideramos com La Taille (2006) que o comportamento moral, autônomo, patrocinador da convivência harmônica, é um objeto do conhecimento. Mas para superar a distância entre possuir conhecimentos e saber aplica-los, é preciso que haja o “equacionamento moral” e a “sensibilidade moral”, ou seja, a tomada de decisão pressupõe perceber que elementos morais estão em jogo, pondera-los e hierarquiza-los.

Entre o conjunto de habilidades sociais optamos por trabalhar as habilidades de solução de problemas interpessoais ou habilidades de solução cognitiva de problemas interpessoais (HSPI) situadas no campo da cognição social (BORGES, 2002), por motivos que foram expostos na apresentação desta pesquisa.

Segundo Del Prette e Del Prette (2003), pesquisas na área de relações interpessoais têm demonstrado uma associação entre déficits de habilidades sociais e uma ampla variedade de problemas psicológicos tanto internalizantes quanto externalizantes, como: depressão, problemas de comportamento, delinqüência, entre outros.

Tem sido demonstrado que crianças com dificuldades interpessoais, particularmente as agressivas, apresentam distorções e deficiências em processos cognitivos como gerar soluções

alternativas para problemas interpessoais (por exemplo, diferentes formas de lidar com situações sociais), identificar os meios para alcançar objetivos de natureza interpessoal (por exemplo, fazer amigos) ou avaliar as conseqüências de suas ações (KAZDIN; WEISZ, 1998). Em programas bem sucedidos direcionados à prevenção de problemas de comportamento, o ensino de HSPI tem sido um dos principais conteúdos das intervenções diretas com as crianças, a par com o treinamento em outras habilidades sociais e auto-regulação emocional (KAZDIN; WEISZ, 1998; WEBSTER-STRATTON, 1999; MOTTA, 2003). De acordo com Cole e Cole (2003), todas as técnicas bem-sucedidas para ensinar as crianças a controlar sua agressividade vão além da supressão dos impulsos agressivos e passam pela consideração de outras maneiras de se comportar.

Neste processo de intervenção, utilizando a abordagem de resolução de problemas interpessoais no desenvolvimento da habilidade de *coping*, procuramos focalizar mais o processo de pensamento do que o conteúdo (FORMAN, 1993).

Na presente investigação, o ensino de HSPI foi implementado por meio do Programa EPRP (SHURE, 1992; 2006), cuja eficácia foi avaliada em estudo prévio (BORGES, 2002).

### ***O programa EPRP – Eu posso resolver problemas***

Para trabalhar a dimensão intelectual, utilizamos o método de intervenção denominado EPRP, Eu posso resolver problemas (SHURE, 1992).

O EPRP ajuda a criança a avaliar e negociar seus problemas; ensina a criança “como pensar” e não “o que pensar”. A criança aprende que, mediada pelo EPRP, ela tem mais sucesso em obter o que ela quer, e quando isso não for possível, ela se tornará mais capaz de lidar com as frustrações.

O EPRP constitui-se em um processo metacognitivo, na medida em que propõe o conhecimento das próprias emoções e dos processos mentais envolvidos na solução dos problemas interpessoais para o agir consciente, assim como propõe a aprendizagem ativa, o acesso a estratégias de *coping* de situações sociais problemáticas e a reorganização cognitiva (BORGES, 2002).

### ***Módulo de discussão de valores humanos***

Segundo Koller (1997), comportamentos de ajuda tendem a ser resultantes da internalização de valores. Hitlin (2003) define valores como metas transsituacionais desejáveis, variando em importância, que servem de princípios norteadores na vida de uma pessoa. Os valores lidam com questões tanto de cognição como de sentimentos; são emocionalmente carregados de concepções do desejável e estão relacionados, no adulto, à identidade pessoal. Particularmente nos interessam as propriedades motivacionais, ou seja, como eles influenciam o comportamento.

Verplanken e Holland (2002) recorrem ao conceito de motivo implícito, em contraposição ao de motivo auto-atribuído, para tentar explicar a origem das propriedades motivacionais que contribuem para os valores influenciarem o comportamento. Motivos implícitos são referentes a disposições básicas ou necessidades da pessoa que usualmente não são conscientes e são desenvolvidas em estágios precoces na vida, predizem tendências de comportamento espontâneo. Os motivos auto-atribuídos são atitudes, motivos e valores que explicitamente são expressos quando o indivíduo é inquirido sobre eles, predizem respostas específicas imediatas para situações específicas ou escolhas de comportamento. A hipótese levantada pelos autores é que os motivos implícitos seriam a base para os valores centrais, ou seja, aqueles que são acompanhados de fortes sentimentos. Esses valores que se tornam

centrais ao indivíduo são os que provavelmente foram ativados repetidamente no passado. Desse modo, somente quando percebemos a situação como sendo relevante aos valores centrais nós temos uma arquitetura cognitiva e motivacional para agir (VERPLANKEN; HOLLAND, 2002).

Fazendo referência ao conceito de tolerância (BIASOLI-ALVES E FISCHMANN, 2001), verifica-se que o seu exercício se processa no interior da relação entre pessoas, grupos e culturas e caracteriza-se pela tensão que existe no fato de aceitar os valores do outro sem abrir mão dos nossos.

Um trabalho de intervenção com enfoque nos valores humanos exige uma tomada de posição, ou seja, eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar atitudes – capacidades que podem ser desenvolvidas com a aprendizagem (BRASIL, 1997).

A necessidade de uma hierarquia de valores implica em refletir sobre as virtudes. Nesse texto, a palavra virtude refere-se a qualidades das pessoas, tratando-se de um juízo de valor feito sobre um indivíduo (LA TAILLE, 2000). Segundo o autor não é a presença ou ausência do pensar sobre virtudes que diferencia pessoas ou culturas, mas a qualidade, a forma de se pensar sobre elas. Esse tema é considerado universal e segundo pesquisas desse autor, crianças pequenas têm opiniões a respeito do assunto, embora não consigam nomear as virtudes. Considerando-se que as virtudes possibilitam ao homem uma leitura valorativa de si próprio e dos outros, elas acabam constituindo um quadro de referências a partir do qual cada um se entende como ser humano, sendo de vital importância a discussão das virtudes e/ou principalmente sobre os valores que são a elas atribuídos.

Mas que tipo de virtudes são consideradas importantes para o agir moral para que os valores atribuídos a elas sejam discutidos? Dependendo da interpretação que a elas se dê e do lugar que, enquanto valor, ocupam nas representações de si, elas podem se transformar em fatores complicadores ou facilitadores do agir moral. Por exemplo, a virtude coragem, quando

associada à justiça social, é considerada moral, mas se ela for associada à violência, torna-se um fator complicador da convivência social (LA TAILLE, 2006).

Valores de qualquer domínio, portanto, podem e devem ser alvo de discussões. Mesmo não sendo alvo das ações, (VERPLANKEN; HOLLAND, 2002; BRASIL, 1997), os valores dirigem o comportamento, e possibilitam fazer juízo crítico sobre o objeto de análise.

Neste trabalho, foram priorizados valores como: respeito às diferenças, cooperação, compaixão. Dentro da postura assumida diante dos relacionamentos, trabalhar o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no contexto escolar não significa controlar o comportamento dos alunos, mas intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento de atitudes e permitir que os valores ensinados na escola sejam discutidos, experimentados, analisados, criticados e adotados ou não para si (BRASIL, 1997).

### ***A utilização de histórias no módulo de discussão dos valores humanos***

O instrumento utilizado para a discussão de valores humanos foi a narrativa de histórias infantis.

Segundo Teglasi e Rothman (2001) histórias têm sido utilizadas para facilitar mudanças terapêuticas por modelagem de estratégias de coping adaptativas, alertando as crianças sobre alternativas, expandindo as representações das crianças sobre si e sobre os outros, abrindo os canais de comunicação. Epstein (1994) afirma que as narrativas têm sido reconhecidas como tendo resultados intrinsecamente mais atraentes do que documentos que possuem um discurso técnico, por engajar os sujeitos emocionalmente na representação de eventos de maneira similar a como eles seriam experienciados na vida real, envolvendo locais, lugares, tempo, objetivos dos personagens em um desdobramento seqüencial.



Do ponto de vista da cognição social, a estrutura de histórias é válida como forma de organizar as ações humanas. O processo sistemático de explorar os pensamentos e sentimentos sobre uma experiência emocional pode ser um fator fundamental de promoção de mudança. A estrutura familiar de estórias traz junto importantes dimensões das experiências, incluindo processos mentais, como os estilos de pensamentos, sentimentos e emoções, as circunstâncias externas, como o que está acontecendo e o que aconteceu antes, os estilos de planos, ações e resultados (TEGLASI; ROTHMAN, 2001).

Na discussão de histórias, a criança sente-se à vontade para colocar suas idéias e crenças, sem se sentir exposta, possibilitando ao interventor trabalhar na desconstrução de esquemas pré-estabelecidos. Por exemplo, a criança agressiva interpreta eventos neutros como sendo hostis, gerando, muito provavelmente, ações de retaliação, esperando, por sua vez, outra ação agressiva; desta forma, o esquema original, de agressividade, tende a se consolidar. A discussão de histórias constitui-se em uma tentativa importante de considerar como as informações são processadas à luz das crenças pré-existentes e, mais do que invalidar a realidade de cada um dos indivíduos, a intervenção vai agir no sentido de utilizar informações que desconfirmem os esquemas prévios (TEGLASI; ROTHMAN, 2001).

Percebem-se duas formas de processamento da informação que apesar de diferentes agem de forma interativa: o sistema racional e o sistema emocional. Os esquemas que se desenvolvem sob a influência da emoção são baseados na síntese das experiências individuais e por isso não podem ser validados publicamente, exceto por outros que tenham crenças similares; já os esquemas racionais são independentes do conhecedor, publicamente verificáveis, e são passíveis de instruções. Em ambas as formas, o processamento da informação na organização dos esquemas é freqüentemente realizado sem a participação da consciência (TEGLASI; ROTHMAN, 2001).

Acredita-se que utilizar um método de intervenção que permita o entendimento, a sensibilização e a ação de crianças muito jovens, que talvez ainda não tenham maturidade cognitiva e afetiva para obter grandes ganhos com um programa essencialmente cognitivo, aumente a possibilidade de reorganização gradual dos esquemas de crenças que governam o processamento da informação social (TEGLASI; ROTHMAN, 2001).

Em resumo, a premissa básica é a de que a forma de histórias provê a aprendizagem de elementos complexos da habilidade social. A forma de história empresta estrutura e organização para a experiência humana e constitui-se em uma ferramenta para ensinar as complexidades do processamento da informação social e contextualizar as habilidades sociais. Do ponto de vista afetivo, a discussão de histórias ajuda as crianças a verbalizarem sentimentos e desenvolver a empatia. A abordagem de discussão de histórias reflete, portanto, a combinação de princípios cognitivistas, afetivos e comportamentais (TEGLASI; ROTHMAN, 2001).

### ***Módulo do autocontrole***

A habilidade de agir de acordo com os padrões sociais e regular o próprio comportamento está dentre as marcas de desenvolvimento da socialização durante os primeiros anos. Aos 36 meses, a criança começa a ser capaz de se autocontrolar e flexibilizar os processos de controle que devem mudar de acordo com a demanda (KOCHANSKA; COY; MURRAY, 2001).

Segundo Cole e Cole (2003), além de aprenderem o que devem ou não fazer, as crianças precisam adquirir a capacidade de agir de acordo com as expectativas de seus cuidadores, mesmo quando não estão sendo monitoradas. Essa habilidade recebe o nome de

autocontrole. Nessa habilidade está a capacidade para inibir os próprios impulsos iniciais, ou seja, *parar e pensar antes de agir*.

A obediência às solicitações dos cuidadores é uma forma prototípica de autocontrole inicial porque requer a capacidade de iniciar, cessar e modular o próprio comportamento de acordo com os padrões parentais ( KOCHANSKA; COY; MURRAY, 2001).

Em geral, as pesquisas sobre o autocontrole indicam as maiores mudanças entre os dois anos e meio e os seis anos de idade. O aumento da capacidade cognitiva é responsável pela maior apreciação das regras sociais e um maior desejo e capacidade de agir de acordo com essas regras (COLE; COLE, 2003).

Pesquisas com estudantes têm demonstrado que os que possuem melhor habilidade de autocontrole tendem a ser academicamente mais motivados e mostram melhor aprendizado (SCHUNK, 2005).

Além dos problemas sociais, portanto, também problemas na aquisição de habilidades acadêmicas estão sendo relacionados com dificuldades no autocontrole da atenção, do comportamento e das emoções (MASTEN & COATSWORTH, 1998).

Em Dias, Vikan, Gravas (2000) temos a definição de autocontrole como sendo “...os processos envolvidos na modificação de reações emocionais (apud OATLEY, JENKINS, 1996, p. 192)” e “o comportamento visando mudanças de sentimentos numa direção desejada (apud SAARNI, CROWLEY, 1990)”

Cole e Cole (2003) identificam quatro tipos de inibições que as crianças precisam dominar para ter o autocontrole: a inibição do movimento, a inibição das emoções, a inibição das conclusões e a inibição da escolha.

- inibição do movimento - relaciona-se à dificuldade da criança em parar um movimento, uma ação que já foi iniciada. Uma criança que não sabe

interromper uma ação pode gerar uma série de problemas que podem ser evitados.

- inibição das emoções - diz respeito ao domínio sobre a intensidade das emoções.

- inibição das conclusões - relaciona-se à dificuldade das crianças em responder a uma questão de maneira refletida, menos impulsivamente.

- inibição da escolha – é a capacidade de rejeitar uma gratificação a curto prazo em prol de um objetivo de mais longo prazo.

Em Sukhodolsky, Kassimove e Gorman (2004) vemos que nem sempre existe um limite claro entre alguns conceitos relacionados como raiva, hostilidade e agressão e que estes três podem ser integrados numa síndrome coletiva, denominada pelos autores como “AHA syndrome”, em que a raiva se refere a estados emocionais, hostilidade se refere a crenças antagônicas e agressão se refere a comportamento armado, ou seja, predisposto à agressão.

O controle da raiva também tem sido bastante enfatizado na prevenção da agressividade e da violência e encontram-se alguns programas que sugerem elementos básicos, como reconhecer pistas corporais da raiva, identificar situações que eliciam a raiva, gerando e praticando estratégias que inibem as respostas agressivas ou impulsivas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

Segundo McGinnis e Goldstein (1997), muitos estudantes sabem o comportamento esperado, porém, quando algo os afeta emocionalmente eles ficam incapazes de perceber além do fato que causou a emoção. Essas considerações remetem ao conceito de estresse.

Lazarus e Folkman (1984) definem o estresse como consequência de uma situação onde o indivíduo avalia as exigências do ambiente como uma sobrecarga que excede seus recursos. Segundo Lipp (2000), pesquisas indicam que o estresse na criança pode estar relacionado tanto a fatores internos, quanto externos. O meio escolar é considerado como

uma fonte freqüente de estresse na criança, estando associado a problemas de comportamento (RENDE; PLOMIN, 1992), e tanto a raiva em um momento de conflito, quanto os movimentos desordenados quando a criança, por exemplo, volta do recreio para as aulas, tem alta probabilidade de atingir um nível estressante.

Forman (1993) coloca o meio escolar como sendo origem de duas das maiores fontes estressoras para a criança: estressores relacionados ao domínio dos assuntos acadêmicos e estressores sociais ligados ao relacionamento com pares, interação com professores e participação nas atividades em sala de aula. Para crianças que estão iniciando o ensino fundamental, conflitos com os colegas estão entre as mais potentes fontes de estresse diário (RENDE; PLOMIN, 1992; FERREIRA; MARTURANO; BETTI, 2003).

Como um conceito relacionado ao estresse, o “coping” tem sido visto como “um grupo de respostas, cognitivas ou comportamentais, que as pessoas usam para negociar com eventos problemáticos e evitar serem prejudicadas por tensões da vida...” (FORMAN, 1993, p.11). Assim, o “coping” se refere a “reações individuais intencionais... que reduzem os estados emocionais negativos (ibid.)”.

Entre as diversas classificações de “coping” encontradas na literatura, Forman (1993) se refere a estratégias específicas de “coping”, que são comportamentos ou ações cognitivas acionadas durante um evento particular estressante (como por exemplo, respirar fundo antes de um exame).

É no nível das estratégias específicas que o “coping” foi abordado em nossa proposta de intervenção, no módulo que decidimos denominar de autocontrole, envolvendo o controle das emoções, do movimento, das conclusões e da escolha.

### *A intervenção do autocontrole*

Lipp (2000) propõe que se ensinem técnicas de manejo do estresse para que as crianças possam utilizá-las em momentos de grande pressão, nas escolas, consideradas espaços protegidos e facilitadores para a abordagem do manejo e prevenção do estresse. Na presente investigação, foram trabalhadas estratégias de relaxamento, procurando controlar respostas fisiológicas a situações difíceis, reduzindo a ansiedade e outras respostas à hiperestimulação que possam surgir.

O pressuposto é que a auto-regulação das emoções negativas é pré-requisito, considerado um mediador (SUKHODOLSKY; KASSINOVE; GORMAN, 2004) para a efetivação de soluções cognitivas eficazes em situações concretas de conflitos interpessoais. Em outras palavras, supõe-se que a generalização dos ganhos do EPRP para o comportamento será facilitada se a criança aprender a aplicar estratégias de autocontrole em situações interpessoais problemáticas.

## ***1.6 Objetivos***

### ***Objetivo geral:***

Este trabalho teve por objetivo geral verificar a adequação de um programa de intervenção destinado a melhorar a convivência em sala de aula, entre alunos iniciantes no ensino fundamental.

O programa é formado por três componentes: (1) um módulo de ensino de habilidades de solução de problemas interpessoais (Eu Posso Resolver Problemas, EPRP, SHURE, 1992; 2006); (2) um módulo de iniciação aos valores humanos, desenvolvidos por meio de histórias, vivências e integração ao currículo de língua portuguesa; (3) um módulo de autocontrole, desenvolvido por meio de treino e integração no dia-a-dia.

### ***Objetivos específicos:***

Para avaliar a adequação do programa em termos de melhora na convivência entre os alunos, alguns objetivos específicos foram propostos:

- a) comparar medidas de habilidades cognitivas de solução de problemas interpessoais, antes e depois da aplicação do programa;
- b) verificar a evolução da incidência de conflitos abertos entre as crianças, ao longo do ano letivo;
- c) comparar medidas de comportamento em sala de aula, no início e no término da aplicação do programa;
- d) comparar a percepção do aluno sobre fontes de stress escolar, antes e depois da aplicação do programa;

- e) comparar o número de indicações feitas pelos colegas sobre seu desempenho pró-social, antes e depois da aplicação do programa;
- f) comparar as avaliações pré- e pós-intervenção, indicadas nos objetivos (a) e (b), entre o grupo exposto ao programa desenvolvido na presente investigação e um grupo anteriormente exposto somente ao Programa EPRP;
- g) comparar as avaliações pré e pós-intervenção, indicadas nos objetivos (a), (d) e (e), entre o grupo exposto ao programa desenvolvido na presente investigação e um grupo que não passou por qualquer intervenção.

Mediante a busca dos objetivos específicos, estabeleceu-se que o programa seria considerado adequado se, com o desenvolvimento dessa intervenção, as crianças obtivessem ganhos cognitivos e comportamentais:

- a) ampliando suas habilidades de solução de problemas interpessoais;
- b) diminuindo a participação em conflitos interpessoais abertos ao longo do ano letivo;
- c) diminuindo comportamentos em sala de aula que são incompatíveis com as atividades escolares;
- d) melhorando o desempenho pró-social ;
- e) diminuindo a exposição a situações de estresse próprias da convivência em sala de aula.



## *2 - MÉTODO*

Esta seção apresenta uma descrição do contexto da pesquisa, participantes, delineamento, materiais e instrumentos, procedimento de coleta de dados, o programa de intervenção e procedimentos de análise de dados.

## ***2.1 - Contexto da pesquisa***

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Raul Machado”, situada no bairro Jardim Irajá, Município de Ribeirão Preto, nos anos de 2004 e 2005<sup>8</sup>. Posteriormente, os dados foram comparados com os dados obtidos em uma pesquisa anterior, nos anos de 2000 e 2001, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Jarbas Massullo”, situada no bairro Parque São Sebastião.

Para a caracterização sócio-econômica da clientela escolar foi realizado um questionário anônimo, com questões específicas da situação sócio-familiar de cada criança (**Anexo 1**). Foram impressos 1200 formulários que foram entregues a todos os alunos das duas escolas, por meio das professoras. A orientação que as professoras receberam e que deveriam transmitir aos alunos era para que estes levassem o questionário para casa a fim de que fosse preenchido pelos responsáveis. Do total foram devolvidos 654 questionários. Os dados das duas escolas são apresentados na **Tabela 1**.

---

<sup>8</sup> A própria pesquisadora, vinculada à EMEF “Professor Raul Machado” como professora do primeiro ciclo do ensino fundamental, conduziu a coleta de dados e a intervenção, esta última na classe da qual era regente.

**Tabela 1** – Variáveis sociodemográficas da clientela da escola que foi contexto desta investigação (Escola 1) e da escola onde foi conduzida a pesquisa anterior (Escola 2). Dados expressos em frequência.

Variável	Escola 1		Escola 2	
<b>Renda familiar</b>				
Até 2 salários mínimos	115		150	
Entre 2 e 5 salários mínimos	110		100	
Mais de 5 salários mínimos	54		73	
Não declararam	8		44	
Total	287		367	
<b>Estrutura familiar</b>				
Núcleo familiar completo	211		327	
Um cuidador	69		33	
Avós /outros	7		7	
Total	287		367	
<b>Tempo de escolaridade</b>				
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Analfabeto	1	3	0	0
De 1 a 4 anos	34	25	100	98
De 5 a 8 anos	72	95	119	133
Mais de 8 anos	98	139	94	90
Não declararam	82	25	54	46
Total	287	287	367	367

O levantamento sócio-econômico indicou que, quanto à renda familiar, a Escola 1 tem uma concentração maior de famílias respondentes vivendo com renda de até dois salários mínimos. Em sua maioria, as crianças de ambas as escolas vivem em famílias nucleares. Quanto à escolaridade dos pais ou cuidadores, a maioria das mães da Escola 2 declarou terem no máximo 8 anos de escolaridade, ao passo que na Escola 1, a maioria das mães declarou ter estudado mais de 8 anos. Em relação aos pais, na Escola 2 a maioria declarou ter estudado menos de 8 anos, sendo que na Escola 1 o índice de pais que estudaram mais de 8 anos e menos de 8 anos são semelhantes. Esses índices indicam que a população das duas escolas, no geral pode ser considerada de baixa renda. Também o nível educacional pode ser considerado baixo, com uma tendência de melhor nível nas famílias da Escola 1.

## ***2.2 - Participantes***

Participaram da pesquisa 116 crianças pertencentes a duas escolas distribuídas em quatro grupos, da seguinte forma:

### Escola 1

GI – grupo de intervenção, constituído pela totalidade dos alunos de uma classe, em número de 30, sendo 15 meninos e 15 meninas, com idade variando, no início da intervenção, entre 6 anos e 5 meses a 8 anos e 5 meses (média = 6 anos e 7 meses).

GC – grupo de comparação, composto por 31 alunos de duas classes de 1<sup>a</sup> série da mesma escola, seleccionados segundo o critério de equiparação por média de idade, sendo 13 meninos e 18 meninas, com idade inicial variando entre 6 anos e 3 meses e 7 anos e 6 meses (média = 6 anos e 8 meses).

### Escola 2<sup>9</sup>

G3 – grupo que passou pela intervenção para o desenvolvimento de habilidades sociais, constituído pela totalidade dos alunos de uma classe, em número de 31, sendo 16 meninas e 15 meninos, com idade variando, no início da intervenção, entre 6 anos e 3 meses e 7 anos e 9 meses (média = 6 anos e 9 meses).

G4 – grupo que foi comparado ao G3 da Escola 2, composto por 24 alunos de três classes de 1<sup>a</sup> série da mesma escola do G3, seleccionados por idade, sendo 14 meninas e 10 meninos, com idade variando entre 6 anos e 4 meses e 7 anos e 9 meses (média = 7 anos e 1 meses).

As **Tabelas 2 e 3** apresentam, respectivamente, a caracterização dos participantes das escolas 1 e 2 quanto a idade e sexo.

---

<sup>9</sup> Da Escola 2, foram incluídos nas análises apenas os dados apresentados em tabelas no texto de Borges (2002).

**Tabela 2** – Tabela de caracterização dos participantes da Escola 1 quanto a idade e sexo.

		Grupo Intervenção	Grupo Comparação	Total
Sexo	Masculino	15	13	31
	Feminino	15	18	34
Idade	6 a   6 a 6m	2	5	7
	6 a 6m   7 a	14	14	28
	7 a   7 a 6m	10	11	21
	7 a 6m   8 a	3	1	4
	8 a   8 a 6m	1	0	1

**Tabela 3** - Tabela de caracterização dos participantes da Escola 2 quanto a idade e sexo.

		Grupo Intervenção	Grupo Comparação	Total
<u>Sexo</u>	Masculino	15	9	24
	Feminino	16	15	31
<u>Idade</u>	6 a   6 a 6m	3	5	8
	6 a 6m   7 a	24	15	39
	7 a   7 a 6m	3	3	6
	7 a   8 a	1	1	2

As **Tabelas 4 a 7** trazem outras características dos participantes da Escola 1.

**Tabela 4** – Caracterização dos alunos dos grupos de intervenção (GI) e de comparação (GC) da Escola 1 quanto à frequência na pré-escola.

Frequência	Grupo Intervenção	Grupo Comparação
Freqüentaram	28	26
Freqüentaram parcialmente	1	1
Não freqüentaram	0	0
Não declararam	1	4
Total	30	31

**Tabela 5** – Caracterização das crianças da Escola 1 quanto à renda familiar.

Renda familiar	Grupo Intervenção	Grupo Comparação
Até 2 salários mínimos	15	9
Entre 2 e 5 salários mínimos	7	13
Mais de 5 salários mínimos	7	5
Não declararam	1	4
Total	30	31

**Tabela 6** – Caracterização das crianças da Escola 1 quanto à estrutura familiar.

Estrutura familiar	Grupo Intervenção	Grupo Comparação
Núcleo familiar completo	20	20
Um cuidador	7	6
Avós	1	1
Casal gay	1	0
Não declararam	1	4
Total	30	31

**Tabela 7** – Caracterização das crianças da Escola 1 quanto ao tempo de escolaridade dos pais.

Tempo de escolaridade	Grupo Intervenção		Grupo Comparação	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
analfabeto	1	0	0	0
De 1 a 4 anos	6	6	3	2
De 5 a 8 anos	7	9	9	13
Mais de 8 anos	8	12	12	11
Não declararam	8	3	7	5
Total	30	30	31	31

Observando as tabelas acima, verifica-se que os dois grupos pertencentes à Escola 1, GI e GC, possuem características semelhantes em relação à frequência na pré-escola, nível sócio-econômico, estrutura familiar e nível educacional dos pais.

## ***2.3 - Materiais e instrumentos***

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes recursos: a) um procedimento para sondagem das habilidades de solução de problemas interpessoais (HSPI); b) um diário de campo; c) observação focal do comportamento na sala de aula; d) um procedimento para sondagem dos eventos escolares considerados fontes de irritação e stress; e) um procedimento de indicação de desempenho pró-social.

### *a) Sondagem das habilidades de solução de problemas interpessoais (HSPI)*

PIPS – Pré-School Interpersonal Problem Solving - Sondagem das habilidades de solução de problemas interpessoais: Este instrumento é aplicado em entrevistas individuais que duram em média de 20 a 40 min. O procedimento consiste em a criança dar solução a diferentes situações problemas com companheiros e mães separadamente. O procedimento foi planejado para evocar o maior número possível de soluções diferentes por parte da criança, conforme ela se depara com variações da mesma situação problema. No manual do teste (SHURE, 1990) são fornecidos critérios para a classificação de respostas como “de solução” ou “de não solução”. Um sistema de classificação de respostas guia o examinador no julgamento adicional que deve fazer frente a cada resposta de solução dada pela criança, ou seja, na tarefa de decidir se é ou não uma solução diferente de todas as que a criança forneceu até então.

### *b) Diário de campo*

O diário de campo teve como finalidade principal documentar problemas interpessoais que ocorriam no dia a dia da sala de aula, no Grupo de Intervenção. Nele foram registradas



ocorrências como: a) conflitos e outras situações interpessoais problemáticas entre os alunos, observadas pela professora ou relatadas pelos alunos; (b) situações de conflito entre a professora e um aluno ou grupo de alunos. Esses fatos foram registrados pela professora por meio de anotações breves, em sala de aula, no momento em que ocorriam. As falas durante os conflitos ostensivos, que eram a maioria, eram registradas em um gravador de áudio portado pela professora; imediatamente após o término da aula, as anotações eram complementadas com as falas e os pormenores de cada acontecimento registrado, e digitadas em arquivo de texto.

*c ) Observação focal*

Para registro e posterior análise do comportamento das crianças do Grupo de Intervenção, empregou-se um esquema de observação que compreendia o registro cursivo e posterior classificação dos comportamentos, baseado no SCAN - Esquema de Normas e Atividades em Classe (MCKINNEY, MASON, PERKERSON & CLIFFORD, 1975). A observação focalizava comportamentos orientados para as atividades de sala de aula, os colegas e a professora. O procedimento de observação é descrito adiante, na seção Procedimento de Coleta de Dados. As categorias de análise são apresentadas na seção Procedimento de Análise de Dados.

*d) Sondagem de eventos escolares estressantes - IFSE – Inventário de Fontes de Stress Escolar (TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2004).*

Esse inventário investiga a ocorrência de eventos relacionados à vida escolar da criança, bem como a intensidade de seus efeitos em termos do grau em que cada evento

ocorrido perturbou (efeito negativo) ou alegrou (efeito positivo) a criança, segundo a percepção desta.

O inventário é composto por 49 itens, subdivididos em duas sub-escalas:

- Eventos escolares relativos a situações que aborrecem a criança (38 itens) e;
- Eventos escolares relativos a situações que alegram a criança (11 itens).

Os itens abrangem uma variedade de situações cotidianas de:

- domínio acadêmico (ex: a lição foi muito difícil);
- relacionamento com os companheiros (ex: um colega brigou comigo);
- relacionamento com os professores (ex: a professora mandou eu fazer a lição na lousa);
- relacionamento com os pais (ex: meus pais queriam que eu tirasse notas boas);
- situações de maior ameaça ou prejuízo (ex: fui roubado na escola).

Em entrevistas individuais, as crianças foram questionadas, por uma auxiliar de pesquisa, quanto à ocorrência ou não dos eventos durante o ano letivo e quanto à sua intensidade, em termos do grau em que um evento ocorrido perturbou (efeito negativo) ou alegrou (efeito positivo) a criança, segundo a percepção desta.

*e) Indicador de desempenho pró-social - IDPS – Indicador de Desempenho Pró-social*

Este procedimento foi desenvolvido para a presente investigação (**Anexo 5**). Era aplicado um roteiro com o objetivo de obter o julgamento dos colegas quanto ao desempenho pró-social das crianças da sala de aula. Em entrevistas individuais, fora da sala de aula, as crianças respondiam a três perguntas:

- 1) Quando você precisa de ajuda na sala de aula, quem dos seus colegas de classe ajuda você?

- 2) Quando você precisa de ajuda fora da sala de aula, quem dos seus colegas de classe ajuda você?
- 3) Mais alguém ajuda você?

Foram incluídos na sondagem dois contextos, dentro e fora da sala de aula, tendo em vista que dentro da sala de aula, a possibilidade de ajudar alguém pode estar vinculada ao conhecimento ou habilidades acadêmicas já adquiridas; ao questionarmos quanto às crianças que ajudam fora da sala de aula, procuramos investigar a ação pró-social desvinculada de conhecimentos acadêmicos.

## ***2.4 - Aspectos éticos***

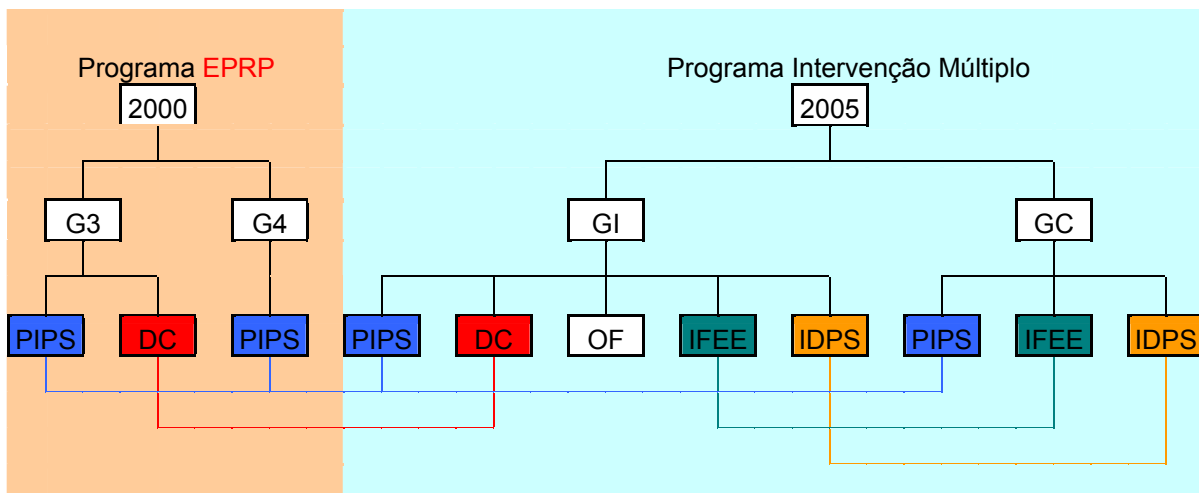
Foi solicitada oficialmente à Secretaria de Educação do município permissão para que se pudesse proceder ao estudo. Após a autorização (**Anexo 10**), na primeira reunião de pais do ano de 2004 com os alunos do GI, a pesquisadora, que era regente da classe, esclareceu os motivos da pesquisa quanto à avaliação e intervenção e diante da aceitação, foi obtido junto aos pais das crianças que comporiam o GI, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Anexo 8**). Do total de 34 crianças avaliadas, quatro saíram ao longo do ano.

Os pais das crianças do GC, alunos das duas primeiras séries na mesma escola onde havia ocorrido a intervenção com os participantes de GI, foram contatados no ano subsequente, em uma reunião de pais e mestres, onde a pesquisadora compareceu e mediante o esclarecimento dos objetivos da pesquisa, foi solicitada permissão para participação dos alunos (**Anexo 9**). Do total das duas classes, um responsável não autorizou a participação, 38 devolveram a autorização assinada, e dos 38 que devolveram, quatro não atendiam ao critério de faixa etária da criança (seis a oito anos) e três saíram ao longo do ano.

O projeto foi aprovado pelo comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP (Processo CEP-FFCLRP nº. 131/2004 – 2004.1.295.59.6).

## 2.5 - Delineamento

Foi empregado um delineamento de comparação entre grupos, com avaliação pré e pós-intervenção. As comparações realizadas estão esquematizadas na Figura 1.



**Figura 1** - Delineamento da pesquisa, com indicação dos grupos, dos instrumentos utilizados e das comparações realizadas.

Os grupos foram comparados da seguinte forma:

- PIPS, avaliação das habilidades de solução de problemas interpessoais – GI, GC, G3, G4 – todos os grupos foram avaliados com esse instrumento em dois momentos e comparados entre si;
- DC, Diário de Campo – GI e G3 – foram comparados os dois grupos de intervenção (GI / intervenção múltipla e G3 / intervenção EPRP), que tiveram o comportamento das crianças observado em sala de aula durante a aplicação dos programas;
- IFEE, avaliação de fontes de stress escolar – GI e GC - o grupo de intervenção múltipla foi comparado com o seu grupo de comparação em dois momentos;

- IDPS, avaliação de comportamento pró-social – GI e GC – o grupo de intervenção múltipla foi comparado com o seu grupo de comparação, em dois momentos.

- OF, observação focal – GI: não houve comparação, visto que esse procedimento ocorreu apenas no grupo de intervenção.

## ***2.6 - Procedimento de coleta de dados***

No ano de 2004, a coleta de dados do Grupo de Intervenção compreendeu as seguintes etapas:

1º. No início do ano letivo (março) – Avaliação pré-intervenção:

Avaliação das habilidades de solução de problemas interpessoais (HSPI)

Aplicação do Indicador de Desempenho Pró-social (IDPS)

Aplicação do Inventário de Fontes de Stress Escolar (IFSE)

Registro no diário de campo

Observação focal

2º. Durante a aplicação do Programa de Intervenção (13 de abril a 26 de outubro):

Registro no diário de campo

Observação focal

3º.No final do ano letivo (novembro) - Avaliação pós-intervenção:

Reavaliação das HSPI

Reavaliação do IDPS

Reavaliação do IFEE

No ano de 2005, a coleta de dados do Grupo de Comparação compreendeu as seguintes etapas:

1º. No início do ano letivo (março):

Avaliação das habilidades de solução de problemas interpessoais (HSPI)

Aplicação do procedimento avaliativo Indicador de desempenho pró-social (IDPS)

Aplicação do Inventário de Fontes de Stress Escolar (IFSE)

2º.No final do ano letivo (novembro):

Reavaliação das HSPI

Reavaliação do IDPS

Reavaliação do IFEE

*Avaliação pré-intervenção* – Foi efetivada pela pesquisadora e por uma auxiliar de pesquisa. A pesquisadora avaliou as crianças nas habilidades de solução de problemas interpessoais, por meio do PIPS, e o comportamento pró-social, por meio do IDPS.

Para a coleta de dados do IDPS e do PIPS, as crianças foram chamadas uma a uma em horários em que não estavam em sala de aula. Na mesma sessão avaliativa, antes da coleta de dados do PIPS, era realizado o procedimento avaliativo do IDPS. O tempo médio de aplicação foi de três a cinco minutos para o IDPS e de meia hora a quarenta minutos para o PIPS.

Para a coleta de dados do IFEE, as crianças eram retiradas individualmente da sala de aula por uma auxiliar de pesquisa, em momentos que não interferiam na aprendizagem. O tempo médio de aplicação foi de 10 a 15 minutos.

*Registro do comportamento* – junto com as avaliações, no início do mês de março, teve início o registro no diário de campo, onde eram anotados os conflitos, e a observação focal do comportamento das crianças em sala de aula. Estes registros se encerraram no mês de outubro.

O registro no diário de campo foi aferido quanto à fidedignidade, por meio de teste de acordo. Uma auxiliar de pesquisa, bolsista de iniciação científica, fez observações em sala de aula, durante um mês, para ter conhecimento da dinâmica da classe: regras fixas (combinadas), regras ocasionais (dependem da atividade) e dinâmicas de relacionamentos.

Em uma segunda etapa, foi feito o treinamento da bolsista para posterior aferição da



fidedignidade do registro, por meio de testes de acordo. O treinamento foi realizado em duas semanas de observação na sala de aula. Eram registrados os eventos que fossem considerados conflitos interpessoais com a professora ou com os colegas. O índice de acordo era calculado diariamente, após o término da aula. Depois do cálculo do índice de acordo, os desacordos do dia eram discutidos com a pesquisadora, esclarecendo-se as regras de registro que não tinham ficado claras.

Após esse período foram feitos novos registros, em seis dias, e calculou-se o índice de acordo, comparando as anotações da professora e da observadora. Os critérios para uma ocorrência ser considerada como acordo eram que os eventos deviam ser anotados na mesma seqüência e com o mesmo conteúdo. Desta forma obteve-se um índice de acordo de 74% no registro dos conflitos interpessoais em 6 dias de observação.

A observação focal foi feita por uma auxiliar de pesquisa, psicóloga, após treinamento realizado na sala de aula durante o mês de fevereiro. As observações foram feitas na sala de aula três vezes por semana, durante o período que durou a intervenção. Os alunos eram observados em rodízio, pelo menos uma vez por semana, durante 10 minutos, com registro cursivo em intervalos de um minuto. A seqüência para observação dos alunos foi estabelecida por sorteio. Quando o rodízio se completava, retomava-se a observação do primeiro aluno da lista.

*Período de intervenção* – Terminado o período de avaliação, teve início o processo de intervenção com GI. O programa se desenvolveu em um total de 68 lições formais, sendo duas a três sessões por semana com duração de 15 a 20 minutos; iniciou no dia 13 de abril e terminou no dia 26 de outubro. Mais adiante há um detalhamento do programa completo de intervenção, que compreendeu, além do EPRP (lições formais, incorporação dos conceitos no

cotidiano da sala de aula e os diálogos), as histórias com discussão dos valores humanos e os procedimentos de autocontrole.

*Avaliação pós-intervenção* – Após a intervenção, no mês de novembro, cada criança foi avaliada novamente nas mesmas habilidades em que foi avaliada no período anterior à intervenção, utilizando-se os mesmos instrumentos.

*Avaliação do Grupo de Comparação* - As avaliações do GC foram feitas em 2005, nos meses de março e novembro. Foram avaliadas 34 crianças, com os seguintes instrumentos: PIPS, IFSE, IDPS. Três das crianças avaliadas saíram da escola antes da reavaliação, ficando o GC, portanto, com 31 crianças.

## ***2.7 - O Programa de intervenção***

A pesquisadora, que era a professora regente da classe, conduziu o programa de intervenção.

O programa de intervenção foi desenvolvido com três componentes distintos: a) O EPRP (SHURE, 1992; SHURE, 2006), b) um módulo de autocontrole (MCGINNIS e GOLDSTEIN, 1997, p. 121; LIPP, 2000, p. 159); c) a discussão de valores com enfoque na “tomada de perspectiva”. Dos três componentes do programa, o EPRP foi adaptado na pesquisa anterior (BORGES, 2002) e os demais foram desenvolvidos durante um estudo piloto realizado no ano anterior ao ano da pesquisa atual. Segue uma descrição dos três componentes do programa.

### O primeiro componente da intervenção: EPRP – EU POSSO RESOLVER PROBLEMAS

O programa de intervenção EPRP inclui *lições formais*, sugestões para *incorporar os princípios do pensamento de solução de problemas interpessoais nas ocorrências das salas de aula*, uma proposta de *Diálogo EPRP*.

#### Lições formais

O currículo de lições formais está organizado em três partes: 1) Habilidades Prévias para Solução de Problemas; 2) Habilidade de Solução de Problemas; 3) Processo de Solução Cognitiva de Problemas Interpessoais.

1) A primeira parte, denominada *Habilidades Prévias para Solução de Problemas*, compreende 47 lições onde as crianças aprendem o vocabulário mínimo para acompanhar o programa assim como reconhecer alguns sentimentos básicos.

Nas primeiras 14 lições são ensinados conceitos elementares que a criança aprende na pré-escola (ex: igual, diferente, em cima, em baixo, etc) e que são empregados ao longo do programa. Por se tratar de uma primeira série, a intervenção foi iniciada, de acordo com sugestão contida no próprio currículo, a partir da 15<sup>a</sup> lição. Desta até a 47<sup>a</sup> lição, a criança aprende não só a identificar e nomear os sentimentos de felicidade, tristeza, medo, raiva, orgulho, frustração, impaciência, preocupado, aliviado e justiça mas também a reconhece-los em si mesma, nos outros, a perceber que estes sentimentos podem mudar e que as pessoas podem sentir-se de diferentes maneiras a respeito de um mesmo fato.

Também são ensinados processos fundamentais na compreensão dos sentimentos e na sua utilização na solução de problemas como o saber ouvir, prestar atenção, seqüência, quando é ou não um bom momento para uma ação, buscar informações antes de deduzir qual é o problema a ser resolvido.

Nesta primeira parte, os conceitos são associados a situações familiares, (ex: A professora estimula as crianças a perceberem informalmente durante a merenda que João gosta de goiabada e Maria não gosta) para posteriormente serem associados à solução de problemas propriamente dita.

2) Na segunda parte, denominada *Habilidade de Solução de Problemas*, as crianças treinam o *pensamento de busca de soluções alternativas* e o *pensamento consequencial*.

O *pensamento de busca de soluções alternativas*, da lição 48 a 60, é treinado exercitando-se as muitas maneiras de se resolver um problema, aprendendo a diferenciar problemas interpessoais de outros tipos de problemas, a entender motivações que podem estar subjacentes às ações e a considerar os interesses dos outros na busca de soluções alternativas.

O *pensamento consequencial* é exercitado nas lições de nº 61 a 74, onde a criança é induzida a pensar que nossas ações podem gerar reações nos outros (seqüência de fatos), e aprende a analisar possíveis consequências de nossas atitudes (julgamento de valor).

3) Na terceira fase, são exercitadas as etapas do *Processo de Solução Cognitiva de Problemas Interpessoais*. Nas lições de 75 a 83 a criança é levada pela professora, através do diálogo, a analisar uma diversidade de pares solução – consequência, avaliando a alternativa encontrada como sendo a mais conveniente à solução do problema, e sendo levada a analisar o contexto dos acontecimentos ao identificar qual é realmente o problema, antes de tomar uma decisão.

Nas lições formais, sempre interativas, ou seja, exigindo a participação das crianças, são utilizados, por sugestão da autora, fantoches, desenhos, brincadeiras, discussões, desempenho de papéis, estórias e outros recursos originados da criatividade do interventor, de modo a levar as crianças a integrar os conceitos aprendidos na sua vida pessoal (casos trazidos pelas crianças ou acontecimentos ocorridos anteriormente).

Constantemente as crianças são instadas a refletir nos seus sentimentos e nos sentimentos dos outros como uma condição essencial para se optar por uma solução para o problema.

Quanto à natureza dos conflitos, os problemas discutidos nas aulas de EPRP são de características universais, selecionados da vivência da criança, como por exemplo, a criança pega o material do outro sem pedir, uma criança coloca apelido na outra. Além de problemas característicos de qualquer cultura, a autora abre a possibilidade de utilizar as aulas de EPRP para tratar de problemas mais característicos da nossa realidade, que eventualmente possam surgir, como no exemplo abaixo:

*“02/08 – Lição 40 – Desenvolvi o conteúdo conforme o programado. No lugar de falar em moedas com as crianças, falei de um problema que foi comum na sala de aula, a vontade de escrever na lousa. Perguntei se era justo deixar que só uma ou algumas crianças desenhassem e eles disseram que não. Procurei esclarecer o conceito de justiça. Deram várias respostas inadequadas até que uma das crianças falou que não era justo porque todo mundo queria. A partir daí comecei a dar outros exemplos. A caixa de lápis de cor coletiva que todo mundo quer, o livro que duas crianças querem ver ao mesmo tempo, o auxiliar da classe. A cada problema falado, eu já trabalhava soluções alternativa justas e o sentimento daqueles que sofrem a injustiça (ex: como vocês se sentiriam se eu deixasse só um aluno desenhar na lousa?). Para aplicar o conceito na prática, resolvi aplicar as idéias das crianças para resolver o problema do ajudante da classe. Sugeriram que eu seguisse a caderneta, que eu anotasse em um caderno e fazendo uma adaptação dessas idéias, sugeri que escrevêssemos o nome de todos em um saquinho e fosse sorteando a cada dia para que todos tivessem a oportunidade de ajudar.”*

A maior parte do currículo foi aplicada no seu formato original, com as modificações introduzidas por Borges (2002) para adaptação do programa à realidade das nossas salas de aula: *reforços para fixar os conceitos; adequação das lições à nossa realidade cultural, atividades mais adequadas ao grande número de alunos e a condensação de algumas lições repetitivas quando não ha necessidade de enfatizar conceitos já conhecidos.*

#### Integração dos conceitos no currículo e no dia-a-dia da sala de aula

De acordo com a proposta do programa, os conceitos aprendidos nas lições formais devem ser, sempre que possível, integrados às experiências cotidianas. A aplicação prática dos conceitos do EPRP é um exercício considerado importante no programa, para a prática do pensamento reflexivo e para a generalização dos conceitos teóricos aprendidos para a prática. No manual do programa são dadas muitas sugestões para se incorporar o EPRP nos acontecimentos do dia-a-dia ou em integração com o currículo regular.

Estão relacionados abaixo alguns exemplos dessa prática no dia-a-dia, onde se sugere a reflexão, principalmente sobre as conseqüências e sobre o que seria ou não uma “boa idéia”:

- nas aulas de Estória – pensando-se em atitudes alternativas para os personagens da nossa estória;
- durante as refeições – podem ser ressaltados os diferentes gostos e preferências das crianças;
- quando as crianças estão mais agitadas – sugere alertá-las para os sentimentos da professora em relação ao comportamento da classe;
- comportamentos considerados inconvenientes como entrar empurrando na fila, jogar comida no colega, interromper as pessoas quando estão conversando – a sugestão é alertar as crianças para os sentimentos das pessoas envolvidas;
- conflito entre as crianças – sugere investigar o porque do comportamento do colega, incentivando a pensar em soluções alternativas para resolver o conflito;
- alerta para os diferentes sentimentos das próprias crianças nas mais diferentes ocasiões – como ela se sente quando consegue amarrar o sapato sozinha, quando consegue fazer as lições, quando ela provoca alguém e apanha, quando os amigos não querem brincar com ela;
- sobre questões não necessariamente interpessoais mas que refletem no convívio social, como por exemplo a reciclagem do lixo, o desmatamento, o uso de drogas.

Os conceitos são aplicados também nas ocasiões em que os alunos relatam problemas e conflitos vividos ou presenciados no seu cotidiano. A aplicação era realizada ou no momento do conflito, ou durante as lições formais ou na convivência diária da sala de aula. Assim, quando a criança traz problemas de relacionamento de casa ou fora da sala de aula – dependendo do tipo de problema, ou ele é discutido junto aos colegas utilizando-se os procedimentos de solução de problemas (evocar o sentimento dos envolvidos, buscar soluções

alternativas de ações e suas possíveis conseqüências), ou ele é discutido genericamente durante as aulas de EPRP, principalmente utilizando-se os fantoches, o desempenho de papéis e o desenho.

Muitas sugestões são dadas no manual do programa para integrar as crianças mais tímidas, incentivando-as a participar das aulas – as crianças são convidadas a participar através dos fantoches nas aulas de EPRP; utiliza-se o desenho como forma de facilitar-lhes a expressão; elas são chamadas nominalmente a participar durante as atividades em sala de aula em questões onde seguramente elas têm condições de responder.

O manual também sugere limites às crianças mais dominadoras, sempre de maneira a não intimidá-las:

- Pode ser dito – “Você já teve a sua vez de falar, agora vamos deixar que os outros também tenham sua vez”, ou então, “Você já teve a sua vez de falar, chame alguém para responder, que ainda não teve vez”.

A autora (SHURE, 1992) lembra a necessidade da constância em se discutir as idéias das crianças levando-as a raciocinar da sua lógica particular para a lógica mais adequada à solução de problemas interpessoais; rotineiramente é pedida a opinião das crianças a respeito dos assuntos tratados em sala de aula e quando a opinião da criança difere do que é considerado uma “boa idéia”, questiona-se a criança sobre o porque de ela estar pensando daquela forma, analisando-se as possíveis conseqüências, tanto boas quanto más, diante da possibilidade de aquela atitude ser tomada. Pedir soluções para a criança ao invés de sugerir o que fazer, evita um jogo de poder entre a criança e o adulto.

Considera-se uma “boa idéia” aquela que, submetida à análise das conseqüências, tanto positivas quanto negativas, tanto em termos de ação quanto em termos de omissão, traz mais conseqüências positivas do que negativas; o questionamento do que vem a ser uma “boa idéia” leva em consideração não só a quantidade de efeitos positivos ou negativos que as



nossas ações podem gerar, mas o impacto que essas conseqüências podem ter para nós e para os outros, podendo um único efeito originado de nossas ações ou de nossa omissão ser mais prejudicial do que outros dez efeitos. A análise de uma solução como sendo ou não uma “boa idéia” também é realizada em termos de empatia: “como você se sentiria se isso acontecesse com você?” Ou “como você acha que o seu colega vai se sentir se você fizer isso?” A análise do efeito das nossas ações também envolve a distinção entre reações em cadeia e simples conseqüências.

### Diálogo EPRP

Fora das lições formais, um componente essencial do processo é o “diálogo EPRP”, conduzido em situações problemáticas ocorridas em sala de aula. O diálogo ajuda não somente a treinar as habilidades de pensamento recém adquiridas, mas também ajuda a lidar com as frustrações.

O diálogo é introduzido aos poucos, à medida que as lições formais vão sendo ensinadas. Em um diálogo EPRP típico, inicialmente a professora verifica: a) qual é a visão das crianças envolvidas sobre o problema; b) quais são seus sentimentos e c) quais as soluções que podem ser tomadas para que todos os envolvidos voltem a se sentir bem.

Na condução do diálogo, a professora deve ter o cuidado de não tomar partido na solução do problema e de levar as crianças envolvidas a identificar o problema real, buscando as soluções de acordo com a visão delas.

O exercício completo no diálogo ocorre após a maioria das lições formais já terem sido dadas (lição 74), quando todos os passos do diálogo já podem ser integrados, ficando assim com a seguinte estrutura: a) a professora elicia a visão da criança sobre o problema; b) encoraja a criança a pensar nas conseqüências de suas próprias ações; c) elicia a percepção

dos sentimentos dos outros; d) elicia os próprios sentimentos da criança; e) ajuda a criança a pensar em soluções alternativas; f) encoraja a criança a não desistir tão cedo. Um exemplo de diálogo completo é apresentado no **Anexo 2**.

Durante um “diálogo EPRP”, o reforço à tentativa da criança de obter novas idéias deve ser feito com a frase: “essa é uma idéia diferente” e não “essa é uma boa idéia”; desta forma, as soluções serão escolhidas e avaliadas segundo o ponto de vista da criança e em termos de conseqüências e não pelo julgamento do adulto.

No presente estudo, foi adicionado um procedimento ao diálogo EPRP sugerido pela autora: quando ocorria um problema especificamente entre duas ou mais crianças, sem que o restante da classe estivesse envolvido, a professora saía com as crianças envolvidas para conversar fora da sala de aula. Longe do grupo, algumas crianças se dispunham mais facilmente a dialogar e a dinâmica da aula não era prejudicada por conflitos particulares.

#### O segundo componente da intervenção: O Autocontrole

Este módulo inclui procedimentos para controle da raiva e do estresse, bem como para o relaxamento em momentos de agitação (**Anexo 7**). Busca-se a auto-regulação do impulso, nos momentos que poderiam estimular uma ação não refletida. O controle do estresse efetivamente é praticado, à medida que a criança entende e aprende a lidar com os eventos que ela considera estressantes.

O autocontrole foi introduzido na intervenção de duas maneiras: a) o controle da raiva individual no momento de uma briga ou discussão (MCGINNIS, GOLDSTEIN; 1997). b) o relaxamento com todos os alunos da sala de aula em momentos de muita agitação (LIPP, 2000, p 159);

a) O tema do manejo da raiva no plano individual foi introduzido na lição nº 18 do programa EPRP, onde comentamos a respeito do sentimento “raiva”.

- A) Inicialmente, foi discutido com as crianças a respeito dos sinais que o corpo apresenta quando nos sentimos felizes e quando estamos com raiva; foi feito um “brainstorming”, onde cada criança disse rapidamente como ela percebia esses sinais em seu corpo.
- B) Em seguida, foi apresentado um pequeno teatro com fantoches, o “leão nervosinho”, O leão se apresentou e falou que tudo o deixava nervoso e o corpo dele fica tremendo, ele se sentia mal, então um amiguinho muito “calminho” ensinou-o como fazer para que ele não ficasse tão bravo e não se sentisse mal. Perguntou se eles queriam aprender e apresentou a técnica de relaxamento – sair de perto, respirar cinco vezes e procurar alguma coisa para fazer até se acalmar.
- C) O fantoche instruiu as crianças nos passos do controle da raiva e convidou-as a praticar com ele.

Um dos passos mais importantes é que após as instruções iniciais, o professor deve sempre que possível servir de modelo positivo. Por exemplo, quando surge uma situação frustrante, seguir os passos:

- Como eu posso resolver isto?
- Eu preciso parar para pensar e ficar calma.
- Se for necessário eu me afasto da situação.
- Eu vou respirar fundo (MCGINNIS; GOLDSTEIN, 1997; p 121).
- E a seguir, continuar como propõe o EPRP (SHURE, 1992).

O gerenciamento no controle da raiva, no momento dos conflitos, é um passo importante. Nessas ocasiões, as crianças eram incentivadas a parar por alguns instantes e se necessário a se afastar do local do conflito, procurando respirar fundo até se acalmarem

(MCGINNIS; GOLDSTEIN; 1997). O diálogo EPRP nunca deveria ser aplicado enquanto as crianças estivessem exaltadas.

b) O manejo coletivo, ou seja, no momento de muita agitação da classe, foi praticado desde o início da intervenção, sempre que surgia a necessidade: nessas ocasiões, eram dedicados alguns minutos ao relaxamento com as crianças (LIPP, 2000).

Nas primeiras tentativas de relaxamento coletivo, houve dificuldades em obter a colaboração de algumas crianças, que insistiam em brincar e agitar os colegas que estavam tentando relaxar. Na terceira tentativa, foi explicado à classe o que é um relaxamento e por que aquilo estava sendo feito com eles. Foi perguntado se eles se lembravam da lição em que o nosso amigo leão comentou os sintomas que o nosso corpo sente quando está muito agitado. Foi explicado para as crianças, que se o corpo está muito agitado a cabeça tem dificuldade de pensar e era por isso que estava sendo feito o relaxamento. Frente às dificuldades, comentou-se que algumas crianças não estavam seguindo as orientações dadas nesses momentos e que isso estava prejudicando a elas e aos outros, na medida em que eles atrapalhavam o colega a relaxar, acabavam todos sentindo dificuldades para aprender, elas e os colegas. Falou-se que a aula estava rendendo pouco e que se eles se esforçassem por se acalmar fazendo o relaxamento, seria possível fazer mais lições e eles aprenderiam mais. A técnica deu certo. Depois deste dia, apenas duas alunas continuaram se recusando a relaxar, mas já não atrapalhavam mais os outros com brincadeiras.

Como uma extensão do módulo de autocontrole, o termo “obedecer” foi substituído por “se controlar”, nas ocasiões em que a professora devia colocar limites, como forma de ajudar a criança a internalizar as regras<sup>10</sup>. Por exemplo (mudando de lugar o aluno que

---

<sup>10</sup> Controlar pressupõe coordenarem as próprias ações para conseguirem um determinado objetivo e não dá a impressão de submissão a um controle externo que o termo “obedecer” pressupõe.

estava cutucando o colega durante a explicação): “Você vai ficar aqui porque não está se controlando e está atrapalhando os colegas e você mesmo.”

Durante o ano letivo, algumas negociações precisaram ocorrer, por conta das crianças mais agitadas. Logo após as férias de julho, no mês de agosto, surgiram dificuldades em fazer o relaxamento coletivo, mas algumas crianças pediam com insistência para fazê-lo. Foi explicado para elas a dificuldade em fazer o relaxamento por causa do comportamento de algumas crianças e que por isso ele não estava mais sendo feito. Foi perguntado se os alunos eram obrigados a fazerem o relaxamento. Alguns responderam que sim e a professora os contradisse dizendo que não, que ninguém era obrigado a fazer, mas, se eles tinham o direito de não fazer, muitas crianças tinham o direito de fazer e foi perguntado se era justo que eles ficassem atrapalhando os colegas. A classe respondeu em coro que não e as crianças optaram que o justo seria que continuássemos o relaxamento

Apesar da dificuldade de determinadas crianças em relaxar, no início do ano, a maioria demonstrava sentir-se bem com o relaxamento e davam indícios de tentarem fazer por conta própria em casa, como pode ser observado no seguinte episódio, registrado no diário de campo:

*“As crianças entraram na classe com muito calor. Pediram que eu ligasse o ventilador. Eu disse que não ia ligar porque não estava tão quente assim. Expliquei que eles estavam com muito calor porque estavam correndo e o corpo ficou muito agitado. Sugeri que abaixassem a cabeça e relaxassem. July me pediu que fizesse o relaxamento. Jéssica entrou na conversa dizendo que todas as vezes que ela fazia o relaxamento com o cachorro, ele dormia. Eu pedi que ela repetisse. Ela repetiu e outras crianças se manifestaram dizendo que fazem com o pai, com a mãe e outros familiares”.*

No final do programa, a grande maioria das crianças fazia e mesmo pedia o relaxamento, principalmente quando entravam na classe depois do recreio. Nessa época, as

crianças mais agitadas já ensaiavam participar e muitas vezes conseguiam; quando não conseguiam, não atrapalhavam mais a classe.

### O terceiro componente da intervenção: Iniciação à reflexão sobre valores humanos

O objetivo da intervenção baseada nas estórias foi promover o surgimento de um repertório de atitudes pró-sociais que favorecessem o comportamento adaptativo das crianças envolvidas e trabalhar na sensibilização da criança para o agir moral diante dos conflitos interpessoais.

Esse módulo foi desenvolvido por meio de um método didático, característico da sala de aula, utilizando técnicas pedagógicas adequadas ao ensino fundamental e ao processo de alfabetização.

Temas: As estórias foram escolhidas da literatura infantil ou em catálogos de editoras. Os temas foram selecionados de acordo com as metas do programa de desenvolvimento dos valores que são fundamentais à manutenção da vida e do bem estar da criança como indivíduo que vive em grupo e que, portanto, são fundamentais para a convivência. Como exposto na introdução, foram escolhidos temas que permitissem a discussão a respeito dos valores: justiça, igualdade e solidariedade. Além desses valores que foram o foco principal do módulo, vários outros temas presentes nas estórias foram discutidos como: amizade, valor do trabalho, coragem, paz, os sentimentos, polidez, entre outros.

Foram escolhidas 33 estórias (**Anexo 6**), sendo que destas 33, foram utilizadas 22 na intervenção; duas outras, que não estavam na lista, foram trabalhadas devido a necessidades específicas da sala de aula: “O homem que amava caixas”, e “Não fui eu”.

Duração: O módulo de introdução à discussão de valores humanos através de estória foi realizado concomitantemente ao EPRP.

Cada estória foi trabalhada, em média, durante uma semana, nos meses de março a outubro, com interrupção durante as férias de julho.

Procedimento: Inicialmente, a estória era lida de maneira motivadora, sempre estimulando e aferindo o interesse das crianças, mantendo-as curiosas e interessadas.

Em seguida, abria-se o espaço para a discussão, sempre monitorando para que as crianças sentissem confiança em expor suas idéias e sentimentos a respeito dos personagens e fatos narrados. Tinha-se o cuidado para que nenhuma criança fosse diminuída, ou ridicularizada por suas expressões, por mais absurdas que parecessem à primeira vista. As respostas aos questionamentos eram vistas como indicadores do nível de entendimento, envolvimento e reflexão das crianças.

Para estimular o diálogo, colocavam-se questões que favorecessem o entendimento do enredo e questionavam-se as ações dos personagens, os fatores do meio ambiente que tiveram influência no desenvolvimento dos fatos, os sentimentos dos envolvidos e o que poderia ter sido diferente ou não.

Muitas vezes, a estória era interrompida no ponto mais crítico e a opinião das crianças era solicitada para que elas tivessem a oportunidade de “ajudar” o personagem a decidir qual era a melhor solução para o problema. Quando as opiniões se esgotavam, seguíamos com a estória verificando a seqüência dos fatos.

De outras vezes, as estórias eram interrompidas para que aplicássemos ao enredo os passos do diálogo EPRP:

- Definição do problema (Qual é o problema? O que está acontecendo?)
- Como vocês acham que ele/ela está se sentindo?
- O que vocês acham que pode ser feito?
- Vocês acham que o que ele/ela fez foi uma boa idéia?

As ações dos personagens eram analisadas não como sendo “boas” ou “ruins”, como sendo “feio” ou “bonito”, como sendo “educado” ou “mal educado”, mas sim à luz do EPRP, que destaca as “boas idéias” em relação às conseqüências, intenções, sentimentos, empatia, sempre contextualizadas no convívio social.

Sempre que uma história era contada, alguma atividade lúdica e ou interativa era desenvolvida em seguida. Por exemplo, na história, “Lobos contra lobos”, que possui um enredo um pouco mais elaborado, diferente da narrativa comum, a história foi contada ao mesmo tempo em que as crianças iam representando; por se tratar de uma história de grupos, foi possível que a narrativa fosse contada mais de uma vez, com a participação de todos os alunos que assim o desejassem.

Como já foi mencionado, as histórias eram trabalhadas integradas aos conteúdos pedagógicos e, dependendo da ocasião, em acordo com as lições formais do EPRP. O processo de alfabetização, bem como outros conteúdos, sempre que possível, estavam ligados ao conteúdo das histórias narradas, como por exemplo, palavras cruzadas, reescritas de histórias, caça-palavras, ditados, montagem de palavras com o alfabeto móvel, jogo da forca.

O propósito era que em cada história, além das atividades pedagógicas, fossem desenvolvidas reflexões sobre a atitude e os sentimentos das pessoas, qual seria a atitude mais adequada ao convívio social e ao bem estar das pessoas envolvidas, bem como atividades interativas que favorecessem a tomada de perspectiva.



## ***2.8 - Procedimento de análise de dados***

A descrição das análises é feita nesta seção, na seguinte ordem: a) análise do PIPS; b) análise do diário de campo; c) análise dos dados da observação focal; d) análise do indicador de fontes de estresse escolar; e) análise do indicador de desempenho pró-social; f) comparações.

### **a) Análise das respostas ao PIPS**

Os registros dos protocolos de avaliação de 61 crianças (30 do GI e 31 do GC) foram digitados em arquivos de texto. Os relatos foram separados em quatro blocos, correspondendo, respectivamente, à primeira e à segunda avaliação do GI e do GC, em março e novembro.

Os quatro arquivos completos foram entregues a uma auxiliar de pesquisa, previamente treinada, sem a identificação das turmas e dos momentos da avaliação, para que ela fizesse a classificação das respostas ao PIPS em um procedimento cego.

No manual do procedimento (SHURE, 1990) são fornecidos critérios para classificação das respostas como “de solução” ou “de não solução”. Um sistema de classificação das respostas guia o examinador no julgamento adicional que deve fazer frente a cada resposta de solução dada pela criança, ou seja, na tarefa de decidir se é uma solução diferente de todas as que a criança forneceu até então. Uma resposta relevante é aquela que atende aos dois requisitos.

A cada nova solução oferecida pela criança para uma estória a pontuação é creditada uma vez, não sendo consideradas, para efeito de pontuação, as repetições exatas ou similares e

as enumerações de uma mesma resposta<sup>11</sup>. Só ocorre de uma criança receber duas ou mais pontuações em uma mesma resposta quando a criança oferece duas ou mais soluções para uma mesma estória sem uma intervenção de investigação. O crédito para a solução será dado em função da diferença do conteúdo de pensamento em relação a soluções apresentadas previamente. Portanto, o sentido do pensamento por trás de qualquer solução que uma criança poderá dar é importante para a classificação, tendo que ser esclarecidas as respostas que não tiverem clara a sua intenção, permitindo ao avaliador conseguir identificar possíveis respostas que não estejam listadas no manual de pontuação.

A lista de soluções relevantes elaborada por Shure (1990) foi utilizada como base para a classificação de respostas. Essa lista foi colocada de forma resumida no **Quadro 1** e relacionada completa no **Anexo 4**.

Além da frequência de respostas relevantes, foi feita a tabulação das classes de solução mais lembradas pelas crianças antes e depois da intervenção, dando origem a informações capazes de fornecer indícios da qualidade do raciocínio das crianças.

A fim de verificar o grau de concordância entre classificações das respostas feitas por dois juizes independentes, foram obtidos índices de acordo antes da análise das respostas dos participantes, com os protocolos de cinco crianças que não participaram do projeto de pesquisa. Para obter esse índice em cada protocolo, o número de classificações concordantes foi dividido pelo total de respostas classificadas. Os índices obtidos antes da categorização das avaliações pela auxiliar de pesquisa foram: 0.83, 0.86, 0.78, 0.77 e 0.83.

---

<sup>11</sup> Constituem exceção as classes Trapaça e Despistar, relativas a problemas com companheiros, e Desculpar-se – verdade e Despistar, relativas a problemas com mães, que podem ser creditadas mais de uma vez para cada criança, desde que o pensamento difira quanto ao conteúdo das respostas anteriores.

**Quadro I** – Classes de soluções relevantes para os problemas interpessoais propostos no PIPS.

---

*Conflito entre a criança e seus pares:*

---

Permissão  
 Pedir por favor  
 Empréstimo : Permissão para pegar emprestado; Vou tomar cuidado  
 Pedir por favor  
 Justiça, compartilhamento, revezamento: Brincando juntos; Brincando juntos/separadamente; Justiça; Fazer o outro sentir-se culpado  
 Negociação: Negociação direta; Convite; Negociação que envolve um objeto; Negociação que envolve a prestação de um serviço  
 Intervenção de autoridade  
 Trapaça  
 Despistar  
 Manipulação da afeição: Manipulação psicológica; Manipulação da amizade; Comentário sobre o brinquedo; Fazer o outro sentir pena  
 Ficar brava  
 Esperar  
 Pegar à força: Pegar; Surrupiar  
 Ataque físico: Agressão física: Agressão por parte de terceiros; Resposta específica para um brinquedo  
 Dano à propriedade – ameaças  
 Comandos  
 Planos para o futuro

---

*Conflito entre a criança e a mãe:*

---

Substituir  
 Restaurar  
 Pedir ajuda de uma autoridade  
 Desculpar-se – verdade: Desculpas; Descrevendo o ato  
 Negar – mentindo: Negar; Culpar o outro  
 Não fique brava  
 Manipular a afeição: Afeição física; Afeição verbal; Manipular tristeza; Comportar-se bem; Serviço – presente  
 Despistar  
 Esconder-se  
 Esconder o estrago  
 Limpar, jogar fora

---

## b) Análises do Diário de Campo

Duas análises foram feitas sobre os registros do diário de campo: a primeira focalizou as ocorrências de conflitos interpessoais e a segunda, a participação da professora nesta situação.

Em uma etapa preliminar de análise, os eventos registrados no diário de campo foram transcritos em fichas individuais de cada criança, de acordo com a participação delas no evento.

Dentre esses eventos, foram selecionadas situações que envolviam conflitos interpessoais de uma forma mais direta. Esses conflitos foram denominados como ocorrências e incluíam duas classes amplas de situações: a) os eventos interpessoais envolvendo problemas entre crianças, e que ocorriam abertamente ou eram tornados públicos pelas próprias crianças, durante a aula, por meio de verbalizações em voz alta, sendo por isso considerados perturbadores do processo ensino-aprendizagem na visão da professora; b) os eventos em que a criança infringia regras da sala ou da escola, podendo gerar conflito com a professora.

Para efeito de pontuação individual, a categorização foi feita apenas do comportamento da criança em questão. Mais de uma categoria pode ser pontuada para cada criança em uma mesma ocorrência. Comportamentos reincidentes em uma mesma categoria de ocorrência, no mesmo dia de aula, são pontuados no máximo duas vezes, dada a imprecisão do registro quanto à contagem de frequência dos eventos.

As ocorrências registradas no diário de campo foram categorizadas de acordo com um sistema desenvolvido em trabalho anterior (BORGES, 2002), quando foram definidas sete categorias de conflitos diretamente interpessoais, que se subdividem de acordo com a participação da criança no conflito. Na presente investigação, a leitura do diário de campo requereu a inclusão de mais quatro categorias de ocorrências que não apareceram

anteriormente. Por essa razão, foram utilizadas as categorias anteriormente definidas e acrescentadas quatro novas categorias, que estão descritas abaixo no **Quadro II**.

**Quadro II** – Categorias utilizadas como referência para classificação dos comportamentos observados em sala de aula.

Categorias elaboradas no trabalho anterior:	
Agressão física	Agride É agredido Agressão recíproca
Desobedece a professora	
Provocação	Provoca É provocado
Discute	
Infringe uma regra da escola e da sala de aula	
Mexe no material alheio	
Disputa	
Categorias que surgiram no trabalho com o GI	
Assédio	Agente Alvo
Rejeição	Rejeita É rejeitado
Agressão relacional	Agride É agredido
Fofoca	

A categorização dos conflitos foi feita pela pesquisadora e por uma auxiliar de pesquisa, a mesma que participou dos testes de acordo sobre o registro das ocorrências no diário de campo. O treino da auxiliar foi feito mediante análise de trechos do diário de campo focalizando crianças que não participaram da pesquisa. Após aplicarem o sistema à análise da ficha individual de uma criança, a pesquisadora e a auxiliar se reuniam para confrontar as classificações e discutir as dificuldades e desacordos. Nessa etapa, foram obtidos índices de acordo acima de 70%. Em seguida, as categorias foram testadas pela pesquisadora e pela auxiliar nos protocolos das sete crianças que mais se envolveram em conflitos interpessoais na linha de base da coleta de dados; O índice de acordo da categorização destas ocorrências foi

realizado considerando-se a proporção de acordos em relação ao total de conflitos classificados. Foi obtido um índice global de 78%.

Após a categorização dos comportamentos relatados durante os conflitos registrados no diário de campo, foi computada a frequência de cada categoria, por criança e por dia letivo. Para as análises estatísticas, esses dados foram agrupados de diversas formas: em 14 blocos de dez dias letivos, em cinco blocos com 28 dias letivos ou em dois blocos com os 30 dias iniciais e os 30 dias finais da intervenção, de modo a servir como indicadores de alteração nos conflitos interpessoais em sala de aula. Comparações de gênero também foram feitas.

Os registros no Diário de Campo foram analisados com vistas a uma aferição do grau de generalização para o dia-a-dia da sala de aula, por parte da professora, do princípio da autonomia, que foi norteador de sua atuação no desenvolvimento do programa. De acordo com esse princípio, a professora deveria, em suas intervenções nas ocorrências de conflito entre as crianças, proporcionar-lhes oportunidade de refletirem sobre o problema e proporem, por elas mesmas, soluções alternativas mutuamente aceitáveis.

Desse modo, para avaliar se houve, e em que extensão, generalização do princípio da autonomia para o cotidiano da sala de aula, foram procuradas no Diário de Campo as oportunidades, durante os conflitos interpessoais, em que a professora permitiu ou incentivou as soluções de forma autônoma. Para proceder à análise, uma auxiliar de pesquisa recebeu as seguintes instruções:

- 1) Separar os protocolos que estavam editados em fichas individuais das crianças, por data, a fim de que cada evento ocorrido em sala fosse avaliado apenas uma vez no julgamento em questão;
- 2) Avaliar no evento analisado se a professora, agindo como mediadora, permitiu que as crianças decidissem a respeito da solução do conflito;

- 3) Codificar o tipo de solução como sendo: a) favorecedor da autonomia (as crianças que decidiram) b) não favorecedor da autonomia (a professora tomou a decisão no lugar das crianças para solucionar o conflito);

De forma independente, a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa classificaram as ocorrências em que houve intervenção da professora, de acordo com o desfecho, em duas categorias: RSA (resolução sem autonomia), RCA (resolução com autonomia). Foram identificadas 853 ocorrências de conflitos entre as crianças, havendo acordo na classificação de 753 (88%).

Após a verificação do índice de acordo, os desacordos foram analisados e constatou-se que a maior parte deles se constituía de uma diversidade de situações intermediárias entre a possibilidade de a criança agir na solução de seus conflitos com autonomia (RCA) e sem autonomia (RSA). Em uma releitura das ocorrências por um juiz independente<sup>12</sup>, essas situações intermediárias foram classificadas, chegando-se a um conjunto final com as seguintes classes: a) favorece resolução com autonomia (RCA); b) impõe resolução sem autonomia (RSA); c) não há participação da professora; d) a professora apenas olha para a(s) criança(s); e) a professora intervém tentando interromper a ocorrência, f) tenta esclarecer a situação, g) estimula a reflexão sobre a situação. A análise final levou em conta as sete classes de participação da professora nas ocorrências de conflito entre as crianças.

Após a classificação das ocorrências registradas no diário de campo, de acordo com as classes definidas acima, foi computada a frequência e a porcentagem de cada classe; os dados foram agrupados em blocos de dez dias letivos, de modo a servir como indicadores da qualidade da participação da professora nos conflitos interpessoais em sala de aula.

---

<sup>12</sup> A orientadora da pesquisa.

c) Análise dos dados da observação focal

Os comportamentos observados em sala de aula foram classificados com um sistema de categorias mutuamente exclusivas baseado no SCAN - Esquema de Normas de Atividades em Classe (MCKINNEY et al; 1975). Os protocolos da coleta de dados foram digitados e classificados de forma independente por uma auxiliar de pesquisa, após testes de acordo entre três avaliadores<sup>13</sup>, com índice de concordância igual a 0,81.

No conjunto de definições descritas no Quadro III as classes fazem parte do esquema original de McKinney et al (1975), com exceção das três últimas, que foram acrescentadas no presente estudo, para dar conta de comportamentos registrados nos protocolos de observação, que não estavam previstos no SCAN.

Foi computada a frequência de cada classe de comportamento. Para as análises estatísticas foram considerados dois períodos, incluindo, respectivamente, os seis primeiros e os seis últimos dias de observação de cada criança, nos meses de fevereiro-março e setembro-outubro. Foram feitas comparações entre períodos e comparações de gênero.

---

<sup>13</sup> Bolsistas de iniciação científica.



**Quadro III** – Classes de comportamento para categorização das observações focalizadas em sala de aula.

Classes de comportamento		
Sigla	Denominação	Descrição
ACA	Atividade construtiva autodirigida	Trabalho independente na sala de aula, que leva a uma produção ou meta aceita pelo professor.
A	Atenção	Prestar atenção durante uma atividade organizada na sala de aula.
PA	Participação Ativa	Responder apropriadamente às perguntas do adulto
JC	Jogo Construtivo	Atividade apropriada durante os jogos
TOI	Interação Orientada para Tarefa	Trabalho com colegas em alguma tarefa acadêmica ou trabalho atribuído aos alunos.
ANC	Atividade não construtiva	Atividade autodirigida irrelevante para realização de tarefa
RP	Resposta Passiva	Desatenção nas atividades de grupo ou esperar passivamente por instruções ou assistência
AM	Atividade Motora	Atividades autodirigidas envolvendo grandes grupos musculares, incluindo atividades necessárias para execução do trabalho.
ISO	Interação Social	Conversar sobre coisas não relacionadas a tarefas acadêmicas
DPP	Dependência em relação ao professor	Pedir ou aceitar ajuda, suporte ou elogio de adulto.
DPC	Dependência em relação ao colega	Pedir ou aceitar ajuda, suporte ou elogios de colegas.
CP	Chama professor	Atitude de aproximação com o adulto esperando atenção sem que este responda
CC	Chama colega	Atitude de aproximação com colega esperando atenção sem que este responda
AGP	Agressão ao professor	Resistência à autoridade
AGC	Agressão ao colega	Atacar o colega verbal ou fisicamente
PR	Provocação	Busca de atenção negativa por meio de provocação
IP	Interação com o professor	Conversas com adulto podendo ser iniciada tanto pelo aluno como pelo adulto
IPT	Interação com o professor sobre a tarefas	Interação com o adulto, relacionado com atividades propostas
TP	Tarefas com a ajuda do professor	Realização de tarefas com ajuda do adulto, trabalhos com ajuda do adulto
BC	Brincadeira com colega	Atividade em dupla ou em grupo com realização de brincadeira em momento não apropriado
PMC	Pega material do colega	Pega sem autorização, encontra na sala e pega para si

d) Análise do indicador de eventos escolares estressantes

A cotação dos protocolos do Inventário de Fontes de Stress Escolar foi realizada pela mesma auxiliar de pesquisa que aplicou o instrumento. Os protocolos foram cotados quanto à ocorrência e à intensidade dos efeitos dos eventos. Apenas a sub-escala de eventos potencialmente perturbadores foi incluída na análise. Para obtenção da medida de ocorrência, atribui-se valor zero ao item, quando este não ocorreu, e um para resposta que indica ocorrência. Para obtenção da medida de intensidade do efeito é atribuído a cada item o valor zero, um, dois e três, de acordo com o grau do efeito relatado. Na análise estatística foram comparados os escores pré e pós-intervenção, bem como os escores de GI e GC nos dois momentos da avaliação.

e) Análise do indicador de desempenho pró-social (IDPS)

Cada criança do GI e do GC recebeu dois escores, correspondendo, respectivamente: 1) ao número de colegas pelos quais ela foi mencionada como alguém que ajuda; 2) ao número de colegas que ela mencionou.

Como foi informado na seção relativa ao procedimento de coleta de dados, o IDPS foi aplicado com dois grupos, GI e GC, em dois momentos, no início e no fim do ano. Como algumas crianças saíram da escola ao longo do ano, ou não trouxeram a autorização para participar da pesquisa, mas foram indicadas pelos colegas, consideramos que estas indicações não poderiam ser desprezadas por constituírem indícios de relacionamentos entre os pares. Indicamos, portanto, dois totais em relação ao número de indicações: a) a frequência em termos de indicações feitas pelas crianças dos colegas participantes da pesquisa; b) o número de indicações totais, incluindo os que não participaram da pesquisa.

Na análise estatística foram comparados os escores pré e pós-intervenção, bem como os escores de GI e GC nos dois momentos da avaliação.

## *3 - RESULTADOS*

Cada uma das análises propostas é retomada a seguir, com a apresentação dos respectivos resultados: 1) análise das respostas relevantes ao PIPS; 2) análise das ocorrências do diário de campo segundo a classe de conflito envolvido; 3) análise da observação das crianças em sala de aula por um observador independente (observação focal); 4) análise das reações aos eventos escolares estressantes; 5) análise do indicador de desempenho pró-social; 6) análise do comportamento da professora nos conflitos registrados no diário de campo.

### ***1) Respostas relevantes ao PIPS***

#### **Habilidade de gerar soluções para problemas interpessoais**

A taxa de respostas relevantes é proposta por Shure (1990) como um indicador de melhora na habilidade de gerar soluções alternativas para problemas interpessoais. A fórmula que determina a taxa de relevância, leva em consideração a razão entre o número de soluções relevantes e o total de respostas relevantes e de não solução. Sendo assim, verificou-se ao comparar o GI e o GC no período do início do ano, que os dois grupos já possuíam uma alta taxa de relevância. Ao serem verificados os valores brutos correspondentes às taxas de relevância constatou-se que a falta de repertório de uma criança pode ser determinante de uma alta taxa de relevância. Sendo assim, uma criança que forneça uma resposta considerada relevante e nenhuma resposta considerada de não solução, obtém uma taxa de relevância bem mais alta do que uma criança que forneça dez respostas consideradas relevantes e duas consideradas de não solução.

Na **Tabela 7**, compararam-se os resultados de GI e GC com os resultados apresentados por Borges (2002), em relação a respostas relevantes, respostas repetidas, respostas de não solução e média da taxa de relevância.

Em relação às respostas consideradas relevantes, aumentou em 50% o número absoluto de respostas entre os períodos pré e pós-intervenção no GI - Grupo de Intervenção. Também se percebe um aumento de 30% no número das respostas do grupo que passou pela intervenção HSPI na pesquisa anterior. Quanto aos grupos de comparação, houve aumento de 14% no grupo de 2002 e ligeira diminuição no GC do presente estudo. O exame das taxas de relevância mostra que, apesar de o aumento no número absoluto de respostas ter sido maior no GI, a taxa de respostas relevantes do G3 apresentou incremento mais acentuado.

**Tabela 8** - Comparação da quantidade de respostas e da taxa de relevância do PIPS no início e no fim do ano, entre grupos.

Grupos	Respostas relevantes		Respostas repetidas		Respostas não solução		M TR	
	Início do ano	Fim do ano	Início do ano	Fim do ano	Início do ano	Fim do ano	Início do ano	Fim do ano
GI	349	524	300	469	80	79	0,81	0,87
GC	340	316	344	258	56	36	0,86	0,90
G3	300	390	295	323	155	99	0,68	0,81
G4	256	291	227	192	84	110	0,77	0,73

Legenda: GI - Grupo intervenção múltipla  
 GC - Grupo de comparação intervenção múltipla  
 G3 - Grupo intervenção HSPI (Borges, 2002)  
 G4 - Grupo comparação HSPI (Borges, 2002)  
 M TR – Média da Taxa de relevância

### **Classes de respostas relevantes: soluções preferidas**

A fim de verificar variações nas classes de solução apresentadas pelas crianças ao PIPS, os dados das crianças de cada grupo foram reunidos, considerando-se todas as respostas de solução, inclusive as repetidas.

Nas **Tabelas 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16** encontram-se os resultados relativos às classes de solução oferecidas pelas crianças no PIPS, para os problemas com companheiros e com mães, na primeira e na segunda avaliação.

Observando os dados na **Tabela 9**, verifica-se um aumento generalizado em diversas classes de solução, embora essa tendência não seja indiscriminada: respostas anti-sociais como *agressão física* e *resposta específica para um brinquedo* diminuíram, bem como a *intervenção de uma autoridade*. Também houve um aumento considerável nas soluções pertencentes às classes de *justiça / compartilhamento / revezamento* e *negociação*, que consideram os dois lados do conflito. Pode-se perceber também um aumento considerável nas soluções que envolvem o *despistar*, *manipulação da afeição* e *esperar*.

**Tabela 9** - Classes de soluções apresentadas pelas crianças do GI para conflitos entre pares, nas avaliações pré e pós-intervenção do PIPS.

Classes de solução		Pré- Intervenção	Pós- Intervenção
Permissão		61	85
Pedir por favor		19	21
Empréstimo	permissão para pegar emprestado	50	86
	vou tomar cuidado	1	4
Justiça,	brincando juntos	29	65
compartilhamento	brincando juntos/separadamente	11	24
vezamento	justiça	2	5
	fazer o outro sentir-se culpado	0	6
Negociação	negociação direta	11	13
	convite/suborno	5	6
	negociação envolve objeto	15	30
	sub. envolve prest. serviço	1	7
Intervenção de autoridade		21	13
Trapaça		8	13
Despistar		8	50
Manipulação afeição	Manipulação psicológica	2	11
	Manipulação da amizade	6	16
	Comentário sobre o brinquedo	1	11
	Fazer o outro sentir pena	2	8
Ficar brava		0	1
Esperar		12	19
Pegar à força	Pegar	28	27
	Surrupiar	11	8
Ataque físico	Agressão física	7	1
	Agressão por parte de terceiros	1	0
	Resposta específica p/ brinquedo	6	0
Dano à propriedade		0	4
Comandos		3	5
Planos para o futuro		9	10
Total de respostas relevantes c/ repetição		330	549
Total de respostas relevantes		174	404
Total de respostas repetidas		156	145
Respostas de não solução		52	57



**Tabela 10** - Classes de soluções apresentadas pelas crianças do GI para conflitos entre uma criança e sua mãe, nas avaliações pré e pós-intervenção do PIPS.

Classes de solução		Pré- Intervenção	Pós- Intervenção
Substituir		35	63
Restaurar		44	72
Pedir ajuda de uma autoridade		17	33
Desculpar-se - verdade	desculpas	60	71
	descrevendo o ato	51	59
Negar - mentindo	negar	4	6
	culpar o outro	12	14
Não fique brava		8	20
Manipular a afeição	afeição física	8	1
	afeição verbal	3	1
	manipular tristeza	1	2
	comportar-se bem	8	3
	serviço - presente	11	12
Despistar		10	27
Esconder-se		15	10
Esconder o estrago		25	40
Limpar - jogar fora		7	10
Total de respostas relevantes c/ repetição		319	444
Total de respostas relevantes		178	234
Total de respostas repetidas		141	210
Respostas de não-solução		26	122

Observando a **Tabela 10**, constata-se o aumento nas soluções não só consideradas como sendo uma tentativa de negociar com a situação para resolver o problema (*não fique brava, substituir, restaurar, pedir ajuda de uma autoridade, desculpar-se – verdade*), como percebe-se uma aumento nas soluções de esquiva passiva como *despistar, esconder o estrago e limpar-jogar fora*.

**Tabela 11** - Classes de soluções apresentadas pelas crianças do GI para conflitos entre pares, nas avaliações no início e no fim do ano do PIPS.

Classes de solução		Início ano	Fim ano
Permissão		37	35
Pedir por favor		22	21
Empréstimo	permissão para pegar emprestado	66	58
	vou tomar cuidado	1	1
Justiça,	brincando juntos	39	43
compartilhamento	brincando juntos/separadamente	19	8
revezamento	justiça	4	2
	fazer o outro sentir-se culpado	1	0
Negociação	negociação direta	9	9
	convite/suborno	0	1
	negociação envolve objeto	24	13
	suborno. envolve prest. Serviço	2	1
Intervenção de autoridade		17	18
Trapaça		19	10
Despistar		21	11
Manipulação afeição	Manipulação psicológica	3	2
	Manipulação da amizade	3	5
	Comentário sobre o brinquedo	1	3
	Fazer o outro sentir pena	0	1
Ficar brava		0	0
Esperar		2	0
Pegar à força	Pegar	37	17
	Surrupiar	18	4
Ataque físico	Agressão física	3	1
	Agressão por parte de terceiros	0	0
	Resposta específica p/ brinquedo	1	1
Dano à propriedade		1	1
Comandos		1	0
Planos para o futuro		6	1
Total de respostas relevantes c/ repetição		357	267
Total de respostas relevantes		286	169
Total de respostas repetidas		78	106
Respostas de não solução		50	27

No grupo de comparação ocorre uma diminuição das respostas anti-sociais como *pegar*, *surrupiar* e *trapaça* e o aumento da resposta *brincando juntos*. Na **Tabela 11** percebe-se uma diminuição de respostas de classes que envolvem negociação como *permissão*, *empréstimo*, *brincando juntos-separadamente* e *negociação que envolve um objeto*.

Comparando-se os resultados apresentados nas **Tabelas 9 e 11**, notam-se diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de comparação, tanto em relação à quantidade de respostas quanto em relação à qualidade das respostas.

**Tabela 12** - Classes de soluções apresentadas pelas crianças do GC para conflitos entre uma criança e sua mãe, nas avaliações pré e pós-intervenção do PIPS.

Classes de solução		Início ano	Fim ano
Substituir		44	38
Restaurar		79	71
Pedir ajuda de uma autoridade		21	12
Desculpar-se - verdade	desculpas	55	65
	descrevendo o ato	38	39
Negar - mentindo	negar	11	5
	culpar o outro	12	8
Não fique brava		6	9
Manipular a afeição	afeição física	1	0
	afeição verbal	0	0
	manipular tristeza	1	0
	comportar-se bem	5	3
	serviço - presente	5	4
Despistar		13	7
Esconder-se		13	12
Esconder o estrago		17	20
Limpar - jogar fora		6	14
Total de respostas relevantes c/ repetição		327	307
Total de respostas relevantes		251	154
Total de respostas repetidas		76	153
Respostas de não-solução		6	8

De acordo com os dados apresentados na **Tabela 12**, verifica-se no grupo de comparação um aumento nas respostas de esquiva passiva como *desculpas*, *esconder o estrago* e *limpar- jogar fora*. Por outro lado, diminuiu a frequência da categoria *despistar*, seguindo a mesma tendência do GI, embora menos pronunciada. Também diminuíram as classes de soluções que indicam tendência a negociar com a situação, como *substituir* e *restaurar*, bem como soluções anti-sociais como *negar* e *culpar o outro*.

**Tabela 13** - Classes de solução apresentadas pelas crianças do G3 (intervenção de habilidades sociais) para conflitos entre pares, nas avaliações pré e pós-intervenção do PIPS.

Classes de solução		Pré- Intervenção	Pós- Intervenção
Permissão		58	25
Pedir por favor		13	21
Empréstimo	permissão para pegar emprestado	71	88
	vou tomar cuidado	0	0
Justiça, compartilhamento	brincando juntos	41	41
	brincando juntos/separadamente	18	28
Revezamento	justiça	0	13
	fazer o outro sentir-se culpado	0	8
Negociação	negociação direta	10	19
	convite	1	5
	negociação envolve objeto	13	31
	negoc. envolve prest. Serviço	2	5
Intervenção de autoridade		20	21
Trapaça		1	3
Despistar		10	10
Manipulação afeição	Manipulação psicológica	1	1
	Manipulação da amizade	11	5
	Comentário sobre o brinquedo	2	1
	Fazer o outro sentir pena	7	16
Ficar brava		0	0
Esperar		5	23
Pegar à força	Pegar	27	9
	Surrupiar	20	7
Ataque físico	Agressão física	10	6
	Agressão por parte de terceiros	0	1
	Resposta específica p/ brinquedo	1	0
Dano à propriedade-ameaças		0	4
Comandos		2	1
Planos para o futuro		6	0
Total de respostas relevantes c/ repetição		350	392
Total de repostas relevantes		173	210
Total de repostas repetidas		177	182
Respostas de não solução		124	54

Observando-se os dados da **Tabela 13**, verifica-se, assim como no GI, um aumento generalizado em diversas classes de soluções, embora em termos de quantidade de respostas, o GI indique um aumento considerável em termos de repertório. Diminuíram as respostas anti-sociais como *pegar*, *surrupiar* e *agressão física*, assim como soluções de *manipulação da amizade*, uma classe de respostas que não considera o ponto de vista de ambos os envolvidos no conflito, mas apenas o da criança que deseja o brinquedo. Assim como no GI, houve

aumento nas soluções pertencentes às classes de *justiça / compartilhamento / revezamento e negociação*, que consideram os dois lados do conflito.

**Tabela 14** - Classes de soluções apresentadas pelas crianças do G3 (intervenção de habilidades sociais) para conflitos entre uma criança e sua mãe, nas avaliações pré e pós-intervenção no PIPS.

Classes de solução		Pré- Intervenção	Pós- Intervenção
Substituir		57	66
Restaurar		62	62
Pedir ajuda de uma autoridade		23	37
Desculpar-se - verdade	desculpas	29	49
	descrevendo o ato	15	21
Negar - mentindo	negar	5	11
	culpar o outro	2	3
Não fique brava		11	21
Manipular a afeição	afeição física	0	0
	afeição verbal	0	0
	manipular tristeza	1	3
	comportar-se bem	3	10
	serviço - presente	4	8
Despistar		3	5
Esconder-se		12	11
Esconder o estrago		16	11
Limpar - jogar fora		2	8
Total de respostas relevantes c/ repetição		245	326
Total de respostas relevantes		126	185
Total de respostas repetidas		119	141
Respostas de não-solução		88	50

Observando a **Tabela 14**, verificamos a diminuição da resposta de esquiva - passiva *esconder o estrago*.

Seguindo a mesma tendência do GI, aumentou a quantidade de soluções indicativas de tentativa de negociar como: *substituir, desculpar-se – verdade, não fique brava*. Também aumentaram: *pedir ajuda de uma autoridade e comportar-se bem*.

**Tabela 15** - Classes de soluções apresentadas pelas crianças do G4 (comparação habilidades sociais) para conflitos entre pares, nas avaliações no início e no fim do ano no PIPS.

Classes de solução		Início ano	Fim ano
Permissão		27	24
Pedir por favor		10	12
Empréstimo	permissão para pegar emprestado	51	57
	vou tomar cuidado	1	1
Justiça,	brincando juntos	33	37
compartilhamento	brincando juntos/separadamente	7	7
revezamento	justiça	0	4
	fazer o outro sentir-se culpado	0	1
Negociação	negociação direta	8	15
	convite	2	6
	negociação envolve objeto	13	13
	negoc. Envolve prest. Serviço	2	2
Intervenção de autoridade		22	17
Trapaça		10	5
Despistar		8	20
Manipulação afeição	Manipulação psicológica	4	1
	Manipulação da amizade	5	8
	Comentário sobre o brinquedo	1	1
	Fazer o outro sentir pena	1	7
Ficar brava		1	1
Esperar		4	7
Pegar à força	Pegar	16	14
	Surrupiar	8	5
Ataque físico	Agressão física	10	6
	Agressão por parte de terceiros	1	0
	Resposta específica p/ brinquedo	1	0
Dano à propriedade-ameaças		1	0
Comandos		6	4
Planos para o futuro		2	0
Total de respostas relevantes com repetição		255	275
Total de respostas relevantes		140	162
Total de respostas repetidas		115	111
Respostas de não solução		63	95

Verificam-se no G4 tendências semelhantes às encontradas no GI e no G3 quanto ao aumento de tentativas de negociação ativa e diminuição de soluções agressivas. Mas as tendências aqui são em geral muito menos pronunciadas que nos grupos que passaram por intervenção, GI e G3.

**Tabela 16** - Classes de solução apresentadas pelas crianças do G4 (comparação habilidades sociais) para conflitos entre uma criança e sua mãe, nas avaliações no início e no fim do ano no PIPS.

Classes de solução	Início ano	Fim ano	
Substituir	32	40	
Restaurar	32	29	
Pedir ajuda de uma autoridade	9	8	
Desculpar-se - verdade	desculpas	33	29
	descrevendo o ato	22	23
Negar - mentindo	negar	10	7
	culpar o outro	18	10
Não fique brava	16	25	
Manipular a afeição	afeição física	0	3
	afeição verbal	0	0
	manipular tristeza	1	1
	comportar-se bem	5	2
	serviço - presente	8	6
Despistar	10	2	
Esconder-se	16	14	
Esconder o estrago	13	8	
Limpar - jogar fora	4	3	
Total de respostas relevantes c/ repetição	229	210	
Total de respostas relevantes	118	127	
Total de respostas repetidas	111	83	
Respostas de não-solução	27	41	

Verifica-se uma tendência à diminuição de respostas de esquiva, como esconder o estrago e despistar, e anti-sociais, como culpar o outro. Por outro lado, aumentaram respostas que indicam tentativas de solucionar o problema como substituir e não fique brava.

Foi utilizado para comparação de gêneros no GI o Teste U de Mann-Whitney. Os resultados não apresentaram diferenças de gênero estatisticamente significantes, seja no início ou no fim do ano.

## 2) Ocorrências do diário de campo segundo a classe de conflito envolvido

Será apresentada a seguir a análise das classes de ocorrências, isto é, de conflitos mais incidentes em sala de aula no GI ao longo da intervenção, e a comparação entre esses dados e os dados obtidos anteriormente com G3 (intervenção de habilidades sociais; Borges, 2002), a análise de gêneros do GI, a qualidade da intervenção do ponto de vista da possibilidade de resolução com autonomia.

Os resultados se encontram nas **Tabelas 17 e 19**. Em ambas, os períodos 1 a 9 são relativos ao semestre letivo anterior às férias de julho; os períodos 10 a 14 são posteriores às férias. As categorias que estão em destaque são aquelas desenvolvidas na investigação anterior (BORGES, 2002) e as demais são referentes a comportamentos que surgiram nesta investigação.

**Tabela 17** - Total geral de incidência de categorias de ocorrências do grupo GI ao longo do período letivo (n = 30) registradas no Diário de Campo.

Categoria	Períodos de 10 dias letivos: GI														Total
	Pré-férias				Pós-férias										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Agride	5	21	20	28	18	9	3	4	7	14	6	3	1	3	<b>142</b>
É agredido	3	20	21	29	9	5	4	5	7	14	10	5	1	1	<b>134</b>
Agressão recíproca	2	3	8	16	5	3	1	8	5	3	0	2	0	3	<b>59</b>
Desobedece à professora	7	23	49	38	24	36	16	15	11	29	17	26	22	12	<b>325</b>
Provoca	9	50	56	70	42	20	26	32	15	36	18	25	19	6	<b>424</b>
É provocado	14	43	35	59	26	13	20	32	16	35	12	15	17	6	<b>343</b>
Discute	0	9	3	17	0	3	4	9	8	8	3	2	3	0	<b>69</b>
Infringe regras	8	20	50	52	22	28	22	25	17	32	25	19	20	16	<b>356</b>
Mexe material alheio	2	15	5	9	5	7	1	5	5	5	4	3	1	0	<b>67</b>
Disputa	6	25	12	8	9	12	5	17	2	18	11	4	1	3	<b>133</b>
Assédio (agente)	0	9	1	3	1	1	4	2	0	0	1	0	0	1	<b>23</b>
Assédio (alvo)	0	1	0	0	0	1	4	1	0	0	1	0	0	1	<b>9</b>
Rejeita	0	3	1	11	1	1	0	1	3	3	2	1	0	0	<b>27</b>
É rejeitado	0	2	1	10	2	1	1	2	0	3	1	1	1	0	<b>25</b>
Agressão relacional (agr)	0	0	0	0	0	3	1	0	1	1	0	0	0	1	<b>7</b>
Agressão relacional (é agr)	0	0	0	0	0	1	2	2	1	1	0	0	0	0	<b>7</b>
Fofoca	0	5	1	4	0	1	1	0	2	2	0	0	2	0	<b>18</b>
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>249</b>	<b>263</b>	<b>354</b>	<b>164</b>	<b>145</b>	<b>115</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>111</b>	<b>106</b>	<b>88</b>	<b>53</b>	<b>2168</b>



Observando-se os totais de ocorrências apresentados na última linha da **Tabela 17**, verifica-se que os cinco períodos com mais conflitos se concentraram na primeira metade da aplicação do programa, com exceção do 10º, que foi o primeiro depois das férias. Já os cinco períodos com menos ocorrências se concentraram na segunda metade, com exceção do 1º. Com exceção do primeiro período, em que a classe ainda se mostrava contida, percebe-se uma redução clara e consistente no total da incidência de categorias de ocorrências, de 249 no segundo período para 53 no último período.

A participação das crianças nas diferentes categorias de ocorrências, ao longo da intervenção, foi analisada por meio do Teste de Friedman para amostras dependentes. Para isso, os dados foram agrupados em cinco períodos de 28 dias, de modo que se tivesse maior número de observações em cada período. Os resultados significativos dessa análise são apresentados na **Tabela 18**.

**Tabela 18** – Participação das crianças em diferentes categorias de ocorrências ao longo da intervenção. Médias em cinco períodos de 28 dias

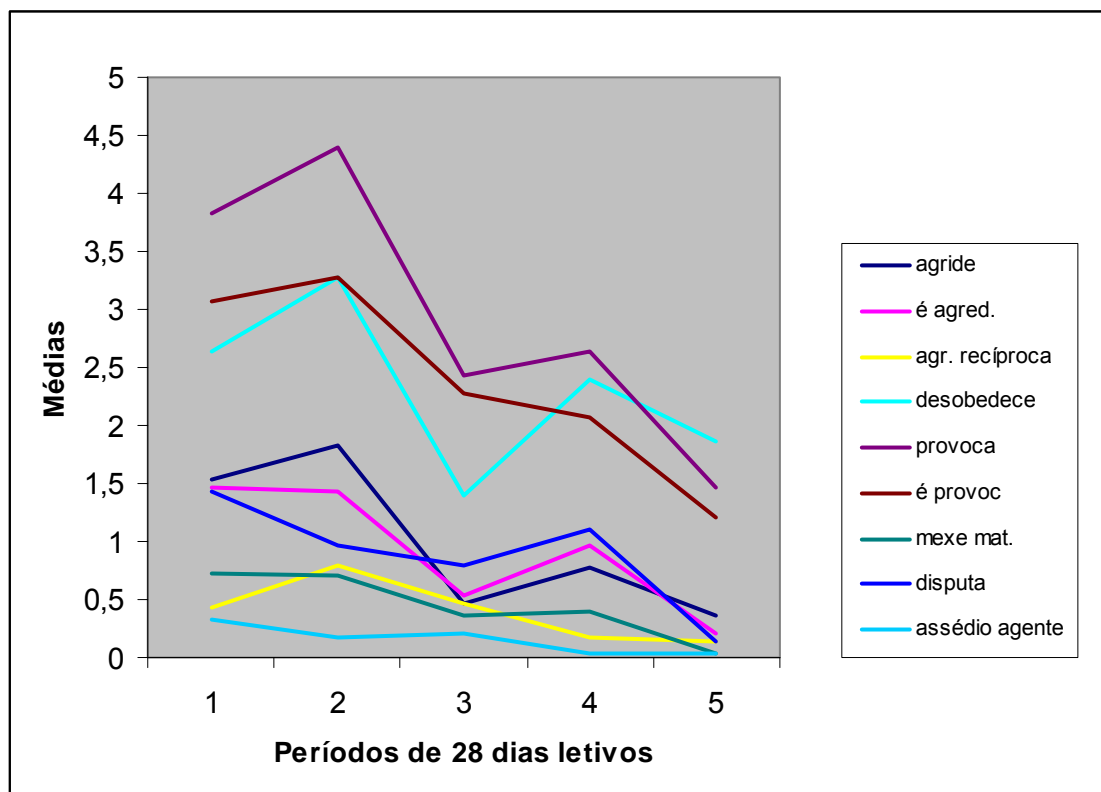
Categoria	Período de 28 dias					$\chi^2$
	1	2	3	4*	5	
Agride	1,53	1,83	0,47	0,77	0,37	26,519 <sup>c</sup>
É agredido	1,47	1,43	0,53	0,97	0,20	19,208 <sup>b</sup>
Agressão recíproca	0,43	0,80	0,47	0,17	0,13	17,267 <sup>b</sup>
Desobedece à professora	2,63	3,27	1,40	2,40	1,87	12,326 <sup>a</sup>
Provoca	3,83	4,40	2,43	2,63	1,47	20,956 <sup>c</sup>
É provocado	3,07	3,27	2,27	2,07	1,20	18,833 <sup>b</sup>
Mexe material alheio	0,73	0,70	0,37	0,40	0,03	13,500 <sup>b</sup>
Disputa	1,43	0,97	0,80	1,10	0,13	24,463 <sup>c</sup>
Assédio (agente)	0,33	0,17	0,20	0,03	0,03	11,568 <sup>a</sup>
Total	37,03	43,81	25,03	27,68	15,81	35,033 <sup>c</sup>

Nota: Teste de Friedman

\* Inclui o período imediatamente após as férias.

<sup>a</sup>  $p \leq 0,05$ ; <sup>b</sup>  $p \leq 0,001$ ; <sup>c</sup>  $p \leq 0,0001$

As médias apresentadas na **Tabela 18** estão representadas na **Figura 2**, permitindo a visualização de tendências temporais.



**Figura 2** - Evolução dos conflitos nas categorias com diferenças significativas entre períodos, no GI.

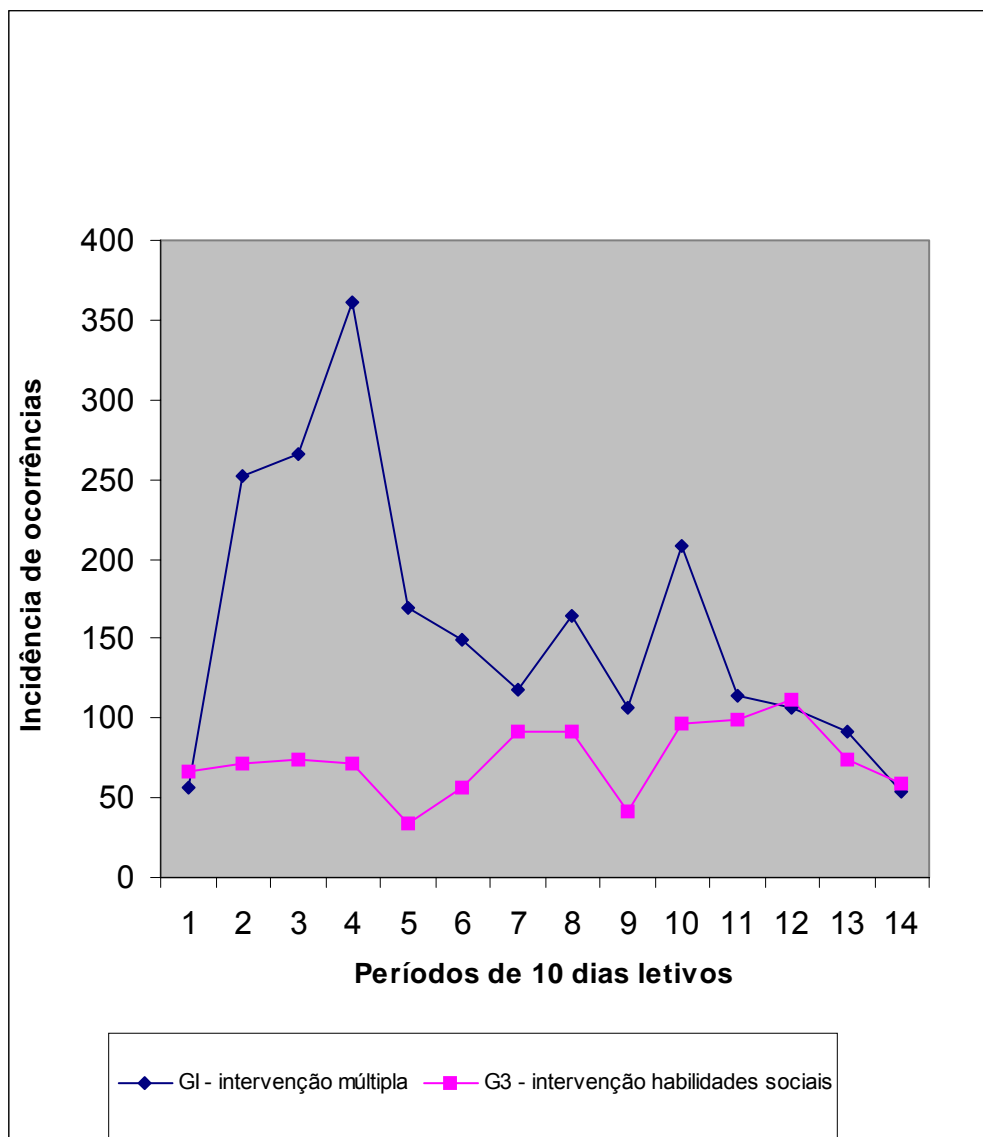
Todas as categorias apresentadas na **Tabela 18** e na **Figura 2** tiveram redução significativa em suas médias do 1º ao último período. Especialmente as categorias relacionadas com provocação - *provoca* e *é provocado* - e a categoria *desobedece* merecem destaque devido ao fato de terem demonstrado uma alta incidência no início do ano e terem reduzido significativamente sua ocorrência ao longo da intervenção. Já o fato de a categoria *desobedece a professora* ter tido uma redução significativa ao passo que a categoria *infringe regras* não reduziu de forma significativa remete-nos à questão do entendimento das regras, que será comentado mais à frente na discussão do trabalho.

**Tabela 19** - Total geral de incidência de categorias de ocorrências do grupo G3 ao longo do período letivo registradas no Diário de Campo.

Categoria	Períodos de 10 dias letivos: G3														Total
	Pré-férias					Pós-férias									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Agride	12	13	5	3	2	7	6	3	3	4	9	8	6	3	<b>84</b>
É agredido	7	5	7	9	3	5	8	1	3	3	7	6	13	5	<b>82</b>
Agressão recíproca	3	4	6	3	4	1	5	5	5	2	7	13	3	8	<b>69</b>
Desobedece a professora	10	11	17	13	3	3	16	18	8	38	25	20	15	1	<b>198</b>
Provoca	7	14	8	11	10	9	13	12	4	9	12	16	15	16	<b>156</b>
É provocado	9	9	6	5	7	15	20	12	8	10	14	10	11	13	<b>149</b>
Discute	2	1	2	0	0	0	5	1	1	4	3	3	0	5	<b>27</b>
Infringe regras	12	5	20	27	4	8	11	30	6	23	16	21	7	5	<b>195</b>
Mexendo material alheio	3	5	1	0	1	4	3	2	1	0	4	3	3	1	<b>31</b>
Disputa	1	4	2	1	0	3	5	8	1	4	2	4	1	2	<b>38</b>
Assédio (agente)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
Assédio (alvo)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
Rejeita	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
É rejeitado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
Agressão relacional (agr)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
Agressão relacional (é agred)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
Fofoca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>71</b>	<b>74</b>	<b>72</b>	<b>34</b>	<b>55</b>	<b>92</b>	<b>92</b>	<b>40</b>	<b>97</b>	<b>99</b>	<b>104</b>	<b>74</b>	<b>59</b>	<b>1029</b>

Observa-se na **Tabela 19** que a incidência de ocorrências no total geral da classe não obteve uma grande diminuição do período 1 (anterior à intervenção) para o período 14 (posterior à intervenção), mas chama a atenção a diminuição crescente de ocorrências do período 1 a 9 e o aumento que ocorreu no período 10 (primeiro período pós-férias).

A comparação entre os totais de ocorrências apresentados nas **Tabelas 17 e 19** indica que, no início da intervenção, os grupos não eram equivalentes em relação à frequência com que participavam de ocorrências; as crianças expostas ao programa de intervenção múltipla participavam de um número maior de conflitos em comparação com aquelas expostas ao programa de HSPI. Essa diferença pode ser visualizada na **Figura 3**, onde estão representados os resultados referentes ao total de ocorrências ao longo do ano, nos dois grupos de intervenção.



**Figura 3** – Comparação da incidência total de ocorrências ao longo do ano nos dois grupos de intervenção, GI e G3, registrados no Diário de Campo.

Observa-se na **Figura 3** que o G3 (intervenção habilidades sociais) apresentou uma variação não sistemática no total geral de ocorrências da classe, isto é, não se observa uma clara tendência ao longo do ano letivo. Já o GI (intervenção múltipla), iniciou o ano com relativamente a mesma quantidade de ocorrências que o G3, elevou a incidência para níveis muito altos e terminou o ano com uma redução significativa.

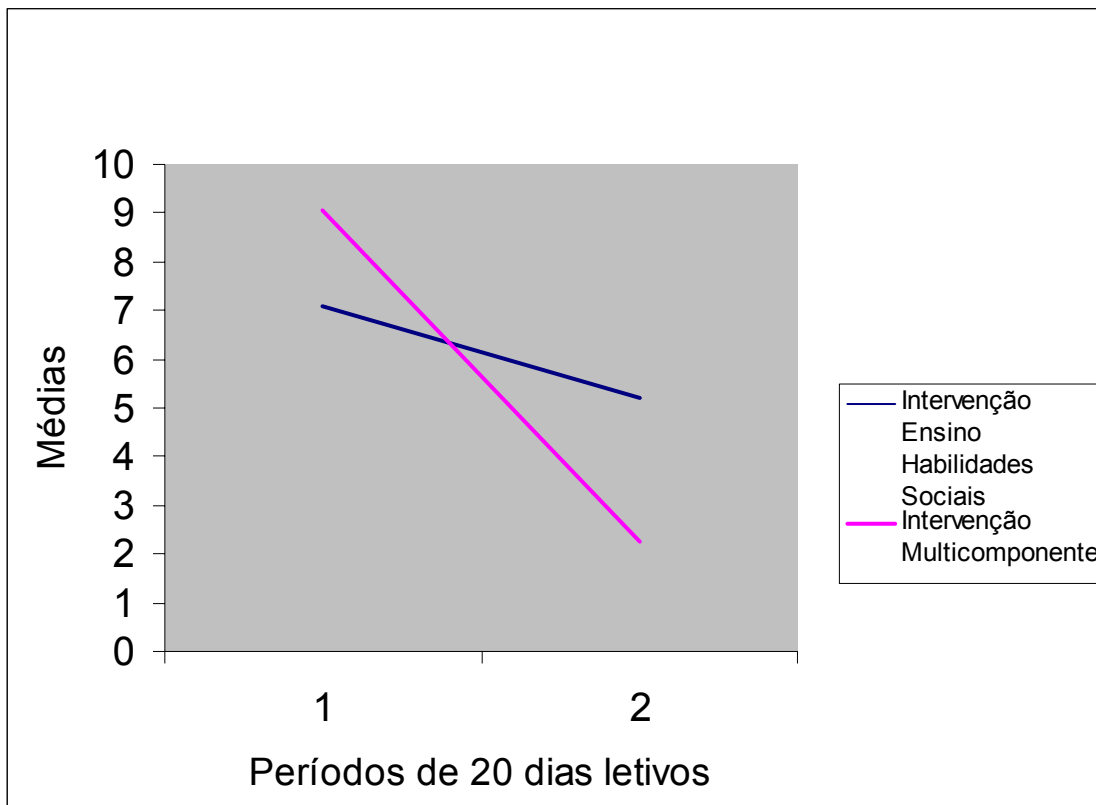
Verifica-se, assim, que o programa de intervenção múltipla reduziu significativamente os conflitos interpessoais, porém a um nível equivalente ao nível apresentado no final da

intervenção pelas crianças expostas ao ensino de habilidades sociais. Considerando que os grupos não eram equivalentes em relação à frequência com que participavam de conflitos no início da intervenção, procurou-se verificar o efeito desta em grupos mais homogêneos em termos de número de ocorrências por criança. Para isso, as análises foram refeitas com os grupos, retirando-se os casos extremos de alta participação em conflitos no GI e baixa participação em conflitos no G3. Procedeu-se da forma descrita a seguir.

Primeiramente, os dados do primeiro bloco de 10 dias letivos foram desconsiderados, pois as crianças do GI nesse período aparentemente ainda estavam contidas, o que tornou esse período atípico em relação ao padrão de comportamento da classe nos blocos subsequentes. Feito isso, foram excluídos da análise:

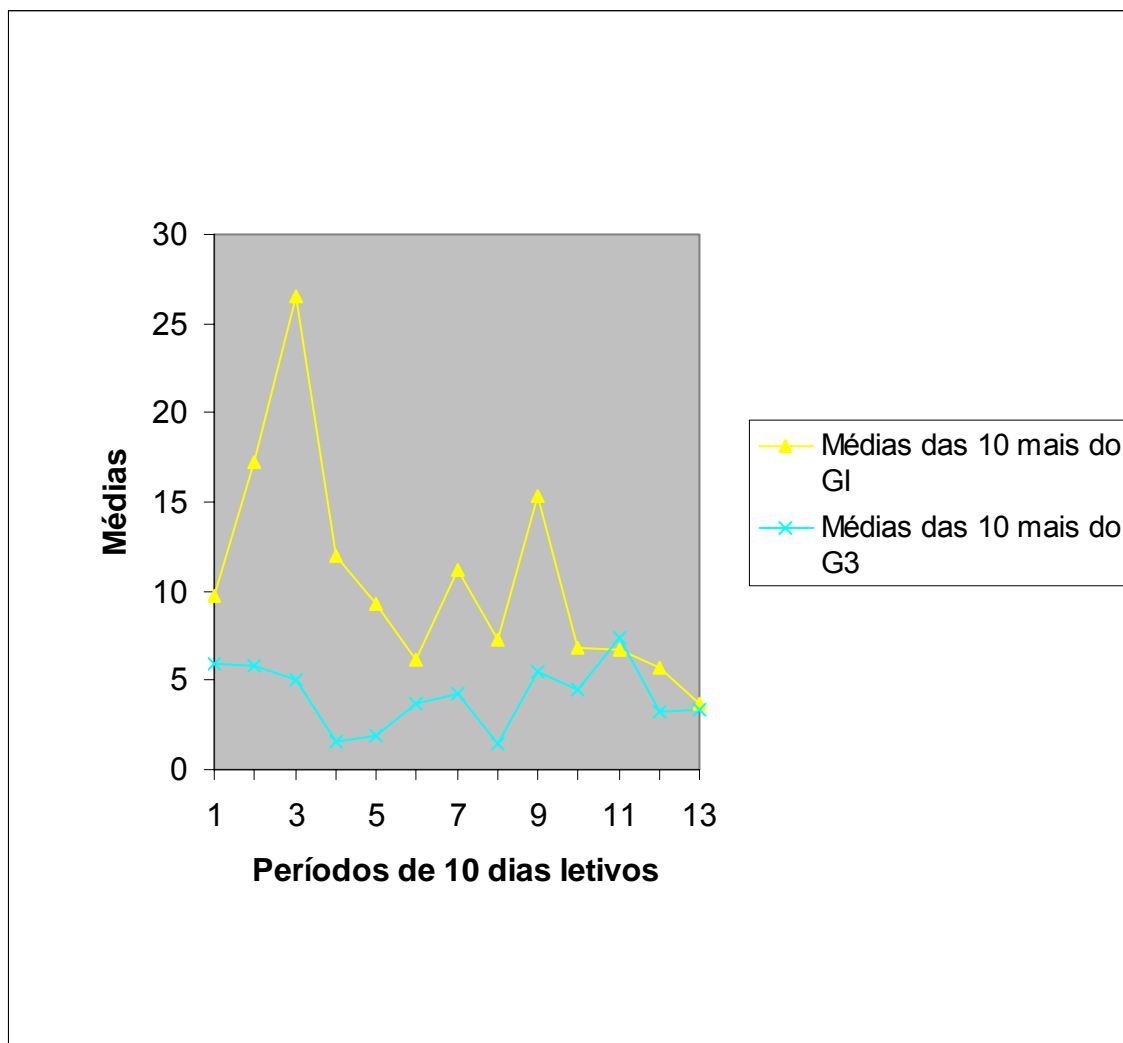
- (a) Os cinco meninos e as cinco meninas do GI com os maiores índices de participação em ocorrências nos períodos 2 e 3 (soma de 20 dias letivos).
- (b) Os cinco meninos e as seis meninas do G3 com os menores índices de participação em ocorrências nos períodos 2 e 3 (soma de 20 dias letivos).

Foram, assim, incluídas na comparação 20 crianças de cada grupo, excluídas de GI as 10 crianças com maior participação inicial em conflitos e de G3 as 10 crianças com menor participação. As médias resultantes podem ser vistas na **Figura 4**. O teste U de Mann-Whitney foi aplicado para comparação entre os grupos nos dois períodos. Verificou-se que, no período inicial, não houve diferença entre os grupos ( $z = 0,787$ ,  $p = 0,44$ ), ao passo que no período final houve diferença significativa ( $z = 2,914$ ,  $p = 0,003$ ). Como se observa na **Figura 4**, essa diferença resultou de uma diminuição mais acentuada dos conflitos no GI.



**Figura 4** – Médias de ocorrências no início e no final do ano letivo nos dois grupos de intervenção, GI e G3, registrados no Diário de Campo, excluídas da condição multicomponente as 10 crianças com maior participação inicial em ocorrências e, da condição EPRP, as 10 crianças com menor participação.

Além da análise das ocorrências com participação de cada um dos 30 alunos da sala, foi feita uma análise em separado dos 10 alunos que mais se envolveram em conflitos com os colegas no primeiro período, segundo o registro da professora. Os resultados são apresentados na **Figura 5**.



**Figura 5** – Médias de incidência de conflitos ao longo do ano nos dois grupos de intervenção, GI e G3, registradas no Diário de Campo, envolvendo as 10 crianças de cada grupo com maior participação em conflitos no primeiro período.

Os resultados sugerem efeitos positivos das duas intervenções, porém com uma clara vantagem do programa que associou às habilidades cognitivas de solução de problemas interpessoais o fortalecimento da auto-regulação, do repertório pró-social e da motivação pró-social dos alunos.

Para comparação de gênero, aplicou-se no GI o Teste U de Mann-Whitney, sobre os totais das categorias no ano. Não foram verificadas diferenças estatisticamente significantes, com exceção das categorias: agressão relacional, com um  $p = 0,035$ , com uma incidência de ocorrências maior entre as meninas e nas categorias agride,  $p = 0,04$ , e assédio, com um  $p = 0,022$ , com uma incidência maior entre os meninos.

**3) Observação das crianças do GI, em sala de aula, por um observador independente (observação focal)**

Foram incluídos nesta análise 12 protocolos de cada criança, sendo seis do início (fevereiro-março) e seis do final (setembro-outubro) das observações na sala de aula. Além da análise do comportamento dos 30 alunos da sala, foi feita uma análise em separado dos 10 alunos que mais se envolveram em conflitos com os colegas no primeiro bloco de 28 dias letivos, segundo o registro no diário de campo. A cada classe de comportamento, aplicou-se o teste estatístico de Wilcoxon para comparar os dois períodos de observação, no início e no final do programa. Os resultados com diferença significativa ou marginalmente significativa entre os dois períodos são apresentados na **Tabela 20**.

**Tabela 20** – Comportamentos em sala de aula com diferenças significativas de incidência entre o início e o final da intervenção.

Comportamentos	Médias		Z
	Início	Fim	
Para os 30 alunos da classe:			
Atividade construtiva auto-dirigida	39,63	49,27	2,191 <sup>a</sup>
Atenção	34,77	49,23	2,582 <sup>b</sup>
Dependência em relação ao professor	2,03	1,33	2,301 <sup>a</sup>
Agressão ao colega	1,47	0,33	2,705 <sup>b</sup>
Provocação	0,53	0,03	1,802 <sup>c</sup>
Para os 10 alunos mais envolvidos em conflitos no início:			
Interação social	23,60	17,30	2,245 <sup>a</sup>
Agressão ao colega	2,90	0,40	2,388 <sup>a</sup>

Nota: Teste de Wilcoxon

<sup>a</sup>  $p \leq 0,05$ ; <sup>b</sup>  $p \leq 0,01$ ; <sup>c</sup>  $p = 0,072$

O teste mostrou que para os trinta alunos da sala de aula houve um aumento significativo em comportamentos indicativos de que a criança trabalha na carteira e presta atenção à explicação e diminuição significativa em comportamentos de agressão ao colega e



busca de ajuda ou atenção da professora. Também se observou redução marginalmente significativa em comportamentos de provocação ( $p = 0,072$ ).

No subgrupo dos 10 alunos inicialmente mais envolvidos em ocorrências houve redução significativa nos comportamentos de interação com colegas e agressão.

#### 4) *Análise das reações aos eventos escolares estressantes*

Foram comparados os resultados de GI e GC antes e depois da intervenção, assim como os resultados de cada grupo nos dois momentos de avaliação. Os resultados são apresentados nas **Tabelas 21 e 22**.

**Tabela 21** - Respostas de ocorrência e intensidade do estresse, dadas pelas crianças do Grupo de Intervenção e do Grupo de Comparação ao Inventário de Fontes de Estresse Escolar. Médias e valores de Z.

Variável	GI	GC	Z
Ocorrências estressantes no 1º momento	16,11	11,23	3,710 <sup>b</sup>
Efeito perturbador do estresse no 1º momento	27,89	19,13	3,085 <sup>a</sup>
Ocorrências estressantes no 2º momento	18,29	12,90	3,819 <sup>b</sup>
Efeito perturbador do estresse no 2º momento	35,20	30,32	1,443

Nota: Teste U de Mann-Whitney

<sup>a</sup>  $p \leq 0,01$ ; <sup>b</sup>  $p \leq 0,0001$

Como se observa na **Tabela 21**, os dois grupos não eram comparáveis, antes da intervenção, em termos de ocorrência e intensidade do estresse escolar. As crianças do Grupo de Intervenção relataram maior número de eventos e maior efeito perturbador. Na segunda avaliação, feita depois da intervenção no GI, as médias foram mais altas, como seria de esperar dada a natureza cumulativa da investigação feita pelo instrumento “no último ano”. No entanto, ao passo que se manteve a tendência inicial de maior número de ocorrências no GI, a intensidade do estresse não diferenciou os grupos depois da intervenção.

O exame da **Tabela 22** ajuda a esclarecer esses resultados.

**Tabela 22** – Variação no número de crianças que relataram maior ou menor ocorrência de eventos estressantes na segunda avaliação, e que perceberam esses eventos como sendo perturbadores.

Variável	Aumentaram	Diminuíram	Z
Ocorrências estressantes			
Grupo de Intervenção	23	3	2,998 <sup>a</sup>
Grupo de Comparação	18	10	2,190
Efeito perturbador do estresse			
Grupo de Intervenção	25	3	3,081 <sup>a</sup>
Grupo de Comparação	28	2	3,858 <sup>b</sup>

Nota: Teste de Wilcoxon.

<sup>a</sup>  $p \leq 0,01$ ; <sup>b</sup>  $p \leq 0,0001$

Na análise da evolução da percepção das crianças sobre o estresse vivenciado na escola, verifica-se que, na avaliação feita no final do ano, um número significativamente maior de crianças de GI relata mais eventos estressantes do que havia relatado no início do ano. No GC, algumas crianças relatam menos eventos no final do ano, o que pode traduzir o esquecimento de situações ocorridas nos meses iniciais da escola. Por outro lado, a maioria das crianças deste grupo relatou aumento da intensidade do estresse. Relacionando os dois resultados, pode-se dizer que os eventos relatados no final do ano tinham maior efeito do que aqueles relatados no início do ano, particularmente para as crianças que relataram tanto uma redução de ocorrência como um aumento de intensidade. Essa mesma constatação pode ser feita mediante a comparação das médias de ocorrência e efeito, apresentadas anteriormente na **Tabela 21**.

Cotejando os resultados das duas tabelas, pode-se dizer que as crianças do GC, mais protegidas da exposição ao estresse no início do ano, chegaram ao final do ano menos

expostas, porém mais vulneráveis aos efeitos dos eventos adversos relacionados à escola, quando comparadas com os colegas do GI.

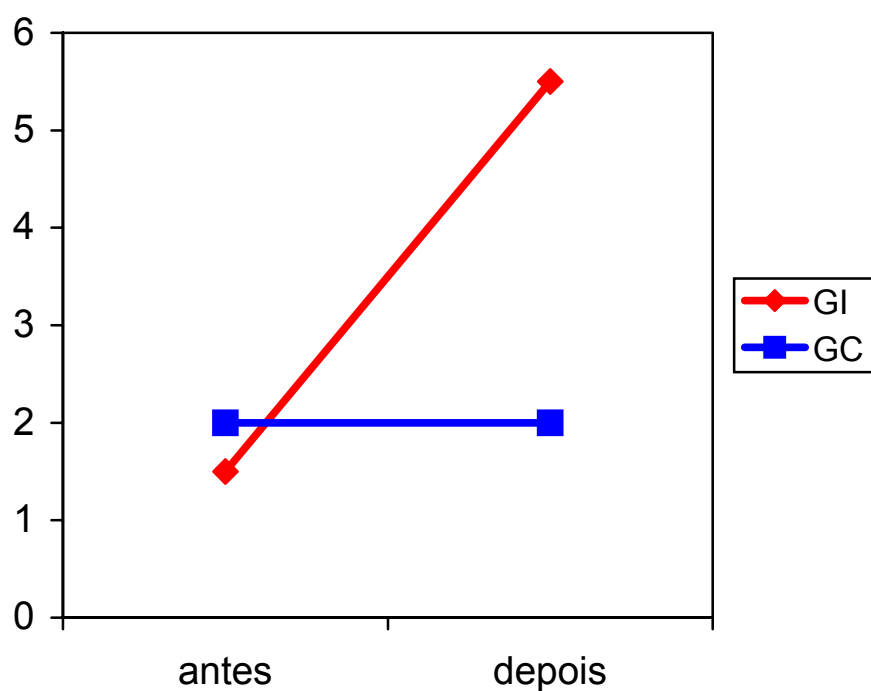
##### 5) *Análise do indicador de desempenho pró-social.*

Para a análise estatística dos resultados, foi utilizado o Teste U de Mann-Whitney. Observando as **Tabelas 23 e 24**, verificam-se diferenças entre os grupos no número de indicações feitas e recebidas pelas crianças, sendo que o GI mostrou valores mais altos no fim do ano. De acordo com os resultados apresentados na **Tabela 23**, demonstrados na **Figura 6**, houve uma inversão entre os grupos, da primeira para a segunda avaliação. Ao passo que as crianças do GC fizeram um número significativamente maior de indicações na avaliação inicial, no final do ano, após a intervenção, as crianças do GI é que indicaram um número significativamente maior de colegas com quem podiam contar para ajudá-las.

**Tabela 23** - Indicações feitas e recebidas pelas crianças do Grupo de Intervenção e do Grupo de Comparação no Indicador de Desempenho pró-social. Medianas, valores de Z e níveis de significância de acordo com o teste U de Mann-Whitney.

Indicador de CPS*	GI	GC	Z	p
Criança indicou no 1º momento	2,00	3,00	2,281	0,023
Criança foi indicada no 1º momento	1,50	2,00	1,940	0,052
Criança indicou no 2º momento	5,00	3,00	4,071	0,000
Criança foi indicada no 2º momento	5,50	2,00	3,238	0,001

\*CPS: Comportamento pró-social



**Figuras 6** – Médias de indicações recebidas pelas crianças do Grupo de Intervenção e do Grupo de Comparação, como alguém que ajuda os colegas, no Indicador de Desempenho pró-social, antes e depois da intervenção.

Os resultados da **Tabela 24** mostram com clareza as variações entre os grupos. No GC, as mudanças seguiram um padrão aleatório, com aproximadamente a metade das crianças aumentando / diminuindo o número de indicações no final do ano; já no GI houve tendência significativa de aumento no número de colegas identificados como pró-sociais, depois da intervenção.

**Tabela 24** – Quantidade de crianças que aumentaram e que diminuíram o número de indicações e a quantidade de vezes que foram indicadas nos dois momentos da avaliação.

Indicador de CPS	Aumentaram	Diminuíram	Z	p
<b>Criança indicou</b>				
Grupo de Intervenção	23	4	4,084	0,000
Grupo de Comparação	10	12	0,967	n. s.
<b>Criança foi indicada</b>				
Grupo de Intervenção	22	2	4,096	0,000
Grupo de Comparação	11	11	1,035	n. s.

Os mesmos indícios em relação ao número de indicações podem ser percebidos em relação ao número de vezes que as crianças foram indicadas como sendo pró – sociais; com efeito, as duas medidas correspondem, na essência, à mesma informação lida de diferentes pontos de vista – o da criança que indicou e o da que foi indicada..

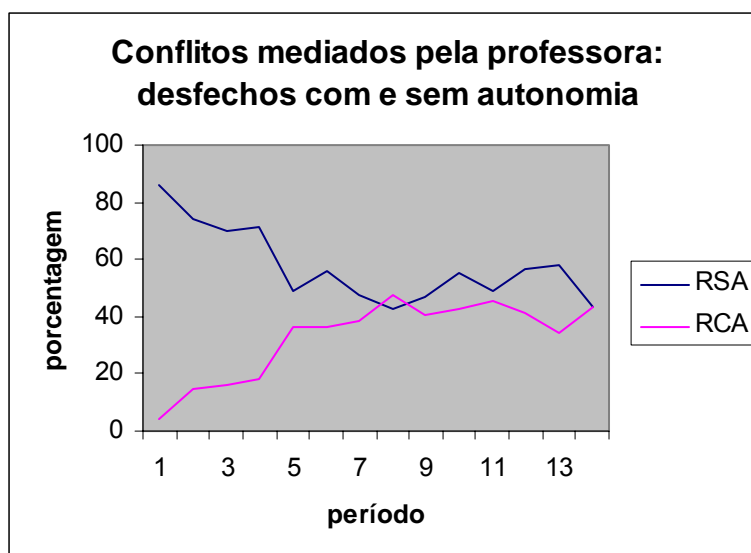
**6) Análise do comportamento da professora nos conflitos registrados no diário de campo.**

Para verificar indícios da qualidade da intervenção do ponto de vista das ações da professora, procuramos verificar as oportunidades em que as crianças puderam resolver seus conflitos com ou sem autonomia. Os resultados por período são apresentados na **Tabela 25**. A **Figura 7** mostra a evolução das categorias Resolução com Autonomia, RCA, e Resolução sem Autonomia, RSA, em porcentagem do total de eventos.

**Tabela 25** – Incidência de categorias de mediação diante de conflitos interpessoais registrados no DC de acordo com a possibilidade permitida pela professora às crianças, de agirem com autonomia ou não.

Período	RCA	RSA	Não intervém	Apenas olha p/ çs	Intervém tent. Inter ocor	Tenta escl sit.	Estimula reflexão situação	Total eventos
1	1	19	0	2	0	0	0	22
2	15	76	3	3	3	2	1	103
3	15	65	9	0	0	2	1	93
4	21	82	4	0	0	4	0	115
5	23	31	7	0	0	2	0	63
6	19	29	1	0	2	1	0	52
7	21	26	5	0	1	0	0	55
8	30	27	6	0	0	0	0	63
9	13	15	4	0	0	0	0	32
10	37	48	0	0	0	0	2	87
11	24	26	0	0	0	0	3	53
12	19	26	0	0	0	0	1	46
13	19	32	1	0	0	0	3	55
14	10	10	1	0	0	0	2	23
Total	267	512	41	5	6	11	13	862

Verifica-se na **Tabela 25** que houve uma evolução no comportamento da professora durante as ocorrências, mostrando uma tendência de diminuição das categorias intermediárias entre a resolução com autonomia, RCA, e a resolução sem autonomia, RSA, ou seja, *não intervém, apenas olha para as crianças, intervém tentando interromper a ocorrência, e tenta esclarecer a situação*. Já a categoria *estimula a reflexão* tendeu a aumentar ao longo do tempo, assim como a *resolução com autonomia*. Em relação às duas categorias principais, RCA e RSA, o gráfico da **Figura 7** mostra que a professora, agindo como mediadora, inicialmente interfere nos conflitos com ações que não favorecem uma solução negociada pelas próprias crianças; ao longo da intervenção, essa forma de atuação se torna menos freqüente, passando a alternar com a mediação favorecedora de soluções autônomas, que nitidamente aumenta em freqüência a partir de uma linha de base inicial próxima de zero. Os resultados indicam uma clara tendência de decréscimo de soluções determinadas pela professora e aumento de soluções encontradas pelas crianças, com a mediação do adulto.



**Figura 7** – Incidência de conflitos interpessoais mediados pela professora em relação à oportunidade de os alunos poderem decidir as ocorrências interpessoais com e sem autonomia.

## *4 - Discussão*

Este trabalho teve por objetivo geral verificar a adequação de um programa de intervenção destinado a melhorar a convivência em sala de aula, entre alunos iniciantes no ensino fundamental.

O programa, formado por três componentes, foi comparado com o programa de intervenção EPRP, que mostrou resultados positivos em termos de cognição, mas resultados mistos quanto à eficácia para mudança de comportamento (BORGES, 2002).

Foram propostos como objetivos específicos para avaliar a adequação do programa em termos de melhora na convivência entre os alunos:

- h) comparar medidas de habilidades cognitivas de solução de problemas interpessoais, antes e depois da aplicação do programa;
- i) verificar a evolução da incidência de conflitos abertos entre as crianças, ao longo do ano letivo;
- j) comparar medidas de comportamento em sala de aula, no início e no término da aplicação do programa;
- k) comparar a percepção do aluno sobre fontes de stress escolar, antes e depois da aplicação do programa;
- l) comparar o número de indicações feitas pelos colegas sobre seu desempenho pró-social, antes e depois da aplicação do programa;
- m) comparar as avaliações pré- e pós-intervenção, indicadas nos objetivos (a) e (b), entre o grupo exposto ao programa desenvolvido na presente investigação e um grupo anteriormente exposto somente ao Programa EPRP;
- n) comparar as avaliações pré- e pós-intervenção, indicadas nos objetivos ( a ), (d) e (e), entre o grupo exposto ao programa desenvolvido na presente investigação e um grupo que não passou por qualquer intervenção.



Um dos pressupostos que fundamentou a elaboração do programa foi que em uma intervenção preventiva primária, seria mais produtivo abranger os aspectos cognitivo, afetivo e de autocontrole, objetivando melhorar a convivência em sala de aula, ou seja, a dimensão cognitiva - o “saber fazer”, a dimensão afetiva - o “querer fazer” e a capacitação das crianças na utilização dessas duas dimensões - o autocontrole ou o “poder fazer”.

Definimos como indícios de que os objetivos teriam sido atingidos com o desenvolvimento dessa intervenção, os seguintes indicadores:

- f) ganhos cognitivos estatisticamente significantes em termos de habilidades de solução de problemas interpessoais;
- g) diminuição dos conflitos interpessoais abertos ao longo do ano letivo;
- h) diminuição dos comportamentos em sala de aula que são incompatíveis com as atividades escolares;
- i) aumento da confiança mútua entre os alunos;
- j) diminuição da exposição a situações de estresse próprias da convivência em sala de aula.

Tendo analisado os dados de cinco instrumentos de avaliação nos momentos pré e pós-intervenção e comparando esses dados com os do grupo de comparação e o grupo de intervenção de habilidades sociais trabalhado na pesquisa anterior (BORGES, 2002), pode-se afirmar que a intervenção foi adequada no sentido de melhorar o clima de convivência em sala de aula.

### ***O saber fazer***

A comparação dos quatro grupos envolvidos na pesquisa, em relação ao número absoluto de respostas ao PIPS, indicou melhora geral na habilidade das crianças em gerar

soluções alternativas, com exceção do GC, embora essa melhora tenha obtido índices de aumento do início para o fim do ano diferenciados nos grupos.

Ao compararmos os dois grupos de intervenção, GI e G3, com os dois grupos de comparação, GC e G4, percebemos que os dois grupos de intervenção mostraram um desempenho superior no pós-teste em relação à capacidade de pensar soluções alternativas, apresentando maior criatividade.

. Se o diferencial comum dos grupos de intervenção em relação aos grupos de comparação é o ensino de habilidades de soluções alternativas de problemas interpessoais, pode-se inferir que o trabalho com habilidades sociais foi um componente importante no trabalho de intervenção preventiva com as crianças que estavam iniciando o ensino fundamental, no sentido de ter favorecido maior expansão do repertório de soluções alternativas.

Quando se observam os dados em relação às classes de soluções mais escolhidas no PIPS, em relação a problemas com pares, percebe-se que os quatro grupos obtiveram melhoras no sentido de serem suprimidas as classes de soluções que envolvem agressão, coerção e hostilidade manifesta, como: *surrupiar, agressão física, resposta específica para um brinquedo e comandos*.

No GI, além dos dados observados no parágrafo acima, houve um aumento generalizado nas classes de soluções tanto pró-sociais, ou seja, que consideram o ponto de vista do outro, quanto anti-sociais, que não consideram o ponto de vista de todos os envolvidos. Sendo assim, verificamos o aumento de classes de soluções como: *permissão, empréstimo, justiça, compartilhamento e negociação*, ao mesmo tempo que também aumentaram classes de soluções como: *trapaça, despistar e dano à propriedade*.

No G3, observa-se um aumento em classes de soluções pró-sociais e anti-sociais que envolvem *empréstimo, compartilhamento, revezamento, negociação*, bem como, *manipulação da afeição e trapaça*.

Olhando os dados do PIPS em relação a conflitos com mães, percebe-se que os dois grupos de intervenção obtiveram efeitos tanto em relação à supressão de classes de comportamento consideradas socialmente inconvenientes, quanto tiveram aumentadas opções de comportamento diante dos conflitos interpessoais, mostrando uma ampliação de repertório. Já os grupos de comparação demonstram um efeito maior na supressão de comportamentos do que na ampliação de opções de ação, o que poderia indicar uma redução de repertório.

Nos grupos de comparação, GC e G4, percebe-se que há um processo de socialização em curso, mas o mecanismo que parece embutido neste processo de socialização é o de inibir comportamentos de hostilidade manifesta e não de ampliação de repertório. Nota-se uma leve tendência de aumento nas classes de soluções que envolvem esquiva-passiva e polidez. Esses dados constituem indícios de que as crianças, ao ingressarem na escola, independente de passarem por alguma intervenção específica, no processo de socialização aprendem a inconveniência de alguns dos comportamentos referidos, tornam-se “pessoas socializadas” (BEOTO, 2001). O fato de não demonstrarem aumento em quase nenhum tipo de raciocínio pró-social chama a atenção por ser possível que os comportamentos anti-sociais estejam sendo reprimidos e não trabalhados em relação à adequação para a convivência social.

A observação de que o GC foi o único grupo que não teve ampliado seu repertório de soluções alternativas remete-nos à questão comentada acima de como a socialização tem sido trabalhada em sala de aula. Restringe-se a diversidade de respostas eliminando as opções de comportamento que envolvem hostilidade manifesta, sem que se desenvolvam outras possibilidades de ação. A qualidade das respostas mudou, tornando-se estas mais polidas, mas a gama de opções ficou restrita.

Na introdução, lembramos o comentário de Cole e Cole (2003) que técnicas bem-sucedidas para ensinar as crianças a controlar sua agressividade vão além da supressão dos impulsos agressivos e passam pela consideração de outras maneiras de se comportar.

O aumento de classes de soluções relacionadas com a polidez remete-nos ao estudo de La Taille (2001) onde ele investiga a importância da polidez no processo de construção do comportamento moral, verificando que em todas as idades representadas no estudo (6, 9 e 12 anos) a polidez é assimilada a um dever moral pela maioria dos sujeitos. O autor conclui que a polidez tem lugar relevante na gênese da moralidade por pertencer ao conjunto de valores e regras com os quais a criança penetra o universo moral e onde ela reconstrói esse universo em direção à autonomia.

A polidez, portanto, tem seu valor na construção do comportamento moral da criança, embora ela integre os níveis inferiores de desenvolvimento moral. Ou seja, é compreendida pela maioria das crianças de 6 a 12 anos, é importante na construção do comportamento moral. Os resultados da presente investigação sugerem que a escola tem um papel no aprendizado da polidez. Por outro lado, quando comparamos os quatro grupos da pesquisa verificamos que os dois grupos de intervenção, entre as diversas opções de comportamento, não se restringiram às opções relacionadas à polidez. Já os grupos de comparação ficaram restritos ao ampliarem seu repertório predominantemente em termos de soluções polidas.

Observando-se as respostas das crianças ao PIPS, verificamos que diversas soluções apresentadas envolvem comportamentos que contribuem para a competência social (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2003). Os dois grupos de comparação aumentaram classes de soluções como *brincar junto*, *desculpas*, *permissão para pegar emprestado* e *convite*, classes de soluções que demonstram habilidades cooperativas e expressivas. Já os dois grupos de intervenção, ao aumentarem classes de soluções como *permissão*, *brincar juntos*, *negociação*

*que envolve objetos, desculpas, pedir por favor, negociação*, indicam habilidades que demonstram positividade com os colegas, habilidades cooperativas e expressivas.

Obviamente, esses resultados apenas indicam que as crianças conhecem as soluções adequadas, o que é condição necessária, embora não suficiente, para agirem de forma socialmente competente. Em níveis diferenciados, as crianças dos quatro grupos desenvolveram recursos cognitivos para lidar com situações interpessoais problemáticas, o que sugere, por um lado, um processo de socialização em curso no contexto escolar e, por outro, um efeito benéfico da intervenção.

### ***O querer***

Remetendo-nos à questão da generalização da habilidade social cognitiva para o comportamento, vale lembrar que nem sempre existe uma coerência entre o que se pensa e o que se faz. Desse modo, ao nos propormos a ampliar a capacidade cognitiva das crianças na habilidade de buscar soluções alternativas para problemas interpessoais, também nos propusemos verificar a associação entre essas habilidades cognitivas e o ajustamento do comportamento em sala de aula. Para tal, utilizamos o Diário de Campo, DC, como um meio de obtermos indicadores de mudança de comportamento.

Os dados deste instrumento indicam que no GI houve mudança significativa, em relação à frequência de comportamentos, numa redução clara e consistente. Em relação às categorias específicas de comportamento, observou-se redução nas médias dos seguintes comportamentos observados: *provoca, é provocado, desobedece a uma ordem, agride, é agredido e disputa*.

No grupo de treinamento de habilidades sociais, G3, houve um decréscimo de ocorrências do 1º ao 4º período (pré-férias), e um aumento considerável no 5º período (pós-férias).

Comparando-se os dois grupos em relação aos dois instrumentos citados, PIPS e DC, ou seja, cognição social e ajustamento em sala de aula, verifica-se que em relação à cognição social, os dois grupos de intervenção obtiveram resultados positivos, do primeiro para o segundo momento da avaliação, embora os resultados tenham se mostrado menos pronunciados no G3. Já na observação do DC, indicador da adequação do comportamento em sala de aula, verifica-se que o G3, grupo que teve trabalhadas apenas as habilidades sociais, não deu indícios de ter modificado o comportamento, enquanto que o GI, grupo que foi trabalhado com a intervenção multimodal, apresentou indícios de que, apesar de as crianças continuarem pensando em soluções tanto pró-sociais quanto anti-sociais, a incidência de conflitos abertos foi substancialmente reduzida. Uma das possíveis interpretações para essa redução de conflitos abertos seria que a ação das crianças em sala de aula passou a ser referenciada no sentimento de “dever moral”, que essencialmente corresponde ao “querer fazer” (LA TAILLE, 2002).

Apesar do G3 não ter dado indícios de mudança de comportamento do grupo como um todo, no estudo anterior (BORGES, 2002) foi realizada uma análise em que os dados indicaram que as crianças que obtiveram maiores índices de ocorrências no primeiro período foram as que obtiveram maior diminuição da incidência de conflitos ao longo da intervenção, em concordância com dados da literatura que indicam maiores benefícios em projetos de intervenção para crianças com “necessidades especiais” ou consideradas “de risco”. (DENHAM E ALMEIDA, 1987).

Tanto na amostra da intervenção multimodal quanto na amostra da intervenção de habilidades sociais, as crianças não foram caracterizadas como sendo “de risco”, mas o

comportamento das crianças com maior incidência de conflitos pode ser considerado como disruptivo, devido à elevada frequência com que se envolviam em situações interpessoais problemáticas.

Na análise do DC em que os grupos foram homogeneizados, tornando-se equivalentes em termos de participação em conflitos no primeiro bloco de observação do DC, a análise estatística indicou, não só a redução dos conflitos entre os dois períodos de observação, mas que o grupo de intervenção multicomponente apresentou uma redução de conflitos significativamente maior que o grupo exposto apenas ao programa EPRP. Pode-se interpretar estes resultados como sendo indício de que a intervenção multicomponente funcionou no sentido de diminuir a ocorrência de conflitos interpessoais abertos, não apenas com as crianças consideradas mais disruptivas, mas também com crianças que não eram particularmente disruptivas. A intervenção então fornece indícios de ser uma “ferramenta adequada” para o professor lidar com os conflitos interpessoais na sala de aula, no sentido preventivo.

Não se esperava que os conflitos deixassem de existir, pois, como enfatizado na introdução, conflitos fazem parte da convivência. Mas a redução substancial dos conflitos “abertos” sugere que quando acontecem, provavelmente são resolvidos de forma satisfatória a todos os envolvidos, sem prejudicar o clima de convivência em sala de aula e sem interferir nas atividades relacionadas aos conteúdos acadêmicos.

Na literatura são encontrados resultados controversos a respeito do EPRP. Em um estudo sobre intervenções baseadas no EPRP, Weissberg et al (1981) ressaltam que nos trabalhos pesquisados encontraram-se conclusões divergentes, como por exemplo, que o EPRP ajuda a criança a gerar soluções mais criativas, porém, no julgamento do professor, prejudica a disciplina da classe; melhora o pensamento de soluções alternativas, mas não o comportamento ou ajustamento. Esses dados estão de acordo com o estudo realizado, onde

observamos que no grupo em que se realizou apenas a intervenção EPRP, o G3, houve um ganho cognitivo, mas não se perceberam melhoras no comportamento adaptativo para a classe como um todo. Já no GI, grupo de intervenção múltipla, percebe-se um grande ganho no pensamento de soluções alternativas e também no ajustamento das crianças em sala de aula.

Ao analisar os dados relativos à Observação Focal, OF, verificou-se, comparando-se o início e o fim da intervenção, que houve um aumento significativo em comportamentos indicativos de que a criança *trabalha na carteira e presta atenção à explicação* e diminuição significativa em comportamentos de *agressão ao colega, provocação e busca de ajuda ou atenção da professora*. Os resultados indicam que para a classe como um todo o programa pode ter favorecido o envolvimento e independência das crianças em relação às atividades acadêmicas.

Diante das inúmeras possibilidades de ação na rotina da sala de aula, a criança opta por comportamentos direcionados à aprendizagem, dá indícios de estar mais independente, e assim como no DC, diminui comportamentos de agressão e provocação ao colega, mostrando estar mais centrada na aprendizagem.

No subgrupo dos 10 alunos inicialmente mais envolvidos em conflitos, percebem-se melhoras nos aspectos interpessoais através da diminuição de categorias indicadoras de agressividade e dispersão, como *agride o colega e conversa com o colega*.

Assim como no DC, nos resultados da Observação Focal percebem-se indícios de que a intervenção contribuiu não só no sentido de tornar as crianças disruptivas mais centradas na aprendizagem e mais sociáveis, mas favoreceu essas habilidades no grupo como um todo.

Pela análise dos resultados verificados com o Diário de Campo e com a Observação Focal, percebe-se que houve uma generalização da cognição para o comportamento, o que dificilmente é perceptível nos estudos em que se trabalha apenas o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas interpessoais, mais especificamente o EPRP



(WEISSBERG et al, 1981; RICKEL et al, 1983). Acredita-se que o trabalho com a discussão de valores humanos e autocontrole conseguiu instrumentalizar as crianças, motivando-as para aplicar na vivência diária as habilidades adquiridas durante as aulas formais.

O fato de as crianças terem aumentado a quantidade de soluções alternativas indica um ganho de repertório de soluções potenciais. Mas à parte a questão do repertório, como foi referido na introdução, ser coercitivo ou cooperativo depende de uma atitude moral (LA TAILLE, 1992); o indivíduo pode ter condições cognitivas para ser cooperativo, mas resolve não o ser, porque a coerção lhe interessa. Maio et al. (2001) argumentam que a discrepância entre valores e comportamento é comum tanto em atos individuais como em ações coletivas; segundo esses autores, pesquisas indicam que as forças situacionais podem subjugar os valores, produzindo limiares para as disposições internas. Em outras palavras, valores pró-sociais podem não se manifestar em comportamentos quando fatores situacionais produzem obstáculos substanciais para a expressão do comportamento.

Os valores, que são considerados, segundo Hitlin (2003) como metas transsituacionais desejáveis, que variam em importância e que servem de princípios norteadores na vida de uma pessoa, destacam-se também em relação à importância dos motivadores dos comportamentos concordantes com os valores. Maio et al, (2001) colocam que valores são largamente compartilhados e raramente questionados, conseqüentemente, podem falhar em construir argumentos que suportem o comportamento, tornando-os vulneráveis diante de situações de conflito e que a discussão, o embasamento cognitivo dos valores pode gerar um forte impacto motivacional para que a pessoa possa agir de acordo com esses valores.

Com o módulo de ensino de habilidades sociais, EPRP, e a discussão de valores humanos através de histórias, acreditamos que conseguimos fornecer subsídios cognitivos passíveis de serem compreendidos por crianças pequenas, no início da fase de escolarização, capazes de embasarem os argumentos que suportam o comportamento pró-social, tornando-os

fortes diante de situações onde são exigidas escolhas de comportamento imediatas. Além disso, são fornecidas oportunidades para que as crianças exercitem, durante as aulas em que são contadas as histórias, além do raciocínio crítico de discussão a respeito de valores importantes para a convivência social, o colocar-se no lugar do outro, num exercício de empatia importante para a generosidade que, como discutido na introdução, é quase tão importante quanto a justiça na convivência social, pois fornece ao outro não o que lhe é de direito, mas aquilo que pode facilitar a vida de cada um.

### *O poder*

Um dos pressupostos que fundamentou a elaboração do programa foi que o autocontrole, considerado por Del Prette e Del Prette (2005) como uma importante habilidade social, atua como mediador da possibilidade da ação concordante com os valores assumidos. Existe uma distância entre o saber fazer, ou seja, ter condições cognitivas para agir moralmente diante de conflitos interpessoais, e a ação em si. Além da motivação, do “querer fazer”, que foi discutido acima, existe o “poder fazer”. Muitas vezes a criança tem condições cognitivas e motivação para agir de forma pró-social, mas não consegue, por serem as condições contingentes do ambiente superiores à capacidade do indivíduo de regular as emoções negativas liberando-o para a ação.

Merece atenção, portanto, o papel do módulo de intervenção para o autocontrole. É muito provável, segundo Leme (2004), que a habilidade de regular emoções negativas, como raiva e impaciência, desempenhe um papel importante na interrupção da agressão e da violência, sendo a desistência, provavelmente, resultado da adoção de valores e padrões de conduta não violentos.

A ativação emocional associada a situações de conflito não foi diretamente avaliada neste estudo. Optou-se por uma medida de percepção de estressores associados à escola, mais especificamente, estressores cotidianos que desafiam as crianças na transição da primeira série (RENDE; PLOMIN, 1992; TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO; BETTI, 2003). Esperava-se com a intervenção melhorar a capacidade das crianças de regular as emoções negativas, o que teria como decorrência sentirem-se menos perturbadas e irritadas com os estressores cotidianos típicos da vida escolar.

Verificou-se que as crianças do GI, quando comparadas ao GC, no início do ano, obtiveram resultados altamente desfavoráveis, mostrando índices de percepção de ocorrência e intensidade do estresse muito mais altos que o GC. Na 2ª avaliação, os dois grupos mostraram aumento em ambas as medidas de percepção do estresse, o que seria de esperar devido à natureza cumulativa da pergunta formulada no instrumento. Porém quanto ao efeito do estresse sobre as crianças, percebe-se que depois da intervenção, as crianças do GI avaliaram as situações do cotidiano escolar como significativamente menos estressantes em comparação ao GC, dando indícios de uma evolução do GI em relação ao enfrentamento do estresse.

Ou seja, as crianças do GI continuaram percebendo muitas situações cotidianas como sendo estressantes, mas passaram a se perturbar menos com elas. Cotejando os resultados das **Tabelas 20 e 21**, pode-se dizer que as crianças do GC, mais protegidas da exposição ao estresse no início do ano, chegaram ao final do ano menos expostas, porém mais vulneráveis aos efeitos dos eventos adversos relacionados à escola, quando comparadas com os colegas do GI.

Dias, Vikan e Gravãs (2000), ao considerarem a regulação emocional como sendo “...os processos envolvidos na modificação de reações emocionais” (p. 50) lembram o fato de que é o estado emocional, mais do que a exposição da criança, que deveria ser regulado.

Ponderando que toda nossa proposta de intervenção, mais especificamente o módulo da auto-regulação, não nega a existência de fatos estressantes, mas se propõe a preparar a criança em termos de instrumentalizá-la com estratégias de “coping” para lidar com as situações, podemos dizer que o objetivo de preparar a criança para lidar com o estresse foi atingido.

Segundo Dias, Vikan e Gravãs (2000) existe uma expectativa de uso mais freqüente de estratégias cognitivas de “coping” com a idade, sendo que a principal mudança parece ser entre cinco e sete anos. Sendo assim, acredita-se que os resultados positivos obtidos com o trabalho de intervenção se referem ao fato de trabalharmos, como citado na introdução, na “zona de desenvolvimento proximal”, acompanhando o desenvolvimento cognitivo das crianças da faixa etária para a qual foi proposto o trabalho.

Cleary (2006) confirma nossa hipótese inicial de que a auto-regulação é um componente importante no processo de intervenção, ao dizer que existe uma variedade de perspectivas teóricas relacionadas à auto-regulação, mas que geralmente ela é vista como um complexo e multifacetado processo que integra variáveis motivacionais (ex: auto-eficácia) com outros processos (ex: objetivação de metas, aprendizagem de estratégias) a fim de ajudar a pessoa a efetivamente regular o próprio comportamento. Ou seja, o autocontrole é um constructo que pressupõe o funcionamento de processos motivacionais e cognitivos. Pelo uso deliberado de estratégias cognitivas de controle das próprias emoções, a criança se acalma para utilizar os recursos que possui.

Utilizamos como indicador de desenvolvimento pró-social, IDPS, uma medida sociométrica, partindo-se do pressuposto que a criança presta atenção à tendência de seus pares de se comportar de forma pró-social, avaliando essas condutas de maneira extensiva com observações prolongadas. Neste sentido, a pergunta sociométrica pode ser considerada mais representativa do que a pesquisa observacional do comportamento pró-social (LARRIEU; MUSSEN, 1985).

Com o IDPS foram detectados indícios de que as crianças do GI se tornaram mais pró-sociais. Ao passo que as crianças do GC mantiveram, no final do ano, o número de indicações feitas na avaliação inicial (média no início do ano = 3, média no fim do ano = 3) as crianças do GI, após a intervenção, indicaram um número significativamente maior de colegas com quem poderiam contar para ajudá-las (média pré-intervenção = 2, média pós-intervenção = 5). Quanto ao número de vezes que elas foram indicadas também houve uma diferença significativa, tendo o grupo de comparação mantido a média de vezes que foi indicada cada criança (média início do ano = 2, média no fim do ano = 2) enquanto o grupo de intervenção aumentou o número de vezes que cada criança foi indicada (média início do ano = 1,5, média fim do ano = 5,5).

Refletindo no fato de que a pergunta feita para a criança foi clara em relação à percepção da disposição de colaboração dos pares – “Quando você precisa de ajuda na sala de aula, quem dos seus colegas de classe ajuda você?” - considera-se que houve um grande aumento na confiança colocada nos colegas quanto à possibilidade de receber ajuda em caso de necessidade.

É possível que as aulas de discussão de valores humanos (por meio da literatura e de ações interativas) e o módulo de autocontrole tenham um papel importante na obtenção dos resultados acima. O módulo de discussão de valores humanos encontra fundamentação em Koller (1997), que coloca que comportamentos de ajuda tendem a ser resultantes da internalização de valores e que o despertar de intenções pró-sociais frequentemente ocorre como resultado de sentimentos associados à empatia e compaixão. Ela ressalta a importância de aulas em que as crianças tenham a oportunidade de compartilhar emoções e experiências com os outros, o que encoraja respostas empáticas, por meio da oportunidade de se sensibilizar para questões que envolvem injustiças, desigualdades e as necessidades dos outros.

De acordo com La Taille (2006), os atos generosos das crianças pequenas demonstram sua capacidade e vontade de levar em conta o ponto de vista dos outros (descentração), abrindo caminho para as relações de reciprocidade sobre as quais repousam os ideais de justiça sobre a submissão à autoridade. Essa posição diferenciada da generosidade, sendo menos relacionada às imposições de justiça, é mais ligada às relações simétricas despertadas pela empatia (ou simpatia, no dizer do autor), portanto mais autêntica, por ser decorrente de relações de cooperação.

Como visto, a importância da generosidade não se restringe à simples melhora das relações na convivência por contemplar o “sujeito singular” (LA TAILLE, 2006), mas é importante como motivação da descentração e do comportamento moral que tem como eixo central o sentimento de justiça.

Como visto na introdução, para crianças que estão iniciando o ensino fundamental, conflitos com os colegas estão entre as mais potentes fontes de estresse diário (RENDE; PLOMIN, 1992; TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO; BETTI, 2003). Analisando em conjunto os dados de percepção do estresse e comportamento pró-social, verifica-se que ao mesmo tempo que as crianças tornaram-se mais capazes de lidar com os eventos considerados estressantes, e entre esses eventos, como referido acima, estão os problemas com companheiros, elas aumentaram sua confiança nos colegas, julgando-os mais capazes de serem solidários. Assim, supomos que foi aumentada a capacidade das crianças de criar uma comunidade solidária, criando-se um clima mais agradável e saudável de convivência.

Complementando as análises efetivadas, observou-se na pesquisa que foram encontradas poucas diferenças de gênero estatisticamente significantes. Foram exceção as seguintes categorias de conflitos registrados no diário de campo: *agressão relacional*, com uma incidência maior entre as meninas; *agride* e *assédio*, com uma incidência maior entre os meninos.

Os resultados têm apoio na literatura. Ao passo que a agressão relacional é típica das meninas (BEE, 2003), os meninos mostram maior tendência à agressão física em determinados contextos, a partir dos anos pré-escolares (LEME, 2004a). Fante (2005), conduzindo quatro estudos em que objetivou caracterizar o fenômeno *bullying* em nossas escolas, constatou em todos eles maior participação dos meninos, agindo individualmente ou em grupo.

Leme (2004) comenta que fatores ligados à socialização parecem ter um peso importante nessa diferenciação de gênero, pois na primeira infância, não são constatadas diferenças importantes entre meninas e meninos. Tais diferenças começam a se manifestar na fase pré-escolar, quando os meninos demonstram maior tendência a agredir fisicamente; já a agressão nas meninas se manifesta, em geral, na adolescência. Esses dados são indicativos de que práticas de socialização diferentes têm um peso considerável, sendo que os educadores reprimem muito mais a agressão física praticada por meninas do que por meninos.

Ao refletirmos sobre os dados encontrados no DC e sobre as constatações acima, deduzimos que é coerente que os meninos demonstrem mais comportamentos de agressão física e as meninas estejam mais ligadas à agressão relacional, uma forma sutil e velada de demonstrar agressividade. Segundo Leme (2004) a desistência da agressão, entendida no seu sentido mais amplo, é possível, como resultado da adoção de valores e padrões de conduta não violentos; o que reforça a necessidade de um projeto de intervenção que discuta os valores humanos e incentive o autocontrole e a busca de soluções alternativas, que exija igual padrão de conduta tanto de meninas quanto de meninos.

### ***A escola como cenário de socialização – preparação para a convivência***

O trabalho proposto para ser desenvolvido em uma sala de aula teve por base uma visão da escola como importante cenário de socialização da criança, como referido na introdução, e projeta no grupo a expectativa de potencialização dos resultados obtidos.

Nessa perspectiva, acreditamos que o trabalho desenvolvido causou um impacto geral no grupo de alunos da sala de aula, considerando-se que em um sistema interativo, a mudança em uma das partes afeta todas as demais (ARON; MILICIC, 1994).

Segundo Garcia (2006), o papel da amizade no ajustamento à escola é relevante desde a educação infantil. O autor cita pesquisadores que investigaram a qualidade da amizade como preditora do ajustamento inicial de crianças pequenas ao ambiente escolar, verificando que aspectos da amizade influenciaram o ajustamento da criança à escola. Nessa investigação, o conflito nas amizades associava-se a múltiplas formas de mau ajustamento e o apoio percebido, por outro lado, estava relacionado a melhores atitudes em relação à escola.

Considerados os aspectos relativos à importância dos relacionamentos de amizade no ajustamento ao meio, e os dados obtidos com o IDPS, temos reforçada nossa visão, baseada na literatura (SHURE, 1992; WHO, 1994; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) de que o trabalho em sala de aula incluindo todos os alunos é realmente um importante meio de trabalhar os relacionamentos interpessoais.

### ***Influência pessoal do interventor ou benefícios de uma metodologia de intervenção?***

Rothbart e Jones (1998) observam que frequentemente o poder de um professor é esquecido em relação à vida da criança na sala de aula. Toda criança se beneficia com a atmosfera criada pelo professor que nutre seu desejo de aprender e supre a exposição a mudanças e a um currículo mínimo. Neste projeto de pesquisa e na pesquisa anterior



(BORGES, 2002), questionamentos podem ser feitos a respeito dos resultados, tendo em vista o papel central do professor na condução do programa. Os resultados que estão sendo discutidos como possíveis efeitos do programa poderiam ser atribuídos a qualidades pessoais do interventor?

Trabalhando com um único professor, o delineamento do estudo não contemplou a investigação de questões dessa natureza. Não obstante, dois conjuntos de informações permitem discutir o problema, ainda que de forma limitada. Primeiramente, na pesquisa anterior, foi realizado um levantamento da qualidade da intervenção desenvolvida, do ponto de vista da participação da professora/interventora, em relação ao diálogo com as crianças proposto por Shure (1992). O que se observou foi que em apenas 16% de um total de 646 ocorrências interpessoais houve uma intervenção prática completamente adequada de acordo com os princípios do EPRP. Mas esse indicador, como pôde ser observado, apresentou um aumento gradativo ao longo da intervenção. Adicionalmente, foi observado que os índices de participações adequadas e parcialmente adequadas cresceram ao longo do tempo, ao passo que diminuíram consistentemente as participações consideradas como apenas uma tentativa de esclarecer a situação, aquelas onde a intervenção foi considerada inadequada, e também as ocorrências em que não houve nenhum tipo de intervenção. Esses resultados são indícios de que havia um aprendizado em curso, com um domínio progressivo da prática proposta pela professora/interventora.

Analogamente ao que foi observado na pesquisa sobre o EPRP, na presente investigação também foi realizada uma análise dos diálogos EPRP (SHURE, 1992) desenvolvidos pela professora/interventora, só que com um foco diferente. A participação da professora nos conflitos foi aqui analisada em relação às oportunidades que a profissional forneceu para que as crianças solucionassem os conflitos interpessoais de forma autônoma. Os resultados indicam, assim como na pesquisa anterior, que as ações da professora se

modificaram ao longo do processo de intervenção. Acredita-se que isso tenha ocorrido não só em função de o programa não permitir uma intervenção completa desde o início, em virtude da necessidade de preparação das crianças para o entendimento dos conceitos, mas em função do exercício da metodologia de ensino proposta, que é dinâmica e exige habilidades mínimas da professora/interventora.

Em resumo, ao se compararem os dois projetos de intervenção, verifica-se que nas duas ocasiões a prática profissional modifica a qualidade da ação. Ocorre que se os dois projetos de intervenção, qualitativamente diferentes, são desenvolvidos pela mesma professora/interventora, e nos dois projetos as ações da professora evoluíram de maneira similar ao longo da intervenção, demonstrando aperfeiçoamento, como justificar a diferença nos efeitos observados nos resultados obtidos com as crianças, sem nos remetermos às qualidades da intervenção e limitando-nos apenas às qualidades do profissional?

Comentando as discrepâncias entre resultados obtidos em diferentes estudos do EPRP, RICKEL et al (1983) lembram que estudos indicam que pode existir uma discrepância entre o que o terapeuta de um grupo faz e o que ele diz e que essa diferenças são perceptíveis para observadores externos. Portanto, características pessoais de quem aplica o EPRP são importantes na obtenção de resultados positivos. MARINHO (2003) lembra a importância do vínculo na identificação de valores parentais e sociais e Del Prette e Del Prette (2003) ressaltam que um componente fundamental da competência profissional do professor, ao lado de suas concepções e atitudes, é o conjunto de suas habilidades sociais e educativas, que constituem uma “classe de habilidades sociais profissionais”.

Dentre essas habilidades sociais educativas, são exemplos: gratificar diferencialmente os comportamentos sociais dos alunos, pedir mudança de comportamento, fazer perguntas, mediar a participação, discriminar a transmissão de valores implícitos no próprio comportamento, conduzir atividades específicas de identificação e expressão de emoções,

apresentar modelos de comportamentos sociais valorizados (demonstrar empatia, fazer e atender pedidos, expressar emoções, ouvir, entre outros). Precisam também ser lembradas habilidades como: clareza, fluência, expressividade e uso apropriado dos gestos, da postura, do contato visual, entre outros aspectos.

Além dessas qualidades técnicas e profissionais, o crescimento quantitativo e o desempenho positivo da professora ao longo do processo de intervenção, somados ao decréscimo das intervenções inadequadas, reforçam a idéia de Adalbjarnardottir; Selman (1997) que afirmam a necessidade de um processo constante de auto-avaliação por parte do professor que lida com as habilidades sociais. Nesse sentido, o significado para o desenvolvimento de experiências profissionais passa a ser pessoal. Concordamos com Brioso e Sarrià (1995) que sem essa tomada de consciência, além da instrução a respeito dos princípios que norteiam o desenvolvimento infantil, corre-se o risco de associar, de forma excessivamente simplista, a importante ação do educador (que de forma planejada ou não tem efeitos sobre o comportamento da criança) à artificialidade e manipulação do indivíduo (BORGES, 2002).

Retomando o comentário de La Taille (2006), se a construção do sentimento de obrigatoriedade que caracteriza o desenvolvimento moral passa pela confiança da criança em relação a seus cuidadores, reforça-se a idéia de que não existe professor que possa aplicar com êxito um programa de intervenção sem ganhar a confiança de seus alunos, e sem assumir o sentido pessoal (ADALBJARNARDOTTIR; SELMAN, 1997) dessa experiência profissional.

Em suma, a qualidade do profissional é importante, assim como o aperfeiçoamento profissional, mas não é determinante para justificar os resultados obtidos.

### *Considerações finais*

De acordo com a literatura (EISENBERG et al., 1996), habilidades pró-sociais, “coping” e competência social estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento. Procuramos desenvolver um método de intervenção que contempla os aspectos citados acima através dos procedimentos específicos de ensino de habilidades sociais de solução de problemas interpessoais, discussão de valores humanos e autocontrole.

Ao observar que as crianças envolvidas na pesquisa passaram a pensar em mais opções de ação diante de conflitos interpessoais, eliminaram as soluções mais agressivas, diminuíram a incidência de conflitos interpessoais registrados em sala de aula ou passaram a resolvê-los de forma mais autônoma e menos turbulenta, ampliaram sua rede de apoio social em relação aos colegas, tornaram-se menos vulneráveis ao efeito perturbador de eventos estressantes do seu cotidiano, mostrando-se mais capazes de enfrentamento, podemos dizer que os objetivos da intervenção foram atingidos no sentido de mobilizar os alunos na criação de uma comunidade mais solidária, melhorando a convivência e tornando o clima da sala de aula mais propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Especialmente um dado chama a atenção, o que se refere ao efeito da intervenção no grupo de crianças consideradas “comuns”, ou seja, que não demonstram comportamentos externalizantes, disruptivos. O favorecimento da convivência harmônica para a sala de aula “comum” encontra apoio em Nucci (2000), que vê na discussão de valores e na educação moral algo diferente da manipulação do comportamento que objetiva “enquadrar crianças disruptivas” que em geral incomodam e prejudicam o andamento do processo ensino-aprendizagem, e projeta a educação moral para além da adequação aos valores da sociedade e às virtudes morais tradicionais. A abordagem objetivada é a da perspectiva moral crítica.

Também é importante ressaltar o caráter pontual desta pesquisa que obviamente não tem a intenção de resolver todos os problemas de comportamento que surgem nas escolas,

mas de contribuir com uma pesquisa empírica, acrescentando contribuições aos trabalhos relativos à convivência que estão se iniciando no Brasil.

Sendo uma pesquisa de ação, esperamos estar incentivando iniciativas de trabalho efetivo relacionados à convivência, que são raras em nossas salas de aula.

Entende-se que o projeto de intervenção desenvolvido foi efetivo para esse grupo de crianças, tanto cognitivamente, emocionalmente, quanto em relação à generalização para o comportamento em sala de aula. Entendemos que o projeto traz contribuições substanciais, e que possui limitações que não invalidam os resultados observados.

Longe de objetivarmos o desenvolvimento de “crianças boazinhas” (NUCCI, 2000), desejamos com esse projeto de intervenção suprir a criança com alguns “blocos de construção” do seu desenvolvimento moral. A meta desejável de longo prazo, que transcende a abrangência do trabalho realizado, é que o indivíduo alcance um nível de autonomia moral que o capacite a manter um comportamento moral estável, independente das pressões externas e seja capaz, ao mesmo tempo, de ser um agente ativo no enfrentamento de toda violação do moralmente estabelecido (BEOTO, 2001). Pode-se completar o raciocínio com o termo “enfrentamento crítico” e que as ações sejam desenvolvidas no nível em que Piaget colocou a autonomia, em relação à humanidade e não a um reduzido grupo social.

Por fim, ressaltamos que a investigação teve limitações importantes, que não invalidam os resultados obtidos, mas, que devem ser destacadas objetivando a contribuição para futuros projetos de pesquisas.

Os instrumentos de medida utilizados na pesquisa não puderam ser utilizados em todos os grupos. A utilização da mesma medida em todos os grupos, de intervenção e comparação, aumentaria a validade dos dados das pesquisas.

O DC, apesar de registrar o importante ponto de vista da professora com o auxílio de um gravador de áudio, para ser completamente imparcial precisaria ser registrado por um observador independente, com o auxílio de instrumentos mais fideis como uma filmadora.

A participação da pesquisadora como interventora traz importantes contribuições que já foram comentadas no item pertinente, mas traz também a possibilidade de surgirem vieses decorrentes da participação de uma pessoa envolvida emocionalmente e imersa nos procedimentos de pesquisa que estão sendo desenvolvidos.

O estudo abre algumas perspectivas para pesquisas futuras.

Dada a natureza da relação desempenho social - aprendizagem acadêmica, comentada neste trabalho, seria interessante a coleta de dados para verificar o desenvolvimento acadêmico de todos os grupos envolvidos na pesquisa.

Torna-se importante verificar como seria a evolução de um grupo de intervenção dirigido por outro interventor previamente treinado, que não a pesquisadora. Essa possibilidade permite a observação do treinamento de profissionais da educação com formação mais próxima da média dos educadores da nossa realidade, possibilitando a organização de cursos de formação realistas, habilitados a suprir as lacunas que existem na formação dos educadores que dificultam o desenvolvimento do profissional, no sentido de lidar com problemas interpessoais. Piaget afirma sobre o assunto:

“A preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado... (apud LA TAILLE, 2003, p. 151) “

Seria interessante também realizar estudos de seguimento com o objetivo de verificar em que extensão de tempo os resultados se mantêm.

Novas pesquisas serão necessárias para que haja o aperfeiçoamento da metodologia de pesquisa empregada. As pesquisas são necessárias por duas razões: em primeiro lugar para que se consiga traduzir conhecimentos psicológicos em práticas educativas, e em segundo lugar para que se evitem especulações vazias a respeito dos métodos que são utilizados, verificando-se empiricamente os resultados, quando eles são utilizados (LA TAILLE, 2003).

A necessidade de contribuições efetivas em sala de aula é urgente, assim, esperamos ter colaborado no sentido de incentivar futuras pesquisas de ação em sala de aula, ou seja, o “como fazer” da educação, visto que, conforme observa La Taille (2006) “discute-se bastante, propõe-se muito pouco (p. 13)”.

É necessário que deixem de ser executados inúmeros projetos nas salas de aula sem controle científico e se desenvolvam projetos de intervenção com metodologias e resultados controlados – **A educação na era da ciência.**

## *Referências Bibliográficas*



ADALBJARNARDOTTIR, S.E.; SELMAN, R. L. I feel I received a new vision: an analysis of teacher's professional development as they work with students on interpersonal issues. **Teaching and Teacher Education**, v.13, n.4, p.409 – 428, 1997.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>

ARÓN, A. M.; MILICIC, N. **Viver com os outros: programa de desenvolvimento de habilidades sociais**. Tradutor SANTOS, J. P., Campinas: SP, WORKSHOPSY – Livraria editora e promotora de eventos, 1994.

ARAÚJO, Valéria Amorim Arantes de. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9ª. ed. Trad. VERONESE, M. A. V. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEOTO, O. K. El desarrollo de valores morales desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotsky e continuadores. **Educativa**, Goiania, v.4, no. 1, p. 67-68, jan/jun. 2001.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; FISHMANN, R. **Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. 220p. (Seminário 5; Ciência, cientista e tolerância I).

BOLSONI-SILVA, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, G.; MONTANHER, A. R. P.; BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, A. (2006). A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. Em M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette e A. Del Prette (orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal** (pp. 17-42). São Paulo, Casa do Psicólogo.

BORGES, D. S. C. **O ensino de habilidades de solução de problemas interpessoais em uma classe de 1ª série do ensino fundamental**. Ribeirão Preto, 2002. 90 p.

BORGES, D. S. C.; MARTURANO, E. M. Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. **Paidéia: Cadernos de Psicologia**, Ribeirão Preto, v.12, n. 24, p. 185 - 193, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais – Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146 p.

BRIOSO, A.; SARRIA, E. Distúrbios de comportamento. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. 3. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995. cap.10, p. 157-168.

CASTRO, R. E. F.; MELLO, M. H. S.; SILVARES, E. F. M. (2003). O julgamento por pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, 16(2), 309-318.

CHARBONNEAU, D.; NICOL, A. A. M. Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. **Psychological Reports**, v. 90, p. 361 - 370, 2002.

CLEARY, T. J. The development and validation of the self-regulation strategy inventory – self-report. **Journal of school psychology**, v. 44, p. 307 – 322, 2006.

COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORTELLA, M. S. E LA TAILLE, Y. DE **Nos labirintos da moral**. Campinas, SP: Papirus, 2005 (Papirus Debates), 112 p.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2003. cap.3, p. 83-120.

DEL PRETTE Z. A. E DEL PRETTE, A. **Psicología das habilidades sociais: Teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DENHAM, S. A.; ALMEIDA, M. C. Childre's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v.8, p.391-409, 1987.

DIAS, M. DA G. B. B.; VIKAN, A.; GRAVAS, S.. Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>

DISHION, T. J.; DODGE, K. A. Peer contagion in interventions for children and adolescents: moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. **Journal of abnormal child psychology**, v.33, no. 3, p. 395-400, jun. 2005.

EISENBERG, N.; MILLER, P. A. The relation of empathy to prosocial and related behaviors. **Psychological Bulletin**, v. 101, n. 1, p. 91 – 119, 1987.

EISENBERG, N, FABES, R. A., KARBON, M., MURPHY, B. C., WOSINSKI, M. POLAZZI, L., CARLO, G., JUHNKE, C, The relation of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. **Child development**. 67, 1996, p. 974 – 992.

EISENBERG, N.; GUTHRIE, I. K.; CUMBERLAND, A. ; MURPHY, B. C.; SHEPARD, S. A.; ZHOU, Q.; CARLO, G. Prosocial development in early adulthood: a longitudinal study. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 82, n. 6, p. 993 - 1006, 2002.

EPSTEIN, S. Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. **American psychologist**, v. 49, n.8, p. 709-724, aug. 1994.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M.; BETTI, M. C. M. Estresse na primeira série do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 33., Belo Horizonte. **Resumos...**Belo Horizonte: SBP, 2003. p. 164.

FORMAN, S. G. **Coping skills interventions for children and adolescents**. Jossey-Bass Publishers, 1993. 209 p.

GARCIA, A. Aspectos psicológicos da amizade na infância. In BANDEIRA, M; DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. (Orgs.) **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. Cap. 5, 1a. ed, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

HITLIN, S. Values as the core of personal identity: drawing links between two theories of self. **Social psychology quarterly**, v. 66, n. 2, p. 118 - 137, 2003.

KAZDIN, A. E.; WEISZ, J. R. Identifying and developing empirically supported child and adolescent treatments. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 66, n. 1, p. 19-36, 1998.

KOCHANSKA, G.; COY, K. C.; MURRAY, K. T. Development of self-regulation in the first Four years of life. **Child development**, v. 72, no.4, p. 1091 – 1111, july/aug. 2001.

KOLLER, S. H. Educação para pró-sociabilidade: uma lição de cidadania? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v., n., p. 39-50, fev./ago. 1997.

LARRIEU, J.; MUSSEN, P. Some personality and motivacional correlates of children's prosocial behavior. **The journal of genetic psychology**, 147 (4), p. 529 – 542, 1985.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.

LA TAILLE, Y. de. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>

LA TAILLE, Y DE O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, no. 1, Porto Alegre, 2002.

LA TAILLE, Y. DE. A educação moral: Kant e Piaget. In MACEDO, L. DE. **Cinco estudos de educação moral**. 3ª. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 135 – 176.

LA TAILLE, Y. de; SOUZA, L. S. de; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>

LA TAILLE, Y. de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, p. 9-17, 2006.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress. Appraisal and coping**. New York: Springer publishing company, 1984.

LEME, M. I. da S. Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. MALUF, M. R. (Org.). **Psicologia educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 163-185.

LIPP, M. E. N. (Org.) **Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções**. Campinas: Papirus, 2000. 160 p.

MACEDO, L. de (Coord.). **Cinco estudos de educação moral**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, 204 p.

MAIO, G. R.; OLSON, J. M.; BERNARD, A. L.; LINDSAY, E.; BERNARD, M. M. Addressing discrepancies between values and behavior: the motivating effect of reasons. **Journal of Experimental Social Psychology**, v.37, p.104-117, 2001.

MARINHO, M. L. Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas, SP: Alínea, 2003. cap.2, p. 61–81.

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: DEL PRETTE A.; DEL PRETTE, Z. A. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas, SP: Alínea, 2003. cap.9, p. 259-291.

MASTEN, A. S.; COATSWORTH, J. D. The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children. **American Psychologist**, v. 53, n. 2, p. 205 - 220, 1998.

MCKINNEY, J. D.; MASON, J.; PERKERSON, K.; CLIFFORD, M. Relationship between classroom behavior and academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 67, n.2, p. 198 - 203, 1975.

McGINNIS, E.; GOLDSTEIN, A. P. **Skillstreaming the elementary school child: new strategies and perspectives for teaching prosocial skills**. McNaughton & Gunn, 1997, 339p.

MOTTA, A. M. A. **Programa de habilidades de solução de problemas interpessoais para crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional, **Psicologia reflexão e crítica**, Porto Alegre, 18 (2), p. 283 – 291, 2005.

NUCCI, Larry. Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, 2002. 170 p.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In MACEDO, L. (Coord.) **Cinco estudos de educação moral**. Tradução de Maria Suzana de Stéfano Menin. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 1 – 36.

RADKE - YARROW, M.; ZAHN - WAXLER, C.; CHAPMAN, M. Children's prosocial dispositions and behavior. In: MUSSEN, P. H. (Orgs.). **Handbook of child psychology formerly Carmichael's Manual of Child Psychology**. John Wiley & Sons, 1983. v. 3, cap.6, p.469 – 529.

RENDE, R. D.; PLOMIN, R. Relations between first grade stress, temperament, and behavior problems. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 13, p. 435-446, 1992.

RICKEL, A. U.; ESHELMAN, A. K.; LOIGMAN, G. A. Social problem solving training: a follow up study of cognitive and behavioral effects. **Journal of abnormal child psychology**, v.11, n.1, p. 15-28, 1983.

ROTHBART, M. K.; JONES, L. B. Temperament, self-regulation, and education. **School psychology review**, v. 27, n.4, p. 479–491, 1998.

SCHUNK, D. H. Comentary on self-regulation in school contexts. **Learning and instruction**, v.15, p. 173 – 177, 2005.

SHURE, M. B. **I can problem solve**. Illinois: Reserch Press, 1992.

SHURE, M. B. **The PIPS test: Manual 2<sup>nd</sup> edition – For 4 to 6 year old children**, 2a ed, Philadelphia, Hahnemann University Department of Mental Health Sciences, 1990.

SHURE, M. B. **Eu posso resolver problemas: educação infantil e ensino fundamental: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais**. Trad. Marturano, E. M.; Motta, A. M. DE A.; Elias, L. C. DOS S. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, M. T. C. C. Natureza e cultura: reflexões a partir da teoria de Jean Piaget. In: CARVALHO, A. M. (Org.). **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. cap.5, p.91-102.

SUKHODOLSKY, D. G.; KASSIMOVE, H.; GORMAN, B. S. Cognitive-behavioral: therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. **Agression and violent behavior**, v. 9, p. 247 – 269, 2004.

TAVARES, C. S. C. Por uma pedagogia da tolerância. In: ALVES, Z. M. M. B.; FISCHMANN, R. (Orgs.). **Crianças e adolescentes construindo uma cultura da tolerância**. São Paulo: Edusp, 2001. 220 p. (Seminário 5, Ciência, Cientistas e Tolerância I).

TEGLASI, H.; ROTHMAN, L. Stories: a classrrom - based program to reduce aggressive behavior. **Journal of school psychology**, v.39, n. 1, p. 71-94, 2001.

TRIVELLATO-FERREIRA, M. C.; MARTURANO, E. M. (2004) **O inventário de “hassles” escolares: um estudo preliminar**. XXXIV Reunião Anual de Psicologia. *Resumos de Comunicação Científica - CD-ROM*. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia DES33

TRIVELLATO - FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M.; BETTI, M. C. M. **Estresse na primeira série do ensino fundamental**. Resumos de Comunicações Científicas. XXXIII Reunião Anual de Psicologia, Belo Horizonte, SBP, p. 164, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M, JOHN-STEINER, V., SCRIBNER, S., SOUBERMAN, E. (Orgs.), Trad. NETO CIPOLLA, J., BARRETO, L. S. M., AFECHE, S. C. 4a. edição, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VERPLANKEN, B.; HOLLAND, R. W. Motivated decision making: effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 82, n.3, p. 434 - 447, 2002.

WEBSTER - STRATTON, C. **How to promote children's social and emotional competence**. Paul Chapman Publishing, 1999. 317 p.

WEISSBERG, R. P.; GESTEN, E. L.; RAPKIN, B. D.; COWEN, E. L.; DAVDSON, E.; APODACA, R. F. de; MACKIM, B. J. Evaluation of a social problem solving training program for suburban and inner-city third grade children. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 49, n.2, p. 251-261, 1981.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Division of Mental Health. **Life skills education in schools**. Geneva, 1994.

*ANEXOS*

# *ANEXO 1*



### Questionário para caracterização sócio – cultural da escola.

Nome do aluno:.....

Data:.....Data nascimento:.....Série:.....

1- A criança fez pré-escola?

( ) sim                      ( ) não                      ( ) parcial – Fez .....meses de pré-escola.

2- Bairro onde mora: .....

3- Assinale quem são as pessoas que moram na casa com a criança.

<i>Grau de Parentesco com a criança</i>	<i>Idade</i>	<i>Ocupação</i>	<i>Quantos anos estudou</i>
Pai ( ) Padrasto ( )			
Mãe ( ) Madrasta ( )			
Avó ( )			
Avô ( )			
Irmãos –			
Outros-			

4-Renda familiar.

Menos de R\$ 720,00 ( )

Entre R\$ 720,00 e R\$ 1.200,00 ( )

Acima de R\$ 1.200,00 ( )



## *ANEXO 2*

**Exemplo de diálogo completo, registrado no Diário de Campo.**

06/08 – Entrei na sala de aula após o recreio, o Ivo avançou no

Luan e derrubou-o no chão. Levei os dois para fora:

Eu – O que está acontecendo Ivo? (Luan interferiu, mandei que ele deixasse o Ivo falar)

I – Eu estava brincando com a Thaís, o Luan veio e me empurrou.

L – A hora que eu entrei na classe, ele me segurou aqui e fez eu cair (Mostrou o pescoço). Aí ele foi lá, deu rasteira em mim e eu bati a cabeça e a costa.

Eu – Como é que você se sentiu a hora que ele te empurrou?

I – Bravo.

Eu – Como é que você se sentiu a hora que ele te jogou no chão?

L – Triste.

Eu – Então nós estamos com um problema aqui porque nenhum dos dois gostou do que aconteceu. O que nós vamos fazer pra voltar a ficar bem?

I – Parar de fazer.

Eu – Parar de fazer o que Ivo.

I – Ele para de me empurrar e eu paro de bater nele.

Eu – Qual é a sua idéia Luan?

L – Pra nunca mais acontecer isso.

Eu – O que?

L – De empurrar e de bater.

Eu – Você não vai empurrar mais, é isso que você está falando? Então podem entrar.



## *ANEXO 3*

### **Categorias de ocorrências para análise do diário de campo**

1- Agredindo fisicamente- Uma ocorrência é incluída nesta categoria quando: a) Uma criança afirma ter sido agredida (ex.: “Ele me bateu”), b) o próprio agressor se denuncia ( ex.: “Tia, eu bati nele”); c) a professora vê a agressão. Qualquer das três alternativas é válida para a inclusão do comportamento nesta categoria. São consideradas agressões, os comportamentos que envolvem o contato físico com o outro, com o objetivo de intimidar e inibir uma reação.

a) agredindo

b) sendo agredido

c) agressão recíproca

2- Desobedecendo à ordem da professora - Executa o comportamento diante da ordem explícita para não fazer ou não obedece a uma ordem explícita para fazer alguma coisa.

3- Provocando - São as atitudes que irritam o outro. (agressão verbal, gestos socialmente considerados obscenos, ameaças, jogar pequenos objetos, chutar a carteira, passar a mão, cutucar, cuspir, sujar a roupa, mostrar a língua, gritar na orelha, riscar a folha da lição, espetar com o lápis).

a) provoca

b) é provocado

4- Discutindo- Pontuada quando configurada a polêmica em torno de determinado assunto (as crianças discutem entre si).

5- Infringindo uma regra da escola e da sala de aula (geralmente são as regras consideradas fixas) - A infração de uma regra da escola não gera conflitos diretamente interpessoais, mas geram conflitos com a professora, responsável direta pelo cumprimento das regras (limpar a carteira com saliva; pintar o chão do banheiro com guache, desobedecer a regras de jogos, lamber materiais escolares, escrever na mesa, “cortar fila”, assumir monitoria e não cumprir, sair fora dos horários permitidos, brincadeiras de luta, ou ter outras condutas como correr, comer e gritar em sala de aula).

6- Mexendo no material alheio (pega sem autorização, encontra na sala e pega para ele, mexe na mesa da professora).

7- Disputa (por objeto, posição, atividade, lugar, etc) - Uma ocorrência é incluída nesta categoria quando a)duas ou mais crianças discutem a respeito de a quem pertence determinado material; ou b) a criança quer de volta um material que afirma ser seu e que o colega pegou.

Também vão entrar nesta categoria a disputa por uma posição em um lugar ou por um papel em uma brincadeira. A categoria deixa de se chamar “posse de um objeto” para se chamar apenas “posse”.

8-Assédio – Esta categoria inclui comportamentos que envolvem alguma forma de sexualidade (beijar na boca, passar a mão em partes íntimas, etc).

a) agente: é a criança que participa ativamente do conflito;

b) alvo: é a criança que sofre a ação.

9- Rejeição – As crianças são excluídas da convivência dos colegas (Ex: a criança aproxima-se de um colega e este grita: sai daqui).

a) rejeita

b) é rejeitado

11- Agressão Relacional – Uma criança agride a outra em suas relações, ou amizades (ex: Fulana pediu para as meninas não brincarem mais comigo.)

a) agride

b) é agredido

12- Fofoca – A criança cria um conflito através de uma conversa, envolvendo outras pessoas que não estão presentes.

13 –Não classificados.



## *ANEXO 4*

## Procedimento para avaliação dos eventos escolares estressantes

### Inventário de Fontes de Stress Escolar – Criança

Criança:

Data:

Instrução:

1 –Vou ler para você algumas situações que podem acontecer quando as crianças estão na escola. Em cada uma delas, vou pedir que me diga se aconteceu com você no último ano, e como você se sentiu.

2-Agora, nós vamos ler de novo só as situações que aconteceram com você e eu vou pedir que você me diga o quanto cada uma delas lhe aborreceu ou lhe deixou contente

EVENTO	Ocorrência		O quanto perturbou ( X ) O quanto fiquei contente ( • )			
	SIM	NÃO	nada	pouco	+ / -	muito
1-A lição foi muito difícil – Ac						
2- A professora falou que eu tenho que melhorar – Prof.						
4- Eu fiquei chateado de ficar longe da minha mãe – fam						
5-Meus colegas de classe bateram em mim – Co						
6- Aumentou muito o tempo que eu passava fora de casa - fam						
8- Tive problemas para chegar na escola (por exemplo: chegar atrasado para aula, não ter ninguém que levasse, não vieram buscar) - Ad						
10- Meus pais queriam que eu tirasse notas boas – Fam						
11 –Meus colegas fizeram bagunça na classe - co						
12- A professora me deu bronca – Prof						
13-Precisava sempre de ajuda para conseguir fazer atividades escolares -Ac						
14- Alguns colegas me provocaram, xingaram ou colocaram apelido–c						
15-Não consegui terminar as lições de sala de aula – Ac						
16-Meus colegas de classe não me convidaram para brincar – Co						
17- Minha professora era muito brava, gritava ou xingava– Prof						
18- Eu me machuquei na escola –ad						
19- Meus pais foram à escola para conversar com a professora – Fam						
21- As crianças mais velhas me gozaram						
22- Eu perdi lápis, borracha ou brinquedo na escola – ad						
24- A professora não se importou comigo – Prof						
25- Meus pais ficaram bravos quando eu não fui bem na escola – Fam						
26- A professora me mandou para a diretoria						
27- Já fui roubado na escola- Ad						
28- Um colega brigou comigo - Co						
29- Minha mãe ou pai brigaram comigo na hora da lição de casa – Fam						
30-A professora mandou eu fazer a lição na lousa – Prof						
31- Comecei a usar óculos- Ad						
32-. A professora me chamou na mesa dela para ensinar me- Prof						
33- Vi quando algum adulto da escola chamou a atenção de um colega através de grito, xingamento, beliscões. – Ad						
EVENTO	Ocorrência		O quanto perturbou ( X ) O quanto fiquei contente ( • )			
	SIM	NÃO	nada	pouco	+ / -	muito
34- A professora mandou bilhete para os meus pais quando eu não estava						

aprendendo direito – Prof						
35 – Eu fui suspenso da escola						
36- Um adulto da escola chamou a minha atenção através de grito, xingamento, beliscões.- Ad						
37- A professora falou que eu não sei fazer a lição – Prof						
38- Minha mãe e minha professora brigaram – fam						
39- A professora falou que a minha lição estava bonita, que eu tinha caprichado – Prof.						
40- As lições foram fáceis – Ac						
41- Meus colegas me ajudaram na lição – Co						
42- A tarefa em sala de aula foi divertida – Ac						
43- Meus colegas me chamaram para brincar – Co						
44- A professora foi legal comigo-						
45- Minha mãe/meu pai ajudou nas tarefas de casa – Fam						
46- Meus pais elogiaram os trabalhos escolares – Fam						
47- Minha mãe e minha professora se deram bem – Fam						
48 - Fiz muitos amigos na escola- co						
49 - Queria vir para a escola –Ad						

## *ANEXO 5*

### Procedimento para avaliação do indicador de desempenho pró-social

A entrevista deve ser realizada em dois momentos: antes e após a intervenção.

Para que não haja influencia da criança entrevistada nas demais crianças, revelando antecipadamente a atividade desenvolvida e a opinião sobre os colegas, elas deverão ficar separadas em três ambientes distintos: 1) área destinada às crianças não entrevistadas, enquanto aguardam o chamado; 2) sala de entrevista individual; 3) local onde permanecerão as crianças já entrevistadas.

As crianças serão retiradas da classe e ficarão com uma auxiliar no pátio. Cada uma será entrevistada e conduzida para a sala de aula onde deverá haver uma outra auxiliar para receber as crianças que já foram entrevistadas.

Para cada criança que for entrevistada deverá ser dito:

“(Nome da criança), eu estou querendo conhecer um pouco mais sobre as crianças desta sala de aula e para isso eu vou te fazer três perguntinhas que vão me ajudar a conhecer melhor cada um.”

A cada pergunta feita pedir que as crianças ordenem aqueles que mais a ajudam.

### INDICADOR DE DESEMPENHO PRÓ-SOCIAL

Nome:.....

Data:.....Série.....

1- Quando você precisa de ajuda na sala de aula, quem dos seus colegas ajuda você?

.....  
.....

2- Quando você precisa de ajuda fora da sala de aula, quem dos seus colegas ajuda você?.....

.....  
.....

3- Mais algum dos seus colegas ajuda você?

Quem?.....  
.....  
.....  
.....



## *ANEXO 6*

### Quadro de histórias selecionadas para o módulo de discussão de valores humanos.

1) <b>Parábolas de Jesus (O bom samaritano).</b> <i>Temas:</i> ações x palavras; solidariedade com o próximo, preconceito, cooperação.	18) <b>A coruja e a águia</b> <i>Temas:</i> diversidade de idéias (relatividade dos conceitos); respeito às diferenças; necessidade da paz para o convívio social.
2) <b>O leão e o ratinho.</b> <i>Temas:</i> Fragilidade da vida, necessidade de auxílio mútuo, ação e reação, relatividade do poder.	19) <b>Maria-vai-com-as-outras</b> <i>Temas:</i> autenticidade das idéias, diversidade de opiniões e necessidade de discernimento.
3) <b>Os dois amigos e o urso</b> <i>Temas:</i> <i>amizades</i>	20) <b>Jibobinha</b> <i>Temas:</i> aceitação de si mesmo; aceitação da diversidade da natureza.
4) <b>“Bem aventurados os pobres de espírito, porque deles é o reino dos céus”</b> <i>Temas:</i> calúnia, amizade, autenticidade no relacionamento e opinião social, independência de atitudes.	21) <b>A casinha do tatu</b> <i>Temas:</i> relatividade das posições sociais; preconceito; necessidade da cooperação para o convívio social; gentileza no trato social.
5) <b>“Bem aventurados os que choram porque serão consolados”</b> <i>Temas:</i> Soluções alternativas; as escolhas e suas conseqüências; ação positiva (resolver o problema); sentimentos; confronto entre o desejo e a possibilidade.	22) Livro: <b>Romeu e Julieta</b> <i>Temas:</i> preconceito (aceitação das diferenças); necessidade da cooperação.
6) <b>Bem aventurados os mansos, porque eles herdarão a Terra (p. 21)</b> <i>Temas:</i> amizade, coragem de enfrentar os problemas, união, agressividade, soluções pacíficas.	23) <b>Violência, não! Lobos contra lobos.</b> Autores: Sylvie Girardet e Puig Rosado, <i>Temas:</i> necessidade da paz para a preservação da vida; soluções pacíficas (negociação); soluções alternativas.
7) <b>“Bem-aventurados os que tem fome e sede de justiça, pois serão saciados”</b> <i>Temas:</i> a fé e a disposição positiva, oportunidade e escolhas, afinidade de sentimentos e atração.	24) <b>Violência, não! A toupeira e os saguis.</b> <i>Temas:</i> respeito ao próximo (aceitação das diferenças); enfrentamento dos problemas; soluções alternativas; negociações pacíficas
8) <b>“Bem-aventurados os misericordiosos pois obterão misericórdia”</b> <i>Temas:</i> solidariedade, cuidado consigo mesmo, necessidade de auxílio mútuo, previdência.	25) <b>Violência, não! A minhoca e os passarinhos.</b> <i>Temas:</i> soluções pacíficas (necessidade da paz para o convívio social); negociação (soluções alternativas), reconhecimento dos próprios limites.
9) <b>“Bem-aventurados os puros de coração, pois verão a Deus”</b> <i>Temas:</i> felicidade, ambição.	26) <b>Violência, não! O gato e o rato.</b> <i>Temas:</i> preconceito, calúnia, injustiça, cooperação, amizade.
10) <b>“Bem-aventurados os pacificadores, pois serão chamados filhos de Deus”</b> <i>Temas:</i> o falar e o fazer, reflexão sobre as próprias atitudes, paz interior e paz social, preconceito, acontecimentos e oportunidades.	27) <b>Violência, não! Os camelos e o dromedário.</b> <i>Temas:</i> aceitação das diferenças (características); preconceito; gentileza no trato com as pessoas.
11) <b>“Bem-aventurados os que são perseguidos por razões de justiça, pois deles é o reino dos céus”</b> <i>Temas:</i> preconceito (agir com conhecimento de causa, relatividade dos conceitos), cooperação.	28) <b>Violência, não! O porcão e o porquinho.</b> <i>Temas:</i> necessidade da cooperação; violência x soluções pacíficas;
12) Livro: <b>O jacaré e o sapo</b> <i>Temas:</i> paciência, aceitação das diferenças (respeito), delicadeza no trato com as pessoas (boas maneiras).	29) <b>Anita Bocadura</b> <i>Temas:</i> polidez no trato interpessoal, amizade
13) <b>Como o dromedário ganhou uma corcova</b> <i>Temas:</i> necessidade do trabalho individual para realizações coletivas; delicadeza no trato com as pessoas.	30) <b>A Descoberta de Roberta</b> <i>Temas:</i> solução de problemas interpessoais através do diálogo.
14) <b>O fazendeiro, seu filho e o burro</b> <i>Temas:</i> autenticidade das idéias, diversidade de opiniões e necessidade de discernimento.	31) <b>Nós</b> <i>Temas:</i> Solução de problemas interpessoais (formação de mágoas); aceitação das diferenças, preconceito, provocação
15) <b>A pomba e a formiga</b> <i>Temas:</i> ação e reação; necessidade da cooperação.	32) <b>Matias e as pedras mágicas</b> <i>Temas:</i> cooperação x egoísmo, cuidados com o meio ambiente, amizades
16) <b>O cão e o osso</b> <i>Temas:</i> ambição exagerada.	33) <b>Amigos</b> <i>Temas:</i> amizade, aceitação das diferenças.
17) <b>Mil baldes de água</b> <i>Temas:</i> pensamento alternativo; preservação da vida; busca de ideais; cooperação, conflitos interpessoais e a não violência.	





*ANEXO 7*

### **Procedimento de controle da raiva**

O manejo da raiva é introduzido na intervenção de duas maneiras: a) o relaxamento com todos os alunos da sala de aula em momentos de muita agitação (LIPP, 2000, p 159); b) o controle do stress individual no momento de uma briga ou discussão (MCGINNIS, GOLDSTEIN; 1997).

O tema do manejo do stress no plano individual é introduzido na lição nº 18 do programa EPRP, onde comentamos a respeito do sentimento “raiva”.

- A) Inicialmente, é discutido com as crianças a respeito dos sinais que o corpo apresenta quando sentimos raiva, é feito um “brainstorming”, onde cada criança diz rapidamente como ela percebe esses sinais em seu corpo;
- B) É feito um pequeno teatro com fantoches, onde o fantoche vivenciará uma situação estressante, mas comentará com as crianças que ele descobriu um jeito de fazer a raiva que ele está sentindo passar para que ele possa pensar em maneiras de resolver o seu problema;
- C) O fantoche instrui as crianças nos passos do controle do stress e convida - as a praticar com ele.
- D) Um dos passos mais importantes é que após as instruções iniciais, o professor deve sempre que possível servir de modelo positivo. Por exemplo, quando surge uma situação frustrante, seguir os passos: Como eu posso resolver isto? Eu preciso parar para pensar e ficar calma. Eu vou respirar fundo (MCGINNIS, GOLDSTEIN, 1997, p 121). E a seguir, continuar como propõe o EPRP (SHURE, 1992).
- E) O gerenciamento no controle da raiva, no momento das explosões, é um passo importante. Nessas ocasiões, as crianças devem ser incentivadas a parar por alguns instantes e se necessário a se afastar do local do conflito, procurando respirar

fundo até se acalmarem (MCGINNIS; GOLDSTEIN; 1997). Nunca aplicar o diálogo EPRP enquanto as crianças estiverem exaltadas.

O manejo do stress coletivo, ou seja, no momento de muita agitação da classe, deverá ser praticado desde o início da intervenção, sempre que surgir a necessidade: nessas ocasiões, são dedicados alguns minutos ao relaxamento com as crianças (LIPP, 2000).

## *ANEXO 8*

## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Grupo de Intervenção**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DA PESQUISA: Socialização em sala de aula: trabalhando com os alunos em um tema complexo.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Dâmaris Simon Camelo Borges

ORIENTADORA: Edna Maria Marturano CRP nº 480/6

O objetivo deste projeto é verificar o quanto os problemas de comportamento de crianças na sala de aula poderão ser diminuídos através de um programa para desenvolver as habilidades de solução de problemas interpessoais, aprender sobre valores humanos e aprender a controlar o raiva. O interesse de estar realizando esse trabalho se deu pelo fato de percebermos a partir de vários estudos que trabalhando dessa forma, podemos contribuir para o melhor comportamento das crianças. Para tanto, pedimos sua autorização para verificarmos o nível de habilidade social e raiva do seu filho (sua filha) no início e no fim da 1ª série do ensino fundamental. Durante o ano letivo serão realizadas atividades em sala de aula, junto com as aulas de Língua Portuguesa, para desenvolvimento do controle do raiva, habilidade para resolver problemas entre as pessoas e conversar sobre valores humanos. As aulas serão gravadas em gravador de som. Como responsável pela criança, a Sra (Sr) tem a garantia de que o gravador será utilizado apenas para conseguirmos os dados necessários para desenvolvermos a pesquisa. Também poderá receber os esclarecimentos desejados durante a realização do trabalho. A Sra (Sr) tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo à continuação do cuidado e tratamento prestado a seu filho (sua filha) nesta sala de aula. As crianças e as famílias não serão identificadas e será mantido o caráter confidencial das informações individuais.

---

### PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Pesquisador responsável: Dâmaris Simon C. Borges, Doutoranda da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia, Av. Bandeirantes, n. 3900, fone 6023722.

Orientadora: Prof. Dra Edna Maria Marturano, Professora efetiva da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.

Eu.....,  
Rg..... abaixo assinado, responsável pelo(a) menor.....

Estou ciente de que meu filho(a) faz parte, de uma amostra de pesquisa que está sendo realizada com os alunos da 1ª série da E.M.E.F. “Prof. Raul Machado”. Contribuirei com dados através das avaliações realizadas com meu filho(a). Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que será mantido o caráter confidencial dos dados levantados; c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Ribeirão Preto,.....de.....de 2004.

.....  
assinatura do responsável

.....  
nome do responsável

.....  
assinatura do pesquisador responsável

## *ANEXO 9*



## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Grupo de Comparação**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DA PESQUISA: Socialização em sala de aula: trabalhando com os alunos em um tema complexo.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Dâmaris Simon Camelo Borges

ORIENTADORA: Edna Maria Marturano CRP nº 480/6

O objetivo deste projeto é verificar o quanto os problemas de comportamento de crianças na sala de aula poderão ser diminuídos através de um programa para desenvolver as habilidades de solução de problemas interpessoais, aprender sobre valores humanos e aprender a controlar o stress. O interesse de estar realizando esse trabalho se deu pelo fato de percebermos a partir de vários estudos que trabalhando dessa forma, podemos contribuir para o melhor comportamento das crianças. Para tanto, pedimos sua autorização para verificarmos o nível de habilidade social e stress do seu filho (sua filha) no início e no fim da 1ª série do ensino fundamental. Ele / ela não terá que participar de nenhuma outra atividade relacionada com a pesquisa. A Sra (Sr) tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo à continuação do cuidado e tratamento prestado a seu filho (sua filha) nesta sala de aula. As crianças e as famílias não serão identificadas e será mantido o caráter confidencial das informações individuais.

Assinatura do pesquisador responsável

(Dâmaris Simon Camelo Borges)

Doutoranda da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia, Av. Bandeirantes, n. 3900, fone 6023722.

Eu....., RG.....  
abaixo assinado, responsável pelo(a) menor .....  
....., estou ciente de que meu filho(a) faz parte, de uma amostra de pesquisa que está sendo realizada com os alunos da 1ª série da E.M.E.F. “Prof. Raul Machado”. Contribuirei com dados através das avaliações realizadas com meu filho(a). Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que será mantido o caráter confidencial dos dados levantados; c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Ribeirão Preto,.....de.....de 2005.

.....  
Assinatura do responsável

.....  
Nome do responsável



## *ANEXO 10*

Ribeirão Preto, 17 de outubro de 2003.

Ref: PROJETO DE PESQUISA  
DÂMARIS SIMON CAMELO BORGES

Venho por meio deste solicitar a V. Sa. Autorização para desenvolver o projeto de pesquisa “**Socialização em sala de aula: trabalhando com os alunos em um tema complexo**”, junto aos alunos da sala de aula sob minha responsabilidade.

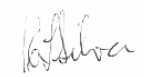
O referido projeto será desenvolvido com a orientação da Profa. Dra. Edna Maria Marturano, do Depto de Saúde Mental da Universidade de São Paulo.

Devendo apresentar-me para Seleção no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP, em novembro, pretendo que a pesquisa seja tema de minha tese de doutorado.

Respeitosamente,



DÂMARIS SIMON CAMELO BORGES  
Professor I sediada na E.M.E.F. “Prof. Raul Machado”  
Rua Humaitá, 930.  
Cep 14020 – 680  
Sta. Cruz  
Fone: 6297394



Maria Irene da Silva  
RG. 8.551.354  
DIRETORA

ILMA. SRA. DIRETORA  
MARIA IRENE DA SILVA  
E. M. E. F. “PROF. RAUL MACHADO”  
RUA HUMAITÁ, 930, CEP 14020 – 680.  
STA. CRUZ,  
NESTA



Ribeirão Preto, 17 de outubro de 2003.

Ref: PROJETO DE PESQUISA  
DÂMARIS SIMON CAMELO BORGES

Venho por meio deste solicitar a V. Sa. Autorização para desenvolver o projeto de pesquisa “ **Socialização em sala de aula: trabalhando com os alunos em um tema complexo**”, junto aos alunos da sala de aula sob minha responsabilidade.

O referido projeto será desenvolvido com a orientação da Profa. Dra. Edna Maria Marturano, do Depto de Saúde Mental da Universidade de São Paulo.

Devendo apresentar-me para Seleção no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP, em novembro, pretendo que a pesquisa seja tema de minha tese de doutorado.

Respeitosamente,



DÂMARIS SIMON CAMELO BORGES  
Professor I sediada na E.M.E.F. “Prof. Raul Machado”  
Rua Humaitá, 930  
Cep 14020 – 680  
Sta. Cruz  
Fone: 6297394

ILMA. SRA. ELSA PAULA MESQUITA ROSSI  
SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
RIBEIRÃO PRETO  
ESTADO DE SÃO PAULO

Contudo,  
desde que não  
utilize imagens  
dos alunos.

Ana Maria Barbosa Luchesi  
RG. 5.675.914  
Assistente da secretária

Em tempo:

Solicitamos con-  
clusão da pes-  
quisa em pauta.

Ana Maria Barbosa Luchesi  
RG. 5.675.914  
Assistente da secretária

Ribeirão Preto, 15 de fevereiro de 2005.

Ilmo Sr. Secretário da Educação  
Abib Salim Cury

Ilma Sra Diretora da E.M.E.F. "Prof. Raul Machado".  
Kelma Roseli de Campos Nacarato

Venho por meio desta, comunicar e solicitar o aval para a continuação de um projeto de doutorado intitulado "**Socialização em Sala de Aula: Trabalhando com as Crianças em um Tema Complexo**", que está sendo desenvolvido com as primeiras séries da referida unidade.


O projeto de pesquisa teve início no ano de 2004, com a aprovação da Sra Diretora Maria Irene da Silva e da Sra Secretária da Educação Elsa De Paula Rossi.

Segue em anexo uma cópia do projeto, conta com a aprovação do Comitê de ética da FFCL da USP de Ribeirão Preto.

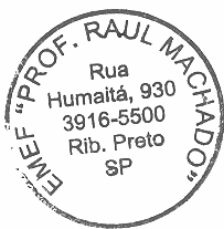
Antecipadamente agradeço,



Dâmaris Simon Camelo Borges  
Doutoranda da FFCL da USP de Ribeirão Preto  
Professora I da Rede Municipal

Recebi  
15/02/05  
  
Educ/S - Assinatura





*De acordo.*

*Kelma Roseli de Campo*  
\_\_\_\_\_  
Kelma Roseli de Campo  
RG: 4.742.228

*Ribeirão Preto, 15 de fevereiro de 2005*

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)