

Competência social em crianças em idade escolar: um processo de diagnóstico-interventivo

Rosane Matilla de Souza**

Resumo

O presente trabalho descreve o primeiro segmento de uma intervenção desenvolvida em parceria com uma escola estadual da cidade de São Paulo. Buscou-se atender a uma queixa de agressividade, indisciplina e outras dificuldades psico-sociais de duas classes de crianças de 6 a 7 anos. Foi realizado um processo de diagnóstico-interventivo com o objetivo de compreender a demanda da escola e das crianças, identificar o repertório comportamental das mesmas e, ao mesmo tempo, desenvolver algumas competências sócio-emocionais subjacentes a transição para a 1ª série. Foram realizadas observações em sala de aula, leitura sociométrica, prova de desempenho, entrevistas com professoras e corpo administrativo da escola, além de atividades lúdicas e artísticas. Verificou-se que alguns alunos não tinham os pré-requisitos mínimos para o aprendizado da leitura e escrita. Além disso, a maioria das crianças apresentava dificuldades de convivência e baixo nível de autocontrole que se manifestavam em episódios agressivos, gerando um clima conturbado na escola e na sala de aula. Concluiu-se que um trabalho focal, em grupos pequenos, seria mais adequado para o desenvolvimento das competências sócio-emocionais necessárias.

Palavras chave: competência social; relacionamento interpessoal; crianças; convivência.

* Trabalho parcialmente apresentado, em forma de pôster, no Congresso Latino-Americano da Psicologia – ULAPSI, 2005, realizado em São Paulo e em Mesa Redonda no XXX Congresso da Sociedade Interamericana de Psicologia – SIP, realizado em Buenos Aires, 2005.

** Departamento de Psicologia do Desenvolvimento, Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia Clínica da PUC-SP. E-mail: Contato: rosane@puccsp.br

Abstract

This work describes the first segment of an intervention developed in partnership with a state school in the city of São Paulo. There were complaints about indiscipline, aggressivity and others psycho-social difficulties in two classes of 6 and 7 year old children. It was used a procedure combining diagnostic and intervention designed to understand the school's and the children's demands, identify the behavioral repertory of pupils, and at the same time, to promote some of the social emotional competences required to the transition to the first grade of the elementary school. There were carried out observations, sociometric reading, interviews with the teachers and the staff of the school, as well as play and artistic activities. It has been verified that some students showed specific difficulties related to reading and writing. Furthermore most of them had problems in stay together and had low level of self control, promoting aggressive episodes evolving to a tense atmosphere in the classroom. It has been concluded that small focal groups would be more suitable to promote the necessary social and emotional competences.

Keywords: *Social competence; social relationship; children; sociability.*

A vida social e as relações interpessoais mudaram sobremaneira nas últimas décadas. A busca de relações menos hierárquicas, mais participativas e democráticas, bem como a complexidade tecnológica crescente, com seus significativos processos de exclusão associados, colocou a sociedade perante novos e inusitados desafios, expandindo a função educativa da escola.

Espera-se que as crianças e os adolescentes recebam uma educação que lhes permita a aprendizagem acadêmica, mas também a formação de cidadãos responsáveis, que evitem os mais diversos tipos de discriminação e violência. Favorecer a convivência e a sociabilidade, desenvolver a colaboração e a conduta ética tornaram-se tarefas tão essenciais ao equipamento educacional quanto o desenvolvimento das disciplinas do currículo acadêmico.

Desde 1997, estou envolvida com programas de intervenção voltados ao desenvolvimento de educação ou condução positiva de conflitos e Cultura de Paz, tanto em comunidades quanto em instituições educacionais (Souza, 2001, 2002, 2003, 2005) e o objetivo deste artigo é narrar a experiência que tivemos no primeiro segmento de um programa de intervenção com

o objetivo de desenvolver competências sociais e condução positiva de conflitos, realizado com crianças de 6 e 7 anos, alunos de duas 1ª séries de uma escola pública estadual da cidade de São Paulo, Brasil.

A QUEIXA

No início do ano letivo, procurei a escola para oferecer um programa de treinamento de solução de conflitos e prevenção das violências que vinha desenvolvendo para as crianças da 4ª série (9-11 anos). A diretora e a coordenadora da escola acharam a proposta importante, mas pediram-me que desenvolvesse o trabalho com as 1as séries da tarde, argumentando que, passado pouco mais de um mês de aulas, viviam uma situação grave de indisciplina e violência. Segundo suas palavras, não pensavam que se tratasse de problemas psicológicos das crianças, embora considerassem que estes existissem, mas, basicamente, de disciplina. Esses alunos eram agressivos uns com os outros e no trato com a professora; recusavam-se fazer as atividades; fugiam da sala e na entrada da escola; brigavam uns com os outros e com alunos maiores das outras séries, etc.

Diretora e coordenadora também referiam que ambas as professoras dessas classes já trabalhavam na escola há tempo e nunca haviam apresentado dificuldades em relação a seus alunos, mas diante daquela situação tinham esgotado seus recursos. Complementaram explicando que haviam feito uma reunião de emergência com doze pais de crianças “difíceis de ambas as séries” em busca de informações ou apoio para encaminhar a situação. Todos vieram ou entraram em contato depois. Na reunião, os pais ficaram chocados com o que estava acontecendo. Pareciam envolvidos e se comprometeram a conversar com as crianças, mas nada mudou. Em síntese, o que diretora e orientadora me referiam é que as crianças não tinham as competências necessárias para um relacionamento social positivo, subjacente à aprendizagem formal, e consideravam que a visita à escola era produto da “providência divina” (sic), pois elas não sabiam mais o que fazer.

Embora já houvesse desenvolvido programas de condução positiva de conflitos com adolescentes e crianças mais velhas (Souza, 2001, 2005), a situação descrita trazia um desafio específico, pois, caso o quadro se

caracterizasse como tal, tratando-se de crianças de 6 a 7 anos, o assunto não era somente a sociabilidade. Estava sob ameaça a possibilidade de aprendizagem acadêmica, cujo comprometimento favorece a perpetuação de condições de exclusão e das violências.

As capacidades cognitivas são apenas parte dos processos subjacentes ao bom desempenho escolar. O aprendizado envolve múltiplas interações com adultos e outras crianças, e os estudos realizados até o momento têm indicado relação significativa entre competência social e acadêmica. Crianças descritas como tendo bom desempenho acadêmico são autoconfiantes e amistosas, têm boas relações com os colegas, conseguem se comunicar com eficiência, são atentas às instruções, capazes de se concentrar, reagem construtivamente à frustração e enfrentam positivamente os desafios da aprendizagem (Erin, Dignan, e Brown, 1991; Minke e Bear, 2000; Zins, Elias, Greenberg, e Weissberg, 2000; Pasi, 2001; Greenberg; Weissberg; O'Brian, et al., 2003; Zins, Weissberg, Wang, e Wohlberg, 2004; Lane, Menzies, Barton-Arwood e Munton, 2005). Assim, muitos alunos fracassam na escola devido a dificuldades socioemocionais e, freqüentemente, o clima escolar é perturbado pelos conflitos e pela violência nas relações entre seus vários participantes.

Há várias definições possíveis para competência social, pois se trata de um conceito socialmente construído, deduzido a partir das habilidades e do funcionamento de adultos considerados como efetivos ou adequados. Segundo Topping, Bremner e Holmes:

[...] competência social se refere ao processamento e à utilização da habilidade de integrar pensamento, sentimentos e comportamento de modo a desempenhar tarefas sociais e atingir resultados valorizados na cultura e no contexto pessoal. No ambiente escolar estas tarefas incluiriam sair-se bem frente ao currículo escolar, manter as necessidades emocionais e sociais supridas e desenvolver capacidades e atitudes consideradas positivas, transferindo-as para além do contexto escolar. (2000, p.36)

Entre as definições possíveis, adotei esta, à medida que aborda o conceito de forma ampla e inclusiva, permitindo a organização de estratégias de aperfeiçoamento. Refere-se ao comportamento observável e aos aspectos internos ao indivíduo. Finalmente, e o que considero fundamental,

aponta o caráter contextual e cultural da avaliação dos comportamentos e resultados considerados positivos, o que alerta para a necessidade de cuidados éticos e de reflexão sobre os valores subjacentes ao desenvolvimento de programas de intervenção.

Mesmo que a queixa das dirigentes da escola pudesse não se sustentar sob um diagnóstico mais acurado, optei por considerá-la como uma urgência em desenvolver ou aperfeiçoar competências sociais envolvidas em estar em uma 1ª série do 1º grau, por se tratar de uma transição ecológica central na vida das crianças.

As transições ecológicas ocorrem quando o indivíduo enfrenta a necessidade de ampliar suas relações, passando a freqüentar outros microsistemas (Bronfenbrenner e Morris, 1998). Mesmo que os alunos freqüentem uma pré-escola, convivendo com outros adultos e crianças para além do microsistema primário (família), a transição para a 1ª série requer o desenvolvimento de habilidades acadêmicas específicas, o que gera alto nível de estresse e exige grande resistência à frustração, demanda manter um autocontrole para ficar longos períodos de tempo em sala de aula, bem como expõe a um grande número de novos relacionamentos verticais e horizontais.

Fundada numa compreensão do mundo e dos relacionamentos interpessoais que endossa o desenvolvimento do potencial humano, a compreensão e a busca de soluções complexas para situações também complexas, organizei inicialmente um processo de diagnóstico-interventivo, ou seja, um conjunto de ações com o *objetivo* de compreender a demanda da escola e das crianças, identificar o repertório comportamental das mesmas e, ao mesmo tempo, já promover algumas competências socioemocionais envolvidas na transição para a 1ª série.

O trabalho foi realizado durante 10 semanas. Contou com a participação de uma equipe de seis psicólogas, alunos de mestrado e doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, sob minha coordenação, e tendo como beneficiárias diretas as 58 crianças das duas 1ªs séries do período escolar vespertino e suas respectivas professoras.

O PROCESSO DIAGNÓSTICO-INTERVENTIVO

Inicialmente, foram realizadas entrevistas abertas com professores e pessoal administrativo da escola (diretora, vice-diretora, coordenadora, assistentes, bedel, cozinheira) e observações livres, por uma semana contínua, cobrindo as seguintes atividades: aulas de alfabetização, aritmética, educação física e artes; na brinquedoteca; nos horários de entrada, recreio e saída.

Nas entrevistas, todos indicaram vários pontos positivos em relação à escola, como: ótima infra-estrutura, não faltar material, direção e coordenação atuante, funcionários afetuosos com as crianças, muitos pais presentes, pais com nível econômico bom para escola pública (acesso a material como DVD, vídeo, computador). Ambas as professoras destas 1as séries identificadas como “difíceis” foram consideradas experientes, pacientes com as crianças, presentes e efetivas.

Guardadas as diferenças individuais entre as duas docentes no que se refere à expressão de afetos, nossas observações e nossa entrevista mostraram pessoas interessadas pelas crianças, preocupadas com sua aprendizagem atual e com o que as espera no futuro se não conseguirem “se conter”. Na entrevista com cada uma delas ficou claro que definiam como seu objetivo principal a alfabetização, por meio do método global; em decorrência, preocupavam-se em harmonizar as demandas dos alunos alfabetizados com a falta de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita de outros. Afirmavam tentar dar atenção a todas as crianças presentes, o que era bastante difícil com cerca de 30 na sala, e descreviam-se como pouco eficientes ante a diversidade de condições de aprendizagem de seus alunos.

Márcia, a professora que já trabalha com alfabetização há mais tempo, explica que as turmas de 1ª série do presente ano

[...] são muito diferentes das anteriores; as crianças deste ano são mais independentes, mais livres, não demonstram ter medo de nada. As do ano passado eram mais infantis e carinhosas. As de hoje não conseguem ficar quietas e prestar a atenção, são indisciplinadas.

Os demais membros do *staff* escolar também concordavam em descrever o comportamento dos alunos das 1^{as} séries como indisciplina, situação considerada inédita na escola. Em comum, os relatos apontaram: crianças que cabulavam aula; marcavam encontro para namorar no banheiro; batiam-se muito na sala, no recreio, na entrada e na saída; eram agressivas verbalmente (tanto meninos quanto meninas); não queriam fazer lição e exibiam comportamentos desafiantes para a professora, coordenadora ou os pais; havia alunos que se recusavam a abrir a mala para trabalhar; no recreio, as brigas envolviam 8 ou 10 meninos e meninas (o recreio é compartilhado pelas duas 1^a e uma das 2^a); não tinham limites na biblioteca ou educação física (não obedeciam, saíam correndo); não conseguiam seguir ordens (embora parecessem entender).

Nossas observações iniciais identificaram os comportamentos mencionados, embora circunscrevendo-os a seus contextos, fosse possível entender como se sustentavam. As aulas eram tumultuadas e o nível de ruídos, alto. As crianças falavam o tempo todo e as diferentes docentes muitas das vezes as controlavam pelo grito. As ordens verbais nem sempre pareciam entendidas, mas era raro que professoras ou funcionárias verificassem a compreensão de todos. Nas aulas de educação física e artes, as crianças dificilmente buscavam esclarecimentos sobre as ordens dadas, havia muita dispersão e comportamentos pouco relacionados às ordens, mas raramente as crianças se afastavam do local da aula; criavam sim um mundo com regras próprias.

Cada sala tinha uma professora responsável. Apesar de cada uma delas expressar-se de maneira diferente, mostravam-se tensas no relacionamento com os alunos e, mesmo se preocupando com aqueles com pré-requisitos menos contemplados no cotidiano da sala de aula, poucas atividades efetivas eram desenvolvidas com eles, assim eram deixados em atividades livres, o que contribuía para que perambulassem pela classe, recusassem a fazer atividades ou entrassem em conflito com outros alunos. Mas, havia crianças que academicamente aparentavam se sair bem, que também exibiam os mesmos comportamentos. Algumas destas pareciam ansiosas e exigiam sistematicamente atenção e muitas vezes agrediam ou

eram agredidas. Havia crianças que oscilavam entre dispersão e execução de atividades, sem que fosse possível, nessas primeiras observações, identificar o que mantinha tal oscilação de atenção e bom desempenho.

Embora pudéssemos argumentar que as crianças ficavam muito tempo em atividade dirigida e em sala de aula, pois tinham apenas um recreio de meia hora e um espaço desprovido de quaisquer brinquedos, o número de eventos agressivos nas várias situações era alto e a convivência difícil envolvia a maioria dos estudantes.

A partir dessa leitura inicial, permanecemos realizando atividades que permitissem compreender a dinâmica de funcionamento das aulas e das crianças, ao mesmo tempo em que buscávamos facilitar alguns comportamentos sociais positivos. Intercaladas a essas atividades, foram realizadas atividades de avaliação mais estruturadas: leitura sociométrica de cada classe, desenho de figura humana, prova de desempenho em escrita e aritmética.

Atuamos sempre em dupla, com a professora presente, durante cinquenta minutos, duas vezes por semana. Realizávamos atividades lúdicas ou artísticas, de modo que a capacidade de leitura e escrita não diferenciase as crianças. Eram feitos processos de esclarecimento com uso de conotações positivas, valorização de alternativas e uma síntese do trabalho do dia com *feed back* que favorecesse a aquisição de condutas sociais positivas. Além de funcionar como modelo de comportamento para as professoras, as atividades também permitiam mostrar-lhes outros aspectos de comportamento de seus diferentes alunos; paralelamente, foi sendo discutido com a professora como a seqüência de eventos disruptivos se repetia e era mantida, sugerindo-se atividades para melhorar o clima e relacionamento na sala de aula.

Foram realizadas as seguintes atividades:

1. contrato e combinados: definição de um código para silêncio, para falar um de cada vez, pedir para sair da sala, etc.
2. solicitação de um desenho livre da escola, acompanhado de perguntas para a classe acerca dos motivos pelos quais se vai para a mesma, seguido de conversa sobre as semelhanças e diferenças entre as respostas dadas.

3. tendo como base as respostas do exercício anterior que produziram como motivos de se ir a escola aprender a ler e escrever, fazer contas, brincar e fazer amigos, foi feito um jogo de times para identificar o que ajuda e o que atrapalha essas atividades. O jogo também permitiu perceber comportamentos associados à colaboração e competição (2 atividades).
4. desenho do que se gosta e não gosta na escola, cujas respostas possibilitavam conhecer como percebiam o ambiente, preferências, dificuldades e apoios.
5. História do Gulliver em Lilliput. Depois do relato, a classe foi dividida em pequenos grupos para representação dramática e em desenhos (para os quais cada criança tinha apenas uma cor de lápis). A atividade permitiu identificar a capacidade de atenção dirigida e memorização, adaptabilidade criativa e flexibilidade, colaboração e divisão de recursos.
6. Capa de um álbum com foto da classe no qual foram guardadas as atividades desenvolvidas usada para exploração de material, desenvolvimento de criatividade e sensibilidade plástica.

As atividades não eram obrigatórias, embora nunca tenha havido recusa. Destas, destacou-se que algumas das crianças mais dispersas ou difíceis, segundo as docentes, mostravam-se interessadas, produtivas e criativas. Outras apresentavam significativa dificuldade para lidar com atividades abertas como desenhos e dramatização, exigiam atenção, mostravam-se ansiosas e com medo de errar. As atividades em grupo, tanto quando este era organizado por escolha das crianças quanto por divisão nossa (arbitrária), foram quase impossíveis. Embora tenhamos conseguido impedir as agressões físicas durante as atividades e as crianças conseguissem identificar objetivos para a aprendizagem formal e facilitadores e dificultadores para a vida na sala de aula ou escola, era-lhes difícil a aceitação da frustração e os limites sociais comumente já introjetados por pré-escolares.

Como ainda não havia sido feita avaliação formal das crianças no que se refere à aprendizagem, solicitamos que cada uma das professoras organizasse e aplicasse em sua classe uma avaliação que constava de quatro itens: ditado de 6 palavras conhecidas de dificuldade média (segundo o que vinha sendo desenvolvido em sala), cópia de uma frase de cinco palavras

de dificuldade média, ditado de cinco números conhecidos, duas somas simples ou escrita de uma seqüência numérica. As professoras acrescentaram a esses itens o ditado de uma frase de seis palavras e fizeram tanto as somas quanto a seqüência de 10 números.

Avaliando a produção de cada criança, com raras exceções, havia variações de desempenho, isto é, caso se saísse bem (ou apresentasse dificuldades), o fazia tanto na cópia quanto no ditado, com números e operações. A diferença de desempenho entre as classes foi muito pequena; assim, considerando os alunos de ambas, e comparando cada aluno com a média dos acertos do grupo total, identificou-se: 47% das crianças com desempenho muito acima da média; 21% na média; 19% abaixo da média e 13% muito abaixo da média. Isso significava que em uma sala de aula com 29 crianças, 14 estavam praticamente alfabetizadas, enquanto outras 9 precisavam de muita atenção e orientação especial. Ao compararmos esses resultados com o conteúdo de nossas observações, no entanto, o que se revelava era que estas últimas recebiam menos atenção do que as demais, tanto porque não as solicitavam quanto porque a buscavam de modo ineficiente ou disruptivo.

A leitura sociométrica tem sido freqüentemente usada como meio de avaliar competências sociais, pois oferece a possibilidade de se conhecer um grupo segundo suas escolhas, lideranças, preferências específicas, rejeições. No nosso caso, era importante conhecer o funcionamento social a partir da perspectiva das crianças, assim, optamos por trabalhar com três critérios de escolhas: conversa em sala de aula; companhia no recreio e trabalho em grupo. Foi feita aplicação individual e as crianças escolhiam escrever ou responder oralmente a questão “Quem eu escolho para...” indicando quatro colegas para cada um dos critérios.

A partir da avaliação sociométrica, identificamos três crianças totalmente isoladas em cada uma das salas, bem como três outras bem escolhidas nos três critérios. A análise que nos pareceu mais interessante compõe aspectos dessa avaliação com aqueles de desempenho acadêmico. Assim, percebemos que todas as crianças mais escolhidas têm desempenho acadêmico muito superior, mas nem todas as crianças bem-sucedidas

academicamente também o são socialmente. Além disso, crianças com desempenho acadêmico pobre podem tanto ser bem socialmente aceitas quanto não.

As semanas na escola também nos permitiram conhecer um pouco sobre a história e eventos recentes da vida familiar de muitas das crianças. Essas informações apareciam em comentários espontâneos delas mesmas, no conteúdo agressivo ou acusatório de outras, ou em relatos de professoras e funcionários. Pelo menos um terço dos alunos de cada uma destas 1^{as} séries vivera ou estava vivendo situações de crise familiar, muitas delas bastante graves: recente migração da família, perda grave de padrão econômico, perda de emprego de um ou ambos os pais, separação conjugal, abrigo, abrigo devido à negligência, morte natural ou por assassinato de pais ou irmãos. Enfrentar crises, paralelamente à transição desenvolvimental de entrada na aprendizagem formal, poderia estar mobilizando vulnerabilidades e cada uma das crianças estava buscando sua maneira de enfrentamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, o ambiente escolar com que nos deparamos está longe do ideal. Embora os integrantes da escola a descrevam como possuidora de bons recursos materiais, o que observamos foi o predomínio de atividades de papel e lápis, excesso de atividades dirigidas, um número de crianças por classe longe do ideal para receber atenção para suas dificuldades, pouco tempo livre e quase nenhum brinquedo. Mas não podemos deixar de lado o fato de que a queixa das docentes e diretoras foi comprovada por nosso diagnóstico e que essa escola era antiga, as docentes experientes e a situação de indisciplina era inédita, obrigando a buscar entender mais profundamente o que estava ocorrendo com aqueles alunos.

Havia muitas diferenças individuais entre as crianças no que concerne ao repertório socioemocional e de aprendizagem; era evidente a dificuldade de manter atenção dirigida, mesmo durante atividades lúdicas e artísticas, bem como a de aceitação de limites interpessoais e sociais. Mesmo compreendendo seus comportamentos em seu contexto, relativizando-os ante

as dificuldades ambientais associadas ao número de alunos e possibilidade de atendimento por parte da professora, mais da metade dos alunos de cada uma das classes apresentava dificuldades de relacionamento social, baixo autocontrole e auto-estima. E, a despeito de a intervenção realizada, associada à orientação das professoras, ter favorecido um clima mais harmônico, o número de eventos agressivos e disruptivos na sala de aula e no recreio ainda exigiam atenção e trabalho.

Havia um risco considerável de esses alunos ficarem precocemente identificados com os rótulos já usados para descrever muitos deles: “terrível”, “impossível”, “incapaz”, “problemático”, “caso perdido”. Assim, de modo a favorecer a aquisição de novos instrumentos sociais e enfrentar esse conjunto de situações de crise, não circunscrita às crianças e sua vida familiar, mas àquele sistema social, concluímos que um trabalho focal, em grupos pequenos, seria mais adequado para promover saúde, facilitar a transição e desenvolver as competências socioemocionais necessárias no momento.

REFERÊNCIAS

- BRONFENBRENNER, U. e MORRIS, P. (1998). “The ecology of developmental process”. In: DAMON, W. (org.). *Handbook of child psychology*. Nova York: John Wiley e Sons.
- ERIN, J. N.; DIGNAN, K. e BROWN, P. A. (1991). Are social skills teachable? A review of literature. *Journal of visual impairment and blindness*, n. 85, pp. 60-72.
- GREENBERG, M. T.; WEISSBERG, R. P.; O’ BRIAN, M. U.; ZINS, J. E.; FREDERICKS, L.; RESNICK, H. e ELIAS, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, v 213, pp. 461-473.
- LANE, K. L. ;MENZIES, H. M.; BARTON-ARWOOD, S. M.; MUNTON, S. M. (2005). Designing implementing, evaluating social skills interventions for elementary students: step-by-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing school failure*, v. 49 n. 2, pp. 18-26.

- MINKE, K. M. e BEAR, G. C. (2000). *Preventing school problems – promoting school success: strategies and programs that work*. Bethesda: NASP Pub.
- PASI, R. J. (2001). *Higher expectations: promoting social emocional learning and academic achievement in your school*. Williston: Teachers College Press.
- SOUZA, R. M. (2001). Violência e Solução de Conflitos em Ambientes Educacionais *Anais do XXVIII Congresso Interamericano de Psicologia*, p. 322.
- Souza, R. M. (2002). Introduzindo Técnicas de Comunicação e Solução de Conflitos na Família e na Comunidade. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, v. especial, pp. 33-45.
- SOUZA, R. M. (2003). “Mediação Social – uma experiência em comunidade de baixa renda”. In: MUSZKAT, M. E. (org.). *Mediação de Conflitos: pacificando e prevenindo a violência*. São Paulo: Summus.
- SOUZA, R. M. (2005). Educação para condução positiva de conflitos entre adolescentes em condições de exclusão social. *Anais do Congresso Latino-Americano da Psicologia – ULAPSI*, São Paulo.
- TOPPING, K. J. , BREMNER, W. G. e HOLMES, E. A. (2000). “Social competence: the social construction of the concept”. In: BAR-ON, R. e PARKER, J. D. A. (orgs.) *The handbook of emotional intelligence: theory, developmental, assessment, and application at home, school, and workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ZINS, J. E., ELIAS, M. J., GREENBERG, M. T. e WEISSBERG, R. P. (2000). “Promoting social and emotional competence in children”. In: MINKLE, K. e BEAR, G. (org.) *Preventing school problems and promoting school success: strategies and programs that work*. Baltimore: National Association of School Psychologists.
- ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P WANG, M. L. e WOHLBERG, H. (2004). *Building academic sucess on social and emotional learning: what does the research say?* Nova York: Teacher College Press.