

Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas

Dâmaris Simon Camelo Borges

Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto

Edna Maria Marturano

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Resumo

Incidentes de agressão física e verbal ocorrem cotidianamente nas escolas. Neste artigo, descrevem-se a elaboração e a aplicação de um programa para melhorar a convivência na escola. O programa fundamentou-se em uma perspectiva de desenvolvimento das bases cognitivas e afetivas do comportamento moral. Uma intervenção incluindo ensino de habilidades de solução de problemas interpessoais, iniciação aos valores humanos e autocontrole emocional foi conduzida pela professora em uma classe de 1ª série com 30 alunos. Antes e depois da intervenção foram avaliados o desempenho pró-social, a percepção de estressores e o comportamento em sala de aula. Conflitos foram registrados em um diário de campo. Os resultados mostraram redução nos conflitos e aumento no indicador pró-social. Comparadas a alunos que não passaram pela intervenção, as crianças apresentaram melhor desempenho pró-social e menor suscetibilidade a estressores. O programa contribuiu para melhorar os relacionamentos entre as crianças. O estudo oferece subsídios para medidas de prevenção da agressão na escola.

Palavras-chave: Comportamento na Sala de Aula, Educação Afetiva, Comportamento Pró-Social, Ensino Fundamental, Socialização.

Improving relationships in the classroom: Shared responsibilities

Abstract

Incidents of aggression are frequent in schools. In this paper a program aimed at improving relationships in the school is described and evaluated. A developmental view of cognitive and affective foundations of moral behavior was the theoretical basis for the program. The intervention comprised of three learning modules: interpersonal problem-solving, basic human values and emotional self-control. One teacher conducted the intervention in the classroom with her 30 first-grade students. Pre and post intervention assessments comprised prosocial performance assessed by peers, and perception of school stressors. Interpersonal conflicts were recorded in a field diary. Results showed that conflicts were reduced and prosocial performance improved after the intervention. Compared to students who had not received the intervention, the children showed better prosocial performance and less susceptibility to stressors after the intervention. The program was shown to have contributed to improving relationships among children. The study has implications for the prevention of aggression in the schools.

Keywords: Classroom Behavior, Affective Education, Prosocial Behavior, Fundamental Education, Socialization.

A literatura indica que incidentes de agressão física e verbal são cada vez mais comuns nas escolas de Ensino Fundamental (Woods & Wolke, 2004) e são vistos como

altamente perturbadores pelas crianças (Lisboa et al., 2002). A exposição recorrente a essa espécie de confronto tem sido indicada como prejudicial ao progresso escolar e ao

desenvolvimento socioemocional das crianças.

Alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, entrevistados sobre tensões cotidianas na escola, relatam que o que mais os aborrece, perturba e incomoda são as situações de conflito: ser alvo da chacota dos alunos mais velhos, ser provocado pelos colegas de classe, apanhar, envolver-se em brigas (Marturano & Gardinal, 2008); a escola se mostra um lugar pouco seguro, onde as crianças frequentemente se machucam, brigam, presenciam agressões verbais por parte dos adultos e são, elas mesmas, alvo de agressões. Tais vivências não parecem ser inócuas para a saúde emocional das crianças. Um estudo recente, também na 1ª série, mostrou que, quanto mais adverso o dia a dia na escola, maior a intensidade do estresse relatado pela criança em uma escala de stress infantil (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008).

Alguns alunos estão mais expostos a tensões cotidianas na escola, desde o início. Crianças as quais o professor avalia como inadequadas no relacionamento com os colegas – por exemplo, as impulsivas ou não cooperativas – são as que mais se envolvem em conflitos. Pesquisas mostram que as crianças socialmente competentes estão menos expostas à rejeição e à vitimização pelos companheiros, enquanto as agressivas e as retraídas estão em maior risco de se tornarem alvo de maus tratos (Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Garner & Lemerise, 2007; Marturano & Gardinal, 2008).

Neste artigo, descrevem-se a elaboração, a aplicação e a avaliação de um programa para crianças que iniciam o Ensino Fundamental, direcionado à construção de uma convivência respeitosa e facilitadora do aprendizado.

Fundamentos do programa

As diretrizes seguidas na elaboração do programa foram: primeiro, levar em conta que toda e qualquer dificuldade interpessoal tem tantas facetas quantas sejam as pessoas envolvidas, crianças ou adultos; segundo, tirar proveito da maleabilidade do comportamento infantil, sua modificabilidade nas trocas contínuas com o ambiente; terceiro, considerar sempre a necessidade de trabalhar no nível de

desenvolvimento em que a criança se encontra, ou seja, na “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1988). O trabalho com o grupo é proposto com a meta de trazer cada criança do nível de desenvolvimento em que ela está para o desenvolvimento que é possível no momento, naquele contexto.

Sendo a convivência o foco do trabalho, procuramos fundamentá-lo buscando respostas para três perguntas: (1) Quais recursos e disposições uma pessoa deve ter desenvolvido para que seja capaz de contribuir com a sua parte na construção de uma convivência respeitosa nos ambientes em que vive? (2) O que nós podemos esperar de uma criança de 6-8 anos em termos de potencial para desenvolver tais recursos e disposições? (3) Como o professor pode favorecer o desenvolvimento desse potencial no ambiente escolar?

Quando usamos a expressão “convivência respeitosa” estamos falando de respeito mútuo. Respeito pressupõe a noção de justiça – dar a cada um o que lhe é devido. Como lembra La Taille (2000), “o *marco zero* (ou mínimo denominador comum) do respeito é aquele derivado do reconhecimento do outro como possuindo direitos” (p. 114). A vida em comunidade é impossível sem justiça, que é a base da moralidade. Portanto, uma convivência respeitosa tem sua base na ação moral de cada indivíduo.

Mas como se constrói o “comportamento moral”, ou seja, o comportamento em que o indivíduo se sente na obrigação, mesmo sem ser supervisionado, de seguir as regras, os princípios e os valores morais da sua sociedade que se relacionam ao bem-estar, aos direitos e ao tratamento justo das pessoas? Pesquisas sobre o desenvolvimento dos entendimentos morais das crianças sugerem que essa construção começa cedo, já na primeira infância. Nucci (2000) observou que mesmo crianças de três anos de idade entendem que é errado bater e ferir alguém, ainda que não haja uma regra para isso, porque “Quando alguém bate em você, isso dói e você começa a chorar”. A moralidade de crianças pequenas, entretanto, não é ainda estruturada pela compreensão de justiça como reciprocidade.

Em uma contribuição importante para a nossa compreensão de como uma pessoa chega a legitimar, ou não, regras, princípios e valores morais, La Taille (2006) aborda a questão do ponto de vista da dimensão intelectual e da dimensão afetiva. A dimensão intelectual, denominada por ele como o *saber fazer moral*, compreende os conhecimentos necessários à ação moral e a capacidade de refletir sobre dilemas morais, aplicando apropriadamente tais conhecimentos. A dimensão afetiva – o *querer fazer moral* – diz respeito aos sentimentos e emoções que motivam a pessoa a agir moralmente.

Em comunidade, uma convivência baseada no respeito requer, por parte de todos os envolvidos, um saber compartilhado – a conscientização dos princípios e valores que governam o comportamento moral – e um querer coletivamente valorizado – a adesão voluntária a tais princípios.

O saber: dimensão cognitiva

No campo da cognição social, para a solução de problemas interpessoais, as crianças precisam aprender a respeito das intenções das pessoas e a respeito de regras especiais que se aplicam às interações sociais. São consideradas habilidades cognitivas básicas ao desenvolvimento de um entendimento social a compreensão das regras convencionais e morais e a percepção dos sentimentos dos outros (Bee, 2003).

Crianças que iniciam o Ensino Fundamental estão em vias de importantes conquistas cognitivas que estão na base do saber fazer moral. A essa altura, provavelmente já são capazes de fazer a distinção entre regras morais e regras convencionais (Nucci, 2000); do ponto de vista cognitivo, estão em transição entre o estágio pré-operacional e o estágio operacional concreto, que propicia a reversibilidade e a descentração do pensamento; em relação aos estágios do julgamento moral, elas transitam entre o estágio de orientação para a punição e obediência e o estágio instrumental-relativista, que propicia a compreensão da reciprocidade nas relações humanas (Kohlberg, 1976, citado por Cole & Cole, 2004).

Em resumo, crianças que ingressam no Ensino Fundamental se encontram em condições de adquirir e ou completar as

ferramentas cognitivas que vão instrumentalizá-las para se tornarem socialmente competentes; já são capazes de descentrar o pensamento, o que é fundamental nas relações de cooperação, necessárias ao desenvolvimento do comportamento pró-social.

Obviamente, promover discussões a respeito do conceito de justiça com crianças pequenas não teria o objetivo de estabelecer um repertório de condutas definitivo em uma idade tão precoce; 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”.

Tais são as bases do programa no que se refere ao “saber fazer moral”. Mas a instrução a respeito de questões de justiça, considerando-se as regras e os princípios e valores que estão embutidos nessas regras, se capacita a criança a refletir sobre situações concretas em uma perspectiva moral, por si só não a predispõe para a ação correta. É preciso promover a motivação para um agir coerente com as noções de justiça, reciprocidade e cooperação que a criança já é capaz de desenvolver.

O querer: a dimensão afetiva

Nesta seção, apresentamos de forma resumida as reflexões de La Taille (2006) sobre a dimensão afetiva do agir moral. Segundo o autor, a legitimação da ação moral é essencial para que uma ação seja efetivamente considerada moral. Se uma pessoa faz algo não porque ela mesma se obriga a fazer aquilo que considera correto e sim porque de uma forma ou de outra está se sentindo pressionada externamente a agir daquela forma, ela não está sendo moral, está sendo obediente, coagida ou pressionada, mas não moral. A construção do sentimento de obrigatoriedade quanto ao que deve ou não ser feito percorre um caminho que vai do respeito unilateral pela figura de autoridade ao autorrespeito. Em meio a esse caminho, sedimentando e consolidando o agir moral, estão os sentimentos que vão unir as crianças às pessoas que fazem parte do seu convívio social e fazer com que elas desejem por si

mesmas contribuir para a construção de uma convivência respeitosa.

La Taille (2006) define seis sentimentos que ele chama de “cimento afetivo que une as pessoas ao seu entorno social (p. 108): amor e medo, confiança, simpatia, indignação e culpa. A criança pequena obedece por medo: de ser punida, de perder o amor dos pais e conseqüentemente sua proteção, ou simplesmente porque ela é pequena e os adultos são grandes. Ela obedece também por amor, pelo vínculo afetivo que existe entre ela e os pais, fazendo com que deseje agradá-los. Dessa mistura de amor e medo nasce o respeito unilateral pelas figuras significativas, levando à obediência. A confiança contribui para o fortalecimento do vínculo, por fazer com que a criança tenha a certeza de que o cuidador ou a figura e referência a quem ela ama, respeita e pretende agradar é coerente em sua forma de agir e não reivindica a justiça apenas para si, mas para quantos necessitarem dela.

Simpatia é o termo usado por La Taille (2006) para designar a capacidade de perceber os sentimentos dos outros e ser por eles afetado. A simpatia é considerada precursora do comportamento altruísta, pró-social ou moral. O despertar de intenções pró-sociais frequentemente ocorre como resultado de sentimentos associados à compaixão, forma específica de simpatia, entendida como a capacidade de se sensibilizar pelo sofrimento de outrem. Sendo espontânea e atendendo às necessidades alheias antes que aos direitos alheios, a simpatia ajuda a superar a heteronomia, pois motiva a ação moral independentemente de haver uma regra de justiça imposta pela autoridade.

A indignação é um sentimento desencadeado pela consideração de que um direito foi desrespeitado. Pesquisas mostram que as crianças pequenas estão atentas à noção de direito, embora essa noção seja autorreferenciada. Do ponto de vista do desenvolvimento, a justiça autocentrada é superada quando a criança, aos poucos, percebe que a certas necessidades dos outros correspondem certos direitos e quando sua indignação for capaz de se manifestar perante toda forma de injustiça, sendo ela mesma objeto de injustiça ou não.

A culpa é suscitada quando a criança transgredir uma regra ditada pela figura de autoridade. A possibilidade de sentir culpa permitirá que no futuro a criança possa regular sua ação moral e assumir sua responsabilidade perante os outros e perante si mesma. De acordo com La Taille (2006), na sua origem esse sentimento estaria ligado, por um lado, aos sentimentos de amor e medo e, por outro, ao sentimento de simpatia. Em relação à simpatia, a culpa estaria ligada à compaixão: ao constatar que sua ação prejudicou alguém, a criança se compadece e ao mesmo tempo sente culpa por ter sido a autora desse prejuízo.

A criança que inicia o Ensino Fundamental já é capaz de sentir confiança, indignação, simpatia e culpa, sentimentos constitutivos do autorrespeito, que sedimenta o querer fazer moral no adulto. Se a criança não conta com um cuidador em condições de ajudá-la a construir os sentimentos que funcionam como energética da ação moral, pode haver outras pessoas, na rede de apoio social da criança, capazes de ajudá-la na construção dessas “ferramentas emocionais” necessárias ao agir moral. O programa de intervenção procura capitalizar a posição privilegiada do professor como alguém que pode contribuir para essa construção, desde que tenha ele próprio construído o sentimento de obrigatoriedade, associado ao autorrespeito, que fundamenta a legitimação da ação moral.

O poder: autocontrole

A habilidade de agir de acordo com os padrões sociais e de regular o próprio comportamento está entre as marcas de desenvolvimento da socialização durante os primeiros anos. A obediência às solicitações dos cuidadores é uma forma primária de autocontrole inicial porque requer da criança a capacidade de iniciar, cessar e modular o próprio comportamento de acordo com os padrões exigidos.

Em geral, as pesquisas sobre o autocontrole mostram as maiores mudanças entre os dois anos e meio e os seis anos de idade, indicando que as crianças, nessa faixa etária, estão no que se chama de período sensível do desenvolvimento do autocontrole. O desenvolvimento do raciocínio instiga as

crianças a entenderem e apreciarem as regras sociais, fazendo emergir o desejo e a capacidade de agir de acordo com essas regras (Cole & Cole, 2004).

A autorregulação das emoções tem um papel proeminente na construção de uma convivência saudável. Muitos estudantes sabem o comportamento esperado, porém, quando algo os afeta emocionalmente eles ficam incapazes de perceber algo além do fato que causou a emoção (McGinnis & Goldstein, 1997).

Tendo adquirido um mínimo de autocontrole para regular as emoções negativas, a criança torna-se habilitada a efetivar soluções cognitivas eficazes em situações de conflito interpessoal. Em outras palavras, o autocontrole será o moderador que possibilitará à criança que tem dificuldade em dominar suas emoções agir como sabe e quer, em situações interpessoais problemáticas.

O programa de intervenção

Como exposto nos parágrafos precedentes, o programa fundamentou-se em considerações sobre o curso do desenvolvimento de três conjuntos de habilidades, de modo a ajustar os objetivos e as estratégias da intervenção ao nível de desenvolvimento das crianças: o *saber fazer*, em transição entre a moralidade baseada na autoridade do adulto e a compreensão do princípio da reciprocidade; o *querer fazer*, em que os sentimentos constitutivos do senso moral estão sendo modelados nas relações sociais com adultos significativos e outras crianças (amor e medo, confiança, simpatia, culpa, indignação); e o *poder fazer*, em que a criança já dispõe de estratégias de autocontrole para regular emoções fortes e desagradáveis, porém seu grau de competência depende em parte das práticas de socialização a que foi exposta até então.

A intervenção foi planejada com três componentes: um módulo de desenvolvimento de habilidades de solução de problemas interpessoais, visando a flexibilização cognitiva por meio da ampliação do repertório de soluções pró-sociais (Shure, 2006); um módulo de iniciação aos valores humanos, tendo por objetivo o fortalecimento da motivação pró-

social (Brasil, 1997); e um módulo de controle da raiva e da excitação, visando instrumentar as crianças com estratégias de autorregulação de emoções negativas evocadas em situações de conflito (Lipp, 2000; Monkeviciené, Mishara & Dufour, 2006). Foi construída mediante ensaios guiados na sala de aula, por meio dos quais foi possível ajustar as atividades ao nível de desenvolvimento e aos interesses do público-alvo.

A seleção das estratégias de intervenção, descritas nos parágrafos subsequentes, baseou-se nas propostas de outros pesquisadores (por exemplo, Borges & Marturano, 2002; Forman, 1993; Lipp, 2000; Monkeviciené, Mishara & Dufour, 2006; Shure, 2006; Teglassi & Rothman, 2001).

Nos próximos parágrafos descrevemos os três componentes e ilustramos sua aplicação.

Promovendo o saber

Currículo “Eu Posso Resolver Problemas” – EPRP

A busca de soluções alternativas é preconizada por Shure (2006), autora do EPRP, como sendo a habilidade social mais importante nessa faixa etária. O programa EPRP, primeiro componente da intervenção, inclui três conjuntos distintos de atividades: lições formais, administradas diariamente durante 15 a 20 minutos; sugestões para incorporar os princípios de solução de problemas interpessoais nas ocorrências das salas de aula; proposta de Diálogo EPRP.

Nas 83 *lições formais*, sempre interativas, são utilizados fantoches, desenhos, brincadeiras, discussões, desempenho de papéis, estórias e outros recursos, de modo a levar as crianças a integrar os conceitos aprendidos na sua vida pessoal (casos trazidos pelas crianças ou acontecimentos ocorridos anteriormente).

O currículo de lições formais está organizado em três partes. Na primeira, denominada *Habilidades Prévias para Solução de Problemas*, as crianças aprendem o vocabulário mínimo para acompanhar o programa e para reconhecer alguns sentimentos básicos. De início são ensinados conceitos elementares (por exemplo: igual/diferente, em cima/em baixo,

etc.) que são empregados ao longo do programa. Em seguida, a criança aprende a respeito de sentimentos. O primeiro passo consiste em identificar e nomear os sentimentos de felicidade, tristeza, medo, raiva, orgulho, frustração, impaciência, preocupação, alívio e justiça. Depois, ela aprende a reconhecê-los em si mesma e nos outros. Por fim, é guiada a perceber que esses sentimentos podem mudar e que as pessoas podem sentir-se de diferentes maneiras a respeito de um mesmo fato.

Nesse processo, são ensinadas habilidades fundamentais para a compreensão dos sentimentos, bem como sua utilização na solução de problemas: saber ouvir, prestar atenção, sequência, quando é ou não um bom momento para uma ação, buscar informações antes de deduzir qual é o problema a ser resolvido. Nessa primeira parte, os conceitos são associados a situações familiares, para posteriormente serem associados à solução de problemas propriamente dita. Por exemplo, a professora estimula as crianças a perceberem informalmente durante o lanche que João gosta de goiabada e Maria não gosta. Essa generalização dos conceitos na rotina diária é importante, tanto no sentido de ajudar a criança a incorporar o raciocínio de solução de problemas na sua vivência, quanto no sentido de preparar o professor para lidar com a solução de problemas como um processo corriqueiro e não como um momento especial na educação da criança.

O vocabulário utilizado no manejo do programa inclui palavras como: *igual*, *diferente*, *talvez*, *justo*, nem sempre familiares para as crianças. É preciso, então, garantir a todas as crianças da turma o conhecimento prévio desse vocabulário, antes de se iniciar o ensino propriamente dito das habilidades de solução de problemas. É preciso também assegurar que elas compartilham o significado de cada palavra, portanto, esses significados devem ser ensinados. Por exemplo, antes de se perguntar a uma criança se é justo o que ela está fazendo, é necessário que ela já tenha formado o conceito de justiça, que por sua vez exige que se tenha noção dos conceitos de igualdade, equidade, regras como um sistema organizador, e assim por diante.

Na segunda parte das lições formais, denominada *Habilidades de Solução de*

Problemas, as crianças treinam o pensamento de busca de soluções alternativas e o pensamento consequencial. Para desenvolver o pensamento de busca de soluções alternativas, a criança se exercita na aplicação prática do princípio de que há muitas maneiras de resolver um problema; ela também aprende três importantes habilidades: diferenciar problemas interpessoais de outros tipos de problemas, entender motivações que podem estar subjacentes às ações e considerar os interesses dos outros na busca de soluções alternativas. Para exercitar o pensamento consequencial, a criança é induzida a pensar que nossas ações geram reações nos outros e aprende a antecipar possíveis consequências de nossas atitudes.

Essa é uma parte central do programa. A interrupção da violência passa pela sugestão de opções de ação diante dos problemas e dificuldades e não simplesmente pela proibição dos comportamentos considerados antissociais. Assim, além de trabalhar a busca de soluções alternativas em situações consideradas hipotéticas, é importante a generalização dos comportamentos esperados à medida que os problemas vão surgindo no dia a dia das crianças e são fornecidas oportunidades de abordagem na prática.

Reconhecer a diversidade de preferências entre as pessoas e a variação de gostos da mesma pessoa em diferentes momentos é uma habilidade cognitiva importante entre as crianças; elas aprendem a pesquisar o gosto dos colegas, observar a reação deles diante de suas ações e se dão conta de que podem mudar o ambiente modificando seu próprio comportamento.

Dizer a uma criança que ela tem de respeitar o próximo é vago o suficiente para que ela não consiga traduzir em comportamentos o que se espera com essa recomendação. Ao contrário, dizer-lhe que é preciso interromper uma ação dirigida a um colega quando percebe que ele não está gostando, ensinar a perceber sentimentos ligados às reações das pessoas, orientá-la a buscar em meio a diversas possibilidades aquilo que satisfaz o colega e a ela mesma é fornecer indicações claras que ajudam a criança a direcionar seu comportamento, sem impor como ela deve agir.

Na terceira parte das lições formais, são exercitadas as etapas do *Processo de Solução Cognitiva de Problemas Interpessoais*. A criança é levada pela professora, por meio do diálogo, a analisar uma diversidade de pares solução-consequência. Nessa análise, ela aprende a avaliar cada alternativa encontrada como sendo ou não a mais conveniente à solução do problema, e aprende também a analisar o contexto dos acontecimentos ao identificar qual é realmente o problema, antes de tomar uma decisão.

Quanto à natureza dos conflitos, os problemas discutidos nas aulas de EPRP são de características universais, selecionados da vivência da criança, por exemplo, uma criança pega o material da outra sem pedir, uma criança coloca apelido na outra.

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

A *integração dos conceitos do EPRP no currículo e no dia-a-dia da sala de aula* é um exercício considerado importante no programa, para a prática do pensamento reflexivo e para a generalização dos conceitos aprendidos para situações da vida real. Estão relacionados a seguir alguns exemplos dessa prática no dia a dia, em que se sugere a reflexão, principalmente sobre as consequências e sobre o que seria ou não uma “boa ideia”: nas aulas de História – pensar em atitudes alternativas para os personagens da nossa história, pensar nas consequências que as ações de cada um trouxeram para a vida da comunidade; durante as refeições – ressaltar os diferentes gostos e preferências das crianças; quando as crianças estão mais agitadas – alertá-las para os sentimentos da professora em relação ao comportamento da classe; diante de comportamentos considerados inconvenientes: entrar empurrando na fila, jogar comida no colega, interromper as pessoas quando estão conversando – alertar as crianças para os sentimentos das pessoas

envolvidas, as consequências dos atos realizados para si mesmo e para os outros.

Os conceitos são aplicados também nas ocasiões em que os alunos relatam problemas e conflitos vividos ou presenciados no seu cotidiano fora da escola. Como ressalta Shure (2006), é importante discutir as ideias das crianças levando-as a transitar 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 ideia”, questiona-se a criança sobre o porquê de ela estar pensando daquela forma, analisando-se as possíveis consequências, tanto boas quanto más, diante da possibilidade de aquela atitude ser tomada.

Considera-se uma “boa ideia” aquela que, submetida à análise das consequências, tanto positivas quanto negativas, tanto em termos de ação quanto em termos de omissão, traz mais consequências positivas do que negativas; o questionamento do que vem a ser uma “boa ideia” leva em consideração não só a quantidade de efeitos positivos ou negativos que as nossas ações podem gerar, mas o impacto que essas consequências 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 ideia” 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 ações também envolve a distinção entre reações em cadeia e simples consequências.

O *diálogo EPRP* é um componente essencial do processo, conduzido em situações problemáticas ocorridas em sala de aula. Ajuda não somente a treinar as habilidades de pensamento recém-adquiridas, mas também a lidar com as frustrações. É introduzido aos poucos, à medida que as lições formais avançam. Em um diálogo EPRP típico, inicialmente a professora verifica: a) qual é a visão de todas as crianças envolvidas sobre o problema; b) quais são seus sentimentos; 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 do diálogo só ocorre após a lição 74, quando todos os passos 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 consequências de suas próprias ações; c) elicia a percepção da criança a respeito dos sentimentos dos outros; d) elicia os próprios sentimentos da criança; e) encoraja a criança a não desistir tão cedo.

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

Precisa-se ressaltar que quando mencionamos o fato de que uma ação pode trazer consequências ruins e, portanto, não é uma boa ideia, estamos nos referindo ao comportamento moral, ou seja, a consequências negativas para o indivíduo, para o outro enquanto indivíduo e para a sociedade como um todo.

Durante a nossa prática, sentimos a necessidade de adotar um procedimento diferenciado durante o diálogo EPRP: quando ocorria um problema 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.

Promovendo o querer

Reflexão sobre valores humanos com apoio em estórias

O principal objetivo da intervenção baseada nas estórias é sensibilizar as crianças para a ação moral diante de

conflitos interpessoais. Escolhemos o trabalho com projetos, que foram desenvolvidos a partir da narrativa de estórias, por ser uma técnica pedagógica adequada à rotina das atividades do Ensino Fundamental e ao processo de alfabetização.

As estórias foram escolhidas da literatura clássica infantil ou em catálogos de editoras. Os temas foram selecionados de acordo com os valores que são fundamentais para a convivência. Foram escolhidos temas que permitissem a discussão a respeito dos valores: justiça, igualdade, solidariedade, generosidade. Além desses valores, que foram o foco principal do módulo, vários outros temas presentes nas estórias foram discutidos: amizade, valor do trabalho, coragem, paz, os sentimentos, polidez.

Para a realização da intervenção, fizemos uma lista de 33 estórias adequadas à faixa etária das crianças e adequadas à proposta. A seleção das estórias no dia a dia efetivava-se de acordo com a necessidade pedagógica (possibilidade de exercícios de alfabetização e de desenvolvimento de projetos) ou de acordo com a necessidade de se discutirem algumas atitudes e os valores nelas embutidos. Das 33 estórias relacionadas utilizaram-se 22 na intervenção e escolheram-se duas outras que não estavam na lista, mas que foram trabalhadas devido a necessidades específicas da sala de aula.

O módulo de reflexão sobre valores foi realizado concomitantemente ao EPRP. O planejamento dessa sala de aula envolvia os projetos exigidos oficialmente pela Secretaria da Educação e pela direção da escola, por exemplo, “Combate à dengue” e “Reciclagem do lixo”. Paralelamente, a professora trabalhava com projetos em torno da literatura infantil que possibilitava a discussão de valores. A partir de cada estória, desenvolvia reflexão, dramatizações, atividades de educação artística e exercícios de alfabetização e língua portuguesa. Cada estória foi trabalhada, em média, durante uma semana; o módulo foi apresentado em esquema diário, nos meses de março a outubro, ou seja, durante praticamente todo o período letivo.

Procedimento específico

Inicialmente a professora lia ou contava a estória de maneira motivadora,

estimulando e aferindo o interesse das crianças, mantendo-as curiosas. Em seguida, ou mesmo durante a leitura, abria-se o espaço para discussão, sempre monitorando para que as crianças sentissem confiança em expor suas ideias e seus sentimentos a respeito dos personagens e dos 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. Frequentemente 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. Esgotadas as opiniões, seguíamos com estória verificando a sequência dos fatos. De outras vezes as estórias eram interrompidas para que aplicássemos ao enredo os passos do diálogo EPRP.

O comportamento dos personagens era analisado não como sendo “bom” ou “ruim”, “feio” ou “bonito”, “certo” ou “errado”, “educado” ou “mal educado”, mas sim segundo os conceitos do EPRP, que destaca as boas ideias em relação às consequências, intenções, sentimentos, empatia, contextualizadas no convívio social.

Sempre que uma estória era contada, alguma atividade lúdica ou interativa era desenvolvida em seguida. Por exemplo, na estória “Lobos contra lobos”, a estória foi contada ao mesmo tempo em que as crianças iam representando; a narrativa foi repetida várias vezes, com a participação de todos os alunos que assim o desejaram.

Como já foi mencionado, as estórias 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, estava

ligado ao conteúdo das estórias narradas. O propósito era que em cada estória, 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.

Promovendo o poder

Desenvolvimento do autocontrole

Este módulo inclui procedimentos para o controle da raiva e do estresse em momentos de grande agitação. O controle do estresse efetivamente é praticado à medida que a criança entende quais são 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; b) o relaxamento com todos os alunos da sala de aula em momentos de muita agitação.

Procedimentos específicos

O *manejo da raiva no plano individual* foi introduzido na lição 18 do EPRP, em que comentamos a respeito do sentimento “raiva”. Inicialmente, realizou-se um *brainstorming* no qual cada criança disse rapidamente como ela percebe os sinais da raiva em seu corpo. Em seguida, foi apresentado um pequeno teatro interativo com um personagem, criado por nós, “O leão nervozinho”.

Nessa pequena encenação, o leão apresenta-se e fala que tudo o deixava nervoso. Após instruir as crianças no controle da raiva e do estresse, ele convida as crianças a praticar com ele: – “Vamos fazer juntos? Na hora da raiva, da tristeza ou do medo, a gente vai pro cantinho e respira fundo até se acalmar!”

Após a apresentação do módulo de manejo da raiva e do estresse para as crianças, o gerenciamento do controle da raiva, no momento dos conflitos, torna-se um passo muito importante. Nessas ocasiões as crianças são incentivadas a parar por alguns instantes e se necessário a se afastar do local do conflito, procurando respirar fundo até se acalmarem. O diálogo EPRP

nunca deve ser aplicado enquanto as crianças estiverem exaltadas. A raiva faz parte dos sentimentos humanos e não pode ser negada, mas saber lidar com a raiva e com o estresse é premissa de saúde e fundamental para o bom gerenciamento das relações humanas.

Apesar da dificuldade de determinadas crianças em relaxar, no início do ano, a maioria demonstrava sentir-se bem com o relaxamento e dava indícios de tentar fazer por conta própria em casa. No final do programa, a 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 do relaxamento e muitas vezes conseguiam; quando não conseguiam, já não tumultuavam mais a classe.

A pesquisa

Ao planejarmos a pesquisa, tivemos por objetivo principal verificar se o programa de intervenção efetivamente melhorava a convivência em sala de aula, entre alunos iniciantes do Ensino Fundamental. Supúnhamos que uma intervenção efetiva deveria contribuir para que as crianças ampliassem suas estratégias de solução de conflitos. Nós também esperávamos que em consequência da exposição ao programa os alunos desenvolvessem uma genuína disposição para mobilizar estratégias pró-sociais para lidar com os conflitos no dia a dia. Esperávamos que eles aprendessem a controlar as emoções negativas eliciadas nas situações de confronto, de modo a conseguirem de fato mobilizar tais estratégias, o que levaria a uma diminuição dos conflitos abertos na sala de aula.

Considerando que uma sala de aula com menos conflitos se configura como um ambiente mais propício à aprendizagem, supúnhamos também que se o programa fosse efetivo os alunos mostrariam, depois de passar por ele, mais comportamentos orientados para as atividades escolares. Procuramos também investigar a percepção das crianças a respeito dos colegas como alguém que ajuda, supondo que o programa poderia contribuir para melhorar essa percepção.

Participaram da pesquisa alunos da 1ª 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, dos quais três são tratados neste texto: G1, grupo de intervenção, composto pelos 31 alunos da classe em que o programa foi implementado; G2, grupo de comparação, com 30 alunos de duas classes de 1ª série da mesma escola, que não passaram por intervenção; G3, com 31 alunos de uma classe de outra escola municipal, que haviam passado pelo programa EPRP. Para avaliar o efeito da intervenção, foram utilizados cinco instrumentos ou procedimentos: sondagem de habilidades de solução de problemas interpessoais – PIPS (Shure 1990), registro de conflitos em um diário de campo (Borges & Marturano, 2002), observação do comportamento em sala de aula (McKinney, Mason, Perkerson & Clifford, 1975), Inventário de Estressores Escolares (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008) e um indicador de desempenho pró-social – IDP (Borges, 2007). Com exceção do IDP, elaborado especialmente para este estudo, os autores dos demais instrumentos fornecem informações sobre validade e confiabilidade que apoiam seu uso em pesquisa. A coleta de dados ocorreu em momentos correspondentes à pré e à pós-intervenção no G1, com exceção do diário de campo e da observação do comportamento, utilizados ao longo de todo o período da intervenção. O diário de campo foi utilizado apenas nos grupos que passaram por intervenção, ou seja, G1 e G3; já a observação do comportamento foi feita somente no G1. 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 G1 e G2, no indicador de desempenho pró-social e no inventário de fontes de estresse escolar; entre G1 e G3, nas ocorrências de conflitos registrados no diário de campo.

De acordo com os resultados das comparações intragrupo feitas no G1, as crianças que passaram pela intervenção multicomponente ampliaram suas habilidades de solução de problemas interpessoais, diminuíram a participação em conflitos interpessoais abertos ao longo do

ano letivo, reduziram comportamentos incompatíveis com as atividades escolares e melhoraram o desempenho pró-social. As mudanças comportamentais verificaram-se para a classe como um todo, porém foram mais pronunciadas nas crianças inicialmente mais disruptivas, que se envolviam mais em conflitos antes da intervenção.

Nas comparações entre grupos, os resultados foram favoráveis ao G1. 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. Elas também passaram a perceber os companheiros como mais solidários depois da intervenção, ou seja, ampliou-se a rede de apoio entre colegas, conforme a percepção dos alunos.

Os comportamentos disruptivos mostraram-se maleáveis à intervenção, e os benefícios da experiência aparentemente generalizaram-se para aspectos não diretamente trabalhados, como o envolvimento nas atividades acadêmicas.

A pesquisa demonstrou a potência de um programa com base desenvolvimental para apoiar as crianças na transição da 1ª série, frente ao desafio de se situarem na rede social ampliada. As crianças que no início da transição se mostravam mais vulneráveis ao fracasso no cumprimento dessa tarefa adaptativa foram as que obtiveram os maiores ganhos comportamentais com a intervenção. A redução dos conflitos e o aumento das relações de cooperação entre as crianças assinalam a modificabilidade dos padrões de relacionamento estabelecidos precocemente na escola. Esta é uma importante contribuição do estudo, diante da evidência empírica de que padrões precoces tendem a se perpetuar ao longo do Ensino Fundamental, principalmente quando marcados por agressividade e conflito (Hamre & Pianta, 2001; Ladd & Troop-Gordon, 2003).

Com efeito, estudos longitudinais sugerem efeitos persistentes de dificuldades comportamentais precoces sobre os domínios do relacionamento com os pares

(Ladd & Troop-Gordon, 2003) e com o professor (Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005), bem como sobre o desempenho (Kwok, Hughes & Luo, 2007). Como assinalado na introdução, crianças que se mostram socialmente competentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão menos expostas à rejeição e à vitimização pelos pares, enquanto as agressivas e as retraídas estão em maior risco de se tornarem alvo de maus tratos (Buhs, Ladd & Herald, 2006; Garner & Lemerise, 2007). Segundo Ladd e Troop-Gordon (2003), a rota entre a agressividade precoce e os problemas adaptativos posteriores passa pela experiência com estressores relacionais, como rejeição e vitimização, nas séries iniciais do Ensino Básico. No presente estudo, esse grupo supostamente mais vulnerável a processos de retroalimentação dos problemas relacionais foi o que mais se beneficiou da intervenção.

Ao demonstrar a viabilidade e a exequibilidade de medidas de proteção ao desenvolvimento da criança, implementadas pelo próprio professor na sala de aula, o estudo tem também implicações para práticas e políticas públicas. Ficou claro que os conflitos interpessoais, uma condição desorganizadora de processos de ensino-aprendizagem na sala de aula, podem ser reduzidos dramaticamente com uma intervenção em que o próprio professor trabalha tanto no plano dos recursos cognitivos como no plano das disposições seletivas para a ação. No plano dos recursos, as crianças receberam suporte para construir competências cognitivas e realizar ensaios comportamentais para a resolução dos conflitos emergentes no dia a dia da sala de aula. No plano das disposições, elas tiveram a oportunidade de desenvolver motivação pró-social, ao mesmo tempo em que aprendiam a controlar emoções negativas, que podem atrapalhar ou impedir o enfrentamento de situações interpessoais problemáticas.

O estudo realça o papel do professor, não apenas na mediação dos conflitos, mas também como um facilitador da autonomia das crianças na resolução independente dos problemas. Há evidência de que professores sensíveis às necessidades dos alunos, que

oferecem suporte emocional e que mantêm um manejo efetivo da disciplina sem ser autoritários ou invasivos influenciam positivamente o comportamento social das crianças na 1ª série e têm alunos mais autoconfiantes e engajados nas atividades escolares (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003).

Essa experiência precoce de uma relação positiva com o professor pode ter desdobramentos futuros, já que padrões de relacionamento professor-aluno estabelecido na 1ª série tendem a se reproduzir com os professores das séries subsequentes (Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000); em contraste, os efeitos de um relacionamento inicial caracterizado por dependência e conflito podem se fazer sentir na trajetória da criança durante todo o ensino fundamental (Hamre & Pianta, 2001).

Considerações finais

Objetivamos com esse programa de intervenção suprir a criança com alguns “blocos de construção” do seu desenvolvimento moral. A meta desejável a 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 se posicionar ativamente no enfrentamento crítico de toda violação do moralmente estabelecido.

Buscando contribuir para uma convivência mais saudável em nossas salas de aulas, propusemos um programa de intervenção estruturado nas seguintes bases: para que uma ação possa ser desenvolvida é necessário que a pessoa saiba como agir, queira agir daquela determinada maneira e consiga se controlar o suficiente para coordenar os recursos de que dispõe para que tal ação seja concretizada.

O trabalho com base no desenvolvimento implicou em estimar as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da criança de 5 a 8 anos, conhecendo-se as condições em que ela vive. A experiência mostrou que é possível

orientar crianças pequenas nessa trajetória, por meio de oportunidades guiadas de exercício da compaixão e da generosidade, associadas à reflexão sobre valores humanos básicos em situações concretas e ao desenvolvimento de habilidades sociais e autocontrole.

Crianças que ingressam no Ensino Fundamental, teoricamente, já estão aptas a participar de um programa de intervenção para ensiná-las a agir em situações específicas do cotidiano, sensibilizá-las para os diversos pontos de vista e sentimentos envolvidos em um conflito e ajudá-las a se autocontrolar para que sejam capazes de disponibilizar os recursos de que dispõem para a resolução de problemas.

A avaliação do programa deu indícios de que ele pode contribuir para a melhora da convivência. O estudo sugere que a criança vai cumprir as regras que regulam as relações interpessoais, indignar-se diante de injustiças, dispor-se a ajudar os colegas, enfim, mobilizar os recursos cognitivos e afetivos ao seu alcance para criar e manter um clima agradável de convivência, à medida que ela desenvolve, em relação ao agir moral, um sentimento de dever, apoiado em saberes e poderes que a capacitam para tanto. Pesquisas controladas com medidas de *follow-up* são necessárias para aferir a permanência dos efeitos observados.

Obviamente, esse é um programa pontual. Supõe-se que, como todo programa educativo, requer continuidade ao longo do Ensino Fundamental para assegurar sua efetividade no tempo. Essa é também uma questão de pesquisa a ser verificada empiricamente.

Por último, é importante pontuar que lidar com habilidades sociais exige que o profissional revise a sua própria maneira de lidar com seus problemas interpessoais; da mesma forma, o trabalho com valores humanos exige que o profissional revise quais são os valores que efetivamente direcionam suas ações no dia a dia.

Referências

- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2000).

- Borges, D. S. C. (2007). *Convivência em sala de aula: uma proposta de intervenção na 1ª série do ensino fundamental*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2002). Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação*, 12, 185-193.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. Ética*. Brasília: MEC/SEF.
- Buhs, S., Ladd, G. W., & Herald, S. H. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2001)
- Forman, S. G. (1993). *Coping skills interventions for children and adolescents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Garner, P. W., & Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19, 57-71.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). Consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Kwok, O., Hughes, J. N., & Luo, W. (2007). Role of resilient personality on lower achieving first grade students' current and future achievement. *Journal of School Psychology*, 45, 61-82.
- La Taille, Y. de (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26, 109-122.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Crianças estressadas: Causas, sintomas e soluções*. Campinas: Papyrus.
- Lisboa, C., Koller, S., Ribas, F. F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciúncula, L. P., & De Marchi, R. B. (2002). Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 345-362.
- Marturano, E. M., & Gardinal, E. C. (2008). Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. *Aletheia*, 27, 81-97.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1997). *Skillstreaming the elementary school child: new strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, Ill.: Research Press.
- Mckinney, J. D., Mason, J., Perkerson, K., & Clifford, M. (1975). Relationship between classroom behavior and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 67, 198-203.
- Monkevicienė, O., Mishara, B. L., & Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal*, 34, 53-60.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2003). Social Functioning in First Grade: Associations with Earlier Home and Child Care Predictors and With Current Classroom Experiences. *Child Development*, 74, 1639-1662.
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". *Educação e Pesquisa*, 26, 71-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

- Shure, M. B. (1990). *The PIPS Test Manual for 4 to 6 year old children*. Philadelphia: Hahnemann University, Department of Mental Health Sciences.
- Shure, M. B. (2006). *Eu posso resolver problemas – educação infantil e ensino fundamental: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais*. Petrópolis: Vozes.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.
- Teglasi, H., & Rothman, L. (2001). Stories: a classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology, 39*, 71-94.
- Trivellato-Ferreira, M. C., & Marturano, E. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia, 42*, 549-558
- Vygotsky, L.S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1978).
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 135-155.

Enviado em Maio de 2009

Revisado em Janeiro de 2010

Aceite final em Fevereiro de 2010

Publicado em Dezembro de 2010

Nota dos autores:

Dâmaris Simon Camelo Borges – Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto-SP, Brasil

Edna Maria Marturano – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, Brasil