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

JAQUELINE PEREIRA DIAS

**Literatura e desenvolvimento sociocognitivo: avaliação e implementação de um
programa na educação infantil**

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão
Preto/USP, como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de Mestre em Psicologia.**

Área de concentração: Psicologia

VERSÃO CORRIGIDA

Ribeirão Preto

2012

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

JAQUELINE PEREIRA DIAS

**Literatura e desenvolvimento sociocognitivo: avaliação e implementação de um
programa na educação infantil**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia
Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, como
parte dos requisitos para a obtenção do grau de
Mestre em Psicologia.**

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Edna Maria Marturano

Ribeirão Preto

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP

Dias, Jaqueline Pereira

Literatura e desenvolvimento sociocognitivo: avaliação e implementação de um programa na educação infantil / Jaqueline Pereira Dias; orientadora Edna Maria Marturano - Ribeirão Preto, 2012

145 f., 30cm.

Dissertação – Apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia

1. Literatura.
2. Desenvolvimento sociocognitivo.
3. Intervenção

Nome: Dias, Jaqueline Pereira

Título: Literatura e desenvolvimento sociocognitivo: avaliação e implementação de um programa na educação infantil

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADEÇO ESPECIALMENTE

A Deus por me abençoar, iluminar e proteger.

Aos meus pais, Jurani e Elza, pelo incentivo, amor incondicional e por permitir o alcance desta conquista.

Ao meu irmão, Leo, pela amizade e apoio.

Ao meu namorado, Felipe, pelo carinho, incentivo e paciência.

À Prof. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues pelo incentivo, colaboração e compreensão no desenvolvimento de todo o estudo.

À minha orientadora Prof. Dra. Edna Maria Marturano pela orientação, dedicação, confiança e atenção no decorrer de todo o trabalho.

À Prof. Dra. Carmem Beatriz Neufeld por colaborar com este trabalho e por me dar a oportunidade de crescer como profissional.

À Irmã Eulália por conceder-me a oportunidade de fazer parte da família Maria de Nazaré.

Aos profissionais da Escola de Educação Infantil Maria de Nazaré, principalmente, professoras Nice e Cristina por acreditarem no meu potencial e colaborarem para o meu crescimento profissional e acadêmico.

Às crianças participantes deste estudo e seus responsáveis pela confiança.

A Patrícia e a Marta pelo apoio, colaboração e contribuições valiosas no procedimento de aferição do instrumento de avaliação sociocognitiva.

A todas as minhas amigas, principalmente Priscila, Andressa, Ana Flávia, Renata, Milena e Gabriela, que me apoiaram, incentivaram e estiveram comigo nos momentos de lazeres.

A todos os meus familiares que acreditaram em mim e torceram pela realização deste sonho.

A todos que estiveram comigo e colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste estudo, o meu “muito obrigada!”

RESUMO

Dias, J. P. (2012). *Literatura e desenvolvimento sociocognitivo: avaliação e implementação de um programa na educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP.

A literatura infantil, como ferramenta útil para a promoção das habilidades sociocognitivas, pode ser utilizada para reduzir os problemas comportamentais e maximizar competências das crianças. Este estudo teve como objetivo implementar um programa com base na leitura de histórias infantis e avaliar seu efeito no desenvolvimento sociocognitivo e comportamental dos participantes. O programa conta com 25 livros de histórias infantis, ricos em pistas sociais do ponto de vista do processamento da informação. Participaram da pesquisa 45 alunos, da última etapa da educação infantil, de uma instituição educativa de cunho filantrópico mantida por ONG, e duas professoras como informantes. Os participantes se subdividiram em dois grupos: GI, composto por 25 crianças que passaram pela intervenção no segundo semestre de 2010 e GII, composto por 20 crianças participantes da intervenção no segundo semestre de 2011. Foi empregado um delineamento de comparação entre grupos, com avaliação pré e pós-intervenção, para o GI, e avaliação pré espera, pré intervenção, e pós intervenção para o GII. O intervalo de tempo, entre a primeira e a segunda avaliação no GII, correspondeu ao tempo de duração da intervenção, três meses. Para avaliar o efeito do programa de histórias, foram utilizados três instrumentos: questionário de respostas socialmente habilidosas, segundo relato do professor (QRSH-RP), questionário de capacidades e dificuldades (SDQ) e um instrumento de investigação sociocognitiva, aprimorado e sistematizado para a presente pesquisa. A coleta de dados ocorreu em momentos correspondentes à pré e pós-intervenção no GI e em momentos correspondentes a pré-espera, pré e pós intervenção no GII. Para a avaliação sociocognitiva, as crianças foram avaliadas, individualmente, pela pesquisadora. Para as demais investigações, os professores avaliaram as crianças por meio dos instrumentos já citados. A análise dos resultados compreendeu comparações entre os grupos, bem como comparações entre os momentos avaliativos no GI e no GII. Os resultados sugerem efeitos positivos da intervenção, pois as crianças de ambos os grupos ampliaram suas habilidades sociais, sociocognitivas e os comportamentos prossociais; apresentaram, também, redução dos problemas de relacionamento, hiperatividade e, de modo geral, de suas dificuldades. A intervenção, portanto, mostra-se benéfica e com resultados promissores para a promoção das habilidades sociais, da cognição social e do relacionamento entre as crianças.

Palavras chaves: Literatura; desenvolvimento sociocognitivo, intervenção

ABSTRACT

Dias, J. P. (2012). *Literature and social cognitive development: evaluation and implementation of a program in kindergarten*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP.

Children's literature, as an useful tool for promoting socio cognitive skills, can be used to reduce behavioral problems and maximize the skills of children. This study aims to implement a program based on the reading of children's storybooks and assessing their effect on cognitive development and behavior of participants. The program has 25 children's storybooks, rich in social cues from the standpoint of information processing. The participants were 45 students from the last stage of kindergarten, of a philanthropic educational institution maintained by a NGO – Non-Governmental Organization, and two teachers as informants. The participants were subdivided into two groups: GI, composed of 25 children who went through the intervention in the second half of 2010 and GII, composed of 20 children participating in the intervention in the second half of 2011. A design comparison was used on both groups, with pre-and post-intervention for GI, and pre-waiting, pre-intervention and pos-intervention for GII. The time between the first and second assessment on GII, corresponded to the duration of intervention, three months. To evaluate the effect of the programs storybook three instruments were used: Socially Skilled Responses Questionnaire, from a teacher's perspective (QRSH-RP), Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) and an instrument of socio cognitive investigation, improved and systematized for the present research. Data collection was carried out before and after the intervention with GI and for GII, with was carried out on pre-waiting, pre-intervention and pos-intervention. For the socio cognitive evaluation, children were assessed individually by the researcher. For other investigation, teachers assessed the children using the instruments already mentioned. Data analysis involved comparisons between groups, as well as evaluative comparisons between the GI and GII. The results suggest positive effects of the intervention, as children improved their social and socio cognitive skills and improved their prosocial behaviors; also reduced their relationship problems, hyperactivity and, in general, their difficulties. Therefore, the intervention has proved beneficial and promising results for promoting social skills, social cognition and relationship between children.

Keywords: Literature, cognitive development, intervention

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Delineamento do estudo	64
Tabela 2 - Comparação entre os grupos para o momento avaliativo, pré-intervenção, em todas as variáveis de interesse do estudo.....	72
Tabela 3 - Estatística descritiva para os componentes segundo “ <i>Avaliação Sociocognitiva de respostas infantis pós-exploração dialogada de narrativa textual</i> ”	74
Tabela 4 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente <i>O que está acontecendo?</i>	75
Tabela 5 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente <i>O que os personagens estão pensando e sentindo?</i>	76
Tabela 6 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente <i>O que os personagens alcançam com suas ações?</i>	76
Tabela 7 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente <i>Quais as metas e intenções dos personagens?</i>	77
Tabela 8 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente <i>Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?</i>	78
Tabela 9 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente <i>Quais as lições aprendidas?</i>	78
Tabela 10 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no <i>escore total</i> do instrumento de avaliação sociocognitiva.....	79
Tabela 11 - Estatística descritiva para as habilidades sociais avaliadas segundo o <i>QRSH-RP</i>	80
Tabela 12 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no fator <i>Sociabilidade e expressividade emocional</i> do <i>QRSH –RP</i>	80
Tabela 13 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no fator <i>Iniciativa Social</i> do <i>QRSH –RP</i>	81
Tabela 14 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no fator <i>Busca por suporte</i> do <i>QRSH –RP</i>	81

Tabela 15 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no <i>escore total</i> do <i>QRSH-RP</i>	82
Tabela 16. Comparação entre os grupos para cada momento de avaliação no fator <i>Iniciativa Social</i> pertencente ao instrumento <i>QRSH-RP</i>	83
Tabela 17 - Estatística descritiva para os comportamentos avaliados segundo <i>SDQ</i>	83
Tabela 18 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala <i>Hiperatividade</i> do <i>SDQ</i>	84
Tabela 19 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala <i>Problemas de Relacionamento</i> do <i>SDQ</i>	84
Tabela 20 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala <i>Comportamento Prosocial</i> do <i>SDQ</i>	85
Tabela 21 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala <i>Problemas de Conduta</i> do <i>SDQ</i>	85
Tabela 22 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala <i>Sintomas Emocionais</i> do <i>SDQ</i>	86
Tabela 23 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no <i>escore total</i> de <i>dificuldades</i> do <i>SDQ</i>	87
Tabela C.1 - Itens mantidos no instrumento após a avaliação das juízas	123
Tabela C.2 - Os 34 itens excluídos do guia de correção das respostas ao roteiro.....	126
Tabela C.3 - Componentes do programa e número de perguntas do roteiro que os investigam.....	127

APRESENTAÇÃO

O problema de pesquisa, que estimula o presente estudo, foi vislumbrado mediante as experiências prévias da pesquisadora com literatura infantil e intervenções em grupo nos anos de 2008 e 2009, em Juiz de Fora – MG/UFJF.

A referida experiência advém da participação no projeto de extensão e cultura intitulado “Histórias Infantis e Agressividade: trabalhando com a demanda do CPA/UFJF”, criado em 2005, pela Professora Doutora Marisa Cosenza Rodrigues. O projeto em questão objetiva desenvolver competências sociocognitivas e prossociais, em crianças de 5-6 anos, por meio das histórias infantis, em contexto escolar e/ou clínico. Os referenciais teóricos que respaldam a criação e o desenvolvimento do projeto são aqueles propostos por Dodge e Crick (1994) e Teglasi e Rothman (2001).

O projeto de intervenção vem sendo aplicado desde sua origem, em 2005, com resultados práticos e clínicos encorajadores para a sua continuidade. Nesse contexto, e visando sistematizar a avaliação das crianças para dar respaldo científico à proposta, a Profa. Dra. Marisa, coordenadora do projeto, elaborou em 2008 um instrumento intitulado “Avaliação Sociocognitiva de Respostas Infantis pós Exploração Dialogada de Narrativa Textual”. Nesse mesmo ano, a pesquisadora participou do projeto como colaboradora, acompanhando o seu desenvolvimento. No ano de 2009, a pesquisadora tornou-se bolsista de extensão, tendo a oportunidade de receber uma formação teórico-prática no programa e no instrumento de avaliação sociocognitiva.

A partir desta experiência, com a constatação de que as crianças se beneficiavam da participação no programa, surgiu o interesse em conduzir uma pesquisa que pudesse evidenciar os ganhos infantis, por meio de metodologia científica.

O estímulo para desenvolver uma pesquisa acadêmica que utilizasse a literatura infantil como ferramenta para a promoção de competências sociocognitivas estava lançado. A pesquisadora, então, motivada dentro dessa proposta ingressou no programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP e optou por realizar esta investigação, em contexto escolar, porém em um âmbito promotor de desenvolvimento, tendo como participante toda uma classe. Com o consentimento e autorização da Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues, a pesquisadora levou a idéia básica do projeto para Ribeirão Preto – SP.

Espera-se que o devido agradecimento e respeito à professora Marisa Cosenza Rodrigues esteja evidenciado em todo o trabalho.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 A entrada da criança na escola	20
1.1.1 A escola como contexto promotor de desenvolvimento.....	22
1.2 Domínios de funcionamento adaptativo no contexto escolar.....	23
1.2.1 Problemas de comportamento	24
1.2.2. Habilidades sociais	26
1.3 Desenvolvimento Sociocognitivo.....	28
1.3.1 Programas de Desenvolvimento Sociocognitivo	40
1.4 Literatura Infantil.....	44
1.5 Objetivos.....	52
2 MÉTODO	55
2.1 Contexto da pesquisa	55
2.2 Aspectos éticos	55
2.3 Participantes	56
2.4 Materiais e instrumentos.....	57
2.5 O programa de intervenção.....	60
2.6 Delineamento.....	63
2.7 Procedimentos	64
2.8 Análise de dados.....	67
3 RESULTADOS.....	71
3.1 Análise das Habilidades Sociocognitivas.....	73
3.2 Análise das Habilidades Sociais.....	80
3.3 Análise das Capacidades e Dificuldades infantis	83
4 DISCUSSÃO	89
4.1 Habilidades Sociocognitivas	90
4.2 Habilidades Sociais	94
4.3 Capacidades e dificuldades infantis.....	96
4.4 Função social da escola	99
4.5 Contribuições aos Terapeutas infantis	101

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICES	119
ANEXOS	143

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil integra componentes biológicos, cognitivos, afetivos e sociais. O comportamento da criança é mais do que um mero resultado da interação entre componentes físico-genéticos e as variáveis ambientais, ele também é função do modo como a criança seleciona, organiza e interpreta as informações (Marturano & Loureiro, 2003). A criança possui, então, um papel ativo e construtivo nesse processo.

Uma perspectiva de desenvolvimento é componente chave para toda ação educativa junto às crianças. Rodrigues (2008) ressalta que a infância é uma fase do desenvolvimento em que as crianças estão particularmente sensíveis à estimulação; assim, maximizar potencialidades pode influenciar de forma decisiva a trajetória futura infantil. Para tanto, é necessário considerar a idade, sequência, complexidade de respostas e impacto das situações sobre as capacidades das crianças, compreendendo, assim, as mudanças de desenvolvimento (Marturano & Loureiro, 2003).

Também no campo clínico o entendimento dos processos de desenvolvimento se faz necessário. Kristensen, Teodoro, Nonnenmacher e Shaefer (2007) apontam que compreender as fases de desenvolvimento da criança é de suma importância para a identificação de transtornos mentais, bem como o planejamento das sessões de terapia. Peterson e Wainer (2011) asseguram que as dificuldades infantis podem ser compreendidas por meio do cruzamento de informações decorrentes da história do desenvolvimento, dos antecedentes e das consequências do comportamento, da estrutura e predisposição cognitiva e do contexto cultural.

A terapia cognitivo-comportamental (TCC), adotada pelos autores citados no parágrafo precedente, leva em conta os diversos aspectos do desenvolvimento infantil, já que a abordagem da TCC é baseada no pressuposto de que há uma interação entre pensamento, emoção e comportamento, sendo este último adaptativo (Kristensen et al., 2007; Reinecke, Dattilio & Freeman, 1999). Sendo um processo ativo, orientado para a descoberta, experimentação e prática (Stallard, 2007), a TCC focada na criança tem a cognição como seu princípio básico (Caminha & Caminha, 2007), princípio este que inclui: percepção, avaliação, crenças, esquemas, atitudes, pensamentos, lembranças, padrões, valores, expectativas, atribuições e valores (Reinecke et al., 1999).

Compreender o desenvolvimento infantil favorece, então, tanto a elaboração de estratégias de promoção do desenvolvimento e do bem estar infantil, quanto estratégias de

resolução de um problema já identificado. Psicólogos das mais diversas áreas e educadores se voltam para um interesse comum. O foco do presente trabalho direciona-se para a compreensão do desenvolvimento sociocognitivo em um contexto promotor de desenvolvimento psicossocial, na escola. No entanto, espera-se que os dados obtidos também possam ser aproveitados por aqueles interessados em compreender as patologias do desenvolvimento. Portanto, o estudo em questão direciona-se em um primeiro plano aos psicólogos escolares e educadores, porém não exclui os psicólogos clínicos interessados no desenvolvimento da criança.

O estudo se desenvolve com crianças de educação infantil. Nessa perspectiva, faz-se necessária a compreensão dos desafios de convivência e efeitos no desenvolvimento, decorrentes da participação da criança em um novo contexto de socialização. A criança dos três aos 5 anos inicia seu processo de escolarização e a experiência escolar pode ser considerada um marco que atualiza e amplia as interações sociais infantis (Löhr, 2003; Marturano & Loureiro, 2003; Rodrigues, 2005).

1.1 A entrada da criança na escola

A escola, espaço essencialmente interativo e relevante para o desenvolvimento interpessoal infantil, tem como função social preparar cidadãos críticos e construtores da realidade (Almeida, 2008; Borges & Marturano, 2009; Del Prette & Del Prette, 2005; Dessen & Polonia, 2007; Rodrigues, Dias & Freitas, 2010). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) ressalta como função social da escola capacitar a criança para sua inserção na sociedade. De acordo com Zins, Elias e Greenberg (2003) a escola não apresenta, apenas, um papel formativo para a transmissão de conteúdos escolares, mas funciona, também, como um meio de favorecer o aprendizado social das crianças tornando-as responsáveis, solidárias, capazes de tomar decisões e resolver problemas de forma saudável.

A criança, ao se inserir na escola, vê-se em situações distintas daquelas vivenciadas em seu meio familiar. A entrada na escola funciona como uma atualização e reprodução do contexto sociocultural ampliado (Borges, 2007; Marturano & Loureiro, 2003). Neste sentido, o desenvolvimento de habilidades que facilitem a adaptação neste novo contexto torna-se essencial à criança (Bolsoni-Silva, Marturano & Freiria, 2009; Del Prette & Del Prette, 2003b; Thomas, Bierman & Powers, 2011; Zins, Elias & Greenberg, 2003). De acordo com

Borges e Marturano (2009) a adaptação da criança no meio escolar pode ser concebida em uma perspectiva dinâmica e transacional; a criança chega até a escola com um repertório prévio de habilidades que pode ser aprimorado e refinado por meio de interações cotidianas saudáveis. As crianças enfrentam, então, alguns desafios na pré-escola, tais como: integração aos grupos de pares, seguir regras, tolerar a separação dos pais e lidar com a frustração e decepção (Helmsen, Koglin & Petermann, 2012)

Mayeux e Cillessen (2003) ressaltam que, de modo geral, a primeira experiência escolar da criança é marcada por um repertório social limitado, visto que ela, ainda, não foi exposta aos desafios da convivência. À medida que as crianças ampliam seus relacionamentos e enfrentam situações sociais mais complexas elas aprendem novas estratégias de respostas. As experiências de socialização são, portanto, fundamentais para a aprendizagem de normas de convivência e comportamentos sociais (Fenning, Bake & Juvonen, 2011). Crianças mais adaptadas ao meio escolar tornam-se mais participativas e mais propensas a aprendizagens eficazes (Berlin, Dunning & Dodge, 2011; Del Prette & Del Prette, 2005; Kalyva & Agaliotis, 2009; Zins et al., 2003) Além disso, o processo de ensino-aprendizagem torna-se de qualidade, se um clima adequado de convivência em sala de aula, marcado por comportamentos adequados socialmente, predominar no contexto escolar (Borges & Marturano, 2009; Thomas et al., 2011).

O contexto de sala de aula desempenha, então, um importante papel na socialização infantil, podendo influenciar as crianças tanto para o desempenho de comportamentos desadaptativos, se o predomínio dos comportamentos for o agressivo, hostil, quanto adaptativos, se o clima for positivo. Um clima adequado de sala de aula favorece o desenvolvimento da competência social e a redução de comportamentos agressivos (Thomas et al., 2011).

Thomas et al. (2011) apontam que, muitas vezes, nas classes em que as crianças manifestam mais comportamentos desadaptativos, os professores apresentam maiores dificuldades em manejar o comportamento infantil e manter o controle da sala de aula. Além disso, o comportamento desadaptativo infantil influencia, facilmente, outras crianças da mesma classe.

São inúmeros os fatores que contribuem para um ambiente escolar saudável. A adaptação da criança à escola relaciona-se com o tipo de interação que ela estabelece com aqueles de seu convívio. Nesta perspectiva, dentre os desafios da convivência infantil, encontram-se os de natureza interpessoal, notadamente o de ajustar-se às expectativas e demandas do outro se mostrando socialmente competente (Borges, 2007). Fenning et al. (2011) ressaltam que competência social e o sucesso nas relações interpessoais estão dentre os aspectos mais importantes do desenvolvimento da criança.

A escola, portanto, por ser um espaço de convivência diária, que estabelece regras de convívio social e de fácil acesso, é um espaço potencial para se promover desenvolvimento e prevenir desajustes comportamentais (Rodrigues, Dias & Freitas, 2010); representa um local ideal para o ensino e refinamento do comportamento social infantil (Del Prette & Del Prette, 2005; Dessen & Polonia, 2007; Rodrigues, 2005). Além disso, o contexto escolar é considerado, também, como econômico e ideal por alcançar em larga escala crianças e adolescentes, por contar com a disponibilidade de professores e a credibilidade de pais e da comunidade (Borges & Marturano, 2002; Iizuka & Barrett, 2011; Rodrigues, Dias & Freitas, 2010; WHO, 1999).

1.1.1 A escola como contexto promotor de desenvolvimento

A promoção de desenvolvimento visa o aprimoramento de forças adaptativas, solução para os problemas cotidianos, capacidade de enfrentamento das adversidades, interesse por si e pelo mundo social (Rodrigues, 2005). Neste contexto, as estratégias de promoção do desenvolvimento em contexto escolar, direcionadas a toda uma turma, possibilitam o refinamento de habilidade por modelos fornecidos pelos colegas e evitam o risco de estigmatização associado à escolha de participantes (Borges & Marturano, 2009; Del Prette & Del Prette, 2005; Iizuka & Barrett, 2011; Teglassi & Rothman, 2001).

De acordo com Borges (2007) a busca por subsídios educacionais que estimulem formas adequadas de relacionamento e que favoreçam o convívio em sala de aula é uma estratégia atual e promissora para o aprimoramento da competência social infantil. Bolsoni-Silva, Marturano e Freiria (2009) apontam que a promoção de habilidades de resolução de problemas, conscientização das emoções e autocontrole favorece a convivência interpessoal infantil, principalmente em crianças em fase de transição escolar, da educação infantil para o ensino fundamental.

Programas preventivos e promotores de desenvolvimento, em contexto educativo, que incentivem a cooperação, ajustamento social, convívio saudável estão sendo cada vez mais demandados por professores e pais, devido à dificuldade no manejo do comportamento indisciplinado (Leme, 2004; Rodrigues, 2005). Além disso, crianças e adolescentes, atualmente, vivem situações complexas marcadas pela violência e regras sociais contraditórias entre família e escola (Del Prette & Del Prette, 2005; Iizuka & Barrett, 2011).

Guzzo (2003) aponta que os psicólogos escolares devem responder aos desafios contemporâneos e impactar o sistema educativo com ações que favoreçam o ajustamento infantil. Intervenções psicossociais que têm como objetivo instrumentalizar as crianças para lidarem com as demandas exigidas pela sociedade, promover o bem-estar e a qualidade de vida, devem fazer parte do currículo escolar. Gonçalves, Catrib, Vieira e Vieira (2008) consideram que as práticas pedagógicas na educação infantil devem incluir discussão, problematização e reflexão das consequências de cada escolha individual, bem como de todo um grupo.

Zins et al. (2003) ressaltam que intervenções que visam o aprendizado socioemocional possibilitam que a criança acumule conhecimentos e habilidades que facilitem o processamento emocional nos contextos sociais em que ela se insere. Nas últimas décadas, nota-se um aumento no corpo de pesquisas que visam à prevenção e intervenção precoce, para diversos transtornos psicológicos, em crianças e adolescentes, com resultados em geral positivos sobre o ajustamento infantil e as interações sociais (Berlin et al., 2011; Borges & Marturano, 2009; Izuca & Barrett, 2011; Rodrigues, Dias & Freitas, 2010; Webster-Stratton & Reid, 2003).

Os programas promotores de desenvolvimento, que visam a redução dos problemas de comportamento e a promoção dos comportamentos adaptativos, podem, portanto, contribuir significativamente para o ajustamento social, convivência em sala de aula, bem-estar infantil e, conseqüentemente, aprendizagens mais efetivas. Além disso, promover desenvolvimento, em contexto de educação infantil, é ainda mais promissor, visto que nessa fase do ciclo da vida os desajustes comportamentais encontram-se no início e, portanto, podem ainda, não ter adquirido um padrão permanente (Webster-Stratton & Reid, 2003).

1.2 Domínios de funcionamento adaptativo no contexto escolar

Os comportamentos adaptativos, segundo Del Prette e Del Prette (2005), podem incluir: cooperação, independência para realizar tarefas, autocuidado (higiene, saúde e segurança), bom rendimento acadêmico, estratégia de enfrentamento diante de situações de estresse e frustração. As crianças que se comportam de maneira positiva e apoiadora, não punitiva e não agressiva em relação a quase todas as outras crianças, são consideradas populares e adequadas socialmente. Tais crianças, ainda, caracterizam-se como amistosas, disponíveis, têm habilidades de liderança, levam em consideração os desejos dos companheiros, revezam-se na conversa e são capazes de regular a expressão das emoções intensas (Bee, 2003; Mayeux & Cillessen, 2003).

Já os comportamentos desadaptativos são aqueles definidos como dificuldades de relacionamento e comportamento agressivo (Borges & Marturano, 2009; Rodrigues, Dias & Freitas, 2010). Ao passo que problemas de comportamento identificados nos primeiros anos escolares têm sido associados a um risco aumentado para transtornos emocionais e de comportamento na adolescência (Fanti & Henrich, 2010), comportamentos adaptativos precoces, usualmente classificados sob a rubrica de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005), têm sido associados a percursos bem sucedidos em fases posteriores do desenvolvimento (Bolsoni-Silva, Marturano & Freiria, 2009).

1.2.1 Problemas de comportamento

A definição, a classificação e o diagnóstico dos problemas de comportamento apresentam sérias dificuldades teóricas e práticas; o termo apresenta-se como ambíguo e controverso, não há uma definição clara e objetiva (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003). A maioria dos problemas de comportamento envolve os desvios de comportamento social, tais como os comportamentos agressivos (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003). No entanto, segundo Achenbach e Edelbrock (1979) os comportamentos desadaptativos incluem tanto os comportamentos externalizantes, evidenciados por agressividade, agitação, impulsividade, características antissociais e desafiantes, quanto os comportamentos internalizantes, marcados por queixas somáticas, depressão e ansiedade. Tanto os comportamentos externalizantes quanto os internalizantes são caracterizados por dificuldades interpessoais; podem trazer consequências desfavoráveis ao desenvolvimento e se associar a transtornos psicológicos (Bolsoni-Silva, Marturano & Loureiro, 2009; Cia & Barham, 2009; Del Prette & Del Prette, 2005; Rodrigues, Dias & Freitas, 2010).

Os transtornos psicológicos que podem se associar aos comportamentos internalizantes são: depressão, ansiedade, queixas somáticas e fobia social. Os transtornos em questão caracterizam-se como uma resposta interna que envolve sentimentos como medo e desconforto em situações sociais; não favorecendo, assim, o relacionamento interpessoal infantil. A criança pode sentir-se insegura ao expressar afeição ou desagrado, aceitar ou refutar críticas, falar de si e defender seus direitos (Del Prette & Del Prette, 2005).

Já os problemas externalizantes se associam a transtornos de comportamento agressivo ou opositor, antissocial e os hiperativos (hiperatividade e desatenção) e se associam a um

desajuste da regulação emocional (Helmsen et al., 2012). Sturaro, Lier, Cuijpers e Koot (2011) sinalizam que os problemas de comportamento externalizantes tendem a manter um padrão durante todo o período escolar. Reddy et al. (2009) ressaltam que há na literatura uma maior preocupação com os comportamentos externalizantes, visando por meio de estratégias interventivas a sua redução. Os autores apontam, ainda, que tais comportamentos são mais fáceis de serem identificados se comparados aos comportamentos internalizantes e trazem prejuízos mais evidenciados para trajetórias futuras de desenvolvimento.

Leme (2004) ressalta que as condutas agressivas podem ser eficientes para modificar o ambiente de imediato, porém trazem prejuízos para o desenvolvimento infantil. Tais condutas têm sido associadas a dificuldades acadêmicas, evasão escolar, repetência, déficits em habilidades sociais pela rejeição de pares, déficits e distorções nas habilidades de resolução de problemas, problemas na atenção, hiperatividade, depressão e, a longo prazo, drogadição, alcoolismo, participação em gangues, criminalidade, delinquência, dentre outros (Almeida, 2008; Cia & Barham, 2009; Del Prette & Del Prette, 2005; Dodge & Crick, 1994; Fraser et. al., 2005; Helmsen et al., 2012; Leme, 2004; Reddy et. al., 2009; Rodrigues, 2008; Rodrigues & Oliveira, 2009; Teglassi & Rothman, 2001).

Vasconcellos, Picon, Prochnow e Gauer (2006) apontam que crianças que apresentam comportamentos desadaptativos optam por comportamentos imediatistas, não levando em consideração a necessidade do outro, e não avaliam os possíveis riscos e consequências de determinado comportamento. No entanto, para os autores, tais crianças são capazes de realizar um processamento mais consciente e menos impulsivo quando incentivadas a pensarem antes de emitir uma ação ou justificar sua atitude.

O comportamento agressivo vem sendo amplamente estudado na literatura; pode ser definido como uma forma de resolução de problemas pela coerção física ou psicológica, desrespeitando os direitos e opiniões alheias (Leme, 2004; Marinho & Caballo, 2002) e estar associado aos problemas de violência nas escolas (Borges, 2007; Helmsen et al., 2012). Implica em uma intenção de causar prejuízo ao outro e revela uma baixa habilidade empática. Bee (2003) define a agressão como um comportamento evidente de intenção de atacar alguma outra pessoa ou objeto. De acordo com Del Prette e Del Prette (2005) a agressividade infantil relaciona a um padrão sociocognitivo que inclui, entre outras características, uma falha em interpretar e até mesmo identificar pistas sociais, tendência a atribuir intenções hostis ao outro e dificuldade em gerar soluções efetivas para demandas interpessoais. As crianças agressivas, frequentemente, são alvos de rejeição e agressividade em interações sociais, gerando, assim, uma contra-agressão

(Rodrigues, 2005). Segundo Dodge e Crick (1994) a reciprocidade nas relações é um fator importante para o desenvolvimento e manutenção dos comportamentos agressivos.

Segundo Teglasi e Rothman (2001) as crianças agressivas possuem esquemas sociais pré-formados que se originam por percepções e interpretações equivocadas de acontecimentos passados, o que influencia a avaliação de novas situações, gerando um círculo vicioso que retroalimenta tais esquemas. A interpretação de um evento neutro como hostil por uma criança agressiva, gera, provavelmente, ações de retaliação, esperando, por sua vez, outra ação agressiva, assim o esquema original agressivo tende a se consolidar (Borges, 2007). De acordo com Dodge, Laird, Lochman e Zelli (2002) as crianças agressivas possuem variedades de respostas, também, agressivas, aos eventos sociais e escassez de respostas competentes não agressivas disponíveis na memória. Crianças pequenas agressivas já estabelecem um padrão de dificuldades sociais, nos anos iniciais escolares, que pode, então, tornar-se estável, mais tarde no ensino fundamental (Webster-Stratton & Reid, 2003).

Já as crianças inibidas, tímidas ou que se isolam socialmente, frequentemente, não possuem algumas habilidades sociocognitivas por não interagirem com outras crianças. Tais crianças apresentam dificuldades em detectar e inferir intenções e emoções nos outros e possuem na memória escassez de respostas competentes por evitarem a interação (Rodrigues, 2005) Dessa forma, a reciprocidade contribui também para a manutenção do ciclo de rejeição e isolamento (Dodge & Crick, 1994).

As interações infantis apresentam, portanto, forte influência para a adaptação social da criança. De acordo com Cia e Barham (2009) as crianças que manifestam problemas de comportamento apresentam, de modo geral, repertório pobre de habilidades sociais, principalmente em termos de empatia, resolução de problemas e expressão de sentimentos.

1.2.2. Habilidades sociais

As habilidades sociais são consideradas aprendizagens essenciais ao repertório comportamental infantil (Marinho & Caballo, 2002; Rodrigues, 2005; Rodrigues, Dias & Freitas, 2010). Del Prette e Del Prette (2005) propõem um sistema de sete classes de habilidades sociais que são complementares entre si: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005) um repertório elaborado e refinado de habilidades sociais contribui para a competência social, o que favorece um relacionamento satisfatório e produtivo com as demais pessoas. Além disso, as habilidades favorecem a ampliação do repertório comportamental, contribuindo para trajetórias satisfatórias de desenvolvimento e inibindo possíveis problemas advindos de comportamentos não adaptativos (Bolsoni-Silva, Marturano & Freiria, 2009; Bolsoni-Silva, Marturano & Loureiro, 2009).

A competência social pode ser considerada um indicador do ajustamento psicossocial, apresenta um sentido avaliativo que leva em conta a coerência e a funcionalidade do desempenho social (Cia & Barham, 2009; Del Prette & Del Prette, 2005; Marinho & Caballo, 2002). O conceito de competência social é, portanto, funcional; a criança capaz de articular pensamentos, emoções e comportamentos em relação às intenções pessoais e ao contexto social é uma criança competente socialmente (Bolsoni-Silva, Marturano & Loureiro, 2009). A competência social é, portanto, um construto que reúne habilidades comportamentais, cognitivas e afetivas que contribuem para a adaptação em diversos contextos. Para uma criança tornar-se competente socialmente é importante que seus processos mentais organizem e regulem as dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais da experiência individual (Rahill & Teglassi, 2003). Já o desempenho social refere-se a qualquer tipo de comportamento emitido em interações sociais, pode ser tanto aqueles que favorecem o indivíduo, quanto aqueles que interferem na qualidade da interação (Del Prette & Del Prette, 2005).

De acordo com Marturano e Loureiro (2003) as crianças que apresentam um repertório elaborado de habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional satisfatório, possuem, também, maior persistência em atividades acadêmicas, menos medo de errar, melhor relacionamento interpessoal, mais confiança em suas potencialidades e mais responsabilidade quanto a seus sucessos e fracassos. No entanto, possuir um repertório de habilidades sociais é condição necessária, mas não suficiente para um desempenho socialmente competente, já que é preciso coerência entre autocontrole, recursos emocionais, comportamentos, pensamentos e sentimentos (Bolsoni-Silva et. al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2005). Assim, uma criança pode apresentar um repertório de habilidades sociais e apresentar um desempenho social insatisfatório.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005) as habilidades sociais são situacionais, culturais e estão relacionadas a valores, normas e regras de uma cultura. Dessa forma, comportamentos que favorecem a competência social em uma situação, podem não contribuir em outra.

O desenvolvimento das habilidades sociais se associa a interações harmoniosas, bem como ao desenvolvimento da comunicação verbal (Marinho & Caballo, 2002). Del Prette e Del Prette (2005) ressaltam que o domínio da comunicação verbal acrescido com o

desenvolvimento afetivo e cognitivo favorece uma compreensão cada vez mais precisa e ampla do ambiente social pela criança. Assim, ao selecionar o uso correto de determinada palavra ao invés de outra, em situações sociais, ela é capaz de influenciar possíveis interpretações do outro para com sua fala ou comportamento. A criança em trocas sociais aprende a inferir emoções e intenções por meio da comunicação verbal e não verbal.

Del Prette e Del Prette (2003a), com base em estudos internacionais, apontam que um repertório elaborado de habilidades sociais tem sido considerado como fator ou correlato importante da saúde psicológica, da aprendizagem acadêmica, do exercício da cidadania e do sucesso pessoal e profissional. Os autores afirmam que diante das evidências dessa literatura sobre essas relações, é de se esperar que a escola e demais instâncias educativas invistam mais fortemente na criação de condições favoráveis ao desenvolvimento socioemocional infantil. Além disso, a Organização Mundial de Saúde (WHO, 1999) postula que práticas preventivas devem fazer parte continuamente do currículo escolar, não apenas como tema transversal. Ressaltam, ainda, que o ensino das habilidades sociais enquadra-se como estratégia preventiva para comportamentos de risco na adolescência e vida adulta.

As habilidades sociais, essenciais ao desenvolvimento infantil, podem ser compreendidas por meio da interface entre os domínios cognitivo e social (Del Prette & Del Prette, 2003b; Mayeux & Cillessen, 2003); assim o desenvolvimento sociocognitivo infantil se associa, também, ao desenvolvimento das habilidades em questão. Mayeux e Cillessen (2003) apontam que examinando como a criança interpreta situações sociais e reage a elas, os investigadores chegam a compreender a interseção entre o domínio social e o cognitivo no desenvolvimento das habilidades sociais. Rodrigues (2005) ressalta que numa analogia às habilidades sociais, as habilidades sociocognitivas organizam-se em um nível molecular e específico da capacidade geral e de avaliação do comportamento social, portanto podem ser consideradas como mediadoras do desempenho social.

1.3 Desenvolvimento Sociocognitivo

O desenvolvimento sociocognitivo envolve o conhecimento e a compreensão do mundo social (Flavell, Miller & Miller, 1999; Rodrigues & Tavares, 2009); caracteriza o pensamento sobre as pessoas, sobre o que elas fazem ou deveriam fazer e sobre como elas se sentem (Bee, 2003; Borges, 2007; Rodrigues, 2005). O desenvolvimento da cognição social

reflete ou baseia-se no desenvolvimento cognitivo geral da criança e vem sendo investigado em crianças pequenas, desde os primeiros anos de vida (Bee, 2003; Flavell et al., 1999; Harris, 2006; Yamaguchi, Kuhlmeier, Wynn & vanMarle, 2009). A cognição social compreende, então, os processos e mecanismos cognitivos envolvidos nos fenômenos psicológicos sociais (Rodrigues & Tavares, 2009).

Segundo Bee (2003) as características do desenvolvimento cognitivo geral descrevem, também, mudanças na cognição social. O desenvolvimento e aprimoramento da cognição social, dentre outros aspectos, envolve a compreensão infantil acerca das emoções, pensamentos, crenças, desejos, intenções delas mesmas e de outras pessoas (Rodrigues & Oliveira, 2009; Yamaguchi et al., 2009). Tais habilidades sociocognitivas se inserem na área denominada na literatura por *teoria da mente*.

A *teoria da mente*, de acordo com Flavell et al. (1999), envolve a compreensão das mentes, a capacidade de inferir acerca dos próprios estados mentais, como também das outras pessoas; envolve a compreensão acerca dos desejos, sentimentos, intenções e crenças com a finalidade de explicar e predizer o comportamento humano. Nesta perspectiva, compreender o desenvolvimento de uma *teoria da mente* e suas relações com outras dimensões do desenvolvimento infantil, relacionadas às interações sociais, ajuda a compreensão de alguns dos aspectos da cognição social.

Harris (2006), em revisão de literatura, aponta que a compreensão infantil acerca dos sentimentos, desejos, crenças e intenções se processa ao longo do desenvolvimento; as crianças, desde muito cedo, antes de completar um ano, já se mostram sensíveis às emoções expressas pelos outros. No que tange aos desejos, crenças e intenções, a criança com 18 meses já é capaz de falar sobre seus desejos e intenções (querer algo). Porém é a partir dos 2-3 anos que a criança começa a compreender a relação entre desejo e intenção. De acordo como a literatura, desejo caracteriza a vontade em desempenhar algo e intenção se aproxima do ato propriamente dito, assim é possível desejar algo e não ter a intenção de fazê-lo, bem como não desejar algo, porém ter a intenção fazê-lo (Harris, 2006). As crianças nesta faixa etária, 2-3 anos, também, já são capazes de realizar uma interpretação correta das emoções levando em conta o que é observável ou por meio das experiências anteriores que implicaram emoções. As crianças de três anos pensam sobre as emoções; por meio de um estímulo eliciador, combinado com um padrão de expressão e gestos, a criança já é capaz de identificar corretamente determinadas emoções (Harris, 2006). De acordo com Harris (2006) as crianças apresentam um roteiro típico para as emoções.

Portanto, crianças de três anos já interpretam corretamente as emoções e começam a compreender a relação entre desejo e intenção. Contudo, há limitações na interpretação das emoções por parte da criança nesta faixa etária. Harris (2006) ressalta que a criança pequena leva em conta, apenas, as circunstâncias externas e não toda a complexidade da cena. Além disso, a complexidade da relação entre desejo e intenção é compreendida, apenas, a partir dos 4 anos, visto que crianças de 2-3 anos apresentam dificuldades em entender o papel do pensamento e das crenças para a elaboração de uma intenção. Segundo Harris (2006) as intenções são elaboradas por meio das crenças, que podem em certas situações serem falsas.

As crianças, a partir dos 4 anos, já são mais capazes de compreender e prever os pensamentos, ações e declarações dos outros, todavia, a compreensão das emoções com base na complexidade da cena ainda se encontra em processo de desenvolvimento. A faixa etária infantil que varia entre os quatro e os seis anos é marcada pela compreensão da natureza das representações mentais internas. A partir do momento em que a criança é capaz de entender que o mundo físico se conecta a estados mentais e que tais representações se alteram com o tempo, podendo ser verdadeiras ou falsas, convergentes ou contraditórias, é que as crianças compreendem a essência do pensamento humano (Flavell et al., 1999).

O desenvolvimento sociocognitivo é influenciado, então, pelo curso de desenvolvimento em que a evolução maturacional interfere na compreensão das crianças acerca dos pensamentos e emoções das pessoas (Bee, 2003; Harris, 2006). Contudo, o desenvolvimento não se enquadra em um processo puramente maturacional. No que tange ao desenvolvimento da *teoria da mente*, as experiências educacionais, familiares e culturais das crianças contribuem, também, para o desenvolvimento e aprimoramento de uma *teoria da mente* (Cutting & Dunn, 2002; Hughes & Leekam, 2004; Pires, 2010). A *teoria da mente* é, portanto, uma habilidade indissociável de uma rede social e cultural (Lyra, Roazzi & Garvey, 2008; Pavarini & Souza, 2010).

Desenvolver uma teoria da mente assume, então, importante papel no desenvolvimento sociocognitivo e no ajustamento infantil (Cutting & Dunn, 2002; Motta, Enumo, Rodrigues & Leite, 2006). As interações sociais requerem o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, dentre elas, a capacidade cognitiva de compreender o próprio comportamento e o comportamento dos outros por meio de uma linguagem mental (Lyra et al., 2008; Pires, 2010). Essa capacidade permite aos seres humanos relacionarem-se com as outras pessoas e adaptarem-se ao meio sociocultural. (Rodrigues & Ribeiro, 2011) A criança, ao compreender que o outro pensa, sente, manifesta desejos e intenções diferentes dos dela

própria e que tais desejos, intenções, pensamentos podem se alterar, apresenta maior chance de estabelecer relacionamentos sociais saudáveis (Rodrigues, Henriques & Patrício, 2009).

Uma *teoria da mente* traz implicações importantes e determinantes ao processo de socialização de uma pessoa na medida em que, se ela não é capaz de inferir corretamente a respeito dos estados mentais, não terá informações suficientes para regular o seu comportamento durante as interações sociais (Hughes & Leekam, 2004). A capacidade de compreender os estados mentais é, portanto, um dos componentes para prever comportamentos, caracterizando, assim, o desenvolvimento social dos seres humanos (Flavell et al., 1999; Jou & Sperb, 1999). Além disso, o desenvolvimento da linguagem da mente favorece, ainda, o monitoramento da atividade cognitiva, aprendizagem cooperativa, falar sobre o que os personagens de uma história estão fazendo e discutir sobre as motivações dos personagens literários (Astington & Pelletier, 2000).

Cutting e Dunn (2002) apontam que uma criança sensível aos pensamentos e sentimentos das outras pessoas pode se relacionar mais facilmente com seus pares e fazer amigos mais facilmente. Porém, Dodge e Crick (1994) ressaltam que a capacidade em formar e manter, de maneira positiva, uma amizade envolve uma complexa interação entre pensamento, sentimento e comportamento. Sendo assim, o aprimoramento da linguagem mental nem sempre se relaciona a efeitos positivos para as relações sociais (Cutting & Dunn, 2002).

Segundo Hughes e Leekam (2004) as brincadeiras maliciosas, mentira, atitudes egoístas, comportamento manipulativo podem, também, estar associados a um desenvolvimento satisfatório da *teoria da mente*. Os comportamentos referidos apresentam um desequilíbrio entre a compreensão das emoções do outro e a *teoria da mente*; assim, a compreensão das mentes que leva a capacidade de prever o comportamento favorece, apenas, os interesses pessoais em detrimento do bem-estar alheio (Pavarini & Souza, 2010).

Pavarini e Souza (2010) realizaram um estudo a fim de investigar se a aquisição de uma *teoria da mente* se associava à empatia, definida como compartilhar emoções, e à motivação prossocial em 37 crianças, de 4-6 anos. Os resultados encontrados não apontaram para uma correlação significativa entre a *teoria da mente* e a empatia. Têm-se, então, crianças que apresentaram uma teoria da mente bem desenvolvida, porém não se apresentaram como empáticas. Contudo, tanto a *teoria da mente* quanto a empatia apresentaram correlação significativa com a motivação prossocial. As pesquisadoras concluíram que o desenvolvimento de uma *teoria da mente* é condição necessária, mas não suficiente para o comportamento prossocial, e a relação entre empatia e motivação prossocial é, então,

dependente do desenvolvimento de alguns precursores de uma *teoria da mente* (identificação das emoções). Crianças que possuem uma *teoria da mente* mais desenvolvida se mostram mais capazes de demonstrar comportamentos prossociais, todavia só irão demonstrá-lo se empatizarem com as emoções do outro.

Cutting e Dunn (2002) realizaram uma investigação em 141 crianças, de 4 a 6 anos, visando compreender a sensibilidade infantil frente a críticas dos professores, compreensão da crença falsa e mistura das emoções. O objetivo do estudo era investigar se as crianças mais habilidosas do ponto de vista sociocognitivo eram mais sensíveis às críticas dos professores. As crianças foram avaliadas em dois momentos, na pré-escola e após um ano, no ensino fundamental. A investigação contou com avaliações de teoria da mente (tarefas de crença falsa), de compreensão das emoções por meio de identificação de emoções por faces e desenhos e a habilidade verbal. Avaliou-se, ainda, o contexto familiar dos participantes. Para a investigação no que tange a críticas, as avaliações se estruturaram por meio de uma cena em que fantoches representavam um professor criticando um aluno. Os resultados encontrados levaram os pesquisadores a concluir que as crianças que apresentaram um desenvolvimento precoce da cognição social apresentavam maior sensibilidade a críticas; porém, as avaliações realizadas não levaram a conclusão quanto às diferenças individuais, ou seja, se a referida sensibilidade favorece ou não o desenvolvimento. Os autores concluíram que apesar de as habilidades sociocognitivas apresentarem aspectos positivos ao desenvolvimento, um aprimorado desenvolvimento da cognição social pode levar a distintas trajetórias de desenvolvimento.

Aquino e Salomão (2010) ressaltam que a criança, ao buscar uma comunicação intencional com os adultos, torna-se capaz de interpretar um comportamento como intencional, desenvolvendo, assim, a habilidade intencional comunicativa. A criança capaz de codificar a atenção de um adulto e transmitir uma intenção utiliza-se de seu pensamento para alcançar um objetivo. Maluf, Deleau, Panciera, Valério e Domingues, (2004) ressaltam que existe uma estreita relação entre a linguagem e a compreensão dos estados mentais, o desenvolvimento da representação de crenças está relacionado ao uso da linguagem nas situações cotidianas, através das conversações e das experiências de comunicação. Harris (2006) aponta que as crianças inseridas em ambientes onde os adultos fazem referência a estados mentais apresentam melhores desempenhos em tarefas de *teoria da mente* e consequentemente um aprimoramento no desenvolvimento sociocognitivo.

Nesse contexto de linguagem mental, Rodrigues et al. (2009) realizaram uma investigação de termos mentais, em crianças de 5- 6 anos, por meio da leitura de um livro de

história infantil contendo narrativa por imagens. A criança era solicitada a contar a história, sua narrativa era gravada e posteriormente transcrita. Os resultados evidenciaram 183 termos denotando estados mentais pelas crianças de 5 anos, dos quais 96 foram classificados como termos de percepção (percepção de acordo com os sentidos: olfato, visão, audição, paladar), 61 como termos emocionais (comportamentos emocionais: abraço, beijo, choro, referentes a emoção), 13 como termos cognitivos (termos que remetem a conhecimento, memória, incerteza, sonho) e 13 como correspondentes a desejo/intenção (uso de palavras como: desejar, precisar, gostaria, indicando volição). Já as crianças de 6 anos apresentaram 264 termos, dos quais 157 eram termos de percepção, 81 emocionais, 14 cognitivos e 12 correspondentes a desejo/intenção. As autoras concluíram que as crianças participantes apresentaram em suas falas termos referentes a estados mentais; apresentaram, também, maior facilidade em descrever comportamentos observáveis, como ações e atitudes, do que estados subjetivos, tais como emoções, pensamento e desejos. Além disso, concluíram, ainda, que as crianças mais velhas estavam mais familiarizadas com os termos perceptivos e foram mais capazes de diversificá-los, provavelmente porque elas foram mais expostas a estes termos incorporando-os ao seu vocabulário.

As competências sociocognitivas são, então, aprimoradas com o desenvolvimento (Yamaguchi et al., 2009); nesta perspectiva, as crianças de cinco e seis anos, de modo geral, já são capazes de compreenderem crença falsa, a relação entre desejo e intenção e descreverem comportamentos observáveis em termos mentais. Já a compreensão das emoções, levando em conta as crenças e desejos, se processa a partir dos seis anos; porém, as crianças pré-escolares já têm consciência de seus próprios estados mentais (Harris, 1996). De acordo com Flavell et al. (1999) a criança de seis anos começa a compreender que as experiências prévias afetam os estados mentais presentes, os quais, por sua vez, afetam as emoções e as inferências sociais.

Ainda com foco na cognição social e no desenvolvimento sociocognitivo; encontra-se na literatura uma abordagem denominada de processamento da informação, em que a mente humana é compreendida como um sistema cognitivo que manipula e transforma a informação (Neves, 2006). Dentro dessa abordagem há vários modelos que detalham as etapas envolvidas no processamento da informação: observação, entrada de estímulos (*input*), sistema sensorial e perceptual, manipulação mental, armazenamento (memória), recuperação, sistema motor e ação (*output*) (Neves, 2006).

Os modelos de processamento da informação, com foco nas informações sociais, buscam compreender como os acontecimentos psicológicos sociais são processados e organizados; descrevem os processos cognitivos relacionados a uma resposta comportamental

adaptada, ou não, a um estímulo social, tais como: resposta agressiva a uma provocação, resposta depressiva a uma rejeição (Dodge & Crick, 1994; Dodge et. al., 2002; Rodrigues & Oliveira, 2009; Rodrigues & Tavares, 2009; Teglasi & Rothman, 2001). Por meio destes modelos é possível compreender como as informações comportamentais são transformadas em memória e como orientam o processamento futuro; compreender, ainda, os mecanismos envolvidos na codificação da informação, interpretação do comportamento, regulação das próprias emoções, concepção, seleção e emissão de uma resposta. Os modelos de processamento da informação social consideram o estudo do pensamento e da lembrança e enfatizam o papel ativo da cognição sobre a interação e adaptação social (Rodrigues, 2008).

De acordo com Teglasi e Rothman (2001) as crianças constroem esquemas que orientam o processamento da informação. Assim, a criança, antes da emissão de um comportamento, decodifica pistas inseridas no meio social e acessa a memória recorrendo a seus esquemas. Nesta perspectiva, os autores asseguram que há duas formas de processamento da informação social que se integram entre si, denominadas de sistema racional e sistema emocional. No sistema emocional, o processamento ocorre em meio a esquemas desenvolvidos sob influência das emoções individuais; assim, tais esquemas não são publicamente verificados e nem validados, exceto por aqueles que tenham crenças similares. Já no sistema racional, o processamento ocorre em meio a esquemas desenvolvidos independentemente do conhecedor; são, então, publicamente verificáveis e passíveis de instrução.

Os modelos de processamento da informação social descrevem, portanto, os mecanismos de processamento e interpretação de pistas sociais que levam a uma decisão comportamental (Lansford et al., 2006; Rodrigues & Tavares, 2009). De acordo com Rodrigues e Oliveira (2009) os modelos de processamento da informação utilizados para esclarecer os comportamentos sociais surgiram nas décadas de 1950 e 1960; e apenas na década de 1980 os modelos foram aplicados a problemas de agressão física.

Vasconcellos et al. (2006), em um estudo de revisão de literatura, afirmam que dentre os modelos de processamento da informação social que visam compreender os mecanismos da agressão infantil, o modelo mais robusto que evidenciou mais resultados empíricos foi o modelo de Dodge (1986). O pesquisador elaborou um modelo de processamento da informação social (SIP – Social Information Processing) para a competência social, propondo que as atitudes infantis eram permeadas por quatro passos mentais: 1º - codificação das pistas sociais; 2º - interpretação das pistas sociais; 3º - acesso à memória, recuperando informações já armazenadas e avaliação da possível resposta; 4º - seleção da resposta. Para a elaboração do

modelo, Dodge (1986) baseou-se em dados empíricos coletados sobre o modo como crianças e adolescentes agressivos processam as informações sociais.

Dodge e Crick (1994), em estudo de revisão de literatura, realizaram uma análise crítica do modelo e concluíram que sua reformulação fazia-se necessária; desta forma, os autores ampliaram-no. Através desta ampliação, foi possível compreender os mecanismos que contribuem para o comportamento socialmente competente e o ajustamento social infantil, bem como os comportamentos relacionados à agressão e ao comportamento antissocial. No modelo reformulado o processamento da informação social, em uma estrutura cíclica, sob influência das emoções, se dá por meio de seis passos mentais: 1º - codificação das pistas internas e externas; 2º - interpretação e representação mental destas pistas sociais; 3º - clarificação ou seleção de um objetivo; 4º - construção ou clarificação da resposta; 5º - resposta/decisão; 6º - emissão da resposta. Vasconcellos et al. (2006) ressaltam que o modelo proposto por Dodge e Crick (1994) vem sendo bastante discutido e investigado nas últimas décadas.

Dodge e Crick (1994) ressaltam que nos dois primeiros passos as informações se processam em meio a uma confrontação entre a representação mental da situação e a situação real propriamente dita. A criança codifica as pistas sociais, aquelas escolhidas por ela, e em seguida interpreta-as. Assim, as experiências de interação anteriores interferem nesta interpretação (Dodge et al., 2002). Interpretar envolve, também, a atribuição de causalidade sobre o evento ou a intenção de alguém.

A atribuição de causalidade, de acordo com Dodge e Crick (1994), são inferências feitas por uma pessoa em uma situação. A atribuição de causa possibilita o julgamento da situação social e a construção de um objetivo subsequente. Ainda, nestas etapas do processamento a criança avalia sua intenção/meta, ela compara possíveis resultados da meta com aqueles já obtidos em situações anteriores semelhantes. A avaliação aqui realizada é altamente influenciada por características individuais da criança.

Com as metas e intenções avaliadas, a criança no 3º passo as revê e constrói um objetivo. As metas e intenções são elaboradas por meio da interpretação de pistas internas e externas da situação. Após definir um objetivo, a criança no 4º passo do processamento constrói ou acessa uma resposta na memória para o evento social. Algumas dessas respostas podem ser consideradas estratégias para o alcance da meta ou, simplesmente, respostas aos estímulos sociais, desvinculados da meta. Para que a criança acesse uma resposta é importante considerar seu repertório, número de respostas geradas frente ao estímulo social, conteúdo da

resposta (amigável, assertiva, esquivada, agressiva) e a ordem em que a criança acessa os tipos de respostas (Dodge & Crick, 1994)

No 5º passo, decisão da resposta, a criança é confrontada com uma tarefa comportamental, ela avalia as possíveis respostas já acessadas ou aquelas construídas frente à situação e seleciona uma delas para a emissão. Para a avaliação das possíveis respostas a criança considera o conteúdo de cada uma delas, o possível resultado (expectativas) e a habilidade para o seu desempenho. Por fim, no 6º passo, a criança seleciona a resposta mais eficaz e emite um comportamento (Dodge & Crick, 1994).

Em revisão de estudos empíricos envolvendo comportamentos infantis desajustados e comportamentos sociais, Dodge e Crick (1994) encontraram inúmeros resultados que dão suporte a este modelo de processamento. Lemerise e Arsênio (2000) revisaram o modelo e integraram a emoção em cada um dos passos; apontaram, ainda, que o domínio moral interfere nas operações mentais e consequentemente nas respostas comportamentais frente às situações sociais. A inserção das emoções no modelo de processamento da informação social possibilita uma compreensão mais completa do comportamento social infantil (Lemerise & Arsênio, 2000).

O processamento emocional infantil, inserido no processamento das informações, constitui uma dimensão significativa para a decisão comportamental da criança; a baixa regulação emocional, também, leva a distorções no processamento sociocognitivo e, consequentemente, a uma resposta desadaptativa, tal como o comportamento agressivo (Helmsen et al., 2012).

A fim de investigar a relação entre a regulação emocional infantil, processamento das informações sociais (SIP) e o comportamento agressivo, e se o SIP mediava a regulação emocional e a agressividade, Helmsen et al. (2012) desenvolveram um estudo com 193 crianças pré-escolares, de 4-5 anos. Os autores investigaram o processamento das informações dos participantes por meio de entrevistas, as crianças assistiam a vídeos com situações de provocações ambíguas e hostis e posteriormente, eram questionadas quanto à intenção do personagem provocante (benigna ou hostil). A fim de investigar o comportamento agressivo, as crianças eram, também, questionadas quanto ao seu comportamento frente às situações inseridas nos vídeos. Investigando, ainda, o processamento das informações, os pesquisadores apresentaram às crianças 4 situações sociais que demandavam decisões comportamentais; as crianças eram questionadas quanto à emissão da resposta (“o que poderia ser feito ou ser dito?”) O comportamento agressivo, novamente, avaliado e o processamento emocional foram investigados por meio das avaliações dos professores dos participantes.

Os resultados apontaram uma correlação significativa entre regulação emocional, processamento da informação social e comportamento agressivo; as crianças que apresentaram maior desajuste na regulação emocional foram aquelas que apresentaram mais comportamento agressivo. Tais resultados foram consistentes com aqueles encontrados por Lemerise e Arsênio (2000). Como resultado do estudo tem-se, ainda, uma não associação entre a atribuição hostil a situações ambíguas e agressividade ou desajuste na regulação emocional; sendo assim, não se encontrou SIP mediando a regulação emocional e a agressividade. Os autores concluíram, então, que se fazem necessárias maiores investigações quanto aos passos do processamento da informação e as emoções.

Dodge et al. (2002) investigaram o padrão da cognição social infantil e encontraram que a estrutura do modelo de processamento da informação social (Dodge & Crick, 1994) valida o construto da cognição social. Os autores realizaram uma avaliação psicométrica das respostas sociocognitivas infantis em dois tipos de situação social: situação de provocação e iniciativa para interação. Para tanto, foram realizadas entrevistas com 387 crianças inseridas no jardim de infância, primeira, segunda e terceira série do ensino fundamental. A avaliação do processamento da informação social contou com três instrumentos. Em um deles as crianças atribuíam respostas a situações sociais ambíguas, no outro, elas justificavam as atitudes do personagem principal de uma história e por fim, as crianças propunham alternativas de resolução de problemas para situações sociais a elas apresentadas. A compreensão emocional também foi investigada, por meio de dois instrumentos. Já os dados referentes ao comportamento agressivo foram coletados por meio da avaliação dos pais e professores das crianças. Os resultados encontrados apontaram correlação entre comportamento agressivo e fatores sociocognitivos; consistência interna nos padrões de respostas nos domínios sociocognitivos: compreensão das emoções, atribuição de intenção, objetivo social, geração de respostas e avaliação de respostas; e validade para os cinco domínios, em análise fatorial.

O desenvolvimento sociocognitivo infantil, com base no modelo de processamento da informação social (Dodge & Crick, 1994), é compreendido, então, por meio de passos, detalhados e minuciosos, em que o sistema cognitivo, ativo, processa uma tarefa ou um problema social (Rodrigues & Oliveira, 2009). Nessa perspectiva, a compreensão dos passos que levam a uma decisão comportamental, que pode ser adaptada, ou não, favorece, também, o entendimento do pensamento da criança, sua representação mental e sua interação com o ambiente social. Portanto, há uma interface entre *teoria da mente*, inscrita no domínio teórico

do desenvolvimento sociocognitivo, e o modelo de processamento da informação social, pertinente ao campo teórico da cognição social.

Um exemplo de processamento da informação social no cotidiano, desenvolvido por Flavell et al. (1999), exposto por Almeida (2008) e apoiado em Lemerise e Arsênio (2000), é a situação de uma criança andando em um parquinho que acaba sendo atingida por trás por uma bola. A partir deste evento a criança procura desvendar o que aconteceu, sua atenção se volta para a decodificação das pistas sociais. A criança busca compreender as causas para a ocorrência da situação interpretando o fato (foi sem querer ou intencional?); desta forma ela faz uma leitura interna da situação a partir das pistas oferecidas, como expressões faciais dos colegas, reação dos observadores e eventos que levaram até o ato ocorrido. Nos dois primeiros passos do modelo, referentes à codificação e interpretação das pistas, a criança registra e interpreta a situação. No terceiro passo, seleção de metas, a criança define um objetivo a fim de manter as boas relações com os colegas, ou define a meta a fim mostrar aos colegas que não admite receber uma bola nas costas. No quarto e quinto passo, possíveis respostas são construídas e avaliadas levando-se em conta as consequências e a relação entre objetivos e habilidade de desempenho para a execução da resposta. Na sua decisão comportamental, a criança pode considerar a idéia de retaliar na mesma moeda, no entanto tal comportamento pode ser rejeitado por temer um conflito maior ou reconhecer que a ação não foi proposital. Dessa forma, a criança avalia a resposta mais positiva levando em consideração a meta, resultados antecipados e habilidades de desempenho.

Lansford et al. (2006) investigaram padrões de processamento da informação social em 576 crianças de educação infantil; após alguns anos, tais crianças foram reavaliadas na 3ª, 8ª e 11ª série. A investigação totalizou 12 anos. Os autores elaboraram quatro perfis com base no processamento da informação. O primeiro incluía as crianças que não apresentavam problemas no processamento da informação, o segundo incluía aquelas que apresentavam problemas nos passos iniciais do processamento das informações (codificação das pistas, atribuição hostil), o terceiro, aquelas com problemas nos passos posteriores (seleção de um objetivo, respostas agressivas, avaliação da resposta agressiva como positiva) e por fim, o quarto perfil incluía aquelas crianças que apresentavam problemas graves de processamento (falhas em muitos dos passos). Os autores objetivaram investigar se tais perfis eram estáveis ao longo do desenvolvimento e a correlação dos mesmos com o comportamento agressivo.

Quando ainda no jardim infância e na 3ª série, as crianças foram avaliadas por meio de entrevistas; após assistirem a vídeos, elas foram questionadas quanto ao que aconteceu em cada um deles. Os participantes foram avaliados, também, através de 8 histórias em

quadrinhos que apresentavam situações ambíguas. Quando estavam na 8ª e na 11ª série foram avaliados por meio de vídeos que apresentavam provocações ambíguas ao adolescente principal da cena; ao final eles foram questionados sobre o que aconteceu. Para aqueles inseridos na 8ª série, havia, ainda, 9 desenhos, também, com situações ambíguas; para os participantes da 11ª série, eram apresentadas 6 ilustrações. Para cada cena havia uma história que era lida e o adolescente era questionado a fim de verificar como se dava o processamento das informações. Para a investigação do comportamento externalizante, os autores utilizaram instrumentos padronizados da literatura. Os resultados evidenciaram correlação entre o comportamento externalizante e as falhas no processamento da informação social; uma não estabilidade do perfil de processamento da informação para as crianças pequenas, os alunos de educação infantil a medida que avançavam ao longo do desenvolvimento experimentaram uma reestruturação cognitiva em crenças sobre agressão. No entanto, no que tange aos adolescentes, encontrou-se maior estabilidade do perfil de processamento da informação. Os autores apontaram que é a partir dos 8 anos que a crença sobre agressão começa a prever o comportamento.

Ainda com o objetivo de investigar padrões de respostas sociais, Mayeux e Cillessen (2003) realizaram uma investigação em 231 meninos (114 pertencente ao jardim de infância, 5-6 anos, e 117 à primeira série, 7-8 anos). Os autores investigaram as estratégias de resolução de problemas das crianças, os padrões dessas estratégias sociais e a relação entre competência social e cognição social. Os autores, então, acompanharam as duas coortes por dois anos. As crianças foram avaliadas, individualmente, utilizando um roteiro de entrevista sociocognitiva e uma avaliação sociométrica em contexto de sala de aula. A entrevista sociocognitiva contou com histórias envolvendo situações desafiadoras que foram apresentadas às crianças, havia quatro tipos de histórias envolvendo dois garotos que apresentavam a mesma idade da criança avaliada. As crianças, após escutarem a história, eram questionadas com a seguinte pergunta: “o que o garoto dessa história faz?” As respostas foram codificadas, inicialmente, em 20 categorias e, posteriormente, reduzidas para 8 principais: apresentação de uma alternativa de solução, respostas que incluíam comportamentos antissociais, respostas com conteúdos assertivos, respostas que caracterizavam a evitação de um conflito, respostas que não apresentavam soluções; inclusão de ajuda dos outros, comportamentos pró-sociais e comportamentos manipulativos. Para a investigação sociométrica, cada criança, inserida na turma, avaliava todos os colegas.

Os resultados encontrados apontaram que as crianças de 7-8 anos apresentaram mais soluções para as situações sociais inseridas nas histórias. Os autores ressaltam que as crianças

mais velhas apresentaram maiores oportunidades de usar um tipo específico de estratégia e conhecer sua eficácia, já que são expostas a inúmeras situações de interação social. No que tange aos padrões de estratégias sociais, encontrou-se modesta estabilidade. Os autores encontraram, também, que garotos populares emitiam mais soluções assertivas e prossociais para as situações inseridas nas histórias.

Portanto, entre a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, as crianças não apresentam padrões estáveis de processamento da informação social (Lansford et al., 2006; Mayeux & Cillessen, 2003). Tal conclusão, que denota ser essa uma capacidade maleável, passível de modificação, abre espaço para intervenções precoces que promovam o desenvolvimento, ampliação e aprimoramento de habilidades sociocognitivas (Almeida, 2008; Helmsen et al., 2012; Lansford, et al., 2006; Mayeux & Cillessen, 2000; Teglassi & Rothman, 2001).

1.3.1 Programas de Desenvolvimento Sociocognitivo

A promoção das habilidades sociocognitivas visa o desenvolvimento, refinamento e aprimoramento da compreensão do mundo social (Flavell et al., 1999). O aperfeiçoamento evolutivo sociocognitivo, por meio de situações que estimulem a criança a observar, pensar e avaliar as possíveis consequências antes de emitir uma resposta comportamental, contribui para o ajustamento social e o desenvolvimento infantil como um todo (Rodrigues & Tavares, 2009; Rodrigues & Ribeiro, 2011). Dentre os programas de desenvolvimento sociocognitivo, encontram-se na literatura aqueles que visam à promoção das habilidades de resolução de problemas (Borges & Marturano 2002, 2009; Rodrigues, Dias & Freitas, 2010), aprimoramento da competência social e redução dos comportamentos desadaptativos (Berlin et al., 2011; Fraser et al., 2005; Webster-Stratton & Reid, 2003), promoção da empatia (Rodrigues & Ribeiro, 2011) dentre outros.

Borges e Marturano (2002) objetivaram promover as Habilidades de Resolução de Problemas Interpessoais (HRPI) a partir de um programa já existente na literatura, proposto por Shure (2006) “Eu posso resolver problemas”. Participaram do estudo 55 crianças, pertencentes à 1ª série do ensino fundamental, das quais 31 foram inseridas no grupo de intervenção e 24 no grupo de comparação. O programa foi conduzido na escola, entre os meses de abril e outubro. As crianças foram avaliadas antes e depois da intervenção por meio

de um instrumento de habilidades de resolução de problemas. O programa foi avaliado, também, por meio de um diário de campo em que a professora registrava os problemas interpessoais ocorridos no dia a dia da sala de aula, do grupo de intervenção. Os resultados encontrados apontaram melhoras nas habilidades cognitivas de solução de problemas nos participantes da intervenção; o programa de HRPI estimula a criança a negociar conflitos levando em consideração o ponto de vista do outro. Encontrou-se, ainda, como dado do estudo, que as crianças que se envolviam em conflitos tiveram sua participação diminuída em ocorrências deste tipo ao longo do programa. No entanto, observou-se um efeito de “rebote” após a interrupção temporária do programa, no recesso de julho.

Sendo assim, visando uma melhor compreensão do resultado advindo do primeiro estudo, as autoras optaram em dar continuidade à proposta. Ampliaram, então, o objetivo para um programa multicomponente incluindo, além do ensino das habilidades de resolução de problemas, o ensino e a discussão dos valores humanos e a promoção do autocontrole emocional para a melhora da convivência em sala de aula (Borges & Marturano, 2009). Para esta segunda investigação, participaram 30 crianças de 1ª série, pertencente ao grupo da intervenção, e 31 crianças, também, de 1ª série compondo o grupo de comparação. As crianças participantes foram avaliadas através de pré e pós-teste investigando o desempenho prossocial e a percepção de estressores. Além disso, no grupo da intervenção, os conflitos interpessoais eram registrados dia a dia pela professora pesquisadora. O programa, conduzido na escola nos meses de abril a outubro, contou com três módulos: (a) o currículo “Eu Posso Resolver Problemas” (EPRP) (Shure, 2006) visando à promoção das habilidades cognitivas de solução de problemas, (b) um módulo de autocontrole emocional, que objetivava a autorregulação das emoções negativas por meio de técnicas de relaxamento; (c) um módulo de iniciação aos valores humanos, que visava a ampliação de respostas prossociais e a motivação prossocial dos alunos por meio de narrativas infantis. Os resultados apontaram efeitos positivos da intervenção, as crianças diminuíram consistentemente sua participação em conflitos interpessoais e melhoraram o desempenho prossocial; identificou-se um aumento na confiança depositada nos colegas quanto a receber ajuda e generosidade; as crianças tornaram-se, também, mais capazes de regular seu estado emocional em relação aos estressores inevitáveis da vida escolar. As autoras concluíram que o programa foi efetivo para a melhora da convivência infantil.

Ainda com base no programa de Shure (2006), “Eu posso resolver problemas”, Rodrigues, Dias e Freitas (2010) realizaram uma intervenção em 30 crianças, de 6-7 anos, com o objetivo de promover as HRPI e contribuir para um desenvolvimento socioemocional mais saudável dos participantes. O estudo envolveu pré e pós-teste para a investigação das habilidades sociais, bem

como incluiu observações não sistemáticas realizadas pelas pesquisadoras e professoras. O programa estruturou-se em 15 sessões, realizadas uma vez por semana, em contexto de sala de aula. Os resultados foram ao encontro daqueles encontrados por Borges e Marturano (2002, 2009); as crianças apresentaram maior capacidade de negociação mais assertiva, tornaram-se mais atenciosas para a escuta do outro e demonstraram mais iniciativa. As autoras concluíram que as crianças participantes tornaram-se mais ajustadas no que tange ao relacionamento interpessoal, mais capacitadas em promover soluções alternativas para problemas reais e fictícios e entender pares de solução-consequência.

Fraser et al. (2005) desenvolveram, em contexto educativo e familiar, um programa de resolução de problemas baseado nos passos do modelo de Dodge e Crick (1994). O programa, denominado *Making Choices: Social Problem Solving Skills for Children (MC)*, reforça as habilidades de resolução de problemas por meio do ensino de como codificar e interpretar as informações sociais e ambientais; como identificar e manejar emoções; como gerar objetivos apropriados e emitir respostas adequadas em sala de aula. Os autores objetivaram a promoção da competência social e a redução do comportamento agressivo. Para os autores a competência social foi operacionalizada como habilidade sociocognitiva e habilidade de regulação emocional. Participaram do estudo três coortes, 548 crianças de 3ª série, em duas escolas. No primeiro ano de investigação, 2000-2001, as crianças não foram submetidas ao programa MC, porém avaliadas; no ano de 2001-2002, outras crianças inseridas na 3ª série participaram do programa visando a promoção de habilidades de resolução de problemas e nos anos de 2002-2003, novas crianças pertencentes à 3ª série participaram do programa, porém em uma versão *plus*, com orientação aos pais e professores. O programa MC, desenvolvido em sala de aula, conta com 22 sessões; o MC *plus* conta com atividades realizadas com pais e professores. Os participantes foram avaliados, antes e depois do programa, pelos professores, no que tange ao comportamento agressivo; e por suas próprias respostas a situações hipotéticas. Os resultados encontrados mostraram que depois do programa, as crianças participantes, tanto do MC, quanto do MC *plus*, tornaram-se mais competentes socialmente, elas passaram a se relacionar mais e melhor; constatou-se, também, diminuição do comportamento agressivo. Ainda como resultado do estudo, tem-se um aprimoramento da concentração cognitiva. Comparando MC e MC *plus*, os resultados foram melhores quando pais e professores colaboraram com o desenvolvimento infantil. Os resultados em questão corroboram os dados empíricos de outros estudos, apontando que intervenções orientadas para o processamento da informação social melhoram o ajustamento social infantil (Almeida, 2008; Dodge & Crick, 1994; Keil & Price, 2009).

Berlin et al. (2011) implementaram um programa denominado “*STAR*” a fim de facilitar a transição de crianças da educação infantil para o ensino fundamental. Participaram do estudo 100 crianças juntamente com suas mães, das quais 60 participaram da intervenção e 40 pertenceram ao grupo controle; as crianças participantes eram consideradas de risco para o insucesso escolar e com nível socioeconômico baixo. Segundo os autores, esta fase de transição pode ser facilitada se houver um preparo para as demandas cognitivas, escolares e sociais vividas pelas crianças. Nesta perspectiva, o programa visou a promoção da competência social, incluindo a resolução de problemas, a conscientização das emoções, o autocontrole, habilidades escolares e envolvimento parental. O programa “*STAR*” foi desenvolvido na escola, durante 5 semanas em subgrupos de 11-13 crianças. As atividades foram desenvolvidas no período de férias. O estudo contou, também, com 4 reuniões de pais e visita domiciliar. As crianças foram avaliadas por suas mães e professores quanto ao comportamento social, acadêmico e adaptação à rotina. Os autores concluíram que o programa mostrou-se benéfico; as crianças participantes do programa tornaram-se mais adaptadas e ajustadas às demandas escolares do ensino fundamental aprimorando, portanto, a competência social infantil.

Ainda com o foco promotor de desenvolvimento sociocognitivo, há na literatura um programa de tratamento, porém não implementado na escola e voltado para um público específico, desenvolvido por Webster-Stratton e Reid (2003). Os autores elaboraram um programa de intervenção denominado de “*The Dina Dinosaur*”, destinado a crianças de 4 a 8 anos com problemas de conduta, problemas de atenção e rejeição. O programa conta com 18 a 22 sessões, de duas horas cada, sua implementação é ideal para ser conduzido simultaneamente com um programa de pais. O programa em questão estrutura-se em 5 componentes; o primeiro volta-se para o ensino de comportamentos esperados em sala de aula (saber ouvir, saber esperar), denominado de como fazer o seu melhor na escola; o outro componente volta-se para a compreensão e identificação de sentimentos; há dois componentes, voltados para o ensino de estratégias de solução de problemas; e por fim o último componente volta-se para como tornar-se amigável. Os procedimentos envolvidos na condução do programa são voltados para o ensino das habilidades sociais e cognitivas. Durante as atividades, desenvolvidas em grupo de no máximo 6 crianças, tem-se, também, uma preocupação com o desenvolvimento individual de cada participante, de modo que uma criança inserida no grupo pode, também, paralelamente às atividades, participar de outra intervenção. O programa, criado em 1990, vem sendo aprimorado e mostrando-se eficaz para o desenvolvimento sociocognitivo infantil, principalmente para aquelas crianças cujos pais

também se inserem em programas de intervenção. As crianças participantes da intervenção desenvolveram e aprimoraram suas estratégias de solução de problemas, estabeleceram mais interações positivas e reduziram a participação em conflitos interpessoais.

Rodrigues e Ribeiro (2011) investigaram a promoção da empatia por meio de um programa de desenvolvimento sociocognitivo, em 40 crianças, de 7 anos, das quais 20 participaram do grupo de intervenção e 20 pertenceram ao grupo controle. O objetivo do programa sociocognitivo era promover a linguagem mental e aprimorar o processamento das informações sociais dos participantes. O programa foi conduzido pela professora, durante oito meses, em contexto escolar e contou com a utilização de 38 livros de histórias infantis. As autoras investigaram os ganhos nas habilidades empáticas nas crianças participantes do programa. A pesquisa envolveu pré e pós-teste, com a utilização de um instrumento de investigação das habilidades empáticas. Os resultados evidenciaram respostas mais empáticas para as crianças participantes do programa. As autoras concluíram que o programa de desenvolvimento sociocognitivo tem impacto positivo sobre as habilidades empáticas.

Os resultados advindos dos programas que visam à promoção do desenvolvimento sociocognitivo são bastante promissores para a área do desenvolvimento. Aprimorar a competência social infantil a fim de contribuir para o ajustamento da criança e a promoção de relacionamentos saudáveis, vem ganhando cada vez mais destaque, tanto na literatura internacional quanto na literatura brasileira. Tem-se, portanto, a abordagem sociocognitiva em status de crescimento.

Neste campo crescente de conhecimento, encontra-se uma ferramenta útil, porém pouca explorada no contexto brasileiro, com o objetivo de promoção das habilidades sociocognitivas: os livros de histórias infantis (Rodrigues & Oliveira, 2009; Witter, 2004). Há na literatura um consenso indicando a viabilidade para o uso da literatura infantil como recurso promotor sociocognitivo e para a prevenção de comportamentos antissociais e agressivos (Almeida, 2008; Kalyva & Agaliotis, 2009; Rhail & Teglassi, 2003; Rodrigues & Tavares, 2009; Rodrigues & Ribeiro, 2011; Sberb & Maluf, 2008; Teglassi & Rhotman, 2001).

1.4 Literatura Infantil

A literatura infantil, utilizada como estratégia de promoção do desenvolvimento sociocognitivo, ainda é específica e inovadora (Rodrigues & Tavares, 2009). Uma proposta

para este fim requer uma capacitação dos educadores com a finalidade de orientá-los quanto ao conhecimento e compreensão do mundo social infantil e o redimensionamento do contar histórias. Rodrigues e Oliveira (2009) salientam que o relato e a leitura de histórias favorecem a ampliação da realidade da criança, a escuta e observação dos outros. Por meio da literatura, a criança é capaz de aprender e se conscientizar de que as outras pessoas também possuem sentimentos, pensamentos, motivos e desejos frente às diversas situações sociais (Bacigalupa & Wright, 2009; Borges & Marturano, 2009; Rodrigues & Oliveira, 2009).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998) assegura como atividade permanente no currículo escolar as rodas de história. Tal atividade necessita de uma constância e responde à necessidade de cuidados, aprendizagem e prazer das crianças. Witter (2004) aponta que a literatura tem um enorme potencial preventivo e de resolução de problemas psicossociais, além de ser uma opção econômica tanto para o seu uso na clínica quanto em contextos educacionais.

As histórias infantis possibilitam o aprendizado de conceitos e ao mesmo tempo favorecem a criança dar sentido às suas experiências. As histórias podem apresentar-se inseridas em livros ou em outros suportes audiovisuais. Bacigalupa e Wright (2009) apontam que as histórias contadas pelas crianças são um veículo para que elas possam dar sentido ao mundo, representando uma complexa interação entre elas mesmas e ambiente social. Neste sentido, a discussão das histórias, de modo que a criança possa se abrir e falar de si torna-se uma experiência enriquecedora para o desenvolvimento.

Kalyva e Agalotis (2009) reconhecem a ferramenta útil que são as histórias infantis, principalmente aquelas que envolvem situações sociais, como por exemplo, conflitos interpessoais; as autoras apontam que por meio das histórias a criança pode se identificar com o personagem, descrever os comportamentos, sentimentos e pensamentos no cumprimento de uma meta inserida na história. Além disso, as histórias, também, contribuem para o ensino das habilidades sociais, levando a criança a compreender a perspectiva do outro.

Nesta perspectiva, as autoras acima citadas realizaram uma intervenção utilizando de histórias que continham conflitos interpessoais, em 63 crianças, de 10 a 12 anos, com dificuldades de aprendizagem e dificuldades interpessoais. O objetivo do estudo era verificar a contribuição das histórias na melhora dos conflitos interpessoais de crianças com dificuldade de aprendizagem. As crianças participantes foram subdivididas em grupo experimental e controle. Os dados foram coletados em três momentos, ao longo de três meses, através de entrevistas com os participantes e por meio de um instrumento de avaliação do comportamento infantil, preenchido pelos professores. A intervenção contou com duas

sessões semanais, durante um mês; foram totalizadas 8 sessões, de 10 minutos cada. Para cada sessão, as crianças assistiam a um vídeo contendo a leitura de uma história, e os professores, também, assistiam ao vídeo. Em cada história havia um problema interpessoal a ser resolvido pelos personagens. As crianças foram avaliadas antes e depois da intervenção e após dois meses. As autoras concluíram que as histórias infantis se mostraram úteis para a promoção do ajustamento social infantil. As crianças participantes da intervenção apresentaram mais estratégias positivas se comparado às crianças do grupo controle. Os professores avaliaram, também, as crianças participantes da intervenção emitindo menos comportamentos socialmente inadequados.

A utilização dos livros de histórias para fins promotores de desenvolvimento, em contexto brasileiro, é ainda recente na literatura (Borges & Marturano, 2009; Rodrigues & Tavares, 2009). No entanto, o seu uso como estratégia de desenvolvimento e aprimoramento da linguagem infantil e para a promoção da alfabetização tem sido bastante difundido na área educacional (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994; Ferraz, 2008; Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Huennekens & Yaoying, 2010).

Garcez (1999) aponta que a literatura vem sendo considerada como instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento. Por meio dos livros de histórias é possível o aperfeiçoamento geral da linguagem, o ordenamento de experiências emocionais e o desenvolvimento da personalidade. Além disso, o desenvolvimento das habilidades de linguagem infantil contribui significativamente para o sucesso escolar da criança (Arnold et al., 1994, Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Garcez, 1999). A leitura de histórias é, com efeito, uma ocasião potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário, da linguagem e ampliação da compreensão para outras histórias (Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Motta et al., 2006).

Dentre as estratégias de utilização da literatura infantil para promoção do desenvolvimento, a *leitura compartilhada* demanda interação entre os participantes; no entanto, não é a interação, apenas, o foco desta estratégia. Durante a leitura compartilhada, observa-se um diálogo entre texto e ouvinte, mediado pelo leitor de histórias (Garcez, 1999). De acordo com Garcez (1999) a *leitura compartilhada* permite a construção conjunta de sentidos de palavras e da história como um todo, sendo marcada pela participação ativa entre os parceiros interacionais. A leitura, portanto, não é contínua; o leitor da história, à medida que apresenta o livro aos ouvintes, realiza questionamentos sobre o conteúdo e as imagens da história.

Garcez (1999) aponta que a *leitura compartilhada* exige um perfil sensível e colaborativo do leitor, em uma perspectiva construtora de conhecimento. Durante a leitura, nota-se uma interface entre elementos ficcionais do livro e a realidade, a experiência e a memória do ouvinte. Assim, procedimentos cognitivos de associação, concentração e atenção são exigidos e exercitados durante a escuta e participação da *leitura compartilhada* das histórias (Garcez, 1999).

Em uma perspectiva, ainda, compartilhada de leitura, porém com uma terminologia distinta, tem-se a *leitura dialógica*. A *leitura dialógica* foi proposta por Whitehurst et al. (1988) em um estudo que objetivou o desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas, por meio da leitura de histórias infantis, em contexto familiar. Whitehurst et al. (1988) propuseram um programa de leitura que conta com técnicas específicas que favorecem a contação efetiva de livros ilustrados para pré-escolares. Por meio dessa estratégia os pais fornecem modelos de linguagem à criança, elaboram perguntas sobre o livro, proporcionam *feedback* incentivando a compreensão e contribuem para descrições cada vez mais sofisticados por parte da criança.

A *leitura dialógica* se baseia em sete princípios: elaboração de perguntas do tipo “o que?”; exploração da história; repetição da resposta da criança, quando correta; fornecimento de modelos corretos de respostas; incentivo à resposta infantil; encorajamento de respostas; contação divertida e interessante (Whitehurst et al., 1988). Os autores assinalam, ainda, que a participação ativa da criança durante a leitura é de suma importância para a construção dos significados.

Tem-se, ainda, como estratégia de leitura para crianças, a *leitura interativa*. Fontes e Cardoso-Martins (2004), citando Dickinson e Smith (1994), descrevem três abordagens de interação, entre professores e crianças, durante a leitura de histórias: abordagem coconstrutiva, caracterizada pela elevada quantidade de interações, em que o professor contribui para a interpretação das crianças; abordagem didático-interacional, em que as interações, de modo geral, são menos frequentes; e abordagem orientada para o desempenho, caracterizada, também, por elevada interação, voltada para uma maior discussão da história. De acordo com Fontes e Cardoso-Martins (2004) a última abordagem, orientada para o desempenho, é aquela que apresenta uma maior contribuição para o desenvolvimento infantil.

Apesar de a *leitura interativa* contar com uma significativa participação tanto do adulto quanto da criança, visando à estimulação e exploração da história e promoção do desenvolvimento, é por meio da *leitura mediada* que há uma maior intencionalidade e planejamento da leitura de histórias. A *leitura mediada*, segundo Ferraz (2008), é aquela

realizada em voz alta de forma sistemática e dirigida às crianças. Durante a *leitura mediada* o aluno também é leitor usufruindo toda fluência leitora do mediador.

Na *leitura mediada*, tem-se a exploração dos conhecimentos prévios do grupo durante o aquecimento e sensibilização para a leitura. A leitura propriamente dita se processa intercalada por pausas; o mediador lê e explora o texto e a ilustração, há realização de questionamentos sobre o que acontecerá na história, inferências e antecipação com o grupo quanto ao desfecho da mesma. Há, ainda, exploração do vocabulário, discutindo-se os significados das palavras (Ferraz, 2008).

A *leitura mediada* conta com uma grande interação entre leitor e participantes da leitura em uma perspectiva de desenvolvimento; para tanto, é necessária a preparação do mediador na leitura e domínio da história. O mediador deve, também, guiar as interações levando as crianças a refletirem sobre suas próprias concepções com base na história contada (Pimentel, 2007).

De acordo com Pimentel (2007) os avanços na leitura relacionam-se com as estratégias de previsão ou formulação de hipóteses sobre o que está inserido no livro infantil. A realização de inferência, por meio dos conhecimentos prévios do leitor; antecipação dos acontecimentos; autodireção, seleção de partes da história que levam à compreensão, são estratégias que, somadas a um processo de automonitoramento da compreensão, contribuem para a formação do leitor autônomo. Na perspectiva mediada de leitura, o contador de histórias precisa atentar para a formulação de questões e o incentivo à exploração infantil a partir das respostas já mencionadas, deste modo a mediação envolve mecanismos cognitivos que influenciam toda a compreensão e o desenvolvimento infantil (Ferraz, 2008; Pimentel, 2007)

Os livros de histórias infantis possibilitam, então, diversas formas de leitura para as crianças. Apesar de certa semelhança entre as estratégias discutidas nos parágrafos precedentes, por compartilhar do princípio da interação e, em muitos momentos, visar o desenvolvimento da linguagem infantil e a promoção do interesse pela leitura, é possível identificar particularidades metodológicas e ênfases em cada uma das estratégias mencionadas, o que permite uma diferenciação entre elas.

Dentre as referidas estratégias de leitura, encontram-se na *leitura mediada* os procedimentos que possibilitam a promoção das habilidades sociocognitivas. A exploração sociocognitiva do livro infantil que leva em consideração o conhecimento da criança e visa o diálogo e a interação se adéqua ao princípio de mediação (Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2010)

Pimentel (2007) aponta que por meio da mediação de outra pessoa, mais experiente, é possível reconstruir internamente os processos já construídos; dessa forma, a criança torna-se capaz de transformar a atividade externa em interna compreendendo-a ou aprimorando-a. Os livros de histórias de infantis são, ainda, ferramenta capaz de organizar elementos essenciais ao processamento da informação social e ao desenvolvimento de competências sociocognitivas (Rodrigues, Oliveira, Rubac & Tavares, 2007; Rodrigues & Oliveira, 2009; Teglasi & Rothman, 2001). Além disso, provêem a aprendizagem das habilidades sociais (Borges, 2007; Kalyva & Agaliotis, 2009). Do ponto de vista afetivo, a reflexão sobre as histórias favorece o desenvolvimento da empatia e a verbalização de sentimentos; a discussão combina, portanto, elementos cognitivos, comportamentais e afetivos (Borges, 2007; Teglasi & Rothman, 2001).

Os livros de histórias possibilitam a interpretação dos acontecimentos que envolvem os personagens por meio de pistas sociais externas (eventos, circunstâncias) e internas (sentimentos, metas, desejos) (Rodrigues, 2008; Rodrigues & Oliveira, 2009; Teglasi & Rothman, 2001). A exploração dos acontecimentos, pensamentos e sentimentos através de uma experiência emocional, inserida em uma história infantil, promove uma reflexão quanto aos próprios pensamentos, sentimentos e atitudes da criança (Borges, 2007; Teglasi & Rothman, 2001).

Teglasi e Rothman (2001) realizaram uma intervenção, em contexto escolar, utilizando a literatura infantil para promover o desenvolvimento sociocognitivo de crianças agressivas, com base no processamento da informação social. Os autores objetivaram a reorganização, de forma gradual, dos esquemas que governam o processamento da informação social e de resolução de problemas das crianças participantes. Para tanto, elaboraram um programa, denominado *STORIES*, visando explorar as histórias infantis a partir dos seis passos do modelo de processamento da informação social proposto por Dodge e Crick (1994).

O programa, estruturado em 15 sessões, envolve a criança em um processo de exploração dos pensamentos, sentimentos, intenções e atitudes dos personagens da história, levando em conta a perspectiva de todo o grupo, em uma experiência emocional. O programa conta com seis componentes que visam explorar e discutir o conteúdo da história, o que possibilita à criança uma maior compreensão da mesma e um aprimoramento do processamento das informações sociais.

O primeiro componente é: *o que está acontecendo?* As crianças observam e interpretam as pistas sociais presentes na cena e identificam o problema da história. As ilustrações são exploradas em termos de posturas e expressões faciais dos personagens. A

interpretação da história se amplia à medida que mais informações são identificadas. O segundo componente é: *o que os personagens estão pensando e sentindo?* As crianças são incentivadas a observar o “mundo interno” dos personagens, relacionando sentimentos e desejos, bem como as interpretações dos mesmos para com os acontecimentos da história. Elas exploram as conexões entre os sentimentos dos personagens, intenções e interpretações da situação externa. O terceiro componente se traduz na seguinte pergunta: *quais são as intenções e metas dos personagens?* Discute-se com as crianças os objetivos particulares dos personagens a luz do pensamento e sentimento presente na história. Há, também, a reflexão quanto à avaliação das metas e intenções inseridas na história. *O que os personagens alcançam com suas ações?* é a pergunta correspondente ao quarto componente. Discute-se com as crianças a relação entre os objetivos e metas dos personagens e os resultados alcançados por eles, levando em consideração o quanto as emoções influenciam na tomada de decisão. Em relação ao quinto componente - *como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?* - as ações dos personagens são avaliadas levando em consideração as consequências do comportamento, o que levou às atitudes dos personagens para que eles obtenham êxito ou insucesso. No sexto e último componente - *quais as lições aprendidas?* - a criança, por meio das experiências e resolução de problemas vivenciados pelos personagens da história, tem a oportunidade de ampliar suas experiências, estabelecendo relações com aquelas vivenciadas em seu dia a dia.

Os resultados encontrados por Teglasi e Rothman (2001) com crianças da 4ª e 5ª série do ensino fundamental foram promissores. Observaram, após implementação do programa de histórias, diminuição de condutas antissociais e comportamentos externalizantes pelas crianças identificadas como não-agressivas; entre aquelas que foram identificadas como agressivas os resultados apontaram para uma redução significativa da agressividade quando comparadas ao grupo controle.

O programa de histórias infantis, desenvolvido por Teglasi e Rothman (2001), não apresenta uma definição sistematizada de leitura. No entanto, sugere-se que a estratégia de leitura, inserida no programa, se aproxima da estratégia de *leitura mediada* (Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2010). Através da *leitura mediada* é possível aprimorar e refinar o processamento da informação social promovendo as habilidades sociocognitivas, objetivo do programa de Teglasi e Rothman (2001).

Rahill e Teglasi (2003) investigaram respostas cognitivas e comportamentais em relação a dois programas promotores de competência social; um deles é o programa *STORIES* (Teglasi & Rothman, 2001), o outro é o *SKILLSTREAMING*, voltado para a promoção das

habilidades sociais com foco no papel positivo das habilidades comportamentais. O programa *SKILLSTREAMING* envolve uma orientação comportamental inserida no currículo escolar que conta com modelação, role-play, feedback de desempenho e transferência de treinamento. Tais atividades possibilitam o treinamento em habilidades sociais favorecendo, assim, o desenvolvimento da competência social. Para a investigação, têm-se dois grupos de intervenção; um grupo submetido ao programa *STORIES*, outro ao programa *SKILLSTREAMING*.

Os programas foram implementados fora do contexto escolar e em grupos pequenos. Participaram do programa *STORIES* 35 crianças, de 8-9 anos, subdivididas em 7 grupos; o programa *SKILLSTREAMING* contou com 28 participantes, subdivididos em 5 grupos, de 9-10 anos. O estudo contou, ainda, com um grupo de 19 crianças, de 9-10 anos, inseridos em um grupo não participante de um programa específico. Para a coleta de dados, os participantes foram avaliados, pelos professores, quanto a problemas de comportamento, competência social e comportamento antissocial. Como método avaliativo o estudo contou, também, com um questionário sociométrico. Os resultados encontrados foram semelhantes para ambos os programas de intervenção; as crianças apresentaram melhoras quanto à competência social se comparadas às crianças não participante da intervenção. Porém, as crianças participantes do programa *STORIES* apresentaram maior pontuação nas médias cognitivas; este programa foi, então, mais efetivo para o aprimoramento cognitivo infantil.

Almeida (2008) realizou uma pesquisa-intervenção similar à de Teglassi e Rothman (2001), utilizando a mesma base teórica e o programa por eles elaborado. A pesquisadora teve como objetivo prevenir a agressividade e promover habilidades sociocognitivas por meio das histórias infantis, em contexto educativo, porém na educação infantil. O trabalho foi realizado durante cinco meses, com um encontro por semana, em sessões de uma hora. As cinco crianças participantes tinham em média 6 anos e cursavam o 2º período ou 1º ano (antigo 3º período). Elas foram encaminhadas pelas professoras, sendo identificadas como agressivas, hostis, provocativas ou excessivamente tímidas. Para a avaliação da intervenção, foi utilizado pré e pós-teste a fim de mensurar o efeito da intervenção no desenvolvimento sociocognitivo dos participantes, através de um instrumento denominado “Avaliação sociocognitiva de respostas infantis pós-exploração dialogada de narrativa textual”. Os resultados encontrados, obtidos via observação assistemática e respaldados pelo instrumento, mostraram-se satisfatórios; as crianças tornaram-se mais atentas, competentes socialmente, participativas e empáticas. Além disso, foram mais capazes de reconhecer pistas externas e internas e ampliaram o repertório verbal.

A seleção dos livros de histórias, ricos em pistas sociais, originou-se do estudo precedente de Rodrigues e colaboradoras (Rodrigues et al., 2007; Rodrigues & Oliveira, 2009), em que as autoras analisaram uma amostra de cem livros de histórias infantis nacionais voltados para crianças pré-escolares (4 – 6 anos). Elaborou-se um instrumento a fim de avaliar o livro de história do ponto de vista do processamento da informação social, registrando o aparecimento dos componentes do programa proposto por Teglasi e Rothman (2001). Os resultados evidenciaram que 79% dos livros da amostra mostraram-se relevantes ou ricos em pistas sociais do ponto de vista do processamento da informação social, considerando conteúdo e ilustração da história. As autoras ressaltam que todos os livros da amostra contemplaram pelo menos um componente do programa e aproximadamente a metade contemplou cinco componentes.

Sendo assim, constata-se no plano aplicado, a viabilidade do uso de livros infantis como recurso promotor de desenvolvimento sociocognitivo e prevenção de comportamentos agressivos e antissociais (Almeida, 2008). Os livros de histórias infantis vêm sendo explorados numa proposta de extensão universitária, no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) em Juiz de Fora (UFJF), com crianças que apresentam dificuldades de adaptação social, tais como: agressividade, comportamento antissocial, isolamento, rejeição e timidez. Os resultados deste trabalho apontam para uma direção positiva no que tange a melhora do relacionamento interpessoal e minimização do comportamento agressivo dos participantes (Oliveira, Rodrigues, Abreu & Carvalho, 2007; Rodrigues & Dias, 2009).

1.5 Objetivos

Nesta perspectiva de prevenção psicossocial e promoção de competências sociocognitivas insere-se o presente estudo. Seu objetivo geral é implementar e avaliar o efeito de um programa previamente elaborado com base na leitura de histórias infantis, no desenvolvimento sociocognitivo e comportamental de crianças inseridas na última etapa da educação infantil.

O programa conta com livros de histórias infantis, ricos em pistas sociais do ponto de vista do processamento da informação social, selecionados em estudos precedentes de Rodrigues e colaboradoras (Rodrigues et al., 2007; Rodrigues & Oliveira, 2009).

Objetivos específicos

A fim de investigar o impacto do programa nos comportamentos e cognições dos participantes do estudo, alguns objetivos específicos foram propostos:

- a) comparar o repertório sociocognitivo das crianças, antes e depois da aplicação do programa;
- b) comparar as avaliações do professor sobre habilidades sociais e comportamentos prossociais das crianças, antes e depois da aplicação do programa;
- c) comparar as avaliações do professor sobre os problemas de comportamento das crianças, antes e depois da aplicação do programa;
- d) comparar, antes e depois da intervenção, quanto às variáveis indicadas nos objetivos (a), (b) e (c), um grupo exposto ao programa com um grupo de espera;
- e) comparar, no grupo de espera, as variáveis indicadas nos objetivos (a), (b) e (c) em três momentos: pré-espera, pré-intervenção e pós-intervenção.

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

- a) ampliando e refinando suas habilidades sociocognitivas;
- b) ampliando suas habilidades sociais;
- c) ampliando seus comportamentos prossociais;
- d) reduzindo seus comportamentos inadequados.

2 MÉTODO

Esta seção descreve o contexto da pesquisa, aspectos éticos, participantes, materiais e instrumentos, o programa de intervenção, delineamento, procedimentos e análise de dados.

2.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada nos anos de 2010 e 2011 em uma Escola de Educação Infantil situada no bairro Simione, município de Ribeirão Preto. Trata-se de uma instituição educativa de cunho filantrópico mantida por uma Organização Não Governamental, que oferece educação infantil em período integral, das 7:00 às 16:00 horas.

2.2 Aspectos éticos

Foi solicitada à direção da escola permissão para que se pudesse proceder ao estudo. Em seguida, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Após a aprovação (Processo CEP-FFCLRP nº 429/2010 – 2010.1.816.59.2; Anexo A), foi realizada, em 2010, uma reunião com a diretora da escola e as duas professoras do Pré III (atual Etapa II), turma participante do estudo, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa.

Para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (Apêndice A) realizou-se, no segundo semestre desse mesmo ano, uma reunião com os pais das crianças que comporiam o Grupo I, apresentando a justificativa, os objetivos e os procedimentos da pesquisa, assim como a garantia de confidencialidade e outras informações pertinentes. Todos os pais consentiram e assinaram o TCLE.

A fim de apresentar o estudo aos pais das crianças pertencentes ao Grupo II, realizou-se em 2011 uma nova reunião; esta foi conduzida da mesma forma daquela realizada em 2010, porém no primeiro semestre. Novamente, todos os pais consentiram e assinaram o TCLE (Apêndice B).

O período de realização das reuniões obedeceu às exigências do delineamento do estudo. Este foi projetado de modo a possibilitar que todas as crianças participantes da pesquisa passassem pela intervenção em algum momento, conforme descrição apresentada na seção 2.6.

Solicitou-se, ainda, como procedimento ético, uma autorização da Professora Dra. Marisa Cosenza Rodrigues no que tange ao uso do instrumento de investigação sociocognitiva, bem como o acesso à lista, elaborada por aquela pesquisadora, de livros de histórias infantis, ricos em pistas sociais do ponto de vista do processamento da informação.

Atendendo a uma demanda da instituição, durante o ano de 2011 a pesquisadora realizou encontros mensais na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, com a presença de todos os professores interessados, prestando assessoria para práticas pedagógicas mais efetivas e promotoras de desenvolvimento. Depois de concluído o trabalho de campo, tal atividade se estendeu no tempo, como prestação de serviço voluntário, até o final do ano letivo.

2.3 Participantes

Participaram da pesquisa 45 crianças, alunas de duas turmas de Pré-III (atual Etapa II), distribuídas em dois grupos, da seguinte forma:

GI – Grupo participante da pesquisa em 2010, constituído pela totalidade dos alunos de uma classe, em número de 25, sendo 17 meninos e 8 meninas, com idade variando, no início da intervenção, entre 5 anos e 8 meses e 6 anos e 7 meses (média 6 anos e 1 mês).

GII – Grupo participante da pesquisa em 2011, constituído pela totalidade dos alunos de uma classe, em número de 20, sendo 12 meninos e 8 meninas, com idade variando, no início da intervenção, entre 5 anos e 6 anos e 3 meses (média 5 anos e 7 meses). Uma criança do GII saiu da escola durante a intervenção, de modo que na última avaliação este grupo contava com 19 participantes.

Participaram ainda duas professoras, como informantes da pesquisa. Elas se alternavam na condução das turmas, nos turnos matutino e vespertino.

2.4 Materiais e instrumentos

Para as avaliações foram utilizados questionários impressos e um gravador para a sondagem sociocognitiva. Utilizaram-se, também, livros infantis, jogos e atividades lúdicas pedagógicas para as sessões de intervenção.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes recursos: a) um procedimento para avaliação das habilidades sociais; b) um procedimento para identificação das capacidades e dificuldades; c) um procedimento para sondagem das habilidades sociocognitivas.

a) Avaliação das habilidades sociais pelo professor

O Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas segundo Relato dos Professores - QRSH-RP (Bolsoni-Silva, Marturano & Loureiro, 2009) investiga as habilidades sociais de crianças pré-escolares, com faixa etária entre 5 e 7 anos de idade. Este instrumento conta com 24 itens, correspondentes a comportamentos socialmente habilidosos. Para cada item há uma escala de três pontos (2 = se aplica, 1 = se aplica em parte, 0 = não se aplica); os escores são somados e fornecem o score total da criança avaliada.

O QRSH-RP se estrutura em três fatores: *Sociabilidade e Expressividade Emocional*, com 14 itens (tem relações positivas, mostra interesse pelos outros, faz amigos, expressa frustração, comunica-se, expressa desejos, expressa direitos, expressa carinhos, brinca com colegas, usualmente fica de bom humor, faz elogios, cumprimenta, interage de forma não verbal, participa de grupos), *Iniciativa Social*, com 6 itens (toma a palavra, expressa opiniões, participa de temas de discussão, toma iniciativas, negocia e convence, presta ajuda) e *Busca de Suporte*, com 3 itens (procura atenção, faz pedido, faz perguntas).

As autoras reportam que as propriedades psicométricas do instrumento foram devidamente investigadas, sendo ele adequado para uso em pesquisa com avaliações pré e pós-intervenção. Foi encontrada alta consistência interna do instrumento por meio do coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 0,939$). No que tange aos fatores encontrou-se, também, consistência interna satisfatória; para o fator *Sociabilidade e Expressividade Emocional* tem-se $\alpha = 0,92$; para o fator *Iniciativa Social*, $\alpha = 0,87$ e, por fim, o fator *Busca de Suporte* com $\alpha = 0,73$. Foram obtidos indícios de validade de construto, discriminante e preditiva, indicando que o questionário está aferido para a avaliação de respostas socialmente habilidosas de pré-escolares (Bolsoni-Silva, Marturano & Loureiro, 2009).

b) Identificação das capacidades e dificuldades

O Questionário de Capacidades e Dificuldades - SDQ, versão brasileira do *Strenghts and Difficulties Questionnaire*, desenvolvido por Goodman (1997), conta com 25 itens subdivididos em cinco escalas, cada qual com cinco itens descritivos de comportamentos. A avaliação de cada um dos itens é feita em uma escala de três pontos: 0 = falso, 1 = mais ou menos verdadeiro, 2 = verdadeiro. O instrumento apresenta propriedades psicométricas adequadas para o Brasil e tem como finalidade investigar comportamentos adequados e não adequados em crianças e adolescentes, na faixa etária de 4 a 16 anos (Fleitlich, Cartázar & Goodman, 2000). Permite avaliar aspectos emocionais, relacionais e comportamentais.

As escalas do instrumento são: Sintomas Emocionais, Problemas de Conduta, Hiperatividade/Déficit de Atenção, Problemas de Relacionamento e Comportamento Prosocial. Há três versões do instrumento: para os pais, para o professor e para o adolescente (11 a 16 anos). A versão utilizada no presente estudo destina-se aos professores. Segundo Goodman, Meltzer e Bailey (2003) o instrumento apresenta satisfatória consistência interna, com $\alpha = 0,82$ para o total das dificuldades, 0,75 para os sintomas emocionais, 0,72 para os problemas de comportamento, 0,69 para a hiperatividade, 0,65 para o comportamento prosocial e 0,61 para os problemas de relacionamento com os colegas.

Para avaliação da severidade dos problemas, o instrumento fornece dois dispositivos. Um deles é a classificação dos comportamentos da criança, com base nas somas dos escores, em desenvolvimento normal (DN), limítrofe (DL) ou anormal (DA). O segundo é uma seção denominada “Suplemento de impacto”. Na presente pesquisa, que não tem entre seus objetivos a investigação detalhada da dificuldade infantil, tais dispositivos não foram utilizados.

c) Sondagem das habilidades sociocognitivas

O procedimento para investigação das habilidades sociocognitivas denominado de “Avaliação Sociocognitiva de Respostas Infantis Pós-Exploração Dialogada de Narrativa Textual” foi proposto, originalmente, por Rodrigues em 2008 e adaptado para a presente pesquisa (Apêndice C). Tem por objetivo avaliar o repertório sociocognitivo das crianças por meio da leitura mediada da narrativa textual.

Em sua versão original, o procedimento consiste na leitura mediada de um livro de história infantil (“Anjinho”, de Eva Furnari, Editora Ática, transcrito no Anexo B), durante a qual o examinador explora, por meio de perguntas, os seis componentes propostos por Teglasi e Rothman (2001). Depois da leitura, o examinador avalia o desempenho da criança em um roteiro com nove itens, assinalando, em cada um, a alternativa que se aplica ao conjunto das

respostas dadas: (1) Muito Bom, (2) Bom, (3) Regular, (4) Fraco, (5) Muito Fraco, (6) Ausente.

A versão do instrumento utilizada neste estudo compreende o mesmo livro de história infantil, escolhido mediante uso em estudo anterior (Almeida, 2008), um roteiro de aplicação com 114 perguntas (Apêndice D) sobre a história e um guia para correção, que analisa 80 perguntas inseridas no roteiro (Apêndice E). O livro selecionado já vem sendo utilizado para a investigação sociocognitiva (Almeida, 2008); a adaptação feita para o presente estudo conta, então, com a sistematização teórica e empírica do roteiro de aplicação e a elaboração do guia de correção. Todos os procedimentos de aferição e desenvolvimento do instrumento encontram-se detalhados no Apêndice C.

As 114 perguntas inseridas no roteiro de aplicação investigam sentimentos, pensamentos, intenções/metast, resultados do comportamento e acontecimentos pertencentes à história. Foram derivadas dos seis componentes do programa de intervenção propostos por Teglasi e Rothman (2001) e baseadas, também, no mapeamento cognitivo do livro “Anjinho” (Almeida, 2008). Para a aplicação, o referido roteiro é utilizado na sua forma completa, sem a supressão de nenhum item; assim, a investigação se mantém coerente por toda a história.

O guia de correção, componente novo para o procedimento avaliativo, foi construído a partir das sondagens com crianças de 5-6 anos e crianças de 8-9 anos e conta com exemplos de respostas a 80 itens do roteiro de aplicação. Desta maneira, têm-se trinta e quatro perguntas excluídas da avaliação das respostas das crianças. A eliminação dos itens baseou-se em procedimento de análise do instrumento, também descrito no Apêndice C. Das 34 perguntas excluídas da avaliação, têm-se as 6 primeiras, consideradas como perguntas de aquecimento (critério de exclusão 1); 11 perguntas que remetem a uma interpretação direta da história, sem nenhuma reflexão que envolve elementos da cena (critério de exclusão 2); 9 perguntas que não discriminam as respostas infantis (critério de exclusão 3); 4 perguntas que ultrapassam a narrativa e não enriquecem a interpretação da criança (critério de exclusão 4) e 4 perguntas inadequadas para a cena, desfavorecendo a compreensão (critério de exclusão 5).

Para análise de dados tem-se, então, 80 perguntas que se distribuem entre os seis componentes: O que está acontecendo? (23 perguntas); O que os personagens estão pensando e sentindo? (24 perguntas); Quais as metas e intenções dos personagens? (12 perguntas); O que os personagens alcançam com suas ações? (6 perguntas); Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos? (12 perguntas); Quais as lições aprendidas? (3 perguntas).

A resposta dada a cada pergunta é analisada com base em critérios fornecidos no guia de correção. A avaliação pode variar de *muito fraca* a *muito boa* , em uma escala de 5 pontos: 1 = muito fraca, 2 = fraca, 3 = regular, 4 = boa e 5 = muito boa. Os escores são somados e fornecem o escore total da criança avaliada.

A confiabilidade do procedimento de avaliação das respostas foi aferida por meio de testes de concordância entre avaliadores. Duas avaliadoras, previamente familiarizadas com a teoria de base e treinadas no procedimento¹, participaram dos testes, avaliando, cada qual, cinco protocolos dentre 10 avaliados pela pesquisadora. Para cada protocolo foi calculado um índice de correlação entre avaliadoras (r de Pearson). As 10 correlações obtidas variaram entre 0,83 e 0,95.

2.5 O programa de intervenção

O programa de intervenção, inspirado em experiência nacional similar (Almeida, 2008; Oliveira et al., 2007; Rodrigues & Dias, 2009) e desenvolvido com base no programa *STORIES* de Teglasi e Rothman (2001), conta com 25 livros de histórias infantis (Apêndice F), apresentados de forma graduada e obedecendo a uma hierarquia de apresentação. Para cada sessão, seleciona-se um livro infantil rico em pistas sociais, internas e externas, do ponto de vista do processamento da informação social. A exploração das pistas sociais durante a leitura das histórias baseia-se nos seis componentes propostos pelos referidos autores e caracteriza-se como mediada (Ferraz, 2008; Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2010).

A seleção dos livros advém de uma lista contendo 100 livros analisados do ponto de vista do processamento da informação social, em pesquisa precedente (Rodrigues et. al., 2007) A autora e coordenadora da pesquisa, Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues – UFJF/MG, cedeu, mediante a autorização por escrito, a lista de livros em questão.

A pesquisadora, experiente no procedimento, selecionou, durante o planejamento do programa, destes 100 livros, 25 para compor as sessões de intervenção. Para a referida seleção, optou-se por aqueles mais ricos do ponto de vista sociocognitivo, ou seja, livros que apresentam maior número de pistas sociais. Além disso, todos os 25 livros selecionados já haviam sido utilizados em leituras anteriores, em 2009, na cidade de Juiz de Fora - MG, e despertaram grande interesse nas crianças, segundo a percepção da pesquisadora. A

¹ O treino consistiu na análise de cinco protocolos de crianças não participantes da intervenção, com discussão dos pontos de desacordo em reuniões das três avaliadoras.

hierarquização dos livros, do mais simples ao mais complexo, em termos de elaboração do texto e trama da história, foi feita com base na experiência prévia da autora no projeto “Histórias Infantis e Agressividade: trabalhando com a demanda do CPA/UFJF”, mencionado na Apresentação desta dissertação.

O programa de intervenção totaliza, então, 25 sessões, sendo duas a três sessões por semana, com duração de 50 minutos cada, durante três meses. Para o desenvolvimento do programa, cada encontro foi inicialmente planejado com três momentos: a) elaboração e/ou recordação das regras visando a regulação da conduta; b) contação mediada da história com base nos componentes propostos por Teglasi e Rothman (2001); c) atividades lúdicas complementares à história com o objetivo de consolidar o aprendizado infantil.

Para a implementação do programa, foram formados subgrupos com no máximo nove crianças, visto que a promoção das habilidades sociocognitivas torna-se mais efetiva em grupos menores (Teglasi & Rothman, 2001), nos quais há maior oportunidade de participação de todas as crianças presentes. Para a formação dos subgrupos, as crianças foram selecionadas intencionalmente, com a ajuda das professoras, a fim de garantir a semelhança entre os subgrupos, de modo que crianças tímidas, agitadas, participativas, hostis foram alocadas em cada um deles.

O programa de intervenção foi conduzido conforme o planejado até a 10ª sessão. Assim, entre a 1ª e a 10ª sessão foi possível recordar as regras, contar a história e realizar as atividades complementares. As atividades complementares consistiam em desenhos da história, dramatização, jogos pedagógicos, tais como quebra cabeça e jogos de memória. A partir da 11ª sessão os livros tornaram-se mais ricos do ponto de vista do processamento da informação social e a leitura mediada mais complexa, demandando, assim, maior tempo para reflexão sobre a história. Além disso, as crianças estavam apresentando evolução quanto à participação e aquelas que antes não participavam se interessavam em participar. O tempo da sessão estava sendo todo ocupado com as discussões e reflexões.

Em consenso entre pesquisadora e orientadora decidiu-se, então, suprimir as atividades lúdicas complementares; e o restante das sessões de intervenção voltou-se para a discussão e exploração da história. As sessões seguintes foram, então, conduzidas com a recordação das regras, no primeiro momento, e a leitura mediada no segundo momento. O único material necessário para a intervenção era o livro de história infantil.

Para as primeiras sessões, particularmente até a 10ª sessão, os livros selecionados caracterizaram-se como mais simples, ou seja, totalizando menor número de pistas sociais se comparados com os outros livros pertencentes ao programa. Os livros mais simples são mais

fáceis de serem conduzidos e explorados com as crianças. As primeiras sessões visaram, principalmente, o trabalho com o pensamento sequencial (antes/depois), reconhecimento e nomeação de sentimentos básicos como feliz, triste, com medo e raiva, de modo que a criança percebesse que os sentimentos podem se alterar e que as pessoas podem sentir-se de diferentes maneiras em relação à mesma situação. A temática discutida nas sessões perpassava temas como amizade, cooperação e respeito. A partir da 11ª sessão, os livros também abordavam respeito, cooperação e amizade, porém de modo mais complexo e foram enriquecidos com discussão sobre iniciativa, aceitação e partilha, além de permanecer a reflexão quanto aos sentimentos e pensamentos dos personagens numa perspectiva de compreensão do outro.

A leitura das histórias mediada e baseada nos seis componentes, já descritos, investiga, em cada página, sentimentos, pensamentos, intenções dos personagens e acontecimentos da história, assim vários questionamentos são realizados durante a leitura. Para cada livro selecionado, a pesquisadora elaborou um roteiro com as principais perguntas a serem feitas durante as sessões, com base no programa de Teglasi e Rothman (2001) e adaptações dos mapeamentos originais acessados pela pesquisadora em 2008/2009, durante a participação no projeto “Histórias Infantis e Agressividade: trabalhando com a demanda do CPA/UFJF”.

Os questionamentos, muitas vezes, eram lançados ao grupo sem um direcionamento nominal para a resposta. Porém, houve situações, por exemplo, de incentivo à participação da criança tímida, em que crianças com tal característica eram chamadas nominalmente, em questões que teriam condições de responder. Cada história era lida em voz alta, de maneira motivadora e estimulante, aferindo o interesse das crianças, mantendo-as curiosas e interessadas.

A investigação do livro infantil era tutorada, as crianças respondiam aos questionamentos e eram estimuladas a explorarem as ações, pensamentos, sentimentos e metas dos personagens. A leitura mediada contava com a exploração das ilustrações e do texto do livro. A exploração era, então, iniciada logo com a capa do livro. À medida que a história era contada os alunos identificavam as metas, intenções, desejos e as atitudes dos personagens. A referida investigação se dava com as seguintes perguntas: “O que ele quer fazer?; “Como ele vai fazer isso?”; “O que você acha dessa atitude?”. Durante a leitura a pesquisadora estimulava inferências e antecipava com o grupo o desfecho da cena; assim, era possível cotejar as metas propostas pelas crianças e aquelas selecionada pelo personagem. As respostas eram tratadas como indicadores de compreensão e envolvimento com a história.

As crianças que se caracterizavam como mais dominadoras foram limitadas na fala, por meio da seguinte expressão da pesquisadora: “Você já teve a sua vez de falar, agora vamos deixar que os outros também tenham sua vez”. Definiu-se como criança dominadora, aquela que respondia consecutivamente a três perguntas lançadas ao grupo. Durante as intervenções foram realizadas negociações com as crianças a fim de garantir a participação de todas elas e o controle do comportamento por conta da agitação. Todas as crianças eram motivadas a participarem das discussões, tinha-se o cuidado para que nenhuma criança fosse diminuída, ou ridicularizada por suas expressões, por mais absurdas que parecessem à primeira vista.

O programa desenvolvido por Teglasi e Rothman (2001) permite que a lição do livro seja enriquecida com situações reais trazidas pelas crianças; o programa de intervenção desenvolvido no presente estudo, também, conta com este procedimento. As crianças, em todas as sessões, encontraram um espaço para discutirem entre elas situações reais de sala de aula, de modo que a pesquisadora atuou, em muitos momentos, como uma mediadora das discussões.

2.6 Delineamento

Foi empregado um delineamento quase experimental pré-teste/pós-teste com dois grupos. Para o GI foi feita uma avaliação pré-intervenção e uma avaliação pós-intervenção. Para o GII houve três momentos de avaliação: pré-espera, pré-intervenção e pós-intervenção.

As crianças pertencentes ao GI foram avaliadas em agosto de 2010 e passaram pela intervenção nos meses de agosto, setembro e outubro de 2010; no mês de novembro de 2010 todas as crianças foram, novamente, avaliadas. Os dois momentos avaliativos permitiram a investigação das habilidades sociais e sociocognitivas e capacidades e dificuldades infantis antes e depois da intervenção.

As crianças pertencentes ao GII foram avaliadas em maio de 2011; após três meses, intervalo de tempo correspondente ao da duração da intervenção, no mês de agosto de 2011, as crianças foram, novamente, avaliadas. Ainda neste mês, deu-se início à intervenção; após três meses, novembro de 2011, as crianças foram reavaliadas. A **Tabela 1.** esquematiza o delineamento do estudo.

Tabela 1 - Delineamento do estudo

Grupo I 2010	Grupo II 2011
-	<i>Avaliação Pré-Espera</i> Maio
	3 meses
<i>Avaliação Pré-Intervenção</i> Agosto	<i>Avaliação Pré-Intervenção</i> Agosto
<i>Intervenção</i> Agosto - Outubro	<i>Intervenção</i> Agosto – Outubro
3 meses	3 meses
<i>Avaliação Pós-Intervenção</i> Novembro	<i>Avaliação Pós-Intervenção</i> Novembro

Esse delineamento possibilita verificar o efeito da intervenção mediante a combinação de dois procedimentos: (a) exploração de variações entre as avaliações pré e pós-intervenção; (b) sondagem de diferenças entre os grupos antes e depois da intervenção. O delineamento da pesquisa com três momentos de avaliação em GII possibilita, ainda, na análise estatística, o controle sobre efeitos de medidas repetidas, como, por exemplo, uma possível tendência do professor para avaliar mais positivamente o aluno em cada nova avaliação, ou um possível efeito de aprendizagem da criança como consequência de ser exposta repetidamente ao mesmo procedimento de exploração da história.

2.7 Procedimentos

Em fevereiro de 2010, a pesquisadora apresentou o estudo à direção de uma Escola de Educação Infantil, escolhida por conveniência². Em reunião com a diretora da escola foram discutidos os objetivos e as necessidades da pesquisa. Após a autorização da responsável, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa.

² A pesquisadora foi apresentada à assistente social da escola pela orientadora do projeto. A assistente social, por sua vez, mediou o primeiro contato com a diretora.

Em seguida, após a aprovação, a pesquisadora retornou à escola a fim de apresentar o estudo, às duas professoras responsáveis pela turma do Pré III (atual Etapa II), turma participante. Foram expostos os procedimentos de pesquisa e a colaboração necessária para o seu desenvolvimento. As professoras se mostraram interessadas e dispostas a cooperar. Em julho de 2010 foi realizada uma reunião com os pais das crianças participantes. Aqueles que compareceram neste encontro tornaram-se cientes dos objetivos do estudo e consentiram com a participação de seus filhos, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Procedimentos éticos devidamente cumpridos, deu-se, então, início aos procedimentos de coleta de dados.

Para tanto, fez-se necessário um treinamento com as duas professoras regentes da turma no que tange ao preenchimento dos instrumentos QRSH-RP e SDQ. Em um encontro com ambas as professoras, realizado em agosto de 2010, a pesquisadora repassou as instruções de preenchimento e esclareceu possíveis dúvidas. Os protocolos dos instrumentos foram distribuídos de modo que a professora do turno matutino avaliou 13 crianças e a do turno vespertino, 12 crianças. Foi estabelecida uma semana de prazo para a devolução dos protocolos preenchidos.

Para a sondagem das habilidades sociocognitivas, realizada pela pesquisadora, as crianças foram avaliadas individualmente durante o horário de aula, com o consentimento da professora, em sala cedida pela direção da escola. A história “Anjinho” era lida para a criança, de forma mediada, com base no roteiro de perguntas. A avaliação era gravada. O tempo médio de aplicação foi de 19 minutos aproximadamente, variando entre 15 e 23 minutos.

Após as avaliações de todas as crianças procedeu-se à composição de subgrupos para a intervenção. Foram formados três subgrupos, de modo a não ultrapassar nove crianças por grupo, uma vez que o programa demanda discussões e reflexões acerca de cada história contada na sessão. As crianças foram agrupadas com a ajuda das professoras, com a finalidade de garantir a semelhança entre os subgrupos. O GI, então, se subdividiu em G1a, G1b, G1c e as 25 sessões de intervenção, de 50 minutos cada, foram desenvolvidas seguindo os mesmos procedimentos em todos os subgrupos.

A intervenção se estendeu por três meses. Inicialmente, cada sessão era organizada em três partes: a) elaboração e/ou recordação das regras visando à regulação da conduta; b) contação mediada da história com base nos componentes propostos por Teglasi e Rothman (2001); c) atividades lúdicas complementares à história com o objetivo de consolidar o aprendizado das crianças. O procedimento (c) se estendeu até a 10ª sessão; fez-se necessário retirá-lo das demais sessões, como já mencionado, uma vez que estas estavam demandando

maior reflexão da história, assim o tempo estava sendo todo ocupado com as discussões e reflexões.

As sessões eram guiadas pela pesquisadora e realizadas diariamente de segunda a sexta-feira, exceto nos feriados. A ordem de participação dos grupos obedecia a sequência GIa, GIb, GIc.; e o turno se alternava, de modo que as sessões em uma semana aconteciam no turno matutino e na outra semana no turno vespertino. As crianças se interessaram pelo programa e não houve maiores problemas para a sua condução. Ao final da intervenção, as crianças foram reavaliadas.

A reavaliação cumprida em novembro de 2010, denominada de pós intervenção, contou com os mesmos procedimentos da pré-intervenção. A pesquisadora entregou, novamente, os mesmos protocolos às professoras e as instruções foram lembradas. No entanto, para esta entrega não houve um encontro como aquele realizado no mês de agosto, a pesquisadora repassou os questionários em horário de aula e mostrou-se disponível para eventuais dúvidas. Cada professora reavaliou as mesmas crianças avaliadas na pré-intervenção. As avaliações sociocognitivas foram conduzidas da mesma maneira, as crianças foram avaliadas individualmente, pela pesquisadora.

A pesquisadora realizou, também, uma reunião com os pais das crianças participantes, ao final da intervenção, no mês de novembro, a fim de repassar as impressões gerais do estudo e incentivar a contação de histórias em contexto familiar. Neste momento, foi possível a troca de informações entre pais e pesquisadora. A reunião contou com a presença de 14 pais, todos os presentes elogiaram a proposta e mostraram-se satisfeitos com o desenvolvimento de seus filhos.

No ano de 2011, o estudo seguiu os mesmos procedimentos de avaliação e implementação do programa. A pesquisa foi desenvolvida na mesma escola e as professoras regentes, participantes como informantes, permaneceram novamente responsáveis pelo Pré III. Dessa forma, elas já conheciam os instrumentos QRSH-RP e SDQ, bem como os procedimentos de coleta de dados.

Porém, em 2011 houve a inserção de um novo momento avaliativo denominado de pré-espera, realizado em maio. As crianças que comporiam o GII foram, então, avaliadas em três momentos. Para que a coleta de dados fosse iniciada, fez necessário realizar uma reunião, desta vez, com os pais das crianças pertencentes ao GII, em abril de 2011. Nesta reunião, os pais foram esclarecidos quanto à pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) autorizando a participação das crianças no estudo.

Em seguida, deu-se início à avaliação, denominada de pré espera; cada professora avaliou a metade dos alunos, ou seja, 10 crianças, seguindo os mesmos procedimentos de avaliação do ano anterior. Para a avaliação sociocognitiva a pesquisadora seguiu, também, os mesmos procedimentos.

Após três meses, em agosto/2011 as crianças foram novamente avaliadas. Os procedimentos de avaliação foram os mesmos das avaliações precedentes.

A implementação do programa seguiu os mesmos passos da intervenção realizada em 2010. O GII foi subdividido em três grupos GIId, GIIe, GII_f; desta vez, o maior grupo apresentava-se com 7 crianças. O programa foi desenvolvido de modo similar àquele desenvolvido em 2010, seguindo, assim o mesmo número de sessões, tempo de duração e demais procedimentos. Para este grupo, houve a perda de um participante: uma criança inserida no GII saiu da escola no mês de setembro de 2011; assim, ao final do estudo o GII estava composto por 19 crianças.

Para a pós-intervenção, novembro de 2011, as crianças foram reavaliadas do mesmo modo que as crianças do GI. Devido a perda de um participante, a professora do turno matutino avaliou 10 crianças e a professora do turno vespertino 9 crianças. Para este grupo, realizou-se, também, uma reunião com os pais das crianças, seguindo os mesmos propósitos daquela realizada em 2010. A reunião contou com a presença de 9 pais e como impressão geral tem-se, também, a satisfação e elogio ao programa de histórias infantis.

2.8 Análise de dados

Tendo em vista as peculiaridades de cada instrumento, as análises concernentes a cada um são apresentadas separadamente: a) análise das habilidades sociais, b) análise das capacidades e dificuldades; c) análise das habilidades sociocognitivas.

Para tais análises, foi utilizado o modelo linear de efeitos mistos (efeitos aleatórios e fixos), utilizado na análise de dados em que as respostas de um mesmo indivíduo estão agrupadas e a suposição de independência entre as observações num mesmo grupo não é adequada (Schall, 1991). Para a utilização deste modelo, é necessário que seus resíduos tenham distribuição normal com média zero e variância constante. O ajuste do modelo foi feito através do procedimento PROC MIXED do software SAS[®] 9.2

a) Análise das habilidades sociais

Uma vez cotados os protocolos do QRSB-RP, a análise de dados foi feita sobre os três fatores do instrumento e sobre o escore total. Os dados das avaliações pré e pós-intervenção no GI e no GII foram comparados para sondar o efeito da intervenção. Para o GII, houve, ainda, a comparação com a avaliação pré-espera, que permitiu investigar eventuais efeitos de repetição das medidas, independentes da intervenção.

b) Análise das capacidades e dificuldades

Feita a cotação dos protocolos do SDQ, a análise de dados incidiu sobre as cinco subescalas e sobre o escore total do instrumento. Os dados das avaliações pré e pós-intervenção no GI e no GII foram comparados para sondar o efeito da intervenção. Para o GII, houve, ainda, a comparação com a avaliação pré-espera; que permitiu investigar eventuais efeitos de repetição das medidas, independentes da intervenção.

c) Análise das habilidades sociocognitivas

As avaliações das habilidades sociocognitivas foram gravadas e posteriormente transcritas em arquivos de textos. Os 50 protocolos pertencentes ao GI foram analisados de modo que a pesquisadora atribuiu um código numérico a cada criança, em seguida criou uma planilha inserindo este código e os momentos avaliativos: pré-intervenção, denominado (a) e pós-intervenção, denominado (b), (1a, 1b; 2a, 2b; e assim sucessivamente); toda planilha foi numerada sequencialmente, dessa forma houve 50 códigos alfanuméricos para o GI, iniciando em 1a e terminando em 25b. Feito isso, precedeu-se uma numeração aleatória, por sorteio dos 50 códigos, a fim de não identificar o momento avaliativo. Dessa forma, cada código (a) e (b) recebeu uma correspondência numérica. Cada criança deste grupo teve, então, um código alfanumérico e um número correspondente aleatório, lançados em uma planilha. No protocolo de avaliação constou apenas o número aleatório.

As mesmas avaliadoras que participaram dos testes de acordo realizaram as avaliações em procedimento cego, sem a identificação das crianças e do momento de avaliação. Cada avaliadora analisou 25 protocolos. A pesquisadora avaliou todos os 50. Assim, cada protocolo foi objeto de duas avaliações.

Após a devolução dos protocolos, a pesquisadora realizou a cotação dos dados e lançou os resultados na planilha com os códigos alfanuméricos originais. Para cada protocolo, os desacordos foram solucionados mediante o “voto de desempate”, dado pela terceira avaliadora, que não analisou o protocolo.

Os 59 protocolos do GII foram analisados por duas avaliadoras; vinte protocolos, correspondente à avaliação denominada de pré-espera, foram avaliados por uma das colaboradoras participantes da avaliação do GI, aqui designada como avaliadora 1. Já os 20 protocolos pertencentes à avaliação pré-intervenção foram avaliados pela própria pesquisadora do estudo, avaliadora 2. Os 19 protocolos restantes, pertencentes à avaliação pós-intervenção, foram subdivididos entre as avaliadoras 1 e 2 de modo que a avaliadora 1 avaliou 9 protocolos e a avaliadora 2, 10 protocolos.

Dada a familiaridade das avaliadoras com o instrumento, adquirida nas etapas de teste de acordo e avaliação dos protocolos de GI, considerou-se não ser necessário o julgamento de acordo. Dessa forma, cada protocolo pertencente ao GII foi objeto de apenas uma avaliação.

A análise de dados incidiu sobre os seis componentes e sobre o escore total do instrumento. Os dados das avaliações pré e pós-intervenção no GI e no GII foram comparados para sondar o efeito da intervenção. Para o GII, houve, ainda, a comparação com a avaliação pré-espera, que permitiu investigar eventuais efeitos de repetição das medidas, independentes da intervenção.

3 RESULTADOS

Cada uma das análises propostas é retomada, com a apresentação dos respectivos resultados: 1) análise das habilidades sociocognitivas 2) análise das habilidades sociais e 3) análise das capacidades e dificuldades infantis. Para todos os testes estatísticos foi fixado o nível de significância $\alpha = 0,05$ com intervalo de confiança de 95%.

Para a exposição dos resultados a seguir, apresentam-se na **Tabela 2** as análises de equivalência entre os grupos, no momento avaliativo denominado de pré-intervenção.

Tabela 2 - Comparação entre os grupos para o momento avaliativo, pré-intervenção, em todas as variáveis de interesse do estudo.

Variáveis de interesse	Grupos	Diferença	EP^a	IC (95%)		g.l.^b	t	p
Sociabilidade e expressividade emocional	GII - GI	0,41	1,53	-2,64	3,46	61	0,27	0,789
Iniciativa Social	GII - GI	1,67	1,06	-0,45	3,79	61	1,57	0,121
Busca por suporte	GII - GI	-0,17	0,37	-0,90	0,56	61	-0,46	0,645
Escore total QRSH	GII - GI	1,87	2,63	-3,39	7,13	61	0,71	0,480
Escala Sintomas Emocionais	GII - GI	0,02	0,51	-1,00	1,04	61	0,04	0,969
Escala Problemas de Conduta	GII - GI	0,69	0,79	-0,89	2,27	61	0,87	0,386
Escala Hiperatividade	GII - GI	0,52	0,86	-1,19	2,23	61	0,61	0,546
Escala Problemas de Relacionamento	GII - GI	0,18	0,35	-0,52	0,88	61	0,51	0,610
Escala Comportamento Prosocial	GII - GI	0,73	0,74	-0,75	2,21	61	0,99	0,327
Escore total de dificuldades SDQ	GII - GI	1,41	1,84	-2,26	5,08	61	0,77	0,446
O que está acontecendo?	GII - GI	6,25	2,91	0,43	12,07	61	2,15	0,036
O que os personagens estão pensando e sentindo?	GII - GI	0,14	4,11	-8,07	8,35	61	0,03	0,973
Quais as metas e intenções dos personagens?	GII - GI	0,75	1,80	-2,84	4,34	61	0,42	0,678
O que os personagens alcançam com suas ações?	GII - GI	0,47	1,18	-1,89	2,83	61	0,4	0,692
Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?	GII - GI	1,13	1,96	-2,78	5,04	61	0,58	0,566
Quais as lições aprendidas?	GII - GI	-1,17	0,59	-2,36	0,02	61	-1,97	0,053
Escore total do instrumento sociocognitivo	GII - GI	7,57	10,26	-12,95	28,09	61	0,74	0,464

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Observa-se que em todas as variáveis de interesse os grupos, GI e GII, encontram-se equivalentes no momento avaliativo pré-intervenção, exceto para a variável: *O que está acontecendo?*. Para esta variável houve diferença estatística significativa entre os grupos, ou seja, eles não apresentaram equivalência ao iniciarem a intervenção.

Sugere-se que a diferença em questão se justifica pelo fato de as crianças do GII passarem por três momentos avaliativos, de modo que no momento da pré-intervenção, as crianças já conheciam o livro e seu conteúdo. Como a variável *O que está acontecendo?* remete diretamente ao conteúdo, as perguntas relacionadas a esta variável podem, em uma segunda aplicação do instrumento, evocar memórias da experiência prévia, com um efeito facilitador. As crianças do GII, portanto, iniciaram o programa em vantagem para este componente.

3.1 Análise das Habilidades Sociocognitivas

As habilidades sociocognitivas foram avaliadas por meio da leitura mediada da narrativa textual, com base em um roteiro de 114 perguntas; destas, 80 perguntas foram analisadas e agrupadas nos seis componentes do programa de Teglasi e Rothman (2001). Os resultados das análises descritivas, em médias e erro padrão, para os seis componentes investigados, bem como para o *escore total* da investigação sociocognitiva, são encontrados na **Tabela 3**.

Tabela 3 - Estatística descritiva para os componentes segundo “Avaliação Sociocognitiva de respostas infantis pós-exploração dialogada de narrativa textual”

Classes	Grupo de intervenção				
	2010 (n = 25)		2011 (n = 20)		
	Pré-Intervenção Média (EP)	Pós-Intervenção Média (EP)	Pré-Espera Média (EP)	Pré-Intervenção Média (EP)	Pós-Intervenção Média (EP)
O que está acontecendo?	61,80 (1,94)	84,36 (1,94)	58,40 (2,17)	68,05 (2,17)	84,38 (2,20)
O que os personagens estão pensando e sentindo?	72,16 (2,74)	99,64 (2,74)	63,95 (3,06)	72,30 (3,06)	99,24 (3,11)
Quais as metas e intenções dos personagens?	35,20 (1,20)	44,60 (1,20)	33,80 (1,34)	35,95 (1,34)	44,70 (1,36)
O que os personagens alcançam com suas ações?	15,88 (0,79)	22,28 (0,79)	14,90 (0,88)	16,35 (0,88)	22,42 (0,89)
Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?	31,32 (1,30)	43,96 (1,30)	30,30 (1,46)	32,45 (1,46)	45,11(1,48)
Quais as lições aprendidas?	4,52 (0,40)	7,36 (0,40)	3,35 (0,44)	3,35 (0,44)	7,31 (0,45)
Total	220,88(6,84)	302,20(6,84)	204,70(7,65)	228,45(7,65)	303,23(7,71)

Verifica-se na **Tabela 3**, que as médias na pós-avaliação, em ambos os grupos, GI e GII, são nominalmente mais altas, em todos os componentes avaliados, bem como no *escore total*. Observa-se, também, que no GII as médias na avaliação pré-intervenção encontram-se mais elevadas se comparadas com as médias da pré-espera em todos os componentes e no *escore total*; exceto para o componente “*Quais as lições aprendidas?*”. Neste componente, o escore médio permaneceu o mesmo entre a pré-espera e a pré-intervenção. Nota-se, ainda, no GII, um aumento progressivo no valor nominal da média, entre os três tempos avaliativos, no *escore total* do instrumento e em todos os componentes de investigação, com exceção do componente “*Quais as lições aprendidas?*”.

Os resultados das comparações entre os momentos de avaliação, para cada componente do instrumento “*Avaliação Sociocognitiva de respostas infantis pós-exploração dialogada de narrativa textual*”, são apresentados nas tabelas 4 a 9. Os resultados relativos ao componente *O que está acontecendo?* encontram-se na **Tabela 4**.

Tabela 4 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente *O que está acontecendo?*

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	-22,56	1,69	-25,94	-19,18	61	-13,34	0,001
GII	Pré espera – Pré intervenção	-9,65	1,89	-13,43	-5,87	61	-5,1	0,001
	Pré espera – Pós intervenção	-25,98	1,93	-29,83	-22,13	61	-13,49	0,001
	Pré – Pós intervenção	-16,33	1,93	-20,18	-12,48	61	-8,48	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Como se observa, os resultados evidenciados na comparação entre a pré e pós-intervenção, para este componente, apresentam um aumento significativo em ambos os grupos, GI e GII. Para o GII, evidenciou-se, também, aumento significativo entre a pré espera e a pré-intervenção.

A **Tabela 5** apresenta os resultados da comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente *O que os personagens estão pensando e sentindo?*

Tabela 5 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente *O que os personagens estão pensando e sentindo?*

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	-27,48	2,63	-32,74	-22,22	61	-10,44	0,001
GII	Pré espera – Pré intervenção	-8,35	2,94	-14,23	-2,47	61	-2,84	0,006
	Pré espera – Pós intervenção	-35,29	2,99	-41,28	-29,30	61	-11,79	0,001
	Pré- Pós intervenção	-26,94	2,99	-32,93	-20,95	61	-9	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Nota-se que os resultados encontrados na comparação entre a pré e pós-intervenção, para este componente, apresentam um aumento significativo no GI e GII. Evidenciou-se, também, para o GII aumento significativo entre a pré-espera e a pré-intervenção.

Os resultados da comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente *O que os personagens alcançam com suas ações?* estão apresentados na **Tabelas 6**.

Tabela 6 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente *O que os personagens alcançam com suas ações?*

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	-6,40	0,65	-7,70	-5,10	61	-9,84	0,001
GII	Pré espera – Pré intervenção	-1,45	0,73	-2,90	0,00	61	-1,99	0,051
	Pré espera – Pós intervenção	-7,52	0,74	-9,00	-6,04	61	-10,16	0,001
	Pré- Pós intervenção	-6,07	0,74	-7,55	-4,59	61	-8,2	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Os resultados mostram um aumento significativo entre a pré e pós-intervenção, em ambos os grupos, GI e GII, para o componente *O que os personagens alcançam com suas ações?*. Nota-se, ainda, um aumento quase significativo entre a pré-espera e a pré-intervenção.

Na **Tabela 7** apresentam-se os resultados da comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente *Quais as metas e intenções dos personagens?*.

Tabela 7 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente *Quais as metas e intenções dos personagens?*

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	-9,40	1,08	-11,56	-7,24	61	-8,72	0,001
GII	Pré espera – Pré intervenção	-2,15	1,21	-4,56	0,26	61	-1,78	0,080
	Pré espera – Pós intervenção	-10,90	1,23	-13,35	-8,44	61	-8,88	0,001
	Pré – Pós intervenção	-8,75	1,23	-11,20	-6,29	61	-7,13	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Observa-se uma diferença estatística significativa entre a pré e pós-intervenção em ambos os grupos, GI e GII. Para o GII, não foram encontrados aumentos significativos entre a pré-espera e a pré-intervenção.

Os resultados da comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente *Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?*, são apresentado na **Tabela 8**.

Tabela 8 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente *Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?*

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	-12,64	1,27	-15,17	-10,11	61	-9,98	0,001
GII	Pré espera – Pré intervenção	-2,15	1,42	-4,98	0,68	61	-1,52	0,134
	Pré espera – Pós intervenção	-14,81	1,44	-17,69	-11,93	61	-10,28	0,001
	Pré – Pós intervenção	-12,66	1,44	-15,54	-9,78	61	-8,79	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Os resultados apresentados na **Tabela 8** evidenciam uma diferença estatística significativa entre a pré e pós-intervenção no GI e no GII. Para o GII, não se observa diferença entre as avaliações pré-espera e pré-intervenção.

Na **Tabela 9** são apresentados os resultados da comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente *Quais as lições aprendidas?*.

Tabela 9 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no componente *Quais as lições aprendidas?*

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	-2,84	0,45	-3,74	-1,94	61	-6,34	0,001
GII	Pré espera – Pré intervenção	0,00	0,50	-1,00	1,00	61	0	1,000
	Pré espera – Pós intervenção	-3,96	0,51	-4,97	-2,94	61	-7,77	0,001
	Pré – Pós intervenção	-3,96	0,51	-4,97	-2,94	61	-7,77	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Observa-se que os resultados apresentam um aumento significativo entre a pré e a pós-intervenção em ambos os grupos, GI e GII. Não se encontrou um aumento significativo entre a pré espera e a pré-intervenção para o GII.

Na **Tabela 10** encontram-se os resultados referentes ao *escore total* da investigação sociocognitiva, também, na comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo.

Tabela 10 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no *escore total* do instrumento de avaliação sociocognitiva

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	-81,32	4,63	-90,59	-72,05	61	-17,55	0,001
GII	Pré espera – Pré intervenção	-23,75	5,18	-34,11	-13,39	61	-4,58	0,001
	Pré espera – Pós intervenção	-98,53	5,28	-109,08	-87,97	61	-18,66	0,001
	Pré – Pós intervenção	-74,78	5,28	-85,33	-64,22	61	-14,17	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Para o *escore total*, observa-se um aumento significativo entre a pré e pós-intervenção para ambos os grupos, GI e GII. Contudo, evidenciou-se, também, um aumento significativo entre a pré-espera e a pré-intervenção, no GII.

Como observado nas tabelas apresentadas nesta seção, os resultados são sugestivos de um efeito positivo da intervenção para três componentes da investigação sociocognitiva: *Quais as metas e intenções dos personagens?*, *Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?*, *Quais as lições aprendidas?* Em todos eles, há aumento significativo entre a pré e a pós intervenção, em ambos os grupos, GI e GII, mas não se verifica diferença estatisticamente significativa entre a pré-espera e pré-intervenção, no GII.

Para os outros três componentes da investigação sociocognitiva, *O que está acontecendo?*, *O que os personagens estão pensando e sentindo?*, *O que os personagens alcançam com suas ações?*, não é possível afirmar efeito da intervenção. Isso ocorre porque, embora haja aumento significativo entre a pré e pós-intervenção, nos dois grupos, observa-se também um aumento significativo entre a pré-espera e a pré-intervenção no GII. Resultados similares foram encontrados para o *escore total* do instrumento de investigação.

Os resultados das análises de comparação entre grupos, GI e GII, para o momento pós-intervenção apontam equivalência entre os grupos para todos os componentes do instrumento “*Avaliação Sociocognitiva de respostas infantis pós-exploração dialogada de narrativa textual*”, bem como para o *escore total*. O programa de histórias infantis, portanto, sugere efeitos positivos equivalentes no desenvolvimento sociocognitivo infantil em ambos os grupos participantes da pesquisa.

3.2 Análise das Habilidades Sociais

Os comportamentos socialmente habilidosos, agrupados nos fatores *sociabilidade e expressividade emocional, iniciativa social e busca por suporte*, encontram-se descritos, em médias e erro padrão, na **Tabela 11**.

Tabela 11 - Estatística descritiva para as habilidades sociais avaliadas segundo o *QRSH-RP*

Fatores	Grupo de intervenção				
	GI 2010 (n = 25)		GII 2011 (n = 20)		
	Pré- Intervenção Média (EP)	Pós- Intervenção Média (EP)	Pré- Espera Média (EP)	Pré- Intervenção Média (EP)	Pós- Intervenção Média (EP)
Sociabilidade	21,04 (1,02)	24,52 (1,02)	21,20 (1,14)	21,45 (1,14)	26,65 (1,15)
Iniciativa	6,88 (0,71)	8,88 (0,71)	6,90 (0,79)	8,55 (0,79)	11,02 (0,80)
Busca por suporte	4,92 (0,24)	5,48 (0,24)	4,90 (0,27)	4,75 (0,27)	5,71 (0,28)
Total	34,08 (1,75)	40,44 (1,75)	34,20 (1,96)	35,95 (1,96)	45,31 (1,98)

Pode-se observar uma tendência ao aumento das médias depois da intervenção. Essa tendência é comentada adiante, em conjunto com os resultados das comparações entre os momentos de avaliação, apresentados nas tabelas 12 a 14.

Tabela 12 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no fator *Sociabilidade e expressividade emocional* do *QRSH-RP*

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	-3,48	0,90	-5,27	-1,69	61	-3,88	0,001
GII	Pré espera – Pré intervenção	-0,25	1,00	-2,26	1,76	61	-0,25	0,804
	Pré espera – Pós intervenção	-5,45	1,02	-7,49	-3,41	61	-5,34	0,001
	Pré – Pós intervenção	-5,20	1,02	-7,24	-3,16	61	-5,09	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l. = graus de liberdade

Os resultados encontrados evidenciam diferenças estatísticas significativas entre a pré e pós-intervenção para este fator, em ambos os grupos, GI e GII. Para o GII, não há diferença entre a pré-espera e a pré-intervenção.

Na **Tabela 13** são mostrados os resultados referentes à comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no fator *Iniciativa Social*.

Tabela 13 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no fator *Iniciativa Social* do QRSH-RP

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	-2,00	0,61	-3,21	-0,79	61	-3,29	0,002
GII	Pré espera – Pré intervenção	-1,65	0,68	-3,01	-0,29	61	-2,43	0,018
	Pré espera – Pós intervenção	-4,12	0,69	-5,50	-2,74	61	-5,96	0,001
	Pré – Pós intervenção	-2,47	0,69	-3,85	-1,09	61	-3,57	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Observam-se diferenças estatísticas significativas entre a pré e pós-intervenção, em ambos os grupos, GI e GII. Encontrou-se, ainda, diferença significativa para o GII, entre a pré-espera e a pré-intervenção.

Na **Tabela 14** se encontram os resultados das comparações entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no fator *Busca por suporte*.

Tabela 14 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no fator *Busca por suporte* do QRSH-RP

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	-0,56	0,21	-0,98	-0,98	61	-2,69	0,009
GII	Pré espera – Pré intervenção	0,15	0,23	-0,31	-0,31	61	0,65	0,521
	Pré espera – Pós intervenção	-0,81	0,24	-1,29	-1,29	61	-3,43	0,001
	Pré – Pós intervenção	-0,96	0,24	-1,44	-1,44	61	-4,06	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Os achados apontam um aumento significativo entre a pré e pós intervenção, em ambos os grupos, GI e GII. Não se encontrou um aumento significativo entre a pré-espera e a pré-intervenção para o GII.

A **Tabela 15** apresenta resultados da comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no *escore total* do instrumento.

Tabela 15 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no *escore total* do *QRSH-RP*

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	-6,36	1,44	-9,24	-3,48	61	-4,41	0,001
GII	Pré espera – Pré intervenção	-1,75	1,61	-4,97	1,47	61	-1,09	0,282
	Pré espera – Pós intervenção	-11,11	1,64	-14,39	-7,83	61	-6,77	0,001
	Pré – Pós intervenção	-9,36	1,64	-12,64	-6,08	61	-5,71	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Observa-se um aumento significativo entre a pré e pós-intervenção em ambos os grupos, GI e GII. Para o GII, não há diferença estatística significativa entre a pré-espera e a pré-intervenção.

Os resultados encontrados pelo QRSH-RP sugerem incrementos nos comportamentos sociais infantis, associados à intervenção. Por meio da comparação entre os momentos avaliativos, nota-se uma diferença estatística significativa entre a pré-intervenção e a pós-intervenção, em ambos os grupos, e uma diferença não significativa entre a pré-espera e a pré-intervenção, no GII, nos fatores *Sociabilidade e expressividade emocional* e *Busca por suporte*, assim como no *escore total*. No que tange ao fator *Iniciativa social*, encontrou-se diferença estatística significativa entre a pré-espera e a pré-intervenção no GII; sugere-se, então, que a intervenção não contribuiu unicamente para o aprimoramento da habilidade.

Os resultados das análises de comparação entre grupos, GI e GII, para o momento pós-intervenção apontam equivalência entre os grupos nos fatores *Sociabilidade e expressividade emocional* e *Busca por suporte*, bem como para o *escore total* do instrumento QRSH-RP. Para o fator *Iniciativa Social* encontrou-se um resultado particular evidenciado na **Tabela 16**.

Tabela 16 - Comparação entre os grupos para o momento avaliativo, pós-intervenção, no fator *Iniciativa Social* pertencente ao instrumento *QRSH-RP*

Avaliação	Grupos	Diferença	EP ^a	IC (95%)	g.l. ^b	t	p
Pós-intervenção	GII - GI	2,14	1,07	0,00 4,28	61	2	0,050

^aEP = erro-padrão; ^bg.l. = graus de liberdade

Como se observa, o resultado encontrado no momento pós-intervenção evidencia diferença estatística significativa entre os grupos; o GI e GII não apresentaram equivalência ao finalizarem a intervenção. Portanto, o GII terminou o programa de histórias infantis apresentando melhores resultados para esta investigação.

3.3 Análise das Capacidades e Dificuldades infantis

As capacidades e dificuldades infantis foram investigadas nas cinco subescalas do instrumento SDQ, *sintomas emocionais*, *problemas de conduta*, *hiperatividade/déficit de atenção*, *problemas de relacionamento e comportamento prrossocial*, e no *escore total de dificuldades*. As médias e os erros padrão obtidos nas avaliações pré e pós-intervenção no GI e GII, bem como na avaliação pré espera no GII, são apresentados na **Tabela 17**.

Tabela 17 - Estatística descritiva para os comportamentos avaliados segundo *SDQ*

Classes	Grupo de intervenção				
	GI 2010 (n = 25)		GII 2011 (n = 20)		
	Pré- Intervenção Média (EP)	Pós- Intervenção Média (EP)	Pré- Espera Média (EP)	Pré- Intervenção Média (EP)	Pós- Intervenção Média (EP)
Sintomas emocionais	2,68 (0,34)	2,48 (0,34)	2,60 (0,38)	2,70 (0,38)	1,55 (0,39)
Problemas de Conduta	2,16 (0,53)	1,64 (0,53)	2,95 (0,59)	2,85 (0,59)	1,09 (0,60)
Hiperatividade	4,48 (0,57)	3,04 (0,57)	4,95 (0,64)	5,00 (0,64)	2,56 (0,65)
Problemas de Relacionamento	1,32 (0,23)	0,68 (0,23)	1,55 (0,26)	1,50 (0,26)	0,42 (0,27)
Comportamento Prrossocial	6,72 (0,49)	8,48 (0,49)	6,45 (0,55)	7,45 (0,55)	9,50 (0,56)
Total	10,64 (1,22)	7,84 (1,22)	12,05 (1,37)	12,05 (1,37)	5,59 (1,39)

Como se observa na **Tabela 17**, na pós-avaliação tanto no GI quanto no GII as médias das dificuldades infantis são nominalmente menores e a média do comportamento prossocial é maior.

Os resultados das comparações entre os momentos de avaliação, para as cinco subescalas do instrumento, são apresentados nas tabelas 18 a 22. Os resultados referentes à subescala *hiperatividade*, são apresentados na **Tabela 18**.

Tabela 18 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala *Hiperatividade* do *SDQ*.

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)	g.l. ^b	t	p	
GI	Pré – Pós intervenção	1,44	0,45	0,55	2,33	61	3,22	0,002
GII	Pré espera – Pré intervenção	-0,05	0,50	-1,05	0,95	61	-0,1	0,921
	Pré espera – Pós intervenção	2,39	0,51	1,38	3,41	61	4,7	0,001
	Pré – Pós intervenção	2,44	0,51	1,43	3,46	61	4,8	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Nota-se que os resultados encontrados apresentam diferenças estatísticas significativas entre a pré e pós-intervenção, em ambos os grupos, GI e GII. Para o GII, não se observa diferença entre as avaliações pré-espera e pré-intervenção.

Na **Tabela 19** se encontram os resultados das comparações entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala *Problemas de Relacionamento* do *SDQ*.

Tabela 19 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala *Problemas de Relacionamento* do *SDQ*.

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	0,64	0,23	0,18	1,10	61	2,8	0,007
GII	Pré espera – Pré intervenção	0,05	0,26	-0,46	0,56	61	0,2	0,845
	Pré espera – Pós intervenção	1,13	0,26	0,61	1,65	61	4,36	0,001
	Pré – Pós intervenção	1,08	0,26	0,56	1,60	61	4,17	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Como se observa, os resultados encontrados na comparação entre a pré e pós-intervenção apresentaram uma diminuição significativa no GI e no GII. Não se encontrou uma diminuição significativa entre a pré-espera e a pré-intervenção para o GII.

A **Tabela 20** apresenta resultados da comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala *Comportamento Prosocial*.

Tabela 20 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala *Comportamento Prosocial* do *SDQ*.

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	-1,76	0,48	-2,72	-0,80	61	-3,68	0,001
GII	Pré espera – Pré intervenção	-1,00	0,53	-2,07	0,07	61	-1,87	0,066
	Pré espera – Pós intervenção	-3,05	0,54	-4,13	-1,96	61	-5,6	0,001
	Pré – Pós intervenção	-2,05	0,54	-3,13	-0,96	61	-3,76	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Os resultados encontrados evidenciam diferenças estatísticas significativas entre a pré e pós-intervenção para esta subescala, em ambos os grupos, GI e GII. Para o GII, não há diferença entre a pré espera e a pré-intervenção.

Os resultados da comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala *Problemas de conduta*, estão apresentados na **Tabela 21**.

Tabela 21 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala *Problemas de Conduta* do *SDQ*.

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	0,52	0,46	-0,40	1,44	61	1,13	0,262
GII	Pré espera – Pré intervenção	0,10	0,51	-0,93	1,13	61	0,19	0,846
	Pré espera – Pós intervenção	1,86	0,52	0,81	2,90	61	3,55	0,001
	Pré – Pós intervenção	1,76	0,52	0,71	2,80	61	3,36	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Observa-se que os resultados encontrados para esta subescala não foram semelhantes entre os grupos. O GI não apresentou diminuição significativa entre a pré e a pós-intervenção, enquanto o GII apresentou diferenças significativas entre estes momentos avaliativos. Ainda para este grupo, não se encontrou diferença entre a pré espera e a pré-intervenção.

Na **Tabela 22** se encontram os resultados referentes à comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala *sintomas emocionais*.

Tabela 22 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, na subescala *Sintomas Emocionais* do *SDQ*.

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	0,20	0,40	-0,61	1,01	61	0,49	0,623
GII	Pré espera – Pré intervenção	-0,10	0,45	-1,00	0,80	61	-0,22	0,826
	Pré espera – Pós intervenção	1,05	0,46	0,13	1,97	61	2,28	0,026
	Pré – Pós intervenção	1,15	0,46	0,23	2,07	61	2,5	0,015

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Os resultados observados se assemelham com aqueles obtidos na subescala *problemas de conduta*. Nota-se que os resultados encontrados, também, não foram análogos entre os grupos, GI e GII. O GI não apresentou diminuição significativa entre a pré e a pós-intervenção, enquanto o GII apresentou este resultado. Ainda para este grupo, GII, não se encontrou diferença significativa entre a pré-espera e a pré-intervenção.

No que tange ao *escore total de dificuldades*, os resultados da comparação entre os momentos avaliativos, para cada grupo, encontram-se apresentados na **Tabela 23**.

Tabela 23 - Comparação entre os momentos de avaliação, para cada grupo, no *escore total de dificuldades* do *SDQ*.

Grupo	Comparação	Diferença	EP ^a	IC(95%)		g.l. ^b	t	p
GI	Pré – Pós intervenção	2,80	1,00	0,80	4,80	61	2,8	0,007
GII	Pré espera – Pré intervenção	0,00	1,12	-2,23	2,23	61	0	1,000
	Pré espera – Pós intervenção	6,46	1,14	4,19	8,74	61	5,68	0,001
	Pré – Pós intervenção	6,46	1,14	4,19	8,74	61	5,68	0,001

^aEP = erro-padrão; ^bg.l.= graus de liberdade

Como se observa, os resultados apresentam uma diminuição significativa para o *escore total de dificuldades*, no GI e no GII, entre a pré e a pós-intervenção. Para o GII, não há diferença entre a pré-espera e a pré-intervenção.

Os resultados encontrados no instrumento *SDQ* vão ao encontro daqueles obtidos pelo instrumento *QRSH-RP*. Como observado nas tabelas apresentadas nesta seção, as subescalas que apresentaram diferenças estatísticas significativas para ambos os grupos, GI e GII, evidenciaram aumento do *comportamento prósocial*; diminuição dos *problemas de relacionamento*, *hiperatividade* e no *escore total de dificuldades*. Tais resultados corroboram o aumento dos comportamentos socialmente habilidosos.

Os resultados das análises de comparação entre grupos, GI e GII, para o momento pós-intervenção apontam equivalência entre os grupos para todas as subescalas do instrumento *SDQ*, bem como para o *escore total de dificuldades*. A intervenção, portanto, sugere efeitos positivos equivalentes em ambos os grupos participantes da pesquisa.

Em resumo, como principais resultados do estudo têm-se mudanças em diversas medidas de desenvolvimento sociocognitivo, habilidades sociais e comportamento. Tais mudanças se operaram na direção esperada.

Três componentes da investigação sociocognitiva: *Quais as metas e intenções dos personagens?*, *Como os personagens executam e monitoram sem comportamentos?* e *Quais as lições aprendidas?* apresentaram aumentos significativos sugerindo um efeito positivo da intervenção; o programa de histórias infantis não contribuiu diretamente para o

aprimoramento das habilidades inseridas nos outros três componentes: *O que está acontecendo?*, *O que os personagens estão pensando e sentindo?*, *O que os personagens alcançam com suas ações?*

No que tange às Habilidades Sociais, os fatores *Sociabilidade/Expressividade emocional* e *Busca por Suporte* apresentaram aumento significativo, sugerindo, então, incrementos comportamentais associados à intervenção; para o fator *Iniciativa social*, o resultado encontrado sugere que o programa de histórias não contribuiu para o aprimoramento da habilidade.

Por fim, de acordo com as análises das Capacidades e Dificuldades Infantis, tem-se uma diminuição significativa nas subescalas *problemas de relacionamento* e *hiperatividade* e um aumento significativo na subescala *comportamento prósocial* sugerindo, então, que o programa de histórias infantis contribuiu para a redução dos problemas de comportamento e aumento dos comportamentos prósociais; a intervenção não foi efetiva para a redução das dificuldades avaliadas nas subescalas *problemas de conduta* e *sintomas emocionais*.

4 DISCUSSÃO

Este trabalho teve por objetivo geral implementar e avaliar o efeito de um programa de intervenção, com base na leitura de histórias, sobre o desenvolvimento sociocognitivo e comportamental de crianças inseridas na última etapa da educação infantil. Um dos pressupostos que fundamentaram a elaboração do programa foi considerar a literatura infantil como ferramenta útil para a promoção de desenvolvimento psicossocial da criança (Almeida, 2008; Borges, 2007; Kalyva & Agaliotis, 2009; Rhail & Teglassi, 2003; Rodrigues et al., 2007; Rodrigues, 2008; Rodrigues & Oliveira, 2009; Sberb & Maluf, 2008; Teglassi & Rothman, 2001).

Foram definidos, como indícios de que os objetivos do estudo teriam sido alcançados, os seguintes indicadores:

- (a) ampliação e refinamento das habilidades sociocognitivas;
- (b) ampliação das habilidades sociais;
- (c) ampliação dos comportamentos pró-sociais;
- (d) redução de comportamentos inadequados.

Os objetivos foram alcançados por meio de um delineamento de comparação de grupos com avaliações pré e pós-intervenção. Na comparação pré-intervenção, os grupos se mostraram equivalentes nas variáveis de interesse, exceto para o componente “*O que está acontecendo?*” do instrumento de sondagem das habilidades sociocognitivas. O GII, como evidenciado na **Tabela 2**, iniciou a intervenção já em vantagem para este componente, cujos itens remetem a um reconto direto e linear da história. Pode-se supor que a mera exposição à prova tenha ocasionado uma aprendizagem em relação aos acontecimentos da história, de forma que a segunda avaliação feita com as crianças do GII evocou memórias registradas na primeira avaliação.

O conjunto dos resultados sugere que a intervenção tem efeito benéfico, no sentido de ampliar as habilidades sociocognitivas, as habilidades sociais e os comportamentos pró-sociais das crianças participantes, bem como reduzir problemas de relacionamento e hiperatividade.

4.1 Habilidades Sociocognitivas

O indicador sociocognitivo mostrou-se sensível à intervenção; a investigação alcançou aumento nas médias em todos os componentes avaliados e no *escore total* do instrumento, tanto no GI quanto no GII. Nota-se que o aumento nas médias entre a pré e a pós-intervenção foi mais expressivo do que o aumento encontrado entre a pré-espera e a pré-intervenção no GII.

Para o componente “*O que está acontecendo?*”, no qual GII mostrou melhor desempenho na avaliação pré-intervenção, encontrou-se uma diferença estatística significativa entre os momentos avaliativos pré-espera e pré-intervenção. Esse resultado reforça a interpretação de que a vantagem do GII sobre o GI na avaliação pré-intervenção foi devida a um efeito de aprendizagem. O referido componente conta com a exploração das expressões faciais e postura dos personagens, informações e circunstâncias da história, remetendo a uma decodificação direta das pistas sociais externas, ou seja, aquelas bem evidentes e mais facilmente identificadas no livro infantil.

Encontrou-se, também, para o componente “*O que os personagens estão pensando e sentindo?*” e no *escore total* do instrumento uma diferença estatística significativa entre a pré-espera e pré-intervenção, no GII. Para o componente “*O que os personagens alcançam com suas ações?*” a diferença entre os momentos pré-espera e pré-intervenção foi quase significativa. Entre os momentos pré e pós-intervenção, as diferenças foram significativas, em ambos os grupos, para os três os componentes, já mencionados, bem como no *escore total*. Os achados evidenciados permitem sugerir que a intervenção não contribuiu diretamente para o aprimoramento das habilidades inseridas nestes componentes.

Para o componente “*O que os personagens estão pensando e sentindo?*” tem-se um aprimoramento das habilidades independente da intervenção; nota-se que a decodificação de pistas internas (compreensão e identificação de pensamentos, sentimentos) apresentou aumento significativo, apenas, com a avaliação. Sugere-se que o resultado encontrado possa ser atribuído ao fato de as crianças inseridas no GII já conhecerem a história e ao serem submetidas pelos mesmos questionamentos evocaram memórias da experiência prévia com o livro infantil. Sugere-se, ainda, que o fato de as crianças decodificarem mais pistas internas, independentes da intervenção, pode ser atribuído às experiências infantis. Rodrigues et al. (2009) ressaltam que as experiências familiares e educacionais contribuem para a ampliação dos termos mentais. Portanto, há um aprimoramento natural no desenvolvimento no que tange

à identificação de pistas internas. Yamaguchi et al. (2009) consideram, também, o aprimoramento das habilidades sociocognitivas decorrentes do desenvolvimento; o achado vai ao encontro da afirmativa.

Porém, observa-se que após a intervenção o aumento médio para este componente é mais expressivo entre a pré e a pós-intervenção, em ambos os grupos, do que entre a pré-espere e pré-intervenção, no GII. Além disso, na investigação quanto à equivalência dos grupos, tem-se como resultado GI e GII equivalentes no momento pré-intervenção. Portanto, apesar de as crianças apresentarem aprimoramento neste componente independente da intervenção, sugere-se que é por meio do programa de histórias infantis que os incrementos são mais evidenciados. Segundo Rodrigues et al. (2007) as histórias infantis constituem um excelente recurso para trabalhar os sentimentos, uma vez que os livros são ricos em imagens e palavras que descrevem as emoções dos personagens.

Para o componente “*O que os personagens alcançam com suas ações?*” os dados encontrados foram quase significativos entre a pré-espere e a pré-intervenção, no GII. Os itens aqui inseridos investigam os resultados das ações dos personagens; a criança que mostra compreensão da história, decodificando de maneira adequada as pistas sociais, de modo geral, apresenta bons resultados aos itens. Nesta perspectiva, as crianças pertencentes ao GII, no segundo momento avaliativo, pré-intervenção, já apresentavam conhecimento da história, o que pode ter contribuído para o bom desempenho no componente. Além disso, o curso de desenvolvimento natural pode contribuir para o aprimoramento desta habilidade. No entanto, os dados encontrados, referentes às médias, apontam um aumento entre a pré e pós-intervenção, em ambos os grupos, mais expressivo do que entre a pré-espere e a pré-intervenção, no GII. Sugere-se, então que a intervenção, apesar de não ser o único fator que contribui para o aprimoramento das habilidades inseridas no componente, contribui para o desenvolvimento e refinamento das habilidades.

O resultado encontrado para o *escore total* do instrumento é semelhante aos já discutidos em parágrafos precedentes; para esta variável houve, também, diferença significativa entre a pré-espere e a pré-intervenção, no GII. O *escore total* conta com a soma dos itens pertencentes a todos o componente do instrumento. Cabe lembrar que os componentes “*O que está acontecendo*” e “*O que os personagens estão pensando e sentindo?*” são aqueles que apresentam número maior de itens. Sendo assim, os resultados relativos ao *escore total* são influenciados pelos resultados encontrados nos referidos componentes.

Ao analisar as médias no escore total do instrumento, encontra-se, ainda, que após o programa de histórias infantis as médias aumentaram expressivamente; sugerindo, então, que as crianças participantes do estudo, de modo geral, codificaram mais pistas sociais após a intervenção. Os livros de histórias, trabalhados com leitura mediada, favorecem a decodificação de pistas sociais por parte das crianças, o que pode contribuir para que elas se tornem mais observadoras e reflexivas em seu meio social (Rodrigues, 2008; Teglassi & Rothman, 2001).

Os componentes *“Quais as metas e intenções dos personagens?”*, *“Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos”* e *“Quais as lições aprendidas?”* não apresentaram aumento significativo entre a pré-espere e a pré-intervenção, no GII. Apenas entre os momentos pré e pós-intervenção, para ambos os grupos, têm-se resultados significativos. Portanto, os incrementos nos referidos componentes podem ser atribuídos exclusivamente à intervenção. Os itens inseridos nos componentes demandam uma interpretação mais sofisticada da história, visto que as respostas não se encontram diretamente no livro; é preciso que a criança extraia elementos da cena para uma interpretação correta e, conseqüentemente, apresente um bom desempenho nos componentes.

As crianças, após a intervenção, mostram-se mais articuladas, emitindo respostas mais coerentes e complexas, obtendo, assim, uma pontuação mais elevada nos itens inseridos nos componentes acima citados. Desse modo, os resultados sugerem, com a devida cautela visto que não se objetivou investigar o avanço da linguagem das crianças, uma ampliação da linguagem infantil. A leitura das histórias possibilita o desenvolvimento da linguagem, principalmente por proporcionar a ampliação do vocabulário (Garcez, 1999; Motta et al., 2006; Rodrigues, 2008). Motta et al. (2006), a partir de um procedimento assistido, investigaram a construção de narrativas de crianças pré-escolares. Os autores auxiliaram as crianças a construírem narrativas mais completas, coerentes e ricas em informações levando, assim, ao aprimoramento linguístico infantil. Sugere-se que investigação sociocognitiva possibilitou, também, um aprimoramento linguístico, visto que as crianças durante a pós-intervenção apresentaram respostas mais completas e, também, ricas em informações, contribuindo, portanto, para a sofisticação da linguagem da criança. Aquino e Salomão (2010) apontam que o desenvolvimento cognitivo, afetivo e linguístico infantil relaciona-se com a comunicação de natureza intencional, que por sua vez favorece o desenvolvimento das habilidades sociocognitivas essenciais para a inserção na cultura. Os achados do presente estudo corroboram a afirmativa, as crianças da pesquisa ampliaram suas habilidades sociocognitivas.

O componente “*Quais as lições aprendidas*” compõe-se de itens que demandam uma transposição da mensagem implícita na história para a vida real infantil. As crianças participantes do estudo, após o programa de histórias, mostraram-se mais capazes de realizar com êxito a transposição da lição aprendida para situações reais. De acordo com a literatura, crianças de 5-6 anos não estariam cognitivamente prontas a realizar com sucesso tarefas abstratas (Bee, 2003; Flavell et al., 1999). No entanto, os resultados apontaram incrementos sociocognitivos frente à tarefa em questão decorrentes do programa de história infantil.

Em resumo, dentre os componentes sociocognitivos, têm-se três que apresentaram incrementos atribuídos diretamente a intervenção e três que apresentaram melhoras independentes da intervenção. No entanto, observa-se que nos três componentes em que a melhora não esteve diretamente relacionada à intervenção, os ganhos sociocognitivos foram muito mais expressivos após o programa de histórias infantis. A leitura de histórias, portanto, é uma ferramenta potencialmente rica para a ampliação do vocabulário, da linguagem e compreensão para outras histórias (Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Motta et al., 2006). Os resultados encontrados para o indicador sociocognitivo sugerem um desenvolvimento e ampliação das habilidades. O programa mostrou-se, então, como uma ferramenta útil para a promoção sociocognitiva.

Conclui-se que a estrutura das narrativas infantis, realmente, possibilita a exploração e a discussão dos aspectos relevantes ao processamento da informação social (Teglasi & Rothman, 2001; Rodrigues & Tavares, 2009; Rodrigues & Oliveira, 2009). Tem-se um avanço, após a intervenção, em todos os aspectos do processamento da informação social, discutidos durante a exploração dos componentes do programa. A leitura mediada e os componentes do programa de Teglasi e Rothman (2001), procedimentos do programa em questão, foram adequados à promoção sociocognitiva; dessa forma, sugere-se que os princípios da estratégia mediada de leitura que conta com grande interação entre leitor da história e criança, exploração do texto e ilustração, questionamentos e discussão são úteis ao desenvolvimento e ao aprendizado infantil.

As crianças de educação infantil apresentaram, então, ganhos sociocognitivos; desenvolveram e aprimoraram a compreensão acerca das emoções, pensamentos, intenções, metas e comportamento dos personagens; desenvolvendo e refinando, portanto, a cognição social. Os ganhos encontrados vão ao encontro das afirmativas de Rodrigues e Oliveira (2009) e Yamaguchi et al. (2009).

4.2 Habilidades Sociais

Para o indicador das habilidades sociais, os resultados obtidos no *escore total* do instrumento QRSH-RP e nos fatores *sociabilidade e expressividade emocional e busca por suporte* apresentaram aumento significativo entre pré e pós-intervenção, em ambos os grupos, e não apresentaram diferenças estatísticas significativas entre a pré-espera e a pré-intervenção, no GII. Os resultados encontrados sugerem, então, incrementos nos comportamentos sociais infantis advindos do programa de histórias infantis. Tais resultados vão ao encontro daqueles encontrados por Borges e Marturano (2009) e Rodrigues, Dias e Freitas (2010). Os referidos estudos, objetivando a promoção das HRPI numa abordagem sociocognitiva, tiveram como resultados crianças com um aprimorado desempenho prossocial, os participantes se relacionaram mais e melhor, confiaram mais nos colegas e emitiram mais comportamentos generosos.

O programa de histórias infantis não trabalhou diretamente a promoção das habilidades sociais, dessa forma pode-se supor que as melhoras encontradas sejam devidas ao progresso nas habilidades sociocognitivas. Tal interpretação está de acordo com a afirmativa de Rodrigues (2005). A autora aponta que habilidades sociocognitivas podem ser consideradas mediadoras do desempenho social; crianças mais habilidosas do ponto de vista sociocognitivo tendem a emitir comportamentos mais habilidosos socialmente. Portanto, um aprimoramento do desenvolvimento sociocognitivo, por meio de um desempenho mais competente nos passos do processamento da informação social, evidenciado pela investigação sociocognitiva no presente estudo, levou ao aprimoramento nas habilidades sociais. O achado vai ao encontro daqueles encontrados por Mayeux e Cillessen (2003); os autores apontam que crianças que apresentam um desempenho competente em cada passo do modelo de processamento da informação social são aquelas consideradas socialmente habilidosas.

Kalyva e Agaliotis (2009) apontam, também, que as histórias contribuem para o ensino das habilidades sociais, o que leva uma maior compreensão da perspectiva do outro. Borges (2007) compartilha a afirmativa. Os achados do presente em estudo vão ao encontro das considerações das autoras. Ainda, com foco nas habilidades sociais e considerando os resultados de Rodrigues e Ribeiro (2011), encontram-se mais evidências de que a promoção das habilidades sociocognitivas impacta as habilidades sociais. Rodrigues e Ribeiro (2011) concluíram que por meio de um programa de desenvolvimento sociocognitivo é possível o aprimoramento das habilidades empáticas. Pavarini e Souza (2010) ressaltam, ainda, que o

desenvolvimento sociocognitivo, relevante à criança, leva-a a reagir mais empaticamente às emoções expressas pelos outros.

Os resultados encontrados com o instrumento QRSH-RP fornecem, então, indícios de que a leitura e o relato de histórias infantis favorecem a ampliação e o refinamento de comportamentos socialmente habilidosos. A promoção das habilidades sociocognitivas apresenta aspectos positivos ao desenvolvimento (Cutting & Dunn, 2002); o estudo confirma a afirmativa.

No que tange ao fator *Iniciativa Social*, também pertencente ao instrumento QRSH-RP, encontram-se resultados distintos dos já mencionados. O GII apresentou aumentos significativos entre a pré-espera e a pré-intervenção. Os comportamentos habilidosos inseridos no fator *Iniciativa Social* apresentaram um incremento natural com o desenvolvimento infantil, no entanto, observa-se que as médias apresentam um aumento mais expressivo após a intervenção. Dessa forma, supõe-se que é por meio do programa de histórias que os ganhos tornam-se mais significativos.

Sugere-se, ainda, que as atividades de sala de aula desempenhadas pelas professoras com o GII possam ter estado mais direcionadas à promoção dessas habilidades. A pesquisadora, durante o ano de 2011, esteve na escola, realizando orientações às professoras voltadas a práticas pedagógicas mais efetivas. Dessa forma, as crianças participantes da pesquisa, neste ano, puderam ter sido favorecidas pelas referidas orientações em um momento anterior ao programa de intervenção. Assim, os resultados encontrados podem ser advindos de características do próprio grupo. Além disso, encontrou-se para este fator, uma não equivalência entre os GI e GII ao final da intervenção; o GII finalizou o programa em vantagens para esta habilidade ao ser comparado com o GI.

Em análise das médias, evidenciadas na investigação, encontra-se um aumento progressivo em todos os fatores do instrumento, exceto no fator *busca por suporte*; neste fator, encontra-se uma redução na média entre os momentos pré-espera e pré-intervenção. Considerando o aumento progressivo, de modo geral, nos fatores, bem como no *escore total*, pode-se supor um desenvolvimento natural das habilidades sociais. Porém, nota-se que após a intervenção as médias apresentaram um aumento muito mais expressivo. Conclui-se, então, que as habilidades sociais são passíveis de desenvolvimento ao longo do tempo, porém de modo mais evidente se estimuladas (Del Prette & Del Prette, 2005)

O fator *busca por suporte* apresentou aumentos significativos entre a pré e pós-intervenção, em ambos os grupos, sugerindo, então, que as crianças após o programa procuraram mais a atenção dos professores. O fator em questão é discutido na literatura como

uma dimensão que tende a diminuir de importância no repertório de habilidades sociais, conforme a criança desenvolve outros recursos para lidar de forma independente com os desafios do seu dia a dia (Bolsoni-Silva, Marturano & Freiria, 2009). As crianças, à medida que refinam tais comportamentos, diminuem a busca por ajuda, atenção e informações, sendo elas mesmas capazes de buscar o que é necessário. Estudos empíricos detectaram declínio na estratégia de *coping*³ baseada na busca pelo suporte do adulto, entre 5 e 7 anos de idade (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). No contexto dos resultados encontrados, o programa de intervenção afetou diferencialmente as crianças. Sugere-se que o programa de histórias infantis incidiu de maneira positiva nessa habilidade, de modo que as crianças tornaram-se mais habilidosas para a busca por ajuda, informação e atenção da professora, em um contexto de acolhimento por parte das educadoras. As duas condições – exposição ao programa e acolhimento da professora – podem ter-se conjugado para que no presente estudo se obtivesse aumento na busca do apoio do adulto, o que não se contrapõe à tendência evolutiva de redução à medida que as crianças se tornam mais velhas, conforme observado por outros autores (Bolsoni-Silva, Marturano & Freiria, 2009; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Tem-se, portanto, depois da intervenção, crianças mais habilidosas do ponto de vista social e sociocognitivo; tal achado corrobora as considerações de Astington e Pelletier (2000) de que crianças mais capazes de compreender pensamento, sentimento, desejos e intenções do outro, aqui vistos por meio das ações dos personagens, são mais capazes de realizar o monitoramento da atividade cognitiva e se engajar em aprendizagens cooperativas.

4.3 Capacidades e dificuldades infantis

Em relação ao indicador de capacidades e dificuldades infantis tem-se uma redução nas médias das escalas referentes a dificuldades e um aumento na média da escala de comportamento prósocial, tanto no GI quanto no GII, após a intervenção.

No detalhamento das análises, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre a pré e pós-intervenção, para ambos os grupos, nas seguintes subescalas: *hiperatividade, problemas de relacionamento, comportamento prósocial e escore total de dificuldades*. Para as referidas escalas, não foram encontrados resultados estatisticamente

³ Estratégias para administrar demandas externas e internas, notadas pela criança como estressantes e avaliadas como sobrecarga aos recursos pessoais (Bolsoni-Silva, Marturano & Freiria, 2009).

significativos entre a pré-espera e a pré-intervenção no GII. Sugere-se, então, que a redução das dificuldades infantis e a ampliação do comportamento prossocial possam ser atribuídas ao programa de histórias infantis.

Os resultados encontrados vão ao encontro dos achados das investigações que visam à promoção sociocognitiva (Berlin et al., 2011; Borges & Marturano 2002, 2009; Fraser et al., 2005; Rodrigues, Dias & Freitas, 2010; Webster-Stratton & Reid, 2003). Supõe-se que à medida que as crianças aprimoram suas habilidades sociocognitivas com a exposição ao programa, expandem suas habilidades sociais, ampliam os comportamentos prossociais e reduzem os problemas de comportamento. Tais achados se alinham à observação prévia de que crianças mais habilidosas socialmente apresentam menos problemas de relacionamento (Del Prette & Del Prette, 2005; Marturano & Loureiro, 2003). Fraser et al. (2005) após implementar um programa de resolução de problemas interpessoais, baseado nos passos do modelo de Dodge e Crick (1994), encontraram resultados que convergiram com os evidenciados no presente estudo. As crianças participantes do programa aprimoraram o relacionamento interpessoal e se mostraram mais ajustadas socialmente.

Dentre as subescalas do instrumento que apresentaram redução significativa, após a intervenção, em ambos os grupos, encontra-se o indicador *hiperatividade*. A subescala em questão conta com itens que investigam a concentração, pensamento e o comportamento agitado. Nesta perspectiva, como dado do estudo, têm-se crianças mais concentradas do ponto de vista cognitivo, mostrando-se mais centradas e menos agitadas. Os achados vão ao encontro daqueles encontrados por Fraser et al. (2005), Rhail e Teglassi (2003) e Teglassi e Rhotman (2001); intervenções que visam o aprimoramento do processamento da informação social contribuem para a capacidade de refletir antes de agir reduzindo, assim, a impulsividade. Os achados para esta subescala corroboram, também, os dados encontrados nos indicadores sociocognitivo e de habilidades sociais; de modo que crianças mais habilidosas do ponto de vista sociocognitivo e de habilidades sociais mostram-se mais adequadas ao contexto de sala de aula.

No que tange à subescala *comportamento prossocial*, nota-se um aumento progressivo entre os tempos de avaliação, o que pode sugerir um desenvolvimento dessas habilidades ao longo do tempo. Porém, nas comparações entre os momentos de avaliação as diferenças foram significativas, somente, entre a pré e pós-intervenção. Portanto, pode-se sugerir que tais comportamentos desenvolvem ao longo do tempo, no entanto de modo menos evidente e que são passíveis de estimulação. Tal resultado apresenta-se similar àquele encontrado na média total do QRSB-RP e no fator *sociabilidade e expressividade emocional*.

Discutindo, ainda, dados pertencentes ao instrumento SDQ, encontraram-se resultados particulares para as subescalas *sintomas emocionais* e *problemas de conduta*. Tem-se uma diminuição significativa, entre a pré e pós-intervenção, nas subescalas em questão, apenas para o GII. Dessa forma, outras variáveis estiveram presentes e influenciaram os achados. Sugere-se que o fato de as professoras estarem voltadas ao desempenho de práticas pedagógicas mais efetivas e promotoras de desenvolvimento possa ter contribuído para uma melhora das dificuldades acima citadas. Portanto, não se pode atribuir os avanços do GII somente à intervenção, pois os achados não foram semelhantes em ambos os grupos.

Teglasi e Rothman (2001) afirmam que o programa de histórias infantis, elaborado com base no modelo do processamento da informação social de Dodge e Crick (1994), favorece a redução da agressividade infantil. Os autores encontraram diminuição de comportamentos antissociais e de externalização nos grupos de crianças identificadas como não agressivas e entre aquelas consideradas como agressivas. Nesta perspectiva, apenas os achados do GII corroboram os dados de Teglasi e Rothman (2001).

A fim de justificar os resultados não significativos do GI, em que se observa evolução do ponto de vista das habilidades, porém ao se investigarem os *problemas de conduta* os resultados não seguem a mesma direção, retomam-se as considerações de Borges e Marturano (2002). As autoras ressaltam que, muitas vezes, o comportamento infantil não é coerente com o que a criança pensa. Nesse contexto, podem-se encontrar crianças habilidosas do ponto de vista social e sociocognitivo, mas que não desempenham tais habilidades, ou seja, não apresentam um desempenho competente socialmente. Borges e Marturano (2002) realizaram uma intervenção em crianças de 1ª série a fim de promover habilidades de resolução de problemas e obtiveram como resultado melhora no pensamento de soluções alternativas aos problemas, mas no comportamento em sala de aula apenas as crianças com maior participação em conflitos interpessoais mostraram redução entre o primeiro e o último período da intervenção.

Encontram-se ainda, como resultado para a subescala *problemas de conduta*, médias relativamente baixas antes da intervenção, o que sugere participantes não comprometidos por essa modalidade de problema de comportamento. Porém, mesmo diante desses dados encontrou-se uma tendência de diminuição das médias após a intervenção, sugerindo o caráter promotor de desenvolvimento do programa de histórias infantis.

A proposta de intervenção do presente estudo, baseada no processamento da informação social, visa à promoção de habilidades sociocognitivas que favoreçam a criança lidar com demandas sociais. Observa-se, portanto, uma particularidade do programa de histórias, já que a intervenção não foi efetiva para reduzir *sintomas emocionais* e *problemas*

de conduta, porém foi efetiva no aprimoramento dos *comportamentos prossociais* e na redução dos *problemas de relacionamento e hiperatividade*. Assim, é possível sugerir que os achados validam a abordagem teórica no sentido da especificidade da intervenção, já que a configuração dos resultados referentes ao SDQ mostra, com clareza, que os benefícios da intervenção incidiram predominantemente sobre comportamentos interpessoais e sobre a capacidade de autorregulação da atenção.

Bolsoni-Silva, Marturano e Freiria (2009) investigaram a permanência dos problemas de comportamento e do repertório de habilidades sociais da educação infantil para o ensino fundamental, em um intervalo de 4 anos, em dois grupos: crianças com problemas de comportamento e crianças que apresentaram comportamentos socialmente habilidosos. Os resultados encontrados apontaram uma diminuição dos problemas de comportamento e desenvolvimento de estratégias de autorregulação emocional para o grupo identificado com problemas de comportamento, bem como permanência do comportamento habilidoso no grupo de crianças já habilidosas. Observa-se, então, que o comportamento socialmente habilidoso mantém certa estabilidade enquanto os problemas de comportamento e a regulação emocional apresentam trajetórias satisfatórias de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, nota-se que a promoção de competências infantis que favorecem o desenvolvimento de comportamentos habilidosos socialmente é mais significativa do que estratégias que visem à redução de comportamentos problemas. Assim, os achados do presente estudo quanto às subescalas *sintomas emocionais*, *problemas de conduta* podem ser relevados em função dos ganhos sociais e sociocognitivos dos participantes.

Analisando os dados alcançados por meio dos três instrumentos, verifica-se que as crianças melhoraram o relacionamento interpessoal, apresentaram mais comportamentos socialmente adequados e se tornaram mais habilidosas do ponto de vista sociocognitivo. Extrapolando para um âmbito mais geral, parece que foi aumentada a capacidade das crianças em criar um clima mais agradável de convivência, evidenciado pela redução dos problemas de relacionamento e ampliação do comportamento prossocial.

4.4 Função social da escola

O presente estudo considera a escola como um importante cenário para a socialização infantil, como apontado na introdução, e projeta em seus participantes a expectativa de

resultados satisfatórios para o desenvolvimento (Fenning et al., 2011). Marinho e Caballo (2002) ressaltam que a interação entre pares, em contexto escolar, é de suma importância para o desenvolvimento do funcionamento interpessoal saudável e aprendizagens específicas adquiridas pela interação. A ampliação e refinamento de um repertório de habilidades sociais e sociocognitivas favorece trajetórias futuras de desenvolvimento infantil (Del Prette & Del Prette, 2005; Marturano & Loureiro, 2003).

Os relacionamentos de amizade têm um papel importante para o ajustamento ao meio (Borges, 2007). As estratégias de trabalho que impactam toda uma turma no que tange à melhora do relacionamento interpessoal são bastante discutidas na literatura (Borges & Marturano, 2002; 2009; Del Prette & Del Prette, 2005; Rodrigues, Dias & Freitas, 2010; Rodrigues & Ribeiro, 2011; Teglasi & Rothman, 2001; WHO, 1999). Além disso, as instituições educacionais demandam estratégias que visem à promoção do bem estar infantil e o desenvolvimento de competências. A escola, por envolver aspectos inerentes à socialização, é um local, como já apontado na introdução, potencial para o desenvolvimento deste tipo de trabalho.

A escola conta, ainda, com profissionais capacitados para a promoção do desenvolvimento. Nesta perspectiva, destaca-se a importância de envolver os professores em trabalhos dessa natureza, uma vez que constituem mediadores para o desenvolvimento acadêmico e o aprimoramento socioemocional e cognitivo da criança (Rodrigues & Ribeiro, 2011).

A educação infantil, como cenário promotor de desenvolvimento, é um local potencial para a estimulação da linguagem voltada ao conhecimento e compreensão dos estados mentais; visto que crianças que apresentam um aprimorado desenvolvimento da linguagem da mente, de modo geral, ampliam a compreensão a respeito de si e do mundo social (Rodrigues et al., 2009). Os dados empíricos aqui reportados corroboram a ideia de que a leitura mediada dos livros de histórias infantis, com base nos seis componentes de Teglasi e Rothman (2001), é adequada para a educação infantil; por meio desta atividade cotidiana, as crianças aprimoram uma série de habilidades que favorecem o desenvolvimento saudável (Rodrigues & Tavares, 2009).

O programa aqui desenvolvido, com base na leitura mediada e relato de histórias infantis, apresentou, portanto, resultados promissores para a área das habilidades sociais e da cognição social; sendo assim, é uma estratégia de grande valia para a promoção de desenvolvimento em contexto escolar.

4.5 Contribuições aos terapeutas infantis

O programa de histórias infantis, efetivo no aprimoramento das habilidades sociais e sociocognitivas em contexto escolar, pode ser considerado, também, como ferramenta útil para as práticas clínicas. Os terapeutas de orientação cognitivo-comportamental têm como princípio básico a cognição (Caminha & Caminha, 2007; Peterson & Wainer, 2011; Reineck et al, 1999), trabalhada intensivamente no programa desenvolvido no presente estudo, cujo foco é a cognição social.

A base teórica que respalda a presente intervenção é o modelo do processamento da informação social (Social Information Processing - SIP) de Dodge e Crick (1994), que possibilita compreender, por seis passos mentais, como os mecanismos cognitivos contribuem tanto para o comportamento socialmente competente, quanto para a manutenção do comportamento agressivo e impulsivo. Segundo os autores, são as falhas no processamento da informação social que levam ao comportamento desadaptativo. Peterson e Wainer (2011), estudiosos da abordagem cognitivo-comportamental, reconhecem que os déficits no processamento da informação estão envolvidos nas condutas impulsivas.

Extrapolando as considerações de Dodge e Crick (1994) e estabelecendo um paralelo entre as falhas no processamento da informação e as distorções cognitivas, um dos conceitos base na terapia cognitivo-comportamental (TCC), pode-se arriscar uma relação entre as duas abordagens teóricas. As distorções cognitivas podem ser consideradas como erros no pensamento, em que o indivíduo não é capaz de identificar corretamente as evidências situacionais (Caminha & Caminha, 2007); referem-se à falta de processamento cognitivo eficaz (Reineck et al, 1999). Crianças incapazes de identificar as evidências podem ser aquelas que não codificam corretamente as informações sociais, realizam interpretações equivocadas e/ou não regulam corretamente as emoções; ou seja, falham no processamento das informações.

A fim de corrigir as distorções cognitivas, encontra-se, em contexto terapêutico, a reestruturação cognitiva, que conta com a construção de novas alternativas de resolução de problemas (Caminha & Caminha, 2007; Peterson & Wainer, 2011). Cotejando reestruturação cognitiva e alguns objetivos de programas de desenvolvimento sociocognitivo, encontram-se na literatura programas elaborados com o mesmo propósito dos terapeutas; o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de resolução de problemas (Borges & Marturano 2002, 2009; Fraser et al., 2005; Rodrigues, Dias & Freitas, 2010).

Na abordagem do processamento da informação social (Dodge & Crick, 1994), encontram-se como conceito teórico os esquemas, considerados como um conjunto de informações já processadas que orientam o processamento futuro. Terapeutas cognitivo-comportamentais compartilham a idéia e asseguram, ainda, que esquemas são formas de pensar rígidas e fixas (Stallard, 2007). Crianças pequenas estão em fase de desenvolvimento de esquemas. De acordo com Reineck et al. (1999), os esquemas são formados ativamente ao longo do desenvolvimento e são considerados como “lentes” ou “moldes” que orientam a percepção, o processamento, as recordações, as interpretações e a análise da informação.

Ainda no campo conceitual, arrisca-se, outro paralelo com a TCC. O programa de leitura de histórias infantis, elaborado por Teglassi e Rothman (2001) com base em SIP, investiga e explora o pensamento infantil por meio de questionamentos. Os terapeutas cognitivo-comportamentais, a fim de levar a criança a se autodescobrir, também, utilizam questionamentos, denominados como a técnica cognitiva de questionamento socrático. Por meio deste processo, a criança descobre e reavalia seu pensamento, crenças e suposições, visando, assim, o desenvolvimento de processos cognitivos alternativos mais funcionais e equilibrados (Peterson & Wainer, 2011; Reineck et al, 1999; Stallard, 2007).

O diálogo socrático, segundo Stallard (2007), estrutura-se em várias perguntas: perguntas de memória (retomada dos fatos), de tradução (significado atribuído ao evento), interpretação (semelhanças e conexões a outros eventos), aplicação (uso da informação passada para evento atual), análise (avaliação dos pensamentos, suposições e crenças), síntese (novas alternativas ou possibilidades) e avaliação (reavaliação das cognições). Tanto o questionamento socrático (Stallard, 2007) quanto o programa de leitura das histórias infantis contribuem para identificação mais precisa das informações por parte da criança, tomada de decisão levando em conta a perspectiva do outro e a elaboração de alternativas de soluções para os problemas.

Encontra-se, portanto, do ponto de vista conceitual, um possível diálogo entre a presente pesquisa e os psicoterapeutas infantis. Destaca-se que os paralelos aqui estabelecidos não contaram com uma revisão sistemática da literatura referente à psicoterapia infantil, dessa forma, os contrapontos aqui estabelecidos podem ser considerados associações possíveis. Além disso, ressalta-se que Vasconcellos et al. (2006) já vêm-se apropriando dessa perspectiva com adolescentes agressivos.

Do ponto de vista prático, Stallard (2007) assegura que a criatividade e as habilidades do terapeuta, a fim de manter a criança desperta e interessada no processo, são essenciais para o sucesso terapêutico. Nesta perspectiva, os livros de histórias infantis podem ser

considerados ferramentas bastante úteis. Além disso, Stallard (2007) assegura que a narração das histórias infantis, orientadas ou livres, pode ser usada com o objetivo de avaliar sentimentos e pensamentos das crianças, bem como contribuir para a identificação das informações que contribuem para a reavaliação de suas cognições.

Caminha e Caminha (2007) apontam que o acesso às emoções e às cognições infantis são estratégias necessárias ao processo terapêutico, visto que os modos de comportamento, pensamento e sentimento se entrelaçam. O comportamento, frente a um evento, é influenciado pelo modo como tais eventos são percebidos e lembrados pela criança (Reineck et al, 1999). O programa utilizado no presente estudo visa o aprimoramento da habilidade em reconhecer emoções e cognições, não com o objetivo psicoeducativo quanto ao modelo cognitivo, mas como promoção da habilidade sociocognitiva em reconhecer pistas sociais internas.

O programa de histórias infantis constitui uma rica fonte de idéias para instrumentalizar os terapeutas com uma nova ferramenta e contribuir para a prática clínica focada na criança. Além disso, sugerem-se novas possibilidades de atuação dos psicólogos clínicos, de modo a ampliarem sua prática para outros contextos, como por exemplo, na escola. Novas pesquisas são necessárias para dimensionar e delimitar sua aplicabilidade em contexto terapêutico, tal como tem sido feito em relação a outros programas (Elias, Marturano, Motta & Giurlani, 2003; Izuca & Barrett, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, conduzido a fim de confirmar a utilidade da leitura de livros de histórias infantis para a promoção do desenvolvimento sociocognitivo e comportamental nas crianças, apresentou resultados promissores para a área das habilidades sociais e da cognição social. O programa de intervenção, elaborado para este fim, contou com procedimentos já disponíveis na literatura e estruturou-se em sessões voltadas para a leitura e discussão de histórias consideradas como ricas em pistas sociais do ponto de vista do processamento da informação social.

Ao notar-se que as crianças envolvidas na pesquisa passaram a se relacionar de maneira mais positiva, considerar a opinião do colega, mostrar-se mais centradas e atenciosas nas mais diversas atividades, participativas durante as discussões; e que as observações evidenciadas se alinharam aos resultados nos indicadores dos instrumentos da pesquisa, pode-se sugerir que os objetivos da intervenção foram alcançados. Os resultados encontrados foram ao encontro de estudos e afirmativas antecedentes existentes na literatura da área.

Como dado relevante da pesquisa, encontra-se o caráter pontual do programa de histórias infantis, incidindo sobre os relacionamentos interpessoais das crianças. Considera-se a referida especificidade como uma vantagem da intervenção visto que o estudo não objetivou resolver todos os problemas de comportamento que surgem em uma sala de aula, porém contribuir com a pesquisa empírica relativa à promoção de competências sociais infantis.

Neste sentido, entende-se que a pesquisa-intervenção trouxe contribuições significativas para as crianças participantes e, de modo geral, para a área sociocognitiva. No entanto, reconhece-se que apesar dos benefícios evidenciados, o estudo apresenta limitações que devem ser levadas em consideração.

Uma das limitações relaciona-se ao instrumento de avaliação sociocognitiva. O instrumento, apesar de aprimorado e sistematizado para o uso na pesquisa, ainda carece de validação. Além disso, o livro, “Anjinho”, selecionado para a investigação, apesar de rico do ponto de vista do processamento da informação social, na análise feita para este estudo mostrou metas/intenções limitadas, bem como poucas estratégias de monitoramento e execução dos comportamentos inseridos na história e, também, poucos resultados das ações dos personagens. Dessa forma, a exploração com as crianças dos aspectos sociocognitivos foi limitada.

Durante todo o desenvolvimento do projeto de intervenção, um trabalho paralelo foi direcionado a este instrumento avaliativo. Realizou-se a operacionalização dos passos do processamento de informação social, padronização do roteiro de perguntas, elaboração de um guia para a correção das respostas e validação teórica de todos estes procedimentos. Todo um cuidado para com a validade e fidedignidade dos dados coletados foi tomado durante a pesquisa. Mediante isso, pode-se afirmar que os resultados advindos do instrumento não são invalidados por esta limitação. Porém, ressalta-se que novos estudos voltados para a avaliação sociocognitiva são demandados.

Uma limitação importante diz respeito ao fato de que as habilidades sociais e as capacidades e dificuldades infantis foram avaliadas somente pelas professoras. O estudo teria sido enriquecido com a auto-avaliação das crianças ou o julgamento pelos pares, mediante o uso de instrumentos apropriados à faixa etária dos participantes. Além do limite imposto por uma única fonte de informação, há também a circunstância de que as professoras estavam cientes da participação das crianças no programa de intervenção, o que pode ter induzido um viés positivo nas avaliações pós-intervenção.

Tem-se, ainda, como limitação, a falta de orientação precisa às professoras no que tange ao preenchimento dos instrumentos SDQ e QRSH-RP. Por exemplo, a fim de evitar viés nos resultados, as professoras poderiam ter sido instruídas para avaliarem no máximo três crianças por dia, o que não foi feito.

Considera-se, também, como limitação do estudo a participação de uma única interventora em um grupo considerado grande para o desenvolvimento da proposta. A literatura sugere o desenvolvimento de programas com histórias infantis em grupos menores, sendo ideal até cinco crianças. Assim, uma colaboradora poderia contribuir para que as crianças aproveitassem melhor do programa. No entanto, apesar das dificuldades encontradas para a condução do grupo, como por exemplo, lidar com algumas crianças desinteressadas e agitadas, a interventora utilizou de estratégias que foram eficazes para que as sessões pudessem ser desenvolvidas.

Ainda como limitação, encontra-se a pesquisadora desempenhando o papel de psicóloga voluntária da instituição onde o estudo foi desenvolvido, no ano de 2011, como forma de retribuição, atendendo a considerações éticas. A ação trouxe benefícios para a prática pedagógica como um todo das professoras da escola, porém configurou-se como variável confundidora do estudo. Nesta perspectiva, sugere-se que apesar de o papel do psicólogo direcionar-se ao desenvolvimento psicológico dos sujeitos, nos mais diversos

contextos, em situações de pesquisa faz-se necessário o cuidado no manejo de sua prática, de modo a delimitar os objetivos do profissional dentro da instituição.

Apesar das limitações apontadas, os resultados encontrados não são invalidados. Ao contrário; da forma como a pesquisa foi implementada, em condições de vida real no dia a dia de uma escola de educação infantil, atendeu-se plenamente ao requisito de validade ecológica, tão importante para fundamentar práticas baseadas em evidência. Tem-se o programa de intervenção como uma ferramenta útil para a promoção do desenvolvimento infantil. Dessa forma, testá-lo, novamente, em novas classes de educação infantil, ampliando o número de participantes, contribuiria para a área. Um estudo de seguimento com o objetivo de verificar em que extensão de tempo os resultados se mantêm, também, seria um projeto interessante. Além disso, tais sugestões contribuiriam para assegurar que os efeitos do programa podem ser generalizáveis às crianças de última etapa da educação infantil.

Tem-se, também, como sugestão futura, a possibilidade de conjugar o programa com intervenções que visem ao desenvolvimento de outras habilidades infantis, como, por exemplo, habilidades de resolução de problemas interpessoais, de modo a ampliar os benefícios para as crianças. O desenvolvimento da intervenção por uma interventora que não seja a pesquisadora, também, seria bastante útil para a área. O treinamento de professores e o acompanhamento da intervenção possibilitariam a organização de cursos de formação a fim de suprir lacunas na formação dos educadores, no que tange a dificuldades para lidar com os problemas de relacionamento infantil.

O estudo abre, portanto, perspectivas para pesquisas futuras. Programas que promovam o desenvolvimento infantil estão sendo cada vez mais demandados; a necessidade de contribuições efetivas para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades das crianças torna-se cada vez mais urgente. Nesta perspectiva, espera-se ter colaborado para a área das habilidades sociais e da cognição social, confirmando e aprimorando a utilização dos livros de histórias infantis para a promoção de competências sociais das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁴

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1979). The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 223-233.

Almeida, C. S. (2008). *Histórias Infantis e desenvolvimento sociocognitivo: relato de experiência na educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Aquino, F. S. B., & Salomão, N. M. R. (2010). Intencionalidade comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 413-420.

Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: Replication and Extension to a Videotape Training Format. *Journal of Educational Psychology* 86(2), 235-243.

Astington, J. W., & Pelletier, J. (2000). A linguagem da mente: seu papel no ensino e na aprendizagem. Em D. R. Olson & N. Torrance (Orgs.), *Educação e desenvolvimento humano* (pp. 489-510). Porto Alegre: Artmed.

Bacigalupa, C., & Wright, C. (2009). “And Then a Huge, Huge Giant Grabbed Me!” Aggression in Children’s Stories. *Early Childhood Research e Practice*, 11(2), 1-14.

Bee, H. (2003). Pensando sobre Relacionamentos: o desenvolvimento da cognição social. In H. Bee, *A criança em desenvolvimento* (pp.383-405). Porto Alegre: Artmed.

Berlin, L. J., Dunning, R. D., & Dodge, K. A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the “Stars” summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 247–254.

Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Cognitiva Comportamental*, 5(2), 91-103.

Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, G., Montagner, A. R., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2006). A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. In M. Bandeira; Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs), *Estudos sobre as habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 1 – 45) São Paulo: Casa do Psicólogo.

⁴ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Freiria, R. L. B. (2009). Indicativos de Problemas de Comportamento e de Habilidades Sociais em Crianças: Um Estudo Longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 506-515.

Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2009). Construction and Validation of the Brazilian Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas Segundo Relato de Professores (QRSH-RP). *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 349-359.

Borges, D. S. C. (2007). *Convivência em sala de aula: uma proposta de intervenção na 1ª série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2002). Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 12(24), 185-193.

Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2009). Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19(42), 17-26.

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF. Recuperado em: 05 de Setembro de 2009, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf

Caminha, R. M., & Caminha, M. G. (2007). *A Prática Cognitiva na Infância*. São Paulo: Roca

Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26(1) 45-55.

Cozby, P. C. (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Editora Atlas.

Cutting, A. L., & Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 849-860.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003a). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 83-127). Campinas: Alínea.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003b). Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 113-141). Campinas: Alínea.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, SP: Vozes.

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Org.), *Minnesota symposium in child psychology. Cognitive perspectives in children's social and behavioral development* (pp.77-125). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., & Zelli, A. (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment*, 14, 60-73.

Elias, L. C. S., Marturano, E. M., Motta, A. M. A. & Giurlani, A. G. (2003). Treating boys with low school achievement and behavior problems: comparison of two kinds of intervention. *Psychological Reports*, 92, 105-116.

Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Developmental Psychology*, 46(5), 1159-1175.

Fenning, R. M., Bake, B. L., & Juvonen, J. (2011). Emotion Discourse, Social Cognition, and Social Skills in Children With and Without Developmental Delays. *Child Development*, 82(2), 717-731.

Ferraz, M. M. P. (2008). *Leitura mediada na biblioteca escolar: uma experiência em escola pública*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, A. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

- Fleitlich, B., Cortázar, P.G., & Goodman, R. (2000). Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). *Infanto - Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, 8, 44-50.
- Fontes, M. J. O., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J.; Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Guo, S. (2005). Social Information-Processing Skills Training to Promote Social Competence and Prevent Aggressive Behavior in the Third Grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045-1055.
- Garcez, L. H. C. (1999). A leitura compartilhada na hora do conto. In: M. M., Vianna, B. Campello, V. H. V., Moura (Orgs). *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. (pp. 49-59). Belo Horizonte: EB/UFMG.
- Gonçalves, F. D., Catrib, A. M. F., Vieira, N. F. S. C., & Vieira, L. J. E. S. (2008). Promoção de saúde na educação infantil. *Interface - Comunicação Saúde Educação*, 24(12), 181-92.
- Goodman, R (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (2003). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *International Review of Psychiatry*, 15, 173-177.
- Guzzo, R. S. (2003). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp.25-42). Campinas: Alínea.
- Harris, P. (2006). Social Cognition. In W. Damon, R. M. Learner, D. Kuhn & R. Siegler (Orgs.). *Handbook of Child Psychology: Vol 2 Cognition, Perception, and Language* (6ª ed, pp. 811-858). Hoboken, NJ: Wiley.
- Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion Regulation and Aggressive Behavior in Preschoolers: The Mediating Role of Social Information Processing. *Child Psychiatry Hum Dev.*, 43, 87-101.
- Huennekens, M. E., & Yaoying X. (2010). Effects of a Cross-Linguistic Storybook Intervention on the Second Language Development of Two Preschool English Language Learners. *Early Childhood Educ J*, 38, 19-26.

Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the Links Between Theory of Mind and Social Relations? Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development. *Social Development*, 13(4), 590–619.

Iizuca, C. A., & Barret, P. M. (2011). Programa Friends para tratamento e prevenção em crianças e adolescentes. In C. S. Petersen & R. Wainer (Orgs.), *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes*. São Paulo: Artmed.

Jou, G. I., & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12, 287-306.

Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD? *Research in Developmental Disabilities*. 30, 192–202.

Keil, V., & Price, J. M. (2009) Social information-processing patterns of maltreated children in two social domains. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 43–52.

Kristensen, C. H., Teodoro, M., L., M., Nonnenmacher, D., & Shaefer, L. S. (2007). Desenvolvimento Cognitivo na Infância: Implicações para a Terapia Cognitivo-comportamental. In R. M. Caminha & M. G. Caminha (Orgs.), *A Prática Cognitiva na Infância* (pp. 2-15). São Paulo: Roca

Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., Bates, J. E. (2006). A 12-Year Prospective Study of Patterns of Social Information Processing Problems and Externalizing Behaviors. *J Abnorm Child Psychol*, 34, 715–724.

Leme, M. I. S. (2004). Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In M. R. Maluf (Org.), *Psicologia educacional. Questões contemporâneas* (pp. 163-175). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lemerise, E. A., & Arsênio, W. F. (2000). A integrated model processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-18.

Lörh, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 293-310). Campinas: Alínea.

Lyra, P. V., Roazzi, A. & Garvey, A. P. (2008). Emergência da teoria da mente em relações sociais. In: T.M. Sperb e M.R. Maluf (Orgs). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre “teoria da mente”* (p.56-91). São Paulo: Vetor.

Maluf, M. R., Deleau, M., Panciera, S. D. P., Valério, A. & Domingues, S. F. S. (2004). A teoria da mente: mais um passo na compreensão da mente das crianças. In: M. R. Maluf (Org.), *Psicologia educacional: questões contemporâneas* (pp. 09-22). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marinho, M. L., & Caballo, V. E. (2002). Comportamento anti-social infantil e impacto para a competência social. *Psicologia, saúde & doença*, 3(2), 141-147.

Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 259-291). Campinas: Alínea.

Mayeux, L., & Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence. *Journal of Genetic Psychology*, 164, 153-173.

Motta, A. B., Enumo, S. R. F., Rodrigues, M. M. P., & Leite L. (2006). Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. *Interação em Psicologia*, 10(1), 157-167.

Neves, D. A. (2006). Ciência da Informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. *Ci. Inf. Brasília*, 35(1), 39-44.

Oliveira, J. S., Rodrigues, M. C., Abreu, C. S., & Carvalho, C. G. (2007, 28 de abril). *Prevenção da agressividade na educação infantil*. Trabalho apresentando no Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Resumo recuperado em 20 de Novembro 2010, de <http://www.viiiiconpe.psc.br>.

Pavarini, M. G., & Souza, D. H. (2010). Teoria da mente, empatia e motivação prossocial em crianças pré escolares. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 613-622.

Peterson, C. S., Wainer, R. (2011). *Terapias Cognitivo-Comportamentais para crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

Pimentel, S. C. (2007). Mediação para compreensão leitora: uma estratégia didática. *Sitientibus, Feira de Santana*, 37, 151-171.

Pires, L. G. (2010). *Evocação de termos mentais na leitura de diferentes livros de imagens: um estudo com pré-escolares*. Tese de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais.

Rahill, S. A., & Teglasi, H. (2003). Processes and outcomes of story-based and skill-based social competency programs for children with emotional disabilities. *Journal of School Psychology* 41, 413–429.

Reddy, L. A., Newman, E., Thomas, C. A. D., & Chun, V. (2009). Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 47, 77–99.

Reinecke, A. M., Dattilio, M. F., Freeman (1999). *Terapia cognitiva com crianças e adolescentes: manual para a prática clínica*. Porto Alegre: Artmed.

Rodrigues, M. C. (2005). Prevenção na escola: um enfoque cognitivo-social. In M. M. P. E. Mota (Org.), *Psicologia: interfaces com a educação e a saúde* (pp. 11-30). Juiz de Fora: Editora UFJF.

Rodrigues, M. C., Oliveira, P. A., Rubac, J. S., & Tavares, A. L. (2007). Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social. *Psicologia escolar educacional*, 11(1), 77-88.

Rodrigues, M. C. (2008). Leitura de histórias e sua importância no desenvolvimento infantil. In: A. J. G. Barbosa, L. M. Lourenço & M. M. P. E. Mota (Orgs.), *Desenvolvimento Psicossocial: Temas em educação e saúde* (p. 19-31). Campinas: Alínea.

Rodrigues, M. C., & Dias, J. P. (2009, 20 de Outubro). Prevenção da agressividade: uma proposta com histórias infantis. Trabalho apresentado no *II Congresso de Psicologia da Zona da Mata e Vertentes – VI Encontro Juizforano de Psicologia*. Resumo recuperado em 02 de Junho de 2011 de <http://www.ajepsi.com.br/download-anais>.

Rodrigues, M. C., & Oliveira, P. A (2009). Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(2), 185-194.

Rodrigues, M. C., & Tavares, A. L. (2009). Desenvolvimento sociocognitivo e histórias infantis: subsídios para a prática docente. *Paidéia*, 19(44), 323-331.

Rodrigues, M. C., Henriques, M. W., & Patrício, M. O. (2009). Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1) 37-44.

Rodrigues, M. C., Dias, J. P., & Freitas, M. R. L. (2010). Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 831-839.

Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2010). Leitura mediada e literatura infantil: um enfoque sociocognitivo na prática docente. In: *Anais da XL Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia* (p. 147-147). Curitiba: Editora da Sociedade Brasileira de Psicologia.

Rodrigues, M. C., & Ribeiro, N. N. (2011). Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa para desenvolvimento sociocognitivo. *Psicologia: Teoria e Prática* 13(2), 114-126.

Schall, R. (1991). Estimation in generalized linear models with random effects. *Biometrika*, 78(4), 719-727.

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, trad.). Petrópolis: Vozes (Trabalho original publicado em 1992).

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.

Sperb, T. M., & Maluf, M. R. (2008). *Desenvolvimento Sociocognitivo. Estudos brasileiros sobre "Teoria da Mente"*. São Paulo: Vetor.

Stallard, P. (2007). *Guia do terapeuta para os bons pensamentos – bons sentimentos: utilizando a terapia cognitivo-comportamental com crianças e adolescentes*. (M. A. V. Veronese, trad.). Porto Alegre: Artmed.

Sturaro, C., Lier, P. A. C. V., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2011). The Role of Peer Relationships in the Development of Early School-Age Externalizing Problems. *Child Development*, 82(3) 758–765.

Teglasi, H., & Rothman, L. (2001). Stories: A classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39(1), 71-94.

Thomas, R.E., Bierman, K.L., & Powers, C.J. (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on the early development of aggressive-disruptive behavior problems in school. *Child Development*, 82, 751-757.

Vasconcellos, S. J. L., Picon, P., Prochnow, L. P., & Gauer, G. J. C. (2006). O processamento das informações sociais em crianças e adolescentes agressivos. *Estudos de psicologia*, 11(3), 275-279.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3) 130–143.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–558.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Witter, G. P. (2004). Biblioterapia: Desenvolvimento e Clínica. In G. P. Witter (Org.) *Leitura e Psicologia*. Campinas: Alínea.

World Health Organization (1999). *Who information series on school health*. Document Six, Geneva.

Yamaguchi, M., Kuhlmeier, V. A., Wynn, K. & vanMarle, K. (2009). Continuity in social cognition from infancy to childhood. *Developmental Science*, 12(5), 746–752.

Zins, J., Elias, M., & Greenberg, M. (2003). Facilitating success in school and in life through social and emotional learning. *Perspectives in Education*, 21(4), 55-67.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudo 2010)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: “Literatura e desenvolvimento sociocognitivo: avaliação e implementação de um programa na educação infantil”

Informações sobre a pesquisa: Realizaremos uma pesquisa com crianças matriculadas no Pré III de duas escolas de educação infantil e uma delas é a escola que seu filho/sua filha frequenta. O objetivo do estudo é aplicar e avaliar um programa com histórias infantis e atividades de brincadeira em crianças do Pré III. Solicitamos o seu consentimento para que seu (sua) filho (a) participe da pesquisa. As crianças serão avaliadas individualmente quanto a aspectos comportamentais, por meio da avaliação dos professores; e compreensão de situações sociais, pela pesquisadora, por meio de um livro de história infantil. Após as avaliações, as crianças serão distribuídas em três grupos para que o programa de intervenção possa ser desenvolvido. Ressalta-se que o mesmo programa será aplicado em todos os grupos. A divisão dos grupos é necessária para que o programa seja conduzido com turmas menores, assegurando o aproveitamento das crianças. Durante a intervenção, que será feita de duas a três vezes por semana durante aproximadamente três meses, a pesquisadora promoverá discussão, reflexão e perguntas por meio do livro de história, encorajando a participação de todas as crianças do grupo; elas serão estimuladas a nomear sentimentos, fornecer soluções para as diversas situações presentes nas histórias, além de enriquecerem a lição aprendida por meio de brincadeiras, dramatizações e atividades com finalidade educativa. O programa de intervenção será iniciado em agosto de 2010. Após as intervenções as crianças serão novamente avaliadas visando identificar o efeito do programa para o desenvolvimento infantil. A realização deste estudo talvez possa ajudar o desenvolvimento de comportamentos adequados socialmente e a diminuição de comportamentos menos adequados. A participação do (a) aluno (a) nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberá qualquer forma de remuneração como também não arcará com qualquer despesa. Ressalta-se que os dados pessoais dos responsáveis, do(a) aluno(a) e da escola serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluindo a sua publicação na literatura científica especializada; nós (eu e minha orientadora) estamos compromissadas com o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Será realizada, ao final da pesquisa, uma reunião em que serão divulgados resultados gerais da intervenção. A(o) senhora(senhora) , bem como seu(sua) filho(a), tem a liberdade de se recusar a participar, de não responder a alguma pergunta e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema para vocês. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler, brincar etc. A (o) senhora (senhor) poderá entrar em contato com a responsável pelo estudo, psicóloga Jaqueline Pereira Dias sempre que julgar necessário pelo telefone (16) 93044904, endereço Rua Campos Salles, 817 Apt: 33 Centro, Ribeirão Preto – SP, e-mail jaquepdias@gmail.com. Poderá contatar, também, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, situado na Av. Bandeirantes, 3900 Monte Alegre - Ribeirão Preto - SP, telefone (16) 3602-3653, e-mail: coetp@ffclrp.usp.br, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

Eu, _____, RG _____, telefone _____, responsável legal pelo(a) menor _____ (nome do(a) estudante), autorizo de forma livre e esclarecida a participação dele(a) como voluntário(a) no projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da psicóloga/pesquisadora Jaqueline Pereira Dias, aluna do curso de pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade; c) de ter liberdade de recusar a participar da pesquisa. Estou ciente de que uma via deste Termo me pertence.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do(a) responsável legal

Jaqueline Pereira Dias

ID: MG10.358.960

CRP04/32040

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudo 2011)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: “Literatura e desenvolvimento sociocognitivo: avaliação e implementação de um programa na educação infantil”

Informações sobre a pesquisa: Realizaremos uma pesquisa, nesta escola, com as crianças matriculadas no Pré III. O objetivo do estudo é aplicar e avaliar um programa com histórias infantis e atividades de brincadeira nas crianças participantes. Solicitamos o seu consentimento para que seu (sua) filho (a) participe da pesquisa. A primeira etapa terá início no mês de maio, quando as crianças serão avaliadas individualmente quanto a aspectos comportamentais, por meio da avaliação dos professores; e compreensão de situações sociais, pela pesquisadora, por meio de um livro de história infantil. Após três meses as crianças serão reavaliadas, utilizando-se dos mesmos procedimentos, visando comparar os resultados encontrados antes da intervenção, que será iniciada em agosto. As crianças participantes serão distribuídas em três grupos de intervenção e as atividades ocorrerão em horário regular. A divisão dos grupos é necessária para que o programa seja conduzido com turmas menores, assegurando o aproveitamento das crianças; ressalta-se que o mesmo programa será aplicado em todos os grupos. Durante a intervenção a pesquisadora promoverá discussão, reflexão e perguntas por meio do livro de história, encorajando a participação de todas as crianças; elas serão estimuladas a nomear sentimentos, fornecer soluções para as diversas situações presentes nas histórias, além de enriquecerem a lição aprendida por meio de brincadeiras, dramatizações e atividades com finalidade educativa. Após as intervenções as crianças serão novamente avaliadas, no mês de novembro, visando identificar o efeito do programa para o desenvolvimento infantil. A realização deste estudo talvez possa ajudar o desenvolvimento de comportamentos adequados socialmente e a diminuição de comportamentos menos adequados. A participação do (a) aluno (a) nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberá qualquer forma de remuneração como também não arcará com qualquer despesa. Ressalta-se que os dados pessoais dos responsáveis, do(a) aluno(a) e da escola serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluindo a sua publicação na literatura científica especializada; nós (eu e minha orientadora) estamos compromissadas com o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Será realizada, ao final da pesquisa, uma reunião em que serão divulgados resultados gerais da intervenção. A(o) senhora(senhora) , bem como seu(sua) filho(a), tem a liberdade de se recusar a participar, de não responder a alguma pergunta e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema para vocês. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler, brincar etc. A (o) senhora (senhor) poderá entrar em contato com Jaqueline Pereira Dias sempre que julgar necessário pelo telefone (16) 93044904, endereço Rua Campos Salles, 817 Apto-33 Centro Ribeirão Preto – SP, e-mail jaquelpdias@gmail.com. Poderá contatar, também, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, situado na Av. Bandeirantes, 3900 Monte Alegre - Ribeirão Preto - SP, telefone (16) 3602-3653, e-mail: coetp@ffclrp.usp.br, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

Eu,

_____, RG _____, telefone _____,
_____, responsável legal pelo(a) menor
_____, (nome do(a)

estudante), autorizo de forma livre e esclarecida a participação dele(a) como voluntário(a) no projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da psicóloga/pesquisadora Jaqueline Pereira Dias, aluna do curso de pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade; c) de ter liberdade de recusar a participar da pesquisa. Estou ciente de que uma via deste Termo me pertence.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2011

Assinatura do(a) responsável legal

Jaqueline Pereira Dias

ID: MG10.358.960

CRP04/32040

APÊNDICE C - Sondagem das habilidades sociocognitivas

O instrumento “Avaliação sociocognitiva de respostas infantis pós-exploração dialogada de narrativa textual”, construído com base nos seis passos do Processamento da Informação Social propostos por Dodge e Crick (1994), visa avaliar o repertório sociocognitivo das crianças por meio da leitura dialogada de uma narrativa textual. Foi desenvolvido pela Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues, utilizado por Almeida (2008) em estudo com pré-escolares e obtido para uso nesta pesquisa mediante a autorização da autora.

Em sua versão original, utiliza-se o livro “Anjinho” de Eva Furnari (editora Ática), com faixa etária sugerida de 0 a 5 anos. Durante a aplicação, a exploração para sondagem das habilidades sociocognitivas é realizada por meio de perguntas, à medida que o examinador lê a história e mostra as ilustrações para a criança. As perguntas são formuladas livremente, porém com base em um roteiro pré-definido denominado de mapeamento cognitivo. O referido mapeamento compõe-se de questões derivadas dos seis componentes do programa de Teglasi e Rothman (2001) e contextualizadas ao livro infantil.

Para a avaliação, após a exploração dialogada, das respostas da criança, utiliza-se um protocolo com nove itens que avaliam: reconhecimento/compreensão de pistas internas e externas; reconhecimento/compreensão de intenções e metas dos personagens e consequências; execução e/ou monitoramento da ação para alcance das metas; compreensão das lições e capacidade de elaborar alternativas de resolução de problemas. A avaliação de cada item é feita em uma escala: (1) Muito Bom, (2) Bom, (3) Regular, (4) Fraco, (5) Muito Fraco, (6) Ausente.

Considerando a importância, para a pesquisa, de contar com procedimentos padronizados para uso do instrumento, assim como de uma aferição sistemática da correspondência entre o conteúdo de seus itens e a teoria subjacente, buscou-se, no presente estudo, essa padronização e sistematização. O trabalho se deu em três etapas: operacionalização dos seis passos do processamento da informação social em indicadores; padronização do roteiro de perguntas; elaboração de um guia para a correção das respostas.

Etapas 1 - Operacionalização dos Passos de Processamento da Informação Social

Os itens do instrumento foram submetidos a uma definição operacional; nesse momento foi preciso desmembrar alguns itens, já que características distintas estavam sendo avaliadas no mesmo item. Assim, o protocolo foi ampliado de 9 para 15 itens. Em seguida, o roteiro com as definições operacionais foi submetido a três juízas, especialistas na área de

desenvolvimento sociocognitivo, para que avaliassem: (a) a pertinência do item em relação à teoria de base e em caso de o julgarem pertinente, qual componente teórico é representado pelo item (validação item-teoria); (b) adequação da definição operacional dos itens (validação item-habilidade). Assim, duas tabelas foram elaboradas contendo o item, sua descrição e opções de julgamento; para a validação item-habilidade havia as opções *totalmente/parcialmente/não relacionado à habilidade indicada*; para a validação item-teoria havia os seis componentes do programa de Teglassi e Rothman (2001). As tabelas foram enviadas, por email, às juízas especialistas na área.

Após a cotação dos dados, na validação item-teoria, 12 itens do instrumento apresentaram concordância perfeita entre as juízas. Dos três itens com discordância, dois foram suprimidos. O item - *Capacidade de elaborar alternativas para os problemas vivenciados pelos personagens* – foi considerado problemático pelas três juízas, com indicação de ambiguidade. Dada a sua relevância na exploração do pensamento sociocognitivo, foi mantido com uma nova redação: *Capacidade de elaborar alternativas de resolução de problemas para os personagens*.

Na validação item-habilidade nove itens apresentaram concordância perfeita; dentre os itens sobre os quais houve discordância, esta foi parcial e nenhum item foi considerado como não correspondente à habilidade. Com base nas indicações das juízas, três itens foram eliminados. Os três itens restantes tiveram as respectivas descrições de habilidade redigidas segundo as sugestões das juízas.

O protocolo final, que visa uma avaliação global do desenvolvimento sociocognitivo infantil, conta com 10 itens avaliados em escalas de cinco graus: (1)Muito Fraco, (2)Fraco, (3)Regular, (4)Bom, (5) Muito Bom. Ressalta-se que a escala avaliativa foi invertida e a escala “Ausente” retirada. O instrumento, com os seis componentes e os itens que lhes correspondem, passou a ter a configuração apresentada na **Tabela C.1**.

Tabela C.1 - Itens mantidos no instrumento após a avaliação das juízas

Dodge e Crick (1994)	Teglasí e Rothman (2001)	Indicadores do instrumento	
1º passo: codificação das pistas internas e externas	O que está acontecendo?	1.	Reconhecimento de pistas internas
		2.	Reconhecimentos de pistas externas
2º passo: interpretação e representação mental destas pistas sociais	O que os personagens estão pensando e sentindo?	3.	Nomeação de sentimentos
		4.	Compreensão de sentimentos.
		5.	Compreensão dos pensamentos dos personagens
3º passo: clarificação ou seleção de um objetivo	Quais são as intenções e metas dos personagens?	6.	Reconhecimento das intenções/metast dos personagens
4º passo: construção ou clarificação da resposta	O que os personagens alcançam com suas ações?	7.	Compreensão dos resultados ou possíveis resultados das ações dos personagens.
5º passo: resposta/decisão	Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?	8.	Compreensão dos aspectos envolvendo a execução e monitoramento do comportamento dos personagens
		9.	Capacidade de elaborar alternativas de resolução de problemas para os personagens.
6º passo: emissão da resposta	Quais as lições aprendidas?	10.	Compreensão quanto às lições aprendidas pelos personagens.

Etapa 2 - Padronização do roteiro de perguntas

Para a elaboração do roteiro de aplicação e a padronização da exploração dialogada, foram precisas sucessivas sondagens com crianças de 5-6 anos. As crianças participantes pertenciam a escolas públicas de educação infantil em um município de Minas Gerais.

O livro selecionado para a investigação sociocognitiva foi “Anjinho”, de Eva Furnari, (editora Ática), com faixa etária sugerida de 0 a 5 anos, também, utilizado no estudo de Almeida (2008). O enredo do livro refere-se a um anjinho que ao deixar cair seu sapato na Terra, vai a procura dele sem permissão de sua mãe. Na Terra, lugar onde nunca havia ido antes, vê vários monstros, o que o faz sentir muito medo. Depois de um tempo procurando o sapato e fugindo dos monstros, o anjinho reencontra a mãe com seu sapato e seus óculos. Sua mãe então coloca os óculos em seu filho e lhe mostra que o que ele via não eram monstros, eram apenas objetos e pessoas.

Em um primeiro momento, houve a contação da história individualmente a 20 crianças, com base no mapeamento cognitivo original pertencente ao livro “Anjinho”. A

atividade foi gravada e posteriormente transcrita; a leitura desse material permitiu selecionar os questionamentos mais pertinentes e produtivos da avaliação. Dessa maneira, a construção do roteiro contou com uma investigação empírica, selecionando assim as perguntas mais adequadas para a faixa etária assistida.

Paralelamente, procedeu-se a uma análise de texto e das ilustrações do livro selecionado, para levantamento dos indicadores verbais e visuais de pistas sociais internas (desejos, intenções, metas, pensamentos, sentimentos) e externas (circunstâncias, contextos) em cada página. Com base nessa análise, as perguntas selecionadas na sondagem empírica foram organizadas em categorias, de acordo com os seis componentes do programa de Teglasi e Rothman (2001), e vinculadas às páginas do livro que ofereciam indícios correspondentes, dando origem à primeira versão do roteiro de aplicação.

O roteiro foi aplicado, individualmente, a cinco crianças, de 5-6 anos, e evidenciou necessidade de redução, já que estas mostraram cansaço e, ao final da história, certa falta de interesse. Foram então suprimidos questionamentos em categorias com maior número de perguntas representativas, como, por exemplo, pistas externas. Nessa nova versão, o roteiro foi aplicado a outras 14 crianças da mesma faixa etária. Houve participação e interesse por parte das crianças e o conteúdo das respostas indicou que a exploração alcançava seu objetivo. Todas as avaliações foram gravadas. O roteiro de aplicação conta, portanto, com 114 perguntas e estava apto a ser utilizado na investigação das habilidades sociocognitivas, em crianças de 5-6 anos.

Etapas 3 - Elaboração de um guia para a correção das respostas

Três pesquisadoras, previamente familiarizadas com a teoria, trabalharam na construção do guia de correção. Como primeiro passo para essa elaboração, foi necessário estabelecer correspondência entre cada uma das 114 perguntas e os seis componentes do modelo teórico que sustenta o instrumento. Para tanto, elaborou-se uma tabela, contendo as perguntas do roteiro e os seis componentes do programa de Teglasi e Rothman (2001), para que houvesse um julgamento sobre a correspondência de cada pergunta com as proposições da teoria. As três pesquisadoras separadamente estabeleciam correspondência entre cada pergunta e um dos componentes do programa. Com um exame comparativo das correspondências se separavam aquelas em que havia consenso daquelas em que havia discordância.

Paralelamente, o roteiro foi aplicado a 30 crianças de 8-9 anos, alunos de uma escola de ensino fundamental situada em um município de Minas Gerais. As avaliações foram

gravadas e posteriormente transcritas. A inclusão de crianças mais velhas se deu como um meio de se assegurar uma amostra de respostas mais maduras do ponto de vista sociocognitivo. Os registros das 19 avaliações, pertencentes ao estudo de adaptação do roteiro e realizadas com crianças de 5-6 anos, também foram transcritos.

Como terceiro passo, já com foco no guia de correção, as transcrições dos relatos de aplicação do instrumento aos 49 participantes foram analisadas. As três pesquisadoras⁵ julgaram a adequação de todas as respostas das crianças, utilizando as definições dos componentes estabelecidas no Estudo 1, com as respectivas escalas avaliativas (muito fraco, fraco, regular, bom e muito bom). Os julgamentos individuais foram discutidos na equipe, visando a explicitação e a clarificação dos critérios de julgamento. Foi assim construído um banco de exemplos de respostas a cada pergunta, exemplos esses distribuídos em categorias correspondentes aos níveis muito fraco, fraco, regular, bom e muito bom.

Com base na análise das respostas dadas às perguntas, foram estabelecidos critérios de exclusão daqueles itens que não contribuíam para a exploração do processamento sociocognitivo das pistas visuais e verbais do livro. Portanto, definiu-se que seriam excluídos itens: (1) iniciais, denominados itens de aquecimento; (2) diretivos, aqueles em que as respostas estão diretamente explícitas na cena ou no texto lido (3) aqueles que não discriminam as respostas infantis, possibilitando apenas respostas do tipo sim/não; (4) aqueles que ultrapassam a narrativa e não enriquecem a interpretação da criança; (5) inadequados para a cena, itens que não contribuem para a coesão da história e a interpretação da criança. Foram detectados 34 itens que, segundo as avaliadoras, não se mostraram viáveis para a investigação, de acordo com os critérios definidos. Tais itens foram, então, eliminados das análises. Na **Tabela C.2** encontram-se as 34 perguntas excluídas do roteiro de aplicação de acordo com o critério de exclusão.

⁵ Duas das três avaliadoras desconheciam a idade das crianças.

Tabela C.2 - Os 34 itens excluídos do guia de correção das respostas ao roteiro

Crítérios de exclusão	Itens
Critério 1 Perguntas de aquecimento	1. O que você está vendo? 2. Onde ela está? 3. Como será que ela está se sentindo? 4. O que você acha que ela está pensando? 5. O que você acha que vai acontecer nessa história? 6. Vamos ver o que tem aqui... Diz para mim o que você vê?
Critério 2 Perguntas que remetem a uma interpretação direta da história, sem nenhuma reflexão que envolve elementos da cena	8. Para onde foi o sapato da Lili? 11. O que Lili queria aqui na Terra? 28. O que ela está fazendo? 31. O que Lili queria encontrar mesmo? 39. Onde está o cãozinho? 85. O que Lili fez? 92. Quem era? 94. Olhe bem para a figura e encontre o sapatinho. 102. O que Lili tinha esquecido lá nas nuvens? 106. Quem encontrou o sapatinho? 107. O que elas decidiram fazer?
Critério 3 Perguntas que não discriminam as respostas infantis	10. Anjos pequenos podiam ir para a Terra? 15. A Lili conseguiu o que ela queria? 22. A Lili conseguiu pegar o sapato? 32. Ela conseguiu pegar o sapato? 45. Lili conseguiu encontrar o cachorro? 56. Ela conseguiu colocar o passarinho de volta no ninho? 59. E o sapatinho da Lili... Ela encontrou? 66. Lili conseguiu voltar para a casa? 108. Elas conseguiram fazer o que elas queriam?
Critério 4 Perguntas que ultrapassam a narrativa e não enriquecem a interpretação da criança	78. Você acha que era o bicho papão? 79. Por que você acha que ____ (resposta anterior)? 88. Seria outro bicho papão? 89. Por que você acha que ____ (resposta anterior)?
Critério 5 Perguntas inadequadas para a cena, desfavorecendo a compreensão	47. E o que aconteceu? 67. Por que ____ (uso da resposta anterior)? 75. O que será que vai acontecer? 95. Como a mamãe da Lili estava se sentindo?

Das 114 perguntas do roteiro de aplicação, oitenta foram mantidas no guia de correção, por investigarem precisamente as habilidades sociocognitivas segundo a abordagem do modelo de processamento da informação social de Dodge e Crick (1994). A **Tabela C.3** apresenta o número de perguntas representativas de cada componente.

Tabela C.3 - Componentes do programa e número de perguntas do roteiro que os investigam

Componente do programa	Número de perguntas	Pontuação máxima
O que está acontecendo?	23	115
O que os personagens estão pensando e sentindo?	24	120
Quais as metas e intenções dos personagens?	12	60
O que os personagens alcançam com suas ações?	6	30
Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?	12	60
Quais as lições aprendidas?	3*	10
Subtotal	80*	395
Itens não pertencentes a nenhum componente.	34	-
Total	114	-

*Inclui uma pergunta de apoio, não pontuada

Com essa distribuição de perguntas, a pontuação máxima varia entre os componentes. Cada resposta é pontuada entre 1 (muito fraca) e 5 (muito boa) e a pontuação final da criança em um componente é a soma de pontos obtidos nas respostas às perguntas representativas daquele componente.

O principal interesse em sistematizar os procedimentos de avaliação que integram o instrumento “Avaliação sociocognitiva de respostas infantis pós-exploração dialogada de narrativa textual” foi o de suprir os investigadores da área com uma ferramenta para verificação dos efeitos de intervenções visando ao desenvolvimento da reflexão sociocognitiva em crianças. Estudos prévios com o programa proposto por Teglasi e Rothman (2001) mostraram a efetividade do programa para mudança de comportamento na direção desejada, mas a demonstração de que as melhoras foram devidas ao aprimoramento da reflexão sociocognitiva ficou limitada (Almeida, 2008; Teglasi & Rothman, 2001).

De acordo com a sistematização dos procedimentos, o instrumento para a avaliação sociocognitiva de crianças de 5-6 anos, utilizado no presente estudo, consiste em um livro de história infantil “Anjinho”, um roteiro de aplicação contendo 114 perguntas, um guia de correção das respostas para 80 questões representativas dos seis passos do modelo de processamento de informação social de Dodge e Crick (1994) e um gabarito com exemplos de respostas, desde “muito fracas” a “muito boas”, para cada questão representativa. Adicionalmente, foi mantido o protocolo de avaliação global de desenvolvimento sociocognitivo infantil, derivado da versão original do instrumento, com 10 itens avaliados em escalas de cinco graus: (1)Muito Fraco, (2)Fraco, (3)Regular, (4)Bom, (5)Muito bom (Almeida, 2008).

Os 10 itens desse protocolo global correspondem aos indicadores do roteiro sistematizado apresentados na **Tabela C.1** e avaliam o reconhecimento de pista interna e externa, nomeação e compreensão do sentimento, reconhecimento de intenções/metast dos personagens, compreensão dos resultados ou possíveis resultados das ações dos personagens, compreensão dos aspectos envolvendo a execução e monitoramento do comportamento dos personagens, capacidade de elaborar alternativas de resolução de problemas para os personagens e compreensão quanto às lições apreendidas pelos personagens.

A sondagem sociocognitiva encontra-se, em sua forma atual, sistematizada e os dados coletados podem ser considerados como válidos e adequados. Portanto, no plano teórico e prático a investigação sociocognitiva mostra-se ajustada para crianças de 5-6 anos.

APÊNDICE D - Roteiro de Aplicação

Capa

1. O que você está vendo?
2. Onde ela está?
3. Como será que ela está se sentindo?
4. O que você acha que ela está pensando?
5. O que você acha que vai acontecer nesta história?

Página 1 e 2

6. Vamos ver o que tem aqui... Diz para mim o que você vê?
7. O que a anjinha está fazendo?
8. Para onde foi o sapato da Lili?
9. O que a Lili fez?
10. Anjos pequenos podiam ir para a Terra?
11. O que Lili queria aqui na Terra?
12. O que será que vai acontecer?

Página 3 e 4

13. O que aconteceu?
14. O que aconteceu com a Lili?
15. A Lili conseguiu o que ela queria?
16. O que ela pensou?
17. Como Lili se sentiu?

Páginas 5 e 6

18. O que aconteceu?
19. O que será que a Lili está pensando?
20. Como será que a Lili está se sentindo?
21. O que Lili quer fazer?
22. A Lili conseguiu pegar o sapato?
23. Por que ela _____ (uso da resposta anterior)?
24. O que será que a Lili vai fazer?
25. E o que mais ela poderia fazer?

Páginas 7 e 8

26. O que está acontecendo?
27. Onde a Lili está?
28. O que ela está fazendo?
29. Como será que ela está se sentindo?
30. O que Lili fez?
31. O que Lili queria encontrar mesmo?
32. Ela conseguiu pegar o sapato?
33. Por que ela _____ (uso da resposta anterior)?
34. O que Lili fez?
35. Por que ela _____ (uso da resposta anterior)?

Páginas 9 e 10

36. O que aconteceu?
37. Como será que a Lili está se sentindo?
38. O que Lili decidiu fazer?
39. Onde está o cãozinho?
40. O que Lili poderia fazer para pegar seu sapatinho?
41. O que mais que a Lili poderia fazer?

Páginas 11 e 12

- 42. O que aconteceu?
- 43. Como será que a Lili está se sentindo?
- 44. O que será que a Lili está pensando?
- 45. Lili conseguiu encontrar o cachorro?
- 46. Por que ela _____ (uso da resposta anterior)?
- 47. E o que aconteceu?

Páginas 13 e 14

- 48. O que era aquele monstro?
- 49. Por que será que ela está confundindo algumas coisas?
- 50. O que a Lili decidiu fazer?
- 51. Por que ela _____ (uso da resposta anterior)?
- 52. E o que Lili sentiu depois que ela se escondeu?

Página 15 e 16

- 53. O que Lili quer fazer?
- 54. O que Lili resolveu fazer?
- 55. Como a Lili colocou o passarinho de volta no ninho?
- 56. Ela conseguiu colocar o passarinho de volta no ninho?
- 57. Como a Lili se sentiu?
- 58. E a mamãe passarinho?
- 59. E o sapatinho da Lili... Ela encontrou?
- 60. Por que _____ (uso da resposta anterior)?

Página 17 e 18

- 61. O que aconteceu?
- 62. O que Lili queria?
- 63. O que Lili pensou?
- 64. O que Lili queria naquela hora?
- 65. Como a Lili estava se sentindo?
- 66. Lili conseguiu voltar para a casa?
- 67. Por que _____ (uso da resposta anterior)?
- 68. O que será que a Lili vai fazer?
- 69. O que mais a Lili poderia fazer?

Páginas 19 e 20

- 70. Para onde será que a Lili foi?
- 71. O que aconteceu?
- 72. Por que ela foi para a lata do lixo?
- 73. O que Lili fez dentro da lata de lixo?
- 74. Como ela está se sentindo?
- 75. O que será que vai acontecer?

Página 21 e 22

- 76. O que apareceu?
- 77. Como será que ela está se sentindo?
- 78. Você acha que era o bicho papão?
- 79. Por que você acha que _____ (uso da resposta anterior)?
- 80. O que Lili pensou?
- 81. O que será que a Lili vai fazer?
- 82. O que mais ela poderia fazer?

Página 23 e 24

- 83. O que aconteceu?

84. Como será que ela está se sentindo?
85. O que Lili fez?
86. Por que ela ____ (uso da resposta anterior)?

Página 25 e 26

87. O que aconteceu?
88. Seria outro bicho-papão?
89. Por que você que acha que ____ (uso da resposta anterior)?
90. O que a Lili fez?
91. Quem você acha que era?

Páginas 27 e 28

92. Quem era?
93. O que a mamãe falou para a Lili?
94. Olhe bem para a figura e encontre o sapatinho.
95. Como a mamãe da Lili estava se sentindo?
96. O que a mãe vai responder para a Lili?

Páginas 29 e 30

97. O que aconteceu?
98. Como será que a Lili está se sentindo?
99. Por que será que ela está ____ (uso da resposta anterior)?
100. Como será que a mamãe da Lili está se sentindo?
101. Por que será que ela está ____ (uso da resposta anterior)?
102. O que Lili tinha esquecido lá nas nuvens?
103. Por que ela confundiu algumas coisas que viu enquanto estava aqui na Terra?
104. Como a Lili se sentiu?

Páginas 31 e 32

105. O que aconteceu?
106. Quem encontrou o sapatinho?
107. O que elas decidiram fazer?

Páginas 33 e 34

108. Elas conseguiram fazer o que queriam?
109. O que a Lili ganhou de sua mãe?
110. O que a Lili pensou?
111. Como ela estava se sentindo?
112. O que a Lili aprendeu, hoje, enquanto ela procurava seu sapatinho aqui na Terra?
113. O que você aprendeu com a história “Anjinho”?
114. Mais alguma coisa?

APÊNDICE E - Alguns itens com seus respectivos modelos de respostas denominado, no presente estudo, de guia de correção.

Componente	Perguntas	Muito Fraco	Fraco	Regular	Bom	Muito Bom
O que está acontecendo?	7. O que a anjinha está fazendo?		<ul style="list-style-type: none"> - Brincando - Ta brincando de bola - Chutando 	<ul style="list-style-type: none"> - Ele tirou o sapato. - Vendo à meia - Jogando o sapato - O sapato dele caiu lá em baixo - Ta tentando pegar o sapato dela 	<ul style="list-style-type: none"> - Ela ta querendo pegar a meia dela que caiu lá em baixo - A anjinha ta jogando o chinelo dela lá em baixo, a meia dela lá em baixo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ele tava tentando chutar a bola e o sapato dele foi para outra nuvem - Eu acho que ele tava jogando bola e deixou o sapato dele cair. - Ele ta jogando o tênis dele lá para baixo. É ele foi chutar a bola e o tênis dele caiu lá.
O que está acontecendo?	13. O que aconteceu?	- Esses bichos aqui comeu o sapato	<ul style="list-style-type: none"> - Foi lá buscar - Ela foi sozinha - Ela caiu - O sapato ta aqui 	<ul style="list-style-type: none"> - Ela achou umas árvores lindas - Ela foi lá para floresta - Tem um olho aqui com uma boca aqui, tem um gato, uma flor, duas árvores, mato, umas pedras e uma grama - Ela viu uma uva... Um caracol. - Ela caiu na floresta - Ela foi lá em baixo buscar o sapato - Ela desceu para pegar seu sapatinho 	<ul style="list-style-type: none"> - Achou o sapato dele e foi lá para Terra - Ela desobedeceu a mãe dela e foi buscar o sapato - Aqui é... Ela nem chamou os pais dela e foi direto - Ela foi para a Terra, para a mata e se perdeu. Não soube voltar para o céu - Ela se prendeu na árvore - O anjinho... O sapato dele tava aqui na árvore e ele não podia achar - Ele foi lá e ele não achou o sapato... Ta aqui o! Mas ele ta voando ali. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ele tava voando... Ele tava quase pegando o sapatinho e tava lá perto da árvore - Ai ela ta voando, pegando o sapato dela com a floresta toda boa - Ela não tava achando o sapato dela, tinha um pé de maçã, tinha rosa, um caracol, um gato. - Ela tava procurando sapato dela no bosque

Componente	Perguntas	Muito Fraco	Fraco	Regular	Bom	Muito Bom
O que os personagens estão pensando e sentindo?	17. Como Lili se sentiu?	- Que ia pegar ela e comer - Sentiu que era... - Sentiu que não ia pegar - O sapato dela ali	- Distraída	- Ruim - Mal - Ela sentiu machucada e mal.	- Muito triste	- Ta se sentindo é com medo - Preocupada - Assustada - Nervoso
O que os personagens estão pensando e sentindo?	19. O que será que a Lili está pensando?	- “Ai meu sapato” - “Ele vai sumir meu sapato”	- Meu Deus! Esse animal ai é feroz heim? - Que o cachorro não podia pegar o sapato dela - Cachorro malcriado - Que era um monstrinho - Ela ta pensando é... Ela não conhece o que que é... Ela ta pensando que deve ser um monstro, alguma coisa	- Eu acho que ela ta pensando que o cachorro vai engolir o sapato dela - Ela ta pensando que o sapato dela, ela nunca mais vai achar o sapato - Que o cachorro vai comer a meia dela - Aonde ele vai com meu sapatinho? - O que esse cachorro ta fazendo com o meu sapato? - Que o cachorro ia jogar fora	- Pegar de volta - Se vai conseguir pegar o sapato - Ta pensando que a mamãe dela vai brigar com ela	- Em ir lá correr atrás do cachorro e pegar o seu sapato - Eu acho que ta pensando que quando o cachorro dormir também ela pode pegar o sapatinho - Pegar o cachorro e pegar o sapatinho

Componente	Perguntas	Muito Fraco	Fraco	Regular	Bom	Muito Bom
Quais são as metas e intenções dos personagens?	21. O que Lili quer fazer?	- Queria comer a fruta	- Acho que ela quer é procurar o sapato - Ela quer achar o sapato dela	- Quer pegar	- A Lili quer pegar o sapato dela - Voar e pegar o sapato de volta - Pegar o sapato	- Ela queria pegar o sapatinho, mas o cachorro decidiu pegar - Ela quer pegar o sapatinho dela da boca do cachorro - Apanhar o sapatinho dela que tava perto da árvore - Ela quer pegar o sapato e voltar para a casa lá em cima, para os pais perceberem que ela não sumiu.

Componente	Perguntas	Muito Fraco	Fraco	Regular	Bom	Muito Bom
Quais são as metas e intenções dos personagens?	24. O que será que a Lili vai fazer?	- Eu acho que ele vai comer ele ou vai jogar fora	- Andar descalço	- Eu acho que ela vai voltar lá para o céu de novo - Tentar achar, mas ela vai se perder - Vai voar - Pegar o sapato	- Eu acho que ela vai é pegar o cachorro - Correr atrás do cachorrinho - A Lili vai andar rápido - Ela vai procurar o sapato dela e não vai achar - Vai ir atrás do cachorro e pegar	- Ela vai correr atrás dele para tentar pegar a meia dela - Vai ir lá correr atrás dele, pegar ele de volta e subir lá para o céu de volta - Vai voar para tentar pegar
Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?	25. E o que mais ela poderia fazer?	- O sapatinho ta caindo daqui - Vai ajudar - Não sei que mais	- Pegar o sapato	- O pai dela comprar mais um sapato - Ela poderia fazer uma coisa...é... Fazer uma coisa que... Ela tem que correr se não o cachorro é come o sapato dela. - Ela pode correr ou voar - Ficar escondida e não ir atrás dele - Pensar assim: “Ai meu Deus o	- Pegar o sapatinho e deixar o cachorro lá - Seguir o cachorro - Tentar fazer o cachorro parar de andar - Ela ia entrar na floresta porque o cachorro vai para lá	- Voar para ela conseguir passar na frente dele - Chamar ele para ele entregar a meia dela - Chamar os amigos para ajudá-la. - Eu acho que ela vai pedir pro pai dela e para mãe dela ir lá buscar o sapato - Sair correndo atrás dele e pedir ele de volta ou enganar ele com uma outra coisa.

Componente	Perguntas	Muito Fraco	Fraco	Regular	Bom	Muito Bom
				cachorro pegou o sapato e eu tenho que correr atrás dele e tentar pegar meu sapato”		
Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?	30. E o que Lili fez?	<ul style="list-style-type: none"> - Foi lá para o céu de volta - Ela vôo 	<ul style="list-style-type: none"> - Correu atrás do monstro - Ela tentou passar - Eu acho que ela vai contar para o pai dela para destruir esse monstro e por grama aqui e aqui 	<ul style="list-style-type: none"> - Ela escondeu - Tentou pegar o cachorro 	<ul style="list-style-type: none"> - Ela se escondeu e vôo por cima do monstro - Ficou medo e ficou escondida e foi lá correndo lá passar na frente - Correu atrás do cachorrinho, mas parou com medo 	<ul style="list-style-type: none"> - Ela ficou aqui atrás da árvore, mas depois o monstro achou ela e ela ficou chorando e ela colocou a mão no ouvido - Escondeu atrás da árvore porque ela achou que ele ia devorar ela - Ela se escondeu por causa que ela tava morrendo de medo porque ela não sabia o que era aquilo
O que os personagens alcançam com suas ações?	49. Por que será que ela está confundindo algumas coisas?	<ul style="list-style-type: none"> - Por causa que o monstro tava andando - Porque eles estão viajando - Porque ela ta achando que não existe 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque as pessoas estão aqui dentro e ela acha que é um monstro ainda. - Porque é carro, uns 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque parece monstro e ela não vê isso. - Não sei... Ela acha que é monstro porque as coisas tão parecendo monstro. - Porque as árvores 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque ela ta muito preocupada, porque quando ela chegar lá a mãe dela vai brigar com ela, preocupada também com o sapato dela, o que que vai acontecer. - Por causa do medo dela 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque ela não... é... ela tem problema de vista - Porque quando ela vê de longe ela vê tudo embaçado, a vista dela ta ruim - Porque ela não ta enxergando direito - Eu acho que ela precisa de

Componente	Perguntas	Muito Fraco	Fraco	Regular	Bom	Muito Bom
		monstro - Porque parecia os pais dela e os irmãos dela	negócio que tava achando que era monstro, porque monstro não tem na cidade	elas tem... é... que umas é muito escuras e umas é muito clara - Porque ela pensou que era monstro - Porque o monstro tava longe e tinha neblina e ela confundiu	- Porque ela não veio na Terra ainda para conhecer - Porque ela é anja - Porque ela ta na Terra e ela não ta acostumada estar lá	óculos - Não sei... Porque quando fica de longe você acha que é um monstro, mas ai quando vê de perto é uma coisa
O que os personagens alcançam com suas ações?	103. Por que ela confundiu algumas coisas que viu enquanto estava aqui na Terra?	- Porque tinha alguém mexendo na lata de lixo e era o anjo que fazia - Porque ela não sabia	- Porque igual o monstro, ela pensou que era monstro mas não era.	- Ela confundiu porque era um carro cheio de coisa, um cobertor, uma bicicleta, um palhaço fantasiado e um moço que queria pegar a lata de lixo e a mamãe dela	- É porque ela tava sem óculos e pensou que era um bicho - Porque ela não tava enxergando - Porque ela não conseguiu ver direito - Porque ela não pegou os óculos - Porque ela não tinha óculos	- Porque ela tava sem óculos Porque ela esqueceu na nuvem - Ela esqueceu os óculos e ela precisava dos óculos para enxergar melhor - Por causa que ela não enxergava bem, por causa que os óculos ficam melhor porque ela não vê muito bem. - Porque sem óculos a gente não consegue enxergar muito, que tem pessoas que tem problema na vista - Ela confundiu por causa do óculos, ela não enxergava direito - Porque ela tem problema de visão e não conseguia enxergar direito - Porque quando a gente... é tem pessoas que precisa usar óculos e tem hora que enxerga tudo embaçado.

Componente	Perguntas	Muito Fraco	Fraco	Regular	Bom	Muito Bom
Quais as lições aprendidas?	112. O que a Lili aprendeu, hoje, enquanto ela procurava seu sapatinho aqui na Terra?	<ul style="list-style-type: none"> - Que tem que guardar é o sapatinho..e ele tava aqui e quando ela levantou ela perguntou cadê o meu sapatinho?E ela procurou e achou. - É era muito... É preocupada - Ficou distraída - Ela ficou triste e com medo de não encontrar mais a mamãe dela 	<ul style="list-style-type: none"> - Monstros... Não era monstro - Aprendeu que tudo era mentira - Ela aprendeu é que não tem monstro é carro, palhaço... - Nunca ir lá para baixo 	<ul style="list-style-type: none"> - Que a gente não pode ir muito, ficar indo para a Terra sem óculos - Que ela deveria usar óculos sempre - Pegar os óculo e ir procurar e chamar a mamãe e o seu papai para ajudar - Primeira coisa a gente não pode sair escondido da mãe nem do pai e também a gente não pode ir sozinho porque pode ter um homem doido e pegar a gente e vender a gente ou matar 	<ul style="list-style-type: none"> - Que quando ela for fazer isso ela vai contar para a mãe dela - Que não pode sair sem avisar - Aprendeu que a gente deve obedecer os pais e quando a mãe da gente fala que não pode, para a gente não desobedecer porque pode acontecer uma coisa errada - Que não pode ir sozinha para Terra - Aprendeu que anjos menores não devem ir na Terra - Aprendeu que não pode sair sem a mãe 	<ul style="list-style-type: none"> - Que não existe monstro e ela não deve mais desrespeitar a mãe e que ela tem que obedecer. - Ela soube que não pode mais andar sozinha pela Terra sem os pais, ou se ela tiver grande ela pode ir. E ela aprendeu também que é bom sempre estar preparada para ir para os lugar. - Que não podia é sair de casa sem chamar o pai e a mãe, e que tem que sair com óculos

Componente	Perguntas	Muito Fraco	Fraco	Regular	Bom	Muito Bom
Quais as lições aprendidas?	113. O que você aprendeu com a história “Anjinho”?	<ul style="list-style-type: none"> - Muitas coisas de monstro - Que a Lili ficou perdida - Aprendi que é do anjinho - Eu gostei. - Aprendi as coisas do livro - Que eu não posso fazer bagunça - A mesma coisa que a Lili - Que a mãe dela fez ela dormir 	<ul style="list-style-type: none"> - Que tudo isso daí não existe - É que ela não devia ter ido - Muito legal e que não pode embora sozinho - Que não pode ir para Terra - Que eu não posso sair para floresta - Eu aprendi que a Lili tava com medo e tava sem o óculos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que não existe monstros na historia, é que quando você olha de longe parece que é monstro, mas quando olha de perto não é monstro. - A não ir lá pra rua porque alguém rouba a gente - Que se não usar óculos, se... Se não enxergar direito e se não usar e se fosse um anjo e fosse lá para baixo, lá na Terra e não ia ver pessoas ia ver monstros, só que ficava embaçado. - Ai se colocasse os óculos ia ver direito que não eram monstros - Pegar meu óculos e levar - Que nem tudo assusta a gente 	<ul style="list-style-type: none"> - Que não pode sair escondido - Que não pode ficar andando por ai sozinha. - Que se alguém esquecer o óculos pode confundir alguma coisa - Que quando você se perder você tem que orar para a sua é... Orar para Deus para a mamãe te encontrar - Eu aprendi que se você não enxergar direito sem os óculos, você não pode é... Começar a sair por ai sozinha por que pode acontecer alguma coisa de mal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que a gente não pode sair sem a mamãe porque alguém pode pegar a gente e nunca mais a gente vai ver a mamãe e o papai - Nunca teima a mãe - A não desobedecer a mamãe. - Que tem que obedecer a mãe e não desrespeitar mais - Que não se deve sair sem falar com a nossa mãe se não a gente pode se perder e não achar a nossa mãe - Muitas coisas, que não pode desobedecer a mãe - Que deve sair sempre com a mãe e com o pai, é com algum responsável. - Que se eu quiser fazer alguma coisa eu tenho que primeiro pedir permissão para a minha mãe antes de ir - Que nós não devemos sair para outros lugares sem os pais ou sem a idade certa.

APÊNDICE F - Livros de histórias infantis utilizados no programa de intervenção

Sessão	Livro de História	Objetivos
1	“Que Confusão” - Mary e Eliardo França – Ed. Ática – Col. Os pingos	Sensibilização do grupo para o trabalho, estabelecimento das regras, integração do grupo, contar história com a temática envolvendo cooperação e amizade.
2	“O amigo” - Mary e Eliardo França – Ed. Ática – Col. Os pingos	Contar história com a temática envolvendo amizade.
3	“O gatinho trapalhão” – Doris Beling Quintela – Ed. Ática – Série Lagarta Pintada	Trabalhar o pensamento sequencial antes e depois; bem como os sentimentos presentes na história, com ênfase em feliz e triste
4	“Uuuuuu – um barulho estranho” – Liliana Iacocca – Ed. Ática – Col. Toc-Toc	Trabalhar a temática do medo por meio do livro (quem tem medo, medo de que, o que acontece quando sentimos medo).
5	“Surpresa na sombra” - Ana Maria Machado e Claudius – Ed. Salamandra – Col. Mico Maneco	Trabalhar o tema amizade e incentivar a integração do grupo.
6	“O galo maluco” - Sonia Junqueira – Ed. Ática – Col. Estrelinha	Trabalhar o sentimento de raiva/bravo. Retomar os sentimentos já trabalhados anteriormente.
7	“Boladas e amigos” – Ana Maria Machado e Claudius – Ed. Salamandra – Col. Mico Maneco	Trabalhar o respeito ao outro, bem como a definição de um problema e alternativas para a sua solução.
8	“Banho sem chuva” - Ana Maria Machado e Claudius – Ed. Salamandra – Col. Mico Maneco	Trabalhar o pensamento sequencial - antes e depois; bem como os sentimentos presentes na história.
9	“Lúcia-já-vou-indo” - Maria Heloisa Penteado – Ed. Ática – Col. Lagarta Pintada	Trabalhar amizade e cooperação.
10	“Sabe o que a girafa espiou?” – Elza César Sallut – Ed. Scipione – Col. Sabe-sabe	Trabalhar com a importância de esperar e a curiosidade envolvida.
11	“A maior boca do mundo” - Lúcia Pimentel Góes – Ed. Ática	Incentivar as crianças a buscarem informação e tornarem-se ativas neste processo bem como cooperar com o outro.
12	“Camilão o Comilão” - Ana Maria Machado – Ed. Salamandra – Col. Batutinha	Trabalhar a cooperação.
13	“O pato poliglota” – Ronaldo S. Coelho - Ed. Ática – Série Lagarta Pintada	Trabalhar sentimentos, cooperação e compreensão do outro.
14	“Fada cisco quase nada” – Sylvia Orthof- Ed. Ática – Série Lagarta Pintada	Importância de manter a organização.
15	“Maria-vai-com-as-outras” Sylvia Orthof – Ed. Ática	Trabalhar a iniciativa e a importância de manifestar a preferência de cada um.
16	“Pinote, o fracote e Janjão, o fortão” – Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linhares – Ed. Ática – Col. Passa anel	Trabalhar a hostilidade, comportamento agressivo bem como alternativas para sua não omissão
17	“Dorotéia, a centopéia” - Ana Maria Machado – Ed. Salamandra – Col. Batutinha	Trabalhar reconhecimento de sentimento e cooperação.
18	“A curiosidade premiada” – Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linhares- Ed. Ática – Col. Passa anel.	Trabalhar a iniciativa e curiosidade.

Sessão	Livro de História	Objetivos
19	“História de fantasma” – Tatiana Belinky – Ed. Ática – Série Pique	Trabalhar com o medo, imaginação e sentimentos envolvidos.
20	“Quem casa quer casa” - Tatiana Belinky – Ed. Global	Trabalhar a lição transmitida pelo livro: a pressa é inimiga da perfeição.
21	“A vaca mimosa e a mosca Zenilda” - Sylvia Orthof- Ed. Ática – Série Lagarta Pintada	Trabalhar alternativas para se fazer/pensar quando alguém nos irrita.
22	“O pequenino grão de areia” Ricardo Filho – Ed. Paulus	Trabalhar os pensamentos/sentimentos
23	“A arara e o guaraná” - Ana Maria Machado – Ed. Ática – Col. Barquinho de papel	Trabalhar a partilha, dividir com os outros.
24	“Beto, o carneiro” - Ana Maria Machado – Ed. Salamandra – Col. Batutinha	Trabalhar amizade, aceitação do “diferente”.
25	“A operação do Tio Onofre” – Tatiana Belinky – Ed. Ática – Série Pique	Retomar os sentimentos já discutidos, reforçar o pensamento consequencial e trabalhar a cooperação.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Of.CEtP/FFCLRP-USP.39.2010-08/7/2010

Senhor(a) Pesquisador(a):

Comunicamos a V. Sa. que o trabalho intitulado "Literatura e Desenvolvimento sociocognitivo: avaliação e implementação de um programa na Educação Infantil", foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, e, enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 492/2010 – 2010.1.816.59.2

Atenciosamente,

Profa. Dra. ANA RAQUEL LUCATO CIANFLONE
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – FFCLRP-USP

Ilustríssima Senhora
Jaqueline Pereira Dias – aluna do Programa de PG em Psicologia

c.c.: Profa. Dra. Edna Maria Marturano
Docente do Departamento de Neurologia, Psiquiatria e Psicologia Médica
da FMRP-USP

ANEXO B – Transcrição do Livro “Anjinho” de Eva Furnari, Editora Ática**Páginas 1 e 2**

Lili morava no céu, com seu pai e sua mãe. Ela adorava brincar nas nuvens claras e macias. Fazia castelos fofos, montanhas de algodão, bolotas de vento. Um dia ela resolveu fazer outra coisa. Jogar futebol. Mas os anjos não têm muito jeito para isso e então logo no primeiro chute... puf...a bola ficou e ...vupt... o sapato se foi. Foi lá para baixo, para a Terra.

Quando Lili viu seu sapatinho cair, saiu voando atrás. Nem lembrou que não podia fazer isso sozinha. Anjos pequenos só podiam ir para a Terra se estivessem acompanhados dos pais

Páginas 3 e 4

Quando foi chegando lá em baixo, ela viu um monstro verde, cheio de cataporas vermelhas. Achou que o sujeito esverdeado ia comer seu sapatinho. Assustou-se, atrapalhou-se e caiu na grama.

Páginas 5 e 6

A anjinha olhou em volta. O monstro tinha sumido. Que sorte! Aliviada, Lili foi apanhar o sapato que estava perto de uma árvore bem grande, cheia de frutos vermelhos.

Então apareceu, sabe-se lá da onde, um cachorrinho sapeca. Ele abocanhou o sapato e saiu correndo, como se fosse um ladrão.

Páginas 7 e 8

A anjinha correu atrás dele, mas de repente parou desconfiada. Lá de longe vinha chegando um ser estranho. Parecia ser um monstro. Puxa vida, sua mãe nunca tinha falado dessas criaturas que viviam na Terra. Lili só sabia das pessoas. Eram parecidas com os anjos, só não voavam.

O monstrengo vinha saltitando. Agitava as pernas e os braços. Depois chegou mais um. Esse outro era pequeno e esfumaçado. Lili correu para esconder-se daquelas criaturas esquisitas.

Páginas 9 e 10

Depois espiou por entre os dedos. Lili só viu só dois palhaços fazendo graça e um menininho brincando com bolas de sabão. Os monstros tinham já tinha ido embora. Ainda bem! Estourou umas bolinhas e foi procurar o cãozinho.

Páginas 11 e 12

Mas o danadinho tinha sumido. Onde estaria? Lili continuou procurando até que ouviu um barulhão. Um rugido! Olhou a estrada lá adiante. Vinha em direção um monstro ainda maior e mais feio que os outros. Era grandão, zolhudo e bocudo.

Páginas 13 e 14

Lili nem pensou. Voou de lado antes que o malvado passasse por cima dela. Escondeu-se e fechou os olhos assustada!

Páginas 15 e 16

Quando o barulho acabou, ela espiou em volta. Tudo calmo, o grandalhão havia ido embora. Sua mãe tinha toda razão quando dizia que a Terra não é lugar para anjo criança. Achou melhor procurar o sapato mais um pouco e ir embora logo.

No caminho, viu um filhote de passarinho caído no chão. A mãe dele voava aflita. Lili pegou o pequeno pássaro com todo cuidado e colocou-o de volta no ninho. Estava orgulhosa, era a primeira vez que ela fazia isso.

Páginas 17 e 18

Lili correu até a praça. Quando sentou-se para descansar, percebeu que já estava anoitecendo. Queria voltar para casa. Ficou pensando se encontraria o caminho de volta no escuro.

Escutou uns ruídos. Olhou para trás. Viu umas sombras se movendo. Assustou-se. Achou que dessa vez era um monstro horripilante agitando os braços. Naquela hora tudo o que Lili queria era que sua mãe estivesse ali, bem pertinho dela.

Páginas 19 e 20

Sem saber o que fazer, a anjinha se escondeu dentro de uma lata de lixo meio vazia. Chorando baixinho, se encolheu e rezou, pedindo que sua mãe viesse buscá-la.

Página 21 e 22

Quando acabou a oração, alguém tirou a tampa do lixo. Lili não conseguiu enxergar direito, tinha os olhos cheios de lágrimas. Mas percebeu que não era a sua mãe, achou que era o bicho papão.

Páginas 23 e 24

Lili deu um pulo e saiu voando em disparada.

Páginas 25 e 26

Foi aí que ela trombou alguém que lhe estendeu os braços. Que susto! Seria outro bicho-papão?

Ela ia gritar, quando sentiu que o monstro era macio, fofinho, quentinho e perfumado. Deu uma espiadinha.

Páginas 27 e 28

Era a sua mãe. Sua grande e querida mãe!

- Onde estava você meu amor? Procurei nas nuvens e por todos os cantos do céu. Achei seu sapatinho aqui na Terra, na boca de um cãozinho. Fiquei tão preocupada! O que aconteceu?

Lili abraçou sua mãe chorando. Ela nunca tinha percebido o quanto gostava daquele abraço querido. Depois, contou dos sustos que tinha levado e perguntou:

- Mãe, por que você nunca tinha me disse que a Terra é cheia de monstros?

Páginas 29 e 30

A mãe olhou para a praça e viu: a árvore balançando ao vento era o monstro horripilante, o mendigo remexendo no lixo era o bicho papão. Então percebeu o que havia acontecido: Lili tinha esquecido os óculos lá nas nuvens, e como não enxergava bem de longe tinha confundido algumas coisas.

A mãe abriu a bolsa e lhe entregou os óculos. Lili passou a enxergar tudo direitinho. Ficou aliviada!

Páginas 31 e 32

Depois disso, as duas voaram para o céu.

Páginas 33 e 34

Em casa, depois de um banho gostoso, já na cama, Lili ganhou um beijo de boa noite. Fechou os olhos e pensou que tinha muita sorte. Sua mãe era um anjo. Sorriu e adormeceu.