

## Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental<sup>1</sup>

Dâmaris Simon Camelo Borges  
*Secretaria Municipal de Educação, Ribeirão Preto-SP, Brasil*  
Edna Maria Marturano<sup>2</sup>  
*Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, Brasil*

**Resumo:** Dificuldades interpessoais precoces na escola podem acarretar problemas acadêmicos e comportamentais persistentes. O objetivo deste estudo foi verificar a efetividade de um programa para melhorar a convivência na 1ª série do ensino fundamental. Uma intervenção multimodal, incluindo ensino de habilidades de solução de problemas interpessoais, valores humanos e autocontrole emocional, foi conduzida em uma classe de 1ª série com 30 alunos, nos meses de abril a outubro. Antes e depois da intervenção foram avaliados o desempenho pró-social e a percepção de estressores. Conflitos foram registrados em um diário de campo. Os resultados mostraram redução consistente nos conflitos interpessoais registrados no diário de campo e aumento no indicador pró-social. Comparadas a um grupo de 31 alunos que não passaram pela intervenção, depois de expostas ao programa, as crianças apresentaram melhor desempenho pró-social e menor suscetibilidade a situações estressantes. Conclui-se que o programa contribuiu efetivamente para melhorar os relacionamentos entre as crianças.

**Palavras-chave:** comportamento na sala de aula, educação afetiva, comportamento pró-social, ensino fundamental, socialização.

### Learning how to manage conflicts: an intervention program for the primary school 1<sup>st</sup> grade

**Abstract:** Early interpersonal difficulties at school can lead children to present persistent academic and behavioral problems. This study aims to verify the effectiveness of a program designed to improve relationships among first graders. A multimodal intervention including teaching interpersonal problem-solving abilities, basic human values and emotional self-control was applied in 30 first-grade children, between April and October. Prosocial performance and perception of school stressors were assessed pre and post intervention. Conflicts were recorded in a field diary. Results showed steady reduction of conflicts and improved prosocial performance. Compared to a group of 31 children who were not exposed to the program, after exposure to the program, children presented improved prosocial performance and less susceptibility to stressors. The program effectively contributed to improve children's relationships.

**Keywords:** classroom behavior, affective education, prosocial behavior, fundamental education, socialization.

### Aprendiendo a manejar conflictos: programa de intervención para el 1º año de la educación básica

**Resumen:** Dificultades interpersonales precoces en la escuela pueden provocar problemas conductuales y académicos persistentes. El propósito de este estudio fue evaluar la efectividad de un programa para mejorar la convivencia entre los estudiantes de primer grado. Una intervención multifactorial, incluyendo la enseñanza de solución de problemas interpersonales, valores humanos y control de las emociones, fue conducida en una clase de primer grado con 30 estudiantes, desde abril hasta octubre. Antes y después de la intervención, la conducta pro-social y la percepción de eventos estresantes fueron evaluadas. Conflictos fueron registrados en un diario de campo. Los resultados mostraron una disminución consistente en los conflictos interpersonales y un aumento en el indicador pro-social. Los estudiantes expuestos a la intervención, cuando comparados a otros 31 alumnos en cuya clase el programa no fue ofrecido, mejoraron su conducta pro-social y su susceptibilidad a situaciones estresantes. El programa contribuyó significativamente para mejorar las relaciones entre los estudiantes.

**Palabras clave:** conducta en la sala de clase, educación afectiva, conducta prosocial, educación primaria, socialización.

O ingresso no ensino fundamental traz diversas demandas para as crianças, tais como aprender a lidar com um novo

ambiente, relacionar-se com adultos ainda desconhecidos, conquistar aceitação em um novo grupo de iguais e enfrentar demandas acadêmicas mais desafiadoras. De acordo com a perspectiva proposta por Elias (1989) para descrever transições escolares, as demandas da 1ª série requerem um trabalho de adaptação que envolve pelo menos quatro tarefas: (a) ajustar-se às mudanças nas definições de papéis e comportamentos esperados; (b) situar-se na rede social ampliada; (c) adequar-se às normas e regras do novo contexto; (d) lidar com o estresse associado à imprevisibilidade e às incertezas inerentes à situação como um todo. A primeira tarefa requer, basicamente, o ajuste ao papel de estudante, e tem como

1 Apoio: FAPESP. Trabalho derivado da Tese de Doutorado *Convivência em sala de aula: Uma proposta de intervenção na 1ª série do ensino fundamental* da primeira autora sob orientação da segunda, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Este texto foi revisado seguindo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990), em vigor a partir de 1º de janeiro de 2009.

2 Endereço para correspondência:  
Profª. Dra. Edna Maria Marturano. Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento. Avenida dos Bandeirantes, 3900. Monte Alegre. CEP 14040-901. Ribeirão Preto-SP, Brasil. E-mail: emmartur@fmrp.usp.br

principal critério externo de realização a avaliação do desempenho escolar. A segunda tarefa, situar-se na rede social ampliada, envolve principalmente os desafios de conseguir a aceitação dos colegas, formar laços de amizade e relacionar-se com o professor. A tarefa de adequar-se às regras do novo contexto está relacionada a demandas não acadêmicas, explícitas e implícitas, da comunidade escolar, referentes à disciplina, horários, limites e segurança. O manejo do estresse decorre da necessidade de lidar com as próprias emoções (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007).

O processo de adaptação pode ser concebido em uma perspectiva dinâmica e transacional: a criança traz para a escola um repertório prévio para lidar com os desafios da transição, que se reconstrói dia a dia no novo contexto, mediante as interações entre a criança em desenvolvimento e as propriedades mutantes do ambiente. As chances de uma criança ser bem sucedida no enfrentamento de tais tarefas serão maiores se ela encontrar, logo no início da nova experiência, uma relação apoiadora com o professor, tanto quanto um clima de convivência amigável com os colegas, visto que as crianças se saem melhor quando seus professores da 1ª série oferecem adequado suporte instrucional e emocional (Hughes & Kwok, 2007; Perry, Donohue, & Weinstein, 2007) e quando as relações com os pares são positivas (Ladd, Birch, & Buhs, 1999).

Por outro lado, experiências interpessoais adversas na 1ª série podem se tornar fontes de estresse. Rende e Plomin (1992) verificaram que as situações apontadas pelas crianças como as mais estressantes na 1ª série estavam ligadas aos relacionamentos com os colegas (ser alvo de agressão, provocação ou gozação) e com o professor (não se dar bem com o professor, ser repreendido por ele). Resultados semelhantes foram relatados por Marturano e Gardinal (2008). Estudos longitudinais sugerem efeitos persistentes do modo como se resolvem essas dificuldades nos domínios do relacionamento com os companheiros (Ladd & Troop-Gordon, 2003) e com o professor (Hamre & Pianta, 2001; Hughes & Kwok, 2006, 2007; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005).

O presente estudo teve origem nas preocupações da primeira autora com a elevada frequência de agressões nas escolas, fenômeno considerado altamente perturbador pelas crianças (Lisboa e cols., 2002). Incidentes de agressão física e verbal são cada vez mais comuns nas escolas de ensino fundamental (Woods & Wolke, 2004), e salas de aula com elevado índice de agressão tornam as crianças individualmente mais propensas a serem agressivas (Barth, Dunlap, Dane, Lochman, & Wells, 2004). De acordo com investigação recente conduzida na 1ª série, eles fazem parte do cotidiano escolar desde muito cedo e constituem uma potente fonte de estresse; as crianças com problemas de comportamento são as mais expostas a esse gênero de experiência, o que denota reciprocidade, as interações aversivas não se circunscrevem ao relacionamento com os colegas, ocorrendo também na relação com o professor (Marturano & Gardinal, 2008).

O estudo relatado neste artigo trata dos processos em curso durante a transição da 1ª série, trabalhando com as

relações interpessoais no contexto escolar. Partindo do pressuposto de que conflitos são inerentes à convivência, foi elaborado um programa que teve como metas reduzir o número de conflitos que os alunos não conseguem resolver entre eles, aumentar o número de soluções pró-sociais para os conflitos e ampliar a rede de apoio na comunidade da sala de aula.

Em uma tentativa prévia de melhorar a convivência em sala de aula, constatou-se que o desenvolvimento de habilidades cognitivas de solução de problemas interpessoais não garante, por si só, a redução dos conflitos, já que as crianças – como também os adultos – não necessariamente agem de acordo com o que sabem ser o mais justo para todos os envolvidos (Borges & Marturano, 2002). Considerando esse resultado e a evidência de que programas multimodais são mais efetivos que programas com foco em uma única habilidade (Monkevicienė, Mishara, & Dufour, 2006), foi planejada uma intervenção multimodal. Como base para sua elaboração, foi cunhado o conceito de disposição para soluções pró-sociais, considerado como uma co-construção desenvolvimental com três componentes: o saber fazer, que corresponde aos fundamentos do juízo moral; o querer fazer, que remete à motivação pró-social; e o poder fazer, que alude à capacidade para regular as emoções.

Para uma intervenção específica na 1ª série, levou-se em consideração o curso do desenvolvimento de cada um dos componentes, de modo a ajustar os objetivos e as estratégias do programa ao nível de desenvolvimento das crianças.

O programa é formado por três módulos: (a) o currículo “Eu Posso Resolver Problemas” (EPRP) (Shure, 2006), que desenvolve habilidades de solução de problemas interpessoais visando à flexibilização cognitiva; (b) um módulo de iniciação aos valores humanos, que visa ampliar o repertório de respostas pró-sociais e a motivação pró-social dos alunos (Frey, Nolen, Edstrom, & Hirschstein, 2005); (c) um módulo de autocontrole, que visa à autorregulação de emoções negativas (Forman, 1993).

No módulo em que se trabalha o “saber fazer”, considera-se que as crianças que iniciam o ensino fundamental se encontram, em termos de desenvolvimento cognitivo, seja em transição entre o período pré-operacional e o operacional concreto, seja nas primeiras aquisições do período operacional. A estratégia é oportunizar conflitos cognitivos referentes a problemas interpessoais, de modo a estimular: (a) a reversibilidade e a descentração do pensamento; (b) a superação da orientação para a punição e obediência, na direção de uma crescente compreensão da reciprocidade nas relações humanas (Borges & Marturano, 2002; Shure, 2006).

No módulo em que se trabalha a motivação pró-social – o “querer fazer” – utiliza-se como pressuposto que os sentimentos constitutivos do senso moral vão sendo modelados nas relações sociais com adultos significativos e outras crianças: amor e medo, confiança, simpatia, culpa, indignação (La Taille, 2006). A estratégia básica consiste em trabalhar tais sentimentos a partir de histórias infantis, fábulas, parábolas e contos de fadas, por meio de técnicas narrativas interativas, estendendo sua aplicação a situações cotidianas da sala de

aula e da vida familiar das crianças (Monkevicienė, Mishara, & Dufour, 2006; Teglas & Rothman, 2001).

No módulo de autocontrole, o foco é a capacidade do indivíduo para regular as emoções negativas, de modo que consiga agir como sabe e quer. Para trabalhar autorregulação das emoções – o “poder fazer” – considera-se que a capacidade para regular emoções fortes e desagradáveis está presente em crianças da faixa etária correspondente à 1ª série (Dias, Vikan, & Gravas, 2000) e é sensível a práticas de socialização (Shure, 2006). A autorregulação é exercitada por meio de técnicas de relaxamento (Forman, 1993; Lipp, 2000).

O objetivo principal do estudo foi verificar a efetividade do programa para melhorar a convivência entre alunos iniciantes do ensino fundamental. Para alcançar esse objetivo, buscou-se: (a) verificar a incidência de conflitos abertos entre crianças, ao longo do ano letivo; (b) comparar a percepção do aluno sobre fontes de estresse escolar, antes e depois da aplicação do programa; (c) comparar o número de indicações feitas pelos colegas sobre seu desempenho pró-social, antes e depois da aplicação do programa; (d) comparar as avaliações pré e pós-intervenção, indicadas nos itens *a*, *b* e *c*, entre o grupo exposto ao programa desenvolvido na presente investigação e um grupo que não passou por qualquer intervenção.

Estabeleceu-se que o programa seria considerado efetivo se, com o desenvolvimento dessa intervenção, as crianças obtivessem ganhos cognitivos e comportamentais: (a) diminuindo a participação em conflitos abertos ao longo do ano letivo; (b) melhorando o desempenho pró-social; (c) diminuindo a exposição e a suscetibilidade a situações de estresse próprias da convivência em sala de aula.

## Método

### *Participantes*

A pesquisa foi realizada em escola pública municipal de uma cidade no interior do estado de São Paulo. Participaram 61 crianças da 1ª série do ensino fundamental divididas em dois grupos: GI – grupo de intervenção, constituído pela totalidade dos alunos de uma classe, em número de 30 (15 meninos) com idade média de 6 anos e 7 meses; GC – grupo de comparação, composto por 31 alunos (13 meninos) de duas outras classes, selecionados por critério de equiparação de idade com o grupo de intervenção, com idade média de 6 anos e 8 meses.

### *Programa de intervenção*

O programa de intervenção foi aplicado pela primeira autora diariamente, nos meses de abril a outubro, na sala de aula onde atuava como professora. É formado por três módulos: (a) o currículo “Eu Posso Resolver Problemas” (EPRP) (Shure, 2006), que desenvolve habilidades de solução de problemas interpessoais, visando à flexibilização cognitiva, por meio de lições interativas e aplicações práticas em momentos de conflito no dia a dia; (b) um módulo de autocontrole,

que visa à autorregulação de emoções negativas, por meio de técnicas de relaxamento em momentos de conflito ou de muita agitação da classe; (c) 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 lendas, fábulas, contos de fadas e parábolas, trabalhados em narrações interativas, discussões, vivências, dramatizações e atividades integradas ao currículo de língua portuguesa.

O currículo EPRP foi ministrado em lições diárias de 15 a 20 minutos. De acordo com os passos detalhados no manual do programa (Shure, 2006), as crianças aprenderam e exercitaram habilidades como: identificar e nomear sentimentos em si e nos outros; identificar qual é o problema em uma situação de conflito; propor soluções para o conflito; antecipar as consequências possíveis para cada solução e escolher a melhor alternativa. Os conceitos trabalhados nas lições eram reforçados nas oportunidades em que ocorriam conflitos entre as crianças, por meio do “Diálogo EPRP” (Shure, 2006); nessas ocasiões, o professor encorajava as crianças envolvidas a darem sua visão sobre o problema e expressarem seus sentimentos, bem como apresentarem soluções que poderiam ser tomadas para que todos os envolvidos voltassem a se sentir bem.

O módulo de autocontrole consistiu em exercícios de relaxamento que eram conduzidos pela professora: (a) individualmente ou em pequenos grupos, para manejo da raiva no momento de uma briga ou discussão; (b) com todos os alunos da sala de aula, em momentos de muita agitação, geralmente no retorno do intervalo de recreio.

O módulo de iniciação aos valores humanos foi apresentado em esquema diário, por meio de 22 narrativas. As histórias foram selecionadas de acordo com a meta de introdução aos valores fundamentais para a convivência. Durante o recontar de cada história, as crianças eram estimuladas a participar, discutindo os sentimentos e as condutas dos personagens, propondo soluções, antecipando desfechos. Foram tratados temas como aceitação das diferenças, amizade, cooperação, honestidade, reciprocidade nos relacionamentos, respeito, sinceridade, solidariedade. Cada história era trabalhada durante aproximadamente cinco dias. No primeiro dia, a professora contava-a de forma dramatizada, entremeando perguntas que instigavam as crianças a refletirem sobre o problema com base em suas noções intuitivas de justiça e generosidade, assim como em seus sentimentos de compaixão. As crianças eram encorajadas a se colocarem no lugar dos personagens e também a ajudá-los a decidir qual seria a melhor solução para o problema. Em seguida, realizava-se uma dramatização da história ou atividade lúdica relacionada; nos dias subsequentes, eram conduzidas atividades didáticas ligadas ao tema, por exemplo, palavras cruzadas, jogo da forca, reescrita da história.

### *Instrumentos*

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

(1) *Diário de campo* que teve como finalidade documentar situações de conflito aberto que ocorriam no GI

(grupo de intervenção), no dia a dia da sala de aula. Esses fatos eram registrados em um gravador de áudio portado pela professora e complementados por ela com anotações breves, no momento em que ocorriam ou eram relatados espontaneamente pelos alunos. Eram registradas situações interpessoais envolvendo: (a) problemas entre crianças; (b) eventos em que a criança infringia regras da sala de aula ou da escola, podendo gerar conflito com a professora. Logo após as aulas, as anotações e as gravações eram digitadas em arquivo de texto. O registro do diário de campo foi aferido quanto à fidedignidade, por meio de teste de acordo com uma auxiliar de pesquisa, obtendo-se um índice de 74%.

(2) *Inventário de Estressores Escolares (IEE)* proposto por Trivellato-Ferreira e Marturano (2008), investiga a ocorrência de 30 situações relacionadas à vida escolar da criança (ex. “Não consegui terminar a lição”), bem como a intensidade de seus efeitos, em termos do grau em que cada situação perturbou a criança, segundo sua percepção. Os itens são apresentados oralmente e abrangem situações cotidianas de domínio acadêmico e relacionamento com os companheiros, o professor e os pais, bem como outras demandas presentes no contexto escolar.

(3) *Indicador de Desempenho Pró-social (IDPS)* desenvolvido para a presente investigação com o objetivo de obter o julgamento dos colegas quanto ao desempenho pró-social das crianças em sala de aula, por meio de duas perguntas: “Quando você precisa de ajuda na sala de aula / fora da sala de aula, quem dos seus colegas de classe ajuda você?”. Obteve-se  $\alpha=0,74$  na análise da consistência interna do IDPS.

### **Procedimento**

A investigação da efetividade do programa foi feita por meio de comparação de grupos combinada com avaliações pré e pós-intervenção. A coleta de dados foi feita na escola. A primeira autora aplicou individualmente o IDPS e efetivou o registro no Diário de Campo. Uma auxiliar de pesquisa aplicou individualmente o IEE. O registro no Diário de Campo ocorreu diariamente durante a intervenção, apenas no GI; o IEE e o IDPS foram aplicados individualmente em março e novembro de 2005 nos grupos GI (grupo de intervenção) e GC (grupo de comparação).

### **Análise de dados**

A análise de dados compreendeu comparações entre grupos, em medidas tomadas no mesmo período do ano letivo, e dentro de cada grupo, em medidas obtidas em diferentes momentos. Na análise do diário de campo, os conflitos foram categorizados de acordo com o sistema proposto por Borges e Marturano (2002). A categorização foi feita pela primeira autora e pela auxiliar de pesquisa, obtendo-se índices de acordo acima de 70%. Os desacordos foram discutidos e decididos mediante consenso. Os dados de frequência de cada categoria foram agrupados em cinco períodos de 28 dias. O teste não paramétrico de Friedman foi aplicado para verificar a homogeneidade da distribuição dos resultados nos

cinco períodos.

Na análise do IEE, os protocolos foram cotados quanto à ocorrência e à intensidade dos efeitos dos eventos. Para obtenção da medida de ocorrência atribuiu-se valor zero ao item quando este não ocorreu e um para resposta que indicava ocorrência. Para obtenção da medida da intensidade do efeito foi acrescentado a cada item o valor correspondente ao grau do efeito indicado, dentre quatro possibilidades (não perturbou=0; perturbou muito=3). No IDPS, cada criança do GI e do GC recebeu um escore, correspondendo ao número de colegas pelos quais foi mencionada como alguém que ajuda. Tanto para o IEE como para o IDPS, comparações entre GI e GC foram feitas por meio do Teste U de Mann-Whitney; dentro de cada grupo, comparações entre medidas obtidas em março e novembro foram feitas com o Teste de Wilcoxon.

### **Aspectos éticos**

Foi solicitada autorização junto à secretaria de educação do município e à diretoria da escola. Uma vez aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, a pesquisa foi apresentada aos pais ou responsáveis, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## **Resultados**

Foram computados 2.315 conflitos no diário de campo durante o ano letivo. O número de conflitos registrados por período de 28 dias foi 574 no primeiro período, 679 no segundo, 388 no terceiro, 429 no quarto período (pós-férias) e 245 no último. A Tabela 1 e a Tabela 2 apresentam as médias de participação individual das crianças nas categorias de conflito no GI ao longo da intervenção. Para a obtenção dessas médias, o número de conflitos registrados em cada período foi dividido pelo número de crianças ( $n=30$ ).

De acordo com o Teste de Friedman, oito das doze categorias de conflito com os colegas mostram distribuição não homogênea nos cinco períodos do ano letivo: *agride, é agredido, agressão recíproca, provoca, é provocado, disputa, mexe no material do colega, mimetiza assédio sexual*. O exame das médias apresentadas na Tabela 1 indica redução do primeiro ao último período. Nota-se tendência de aumento entre o primeiro e o segundo período, seguido de diminuição até o período pós-férias, quando ocorre uma “bolha” em várias categorias; no entanto, nas categorias com distribuição não homogênea, as médias não voltam aos patamares iniciais. Como se pode observar na Tabela 2, também a categoria *desobedece à professora* mostrou redução.

Nas Tabelas 3 e 4 encontram-se os resultados decorrentes da análise das respostas das crianças ao IEE e ao IDPS. A Tabela 3 mostra as médias de GI e GC antes e depois da intervenção assim como as comparações entre os dois grupos.

Tabela 1

*Participação das crianças do GI em conflitos com os colegas ao longo da intervenção, médias em cinco períodos de 28 dias*

Categorias de conflito	Períodos de 28 dias					$\chi^2$
	1º	2º	3º	4º*	5º	
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>
Agressão relacional	0,00	0,10	0,07	0,03	0,03	5,200
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>
Rejeita	0,13	0,43	0,13	0,20	0,00	9,006
É rejeitado	0,10	0,43	0,10	0,17	0,13	0,447
Discute	0,40	0,67	0,70	0,43	0,13	8,346
Disputa	1,43	0,97	0,80	1,10	0,13	24,463 <sup>c</sup>
Mexe no material do colega	0,73	0,70	0,37	0,40	0,03	13,500 <sup>b</sup>
Mimetiza assédio sexual	0,33	0,17	0,20	0,03	0,03	11,568 <sup>a</sup>

Nota: Teste de Friedman. Para a obtenção das médias, o número de conflitos registrados por período em cada categoria foi dividido pelo número de crianças ( $n=30$ ).

\* Inclui o período imediatamente após as férias.

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

Tabela 2

*Participação das crianças do GI em conflitos com a professora e total de conflitos ao longo da intervenção, médias em cinco períodos de 28 dias*

Categorias de conflito	Períodos de 28 dias					$\chi^2$
	1º	2º	3º	4º*	5º	
Desobedece	2,63	3,27	1,40	2,40	1,87	12,326 <sup>a</sup>
Infringe regra	2,60	3,40	2,13	2,53	2,00	4,547
Total (professora + colegas)	37,03	43,81	25,03	27,68	15,81	35,033 <sup>b</sup>

Nota: Teste de Friedman. Para a obtenção das médias, o número de conflitos registrados por período em cada categoria foi dividido pelo número de crianças ( $n=30$ ).

\* Inclui o período imediatamente após as férias.

<sup>a</sup>  $p<0,05$ ; <sup>b</sup>  $p<0,0001$

Tabela 3

*Percepção de estresse e desempenho pró-social: médias no grupo de intervenção e no grupo de comparação*

Variável	Avaliação	GI	GC	Z
Percepção de Estresse Escolar				
Ocorrências estressantes	Março	16,11	11,23	3,710 <sup>c</sup>
	Novembro	18,29	12,90	3,819 <sup>c</sup>
Efeito perturbador do estresse	Março	27,89	19,13	3,085 <sup>b</sup>
	Novembro	35,20	30,32	1,443
Desempenho Pró-Social				
Indicações recebidas como colega que ajuda	Março	1,70	2,68	2,012 <sup>a</sup>
	Novembro	5,40	2,16	3,355 <sup>c</sup>

Nota: Teste U de Mann-Whitney.

<sup>a</sup>  $p<0,05$ ; <sup>b</sup>  $p<0,01$ ; <sup>c</sup>  $p<0,001$

Em relação ao IEE, pode-se observar que antes da intervenção, em abril, os dois grupos não eram comparáveis em termos de ocorrência e intensidade do estresse escolar. As crianças do GI relatam maior número de eventos e maior efeito perturbador. Na segunda avaliação, feita em novembro, as

médias são mais altas, correspondendo ao acúmulo de eventos, visto que o IEE investiga a percepção de situações ocorridas ao longo do ano escolar. Ao passo que se mantém a tendência inicial de maior número de estressores no GI, a intensidade do estresse não mais diferencia os grupos depois da intervenção.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 3, nos resultados referentes ao IDPS há uma inversão entre os grupos, da primeira para a segunda avaliação. Ao passo que as crianças do GC recebem um número significativamente maior de indicações na avaliação inicial, no final do ano, após a intervenção, as crianças do GI são indicadas por um número significativamente maior de colegas, como alguém com quem podem contar para ajudá-los.

A Tabela 4 mostra o número de crianças que aumentaram ou diminuíram os escores de estresse no IEE, e as indicações recebidas como alguém que ajuda, no IDPS.

Tabela 4  
Número de crianças que aumentaram ou diminuíram os escores de estresse e o número de indicações de ajuda

Variável	GI	GC
Percepção de Estresse Escolar		
<i>Ocorrências estressantes</i>		
Aumentaram entre março e novembro	23	18
Diminuíram entre março e novembro	3	10
Z	2,998 <sup>a</sup>	2,190
<i>Efeito perturbador do estresse</i>		
Aumentaram entre março e novembro	25	28
Diminuíram entre março e novembro	3	2
Z	3,081 <sup>a</sup>	3,858 <sup>b</sup>
Desempenho Pró-Social		
<i>Indicações recebidas como colega que ajuda</i>		
Aumentaram entre março e novembro	21	12
Diminuíram entre março e novembro	1	12
Z	4,066 <sup>b</sup>	1,308

Nota: Teste de Wilcoxon.

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

Quanto ao estresse vivenciado na escola, verifica-se que, na avaliação feita no final do ano, um número significativamente maior de crianças do GI relata mais eventos estressantes do que havia relatado no início do ano, o que não acontece no GC. No entanto, a maioria das crianças em ambos os grupos relatou maior intensidade do estresse em novembro. Associando-se esses resultados aos apresentados na Tabela 3, pode-se dizer que no GI a média mais alta de intensidade do estresse no final do ano deve-se ao aumento de eventos acumulados no dia a dia das crianças, entre abril e novembro; já no GC há aumento da intensidade do efeito perturbador dos eventos, sem variação significativa na média de eventos relatados.

Em relação ao IDPS, os resultados da Tabela 4 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 indicações recebidas, depois da intervenção.

As análises focalizando todos os alunos de GI foram repetidas com subgrupos, a fim de verificar o efeito da intervenção em crianças com diferentes níveis de participação em conflitos. Foram ordenados os resultados individuais referentes ao total de conflitos no ano e, com base nessa ordenação, formaram-se três grupos de 10 alunos.

A análise dos dados do diário de campo indicou que, no grupo de crianças mais envolvidas em conflitos interpessoais, a média correspondente ao número total de conflitos em que cada criança se envolveu caiu de 85,9 no primeiro período para 37,2 no último período do ano letivo, com um pico de 106,8 no segundo período (Teste de Friedman:  $\chi^2=24,569$ ,  $p < 0,0001$ ); no grupo intermediário, caiu de 14,5 para 6,7 ( $\chi^2=11,246$ ,  $p < 0,05$ ); no grupo com menor participação em conflitos, a média variou entre 5,8 no primeiro período e 1,4 no último ( $\chi^2=5,988$ ,  $p=0,20$ ).

Os subgrupos não diferiram entre eles nos escores do IEE e do IDPS, seja antes ou depois da intervenção. Para a comparação dos resultados pré e pós-intervenção dentro de cada subgrupo, foi aplicado o Teste de Wilcoxon. Os resultados da análise feita com o IEE indicaram que apenas no grupo intermediário a ocorrência e a intensidade do estresse aumentaram entre a avaliação pré e a avaliação pós-intervenção, espelhando o resultado obtido com a classe toda. A variação foi maior para ocorrência ( $p=0,005$ ) que para intensidade ( $p=0,016$ ). Nos demais grupos, a variação não foi significativa. No grupo com os menores índices de participação em conflito, observou-se tendência de aumento ( $p=0,059$ ) na intensidade do estresse. Em relação ao IDPS, os resultados nos três grupos espelharam aqueles obtidos com a classe toda: houve aumento significativo no número de indicações recebidas pelas crianças, como um colega que ajuda.

Finalizando as análises, foram feitas comparações entre sexos no GI, por meio do Teste U de Mann-Whitney, sobre os resultados do diário de campo, do IEE e do IDPS. Não foram verificadas diferenças estatisticamente significantes, com exceção das categorias de conflito *agressão relacional* ( $p=0,0035$ ), com uma incidência total maior entre meninas, e *agride* ( $p=0,04$ ) e *mimetiza assédio sexual* ( $p=0,022$ ), com uma incidência total maior entre meninos.

## Discussão

Este trabalho teve por objetivo geral verificar a efetividade de um programa de intervenção destinado a melhorar a convivência em sala de aula, entre alunos iniciantes do ensino fundamental. Um dos pressupostos que fundamentou a elaboração do programa foi que seria produtivo abranger os aspectos cognitivos, afetivos 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”. Foram definidos, como indícios de que os objetivos teriam sido atingidos com o desenvolvimento dessa intervenção, os seguintes indicadores: diminuição dos conflitos interpessoais abertos ao longo do ano letivo; aumento da confiança mútua entre os alunos; diminuição da suscetibilidade a situações de estresse próprias da convivência em sala de aula.

Os resultados obtidos sugerem que a intervenção foi efetiva no sentido de melhorar o clima de convivência em sala de aula. Dois dos três indicadores mostraram variação na direção esperada.

O primeiro indicador sensível à intervenção foi o número de conflitos interpessoais. De acordo com o diário de campo, no grupo que passou pela intervenção houve mudança significativa na frequência de conflitos, com redução clara e consistente. A diminuição foi mais pronunciada no subgrupo com maior participação em conflitos, o que está de acordo com os achados de Reid, Eddy, Fetrow e Stoolmiller (1999). Avaliando uma intervenção preventiva para problemas de conduta, aplicada a alunos de 1ª e de 5ª série, esses autores obtiveram redução de comportamentos agressivos no pátio da escola; na amostra da 1ª série, mas não na da 5ª, a redução era tanto maior quanto mais alta a frequência de comportamentos agressivos antes da intervenção.

Em relação às categorias de conflito, algumas considerações podem ser feitas. Nas relações entre as crianças, as categorias mais frequentes no início do ano eram aquelas referentes à provocação, agressão e disputa. As duas primeiras situações são referidas na literatura como fontes de intenso estresse durante a transição da 1ª série (Marturano & Gardinal, 2008; Rende & Plomin, 1992). Todas sofreram redução, o que provavelmente contribuiu para o sucesso das crianças na tarefa adaptativa de situar-se na rede social do novo contexto (Elias, 1989). A redução de conflitos dessa natureza ao longo do ano sugere um domínio crescente, por parte das crianças, de estratégias mutuamente satisfatórias de solução para suas divergências, bem como uma ativa construção de valores associados ao respeito e à reciprocidade nos relacionamentos. Em particular, a diminuição das agressões é um resultado promissor, por incidir em uma classe de comportamentos que tende à escalada, já que salas de aula com elevado índice de agressão tornam as crianças individualmente mais propensas a serem agressivas (Barth e cols., 2004).

As duas categorias de conflito envolvendo a professora – *desobedece e infringe regra* – foram as mais frequentes no primeiro período da intervenção, o que provavelmente reflete, em parte, a circunstância de que a professora nesses casos teve acesso a todas as ocorrências de conflito, ao passo que conflitos entre as crianças podem ter passado despercebidos. De todo modo, as crianças frequentemente referem repreensões como um dos principais problemas na relação com a professora (Lisboa e cols., 2002). Na 1ª série, ser repreendido pelo professor e não se dar bem com o professor estão entre as situações escolares apontadas pelas crianças como as mais estressantes (Rende & Plomin, 1992).

No presente estudo, houve redução na categoria *desobedece à professora*, mas não na categoria *infringe regra*. Esses resultados levantam uma questão: se as crianças manifestaram, ao longo do ano, uma disposição crescente para colaborar com a professora, a se refletir na redução das ocorrências que ela avalia como desobediência, por que essa mesma disposição não afetou o cumprimento de regras? Provavelmente, por estar em jogo o entendimento das regras, o “saber” a respeito de normas abstratas, nem sempre claramente explicitadas de forma compatível com a capacidade de compreensão da criança.

O segundo indicador sensível à intervenção foi o indicador de desempenho pró-social. Os resultados mostraram, na classe como um todo e nos três subgrupos formados segundo o critério de participação em conflitos, uma ampliação no número de indicações recebidas pelas crianças como alguém que ajuda. Em contraste com os do grupo de comparação, que não apresentou variação entre o início e o final do ano letivo, esses resultados sugerem, no grupo exposto ao programa, um aumento na confiança colocada nos colegas quanto à possibilidade de receber ajuda em caso de necessidade.

É possível que o módulo de reflexão sobre valores humanos tenha um papel importante na obtenção desses resultados. Nesse módulo, a participação ativa das crianças envolvia suas noções de justiça e generosidade, bem como seu sentimento de compaixão. Koller (1997) assinala que o despertar de intenções pró-sociais frequentemente ocorre como resultado de sentimentos associados à empatia e à compaixão, ressaltando a importância de que as crianças tenham a oportunidade de compartilhar emoções e experiências, o que encoraja respostas empáticas, por meio da oportunidade de se sensibilizar para questões que envolvem injustiças, desigualdades e as necessidades dos outros, oportunidade promovida pelo programa às crianças.

O aumento no número de colegas indicados como alguém que ajuda, entre as crianças do GI, pode ser indício de um aumento real de atos generosos, inspirados nas reflexões coletivas em torno da generosidade. Os atos generosos das crianças pequenas, de acordo com La Taille (2006), demonstram sua capacidade e vontade de levar em conta o ponto de vista dos outros (descentração), independentemente de regras externas sobre o que é certo ou errado. Assim, um ato generoso transcende a noção de justiça baseada na submissão à autoridade, pois atende a uma motivação interna. Nesse sentido, o aumento de atos generosos assinalaria não só maior motivação pró-social, mas também maior autonomia nas ações, em relação ao adulto, depois do programa.

Em relação ao terceiro indicador, optou-se neste trabalho por uma medida de percepção de estressores cotidianos associados à escola, que desafiam as crianças na transição da primeira série (Rende & Plomin, 1992; Trivellato-Ferreira, Marturano, & Betti, 2003), esperando-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. Os resultados referentes à percepção

do estresse escolar não mostraram redução. Devido à natureza cumulativa da avaliação que se pede à criança na aplicação do IEE, esses resultados podem ser, em parte, decorrência de um acúmulo de situações vivenciadas pelas crianças entre abril e novembro. Apesar de não ter havido redução na percepção do estresse, as comparações entre GI e GC foram favoráveis ao GI.

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 segunda 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. Mas ao passo que as crianças do GI, em relação às do GC, continuam relatando maior ocorrência de situações estressantes em novembro, os grupos não mais diferem na percepção da intensidade do estresse, dando indícios de uma evolução do GI em relação ao enfrentamento do estresse. Cotejando os resultados das Tabelas 2 e 3, pode-se dizer que as crianças do GC, mais protegidas da exposição ao estresse no início do ano, continuam mais protegidas no final do ano, porém neste momento estão comparativamente mais vulneráveis aos efeitos dos eventos adversos relacionados à escola. Pode-se supor que o programa operou, para as crianças do GI, como mecanismo de proteção frente ao efeito perturbador dos acontecimentos que faceavam no dia a dia da escola.

Esse resultado, ao sugerir que as crianças se tornaram mais capazes de regular seu estado emocional frente aos estressores inevitáveis da vida escolar, vai ao encontro do que lembram Dias e cols. (2000): é o estado emocional, mais do que a exposição da criança, que deveria ser regulado. Ponderando que a proposta de intervenção, mais especificamente o módulo da autorregulação, 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, pode-se dizer que o objetivo de preparar a criança para lidar com o estresse foi atingido. No entanto, esse efeito protetor não foi homogêneo nos subgrupos diferenciados quanto ao nível de participação em conflitos na sala de aula. O subgrupo com maior nível de participação em conflitos parece ter sido o mais beneficiado, já que sua percepção do estresse escolar não aumentou; esse resultado se alinha àqueles que foram obtidos na análise do diário de campo, indicando maior benefício da intervenção para crianças com maiores dificuldades interpessoais. Já o grupo com nível intermediário de participação em conflitos seria o menos beneficiado, mostrando aumento significativo nos escores, principalmente no de exposição ao estresse. No entanto, como as comparações entre os subgrupos não mostraram diferença significativa, antes ou depois da intervenção, essas variações no padrão de mudanças deve ser vista com reserva.

Comparando os resultados deste estudo com os de Borges e Marturano (2002), constata-se que o programa

multimodal foi mais efetivo que o uso isolado do EPRP para a redução dos conflitos em sala de aula. Ao avaliar o programa multimodal, não se esperava que os conflitos deixassem de existir, pois 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.

A associação entre o EPRP e o módulo de iniciação aos valores humanos parece ter capacitado crianças pequenas, no início da fase de escolarização, para a busca de soluções justas, diante de situações onde são exigidas escolhas de comportamento imediatas. A contribuição do EPRP incide na capacidade cognitiva de identificar sentimentos, definir o problema, antecipar consequências e gerar soluções mutuamente satisfatórias. Já o módulo de iniciação aos valores humanos propicia oportunidades para a discussão sobre valores básicos da convivência, assim como o colocar-se no lugar do outro, importante para fortalecer na criança a motivação para agir de acordo com o que aprendeu nessas discussões e nas lições do EPRP.

O programa parece ter capacitado as crianças no “poder fazer”, por meio de atividades de conscientização e regulação das próprias emoções. Leme (2004) considera que a habilidade de regular emoções negativas, como raiva e impaciência, desempenha um papel importante na interrupção da agressão e da violência.

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 em que as crianças se tornaram mais capazes de lidar com os eventos considerados estressantes, entre eles os problemas com companheiros, elas aumentaram sua confiança nos colegas, julgando-os mais capazes de serem solidários. Assim, parece que foi aumentada a capacidade das crianças de construir uma comunidade solidária, criando-se um clima mais agradável e saudável de convivência.

Complementando as análises efetivadas, observou-se que foram encontradas poucas diferenças de gênero. A incidência maior de agressão relacional entre as meninas e de agressão direta entre os meninos tem apoio na literatura: agressão relacional é típica das meninas (Bee, 2003) e os meninos mostram maior tendência à agressão física em determinados contextos, a partir dos anos pré-escolares (Fante, 2005; Leme, 2004).

Fatores ligados à socialização parecem ter peso importante nessa diferenciação de gênero, pois, como apontado por Leme (2004), na primeira infância não são constatadas diferenças importantes entre meninas e meninos. Os dados reforçam a necessidade de um projeto de intervenção que discuta os valores humanos e incentive o autocontrole e a



busca de soluções alternativas, exigindo igual padrão de conduta em meninas e meninos.

A investigação teve limitações importantes, que devem ser apontadas objetivando a contribuição para futuras pesquisas. A participação da pesquisadora como interventora traz a possibilidade de surgirem vieses decorrentes da participação de uma pessoa envolvida emocionalmente e imersa nos procedimentos de pesquisa que estão sendo desenvolvidos. Na mesma direção, o diário de campo, apesar de registrar o importante ponto de vista da professora com o auxílio de um gravador de áudio, para ser livre de vieses precisaria ser registrado por um observador independente. O diário de campo não pôde ser utilizado no grupo de comparação, o que impediu uma análise da evolução dos conflitos mediante a comparação com uma sala de aula não exposta à intervenção.

O estudo abre perspectivas para pesquisas futuras. Seria importante acompanhar a evolução de um grupo de intervenção dirigido por um professor previamente treinado, que não a pesquisadora. Essa possibilidade permitiria 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. Seria interessante também realizar estudos de seguimento com o objetivo de verificar em que extensão de tempo os resultados se mantêm.

### Considerações finais

A pesquisa demonstrou o potencial de um programa de intervenção com base desenvolvimental para apoiar crianças na 1ª série, frente ao desafio de situarem-se na rede social ampliada. As crianças que no início da transição mostravam-se mais vulneráveis ao fracasso no cumprimento dessa tarefa adaptativa foram as que obtiveram maiores ganhos comportamentais com a intervenção, demonstrando a exequibilidade de medidas de proteção ao desenvolvimento da criança no contexto escolar durante a transição.

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). 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.

### Referências

- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology, 42*, 115-133.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9a ed., M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2000)
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2002). Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paideia (Ribeirão Preto), 12*, 185-193.
- Dias, M. G. B. B., Vikan, A., & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza [Versão eletrônica]. *Estudos de Psicologia (Natal), 5*, 49-70. Recuperado em 30 abril 2008, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a04v05n1.pdf>
- Elias, M. J. (1989). School stress and children: Estimating the costs. *Journal of School Psychology, 27*, 393-407.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2a ed.). Campinas, SP: Verus.
- Forman, S. G. (1993). *Coping skills interventions for children and adolescents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 171-200.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3-19.
- 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.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*, 465-480.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*, 39-51.
- Koller, S. H. (1997). Educação para pró-sociabilidade: Uma lição de cidadania? *Paideia (Ribeirão Preto), 12*, 39-50.
- La Taille, Y. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*, 9-17.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400.

- 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.
- Leme, M. I. S. (2004). Educação: O rompimento possível do círculo vicioso da violência. In M. R. Maluf (Org.), *Psicologia educacional: Questões contemporâneas* (pp. 163-185). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Crianças estressadas: Causas, sintomas e soluções*. Campinas, SP: 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.
- Monkeviciénė, 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.
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology, 45*, 269-292.
- Rende, R. D., & Plomin, R. (1992). Relations between first grade stress, temperament, and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*, 435-446.
- Reid, J. B., Eddy, J. M., Fetrow, R. A., & Stoolmiller, M. (1999). Description and immediate impacts of a preventive intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology, 27*, 483-517.
- Shure, M. B. (2006). *Eu posso resolver problemas. Educação infantil e ensino fundamental: Um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais* (E. M. Marturano, A. M. A. Motta, & L. C. S. Elias, Trans.). Petrópolis, RJ: 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.
- Trivellato-Ferreira, M. C., Marturano, E. M., & Betti, M. C. M. (2003). Stress na 1ª série do ensino fundamental [Resumo]. *Reunião Anual de Psicologia, 33*, 164.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 135-155.

Dâmaris Simon Camelo Borges é Coordenadora Pedagógica na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto.

Edna Maria Marturano é Professora Titular da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Recebido: 05/05/2008

1ª revisão: 14/01/2009

Aceite final: 19/02/2009