

## **CLIMA DE SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **CLASSROOM CLIMATE IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**

### **CLIMA DE SALA DE CLASE EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL**

Bárbara Sparapan<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-2045-0343>

Jussara Tortella<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-9076-8739>

**Resumo:** Desenvolvido em uma escola pública do município de Campinas (SP), o presente estudo é recorte de uma pesquisa de mestrado e possui como objetivo investigar se houve melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental, mais especificamente no que diz respeito às relações sociais e os conflitos em sala de aula, a partir de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa de caráter explicativo, na qual foi utilizado o método quase-experimental de grupo único com 23 e 19 alunos do 4º e 5º ano respectivamente. Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: intervenção, questionário e observação sistemática. A partir da análise qualitativa verificou-se que o projeto de intervenção contribuiu para a melhoria do clima de sala de aula, em especial no que tange às relações sociais e os conflitos em sala de aula. Contudo, a análise quantitativa mostrou que estatisticamente não ocorreram mudanças significativas. Este resultado vai ao encontro do aporte teórico que salienta a necessidade de as intervenções serem realizadas com intencionalidade docente, aspecto que esteve fragilizado no início da aplicação. Pretende-se que este estudo propicie, aos gestores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma reflexão acerca das implicações pedagógicas de um clima de sala de aula positivo e de como um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais pode contribuir nessa direção.

**Palavras-chave:** Clima de sala de aula. Relações interpessoais. Conflitos interpessoais. Autorregulação da aprendizagem. Pesquisa de intervenção. Ensino Fundamental..

---

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e Psicopedagoga Clínica.

2 Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

**Abstract:** Developed in a public school in the city of Campinas (SP), the present study is a cut of a master's research and aims to investigate if there were improvements in the classroom climate of the Elementary School, specifically with regard to the social relations and conflicts in the classroom, based on an intervention project aimed at self-regulation of learning and the quality of interpersonal relationships. It is a qualitative-quantitative research with explanatory character, in which the quasi-experimental single-group method was used with 23 and 19 students of the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade, respectively. The following research instruments were used: intervention, questionnaire and systematic observation. From the qualitative analysis it was verified that the intervention project contributed to the improvement of the classroom climate, more specifically with regard to social relations and conflicts in the classroom. However, the quantitative analysis showed that statistically no significant changes occurred. This result is in agreement with the theoretical contribution that emphasizes the need for the interventions to be carried out with educational intentions, an aspect that was weakened at the beginning of the application. The aim of this study is to provide the teachers and teachers of the initial years of elementary school with a reflection about the pedagogical implications of a positive classroom climate and how an intervention project aimed at self-regulation of learning and the quality of relationships interpersonal skills can contribute in this direction.

**Keywords:** Classroom climate. Interpersonal relationships. Interpersonal conflicts. Self-regulation of learning. Intervention research. Elementary School.

**Resumen:** Desarrollado en una escuela pública del municipio de Campinas (SP), el presente estudio es recorte de una investigación de maestría y tiene como objetivo investigar si hubo mejoras en el clima de aula de la Enseñanza Fundamental, más específicamente en lo que se refiere a las las relaciones sociales y los conflictos en el aula, a partir de un proyecto de intervención para la autorregulación del aprendizaje y la calidad de las relaciones interpersonales. Se trata de una investigación de abordaje cuali-cuantitativa de carácter explicativo, en la cual se utilizó el método cuasi-experimental de grupo único con 23 y 19 alumnos del 4<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> año respectivamente. Se utilizaron los siguientes instrumentos de investigación: intervención, cuestionario y observación sistemática. A partir del análisis cualitativo se verificó que el proyecto de intervención contribuyó a la mejora del clima de aula, más específicamente en lo que se refiere a las relaciones sociales y los conflictos en el aula. Sin embargo, el análisis cuantitativo mostró que estadísticamente no se produjeron cambios significativos. Este resultado va al encuentro del aporte teórico que subraya la necesidad de que las intervenciones sean realizadas con intencionalidad docente, aspecto que estuvo fragilizado al inicio de la aplicación. Se pretende que este estudio propicie a los gestores y profesores de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental una reflexión acerca de las implicaciones pedagógicas de un clima de aula positivo y de cómo un proyecto de intervención para la autorregulación del aprendizaje y la calidad de las relaciones interpersonales puede contribuir en esa dirección.

**Palabras clave:** Clima de aula. Relaciones interpersonales. Conflictos interpersonales. Autorregulación del aprendizaje. Investigación de intervención. Enseñanza fundamental.

## INTRODUÇÃO

Neste século XXI, um dos assuntos de destaque no que diz respeito à educação brasileira, em especial referente à esfera pública, é o baixo desempenho escolar/ não aprendizagem dos alunos. Dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelam que o Brasil conquistou alguns avanços na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, necessita-se de muitas discussões para que o desem-

penho escolar dos estudantes no país atinja níveis desejáveis de melhorias, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (MEC et al, s.d).

Segundo Dell' Agli e Brenelli (2015), o sistema educacional brasileiro é formado por acertos e desacertos, sendo que uma grande conquista foi a instituição da lei que garante a educação básica para todos, já um desafio atual é a conquista da qualidade da educação. As autoras destacam que “embora seja um tema recorrente nas discussões, a qualidade se destaca nos dias atuais, principalmente quando nos deparamos com resultados muito aquém do esperado e do desejável na aquisição de conteúdos básicos de leitura, escrita e matemática” (DELL' AGLI; BRENELLI, 2015, p. 135).

Ainda, neste cenário de baixo desempenho escolar, os professores estão cada vez mais indignados e preocupados com a intensidade do desinteresse que diversos alunos têm apresentado pelos estudos; grande parte das reclamações inclui as constantes atitudes de indisciplina em sala de aula. (VINHA, 2000; VINHA; TOGNETTA, 2009; VINHA et al, 2016).

A melhoria da qualidade educacional certamente envolve instâncias políticas, questões sociais e culturais. Porém, também é preciso considerar aspectos como o clima escolar e de sala de aula, a necessidade de os educadores estarem dispostos a modificar determinadas concepções pedagógicas e estratégias adotadas em sala de aula. Ademais, é preciso deixar para trás a ideia de que o professor é o detentor do conhecimento, de que os alunos são passivos no processo de ensino-aprendizagem, de que os conteúdos devem ser ensinados por meio de uma metodologia diretiva, de que a relação professor-aluno necessita ser baseada no autoritarismo, e tantas outras concepções advindas da pedagogia diretiva, também denominada pedagogia tradicional. (SRIKLAUBA; WONGWANICHA; WIRATCHAIA, 2014).

O clima de sala de aula, temática central deste estudo, é um aspecto que necessita ser considerado quando se trata de qualidade educacional e sucesso escolar. Sriklauba, Wongwanicha e Wiratchaia (2014), Barr (2016), Çelgel e Türkoğlu (2016), Efstathiou et al (2016), dentre outros autores, assumem em suas pesquisas que o clima de sala de aula refere-se à percepção que os alunos e professores têm a respeito desse espaço em que passam grande parte do dia. Pode também ser definido como a qualidade do ambiente, ou seja, é a opinião dos participantes da turma sobre suas vivências na sala de aula, o que inclui as relações interpessoais estabelecidas, o envolvimento com as atividades e estudos, e a atmosfera moral que se faz presente na classe.

Efstathiou *et al* (2016) e Persson e Svensson (2017) destacam que o clima pode estar a favor ou até mesmo ser uma barreira para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, numa sala de aula na qual os estudantes e professores sintam-se bem psicologicamente, pois possui um clima harmonioso entre todos os envolvidos, há uma grande chance de que os professores estejam motivados para ensinar e os alunos motivados para aprender, o que conseqüentemente contribui para o sucesso escolar.

Barr (2016) salienta que um dos objetivos dos professores é o de incentivar os alunos a aprender, contudo, é preciso lembrar que outros aspectos interferem na aprendizagem e que ela está diretamente ligada aos aspectos psicológicos e sociais, pois quando os alunos se sentem motivados, encorajados e são ativos na aula, o bom desempenho escolar torna-se consequência. Segundo Çelgel e Türkoğlu (2016), pesquisas ressaltam que dentre as dimensões que influenciam o clima de sala de aula, a questão da relação entre os pares é a mais importante, seguida da relação professor-aluno.

Garrán (2004, p. 10) enfatiza que “os efeitos do clima sobre o desempenho de um centro educacional se tornam um elemento fundamental do mesmo. Atingir um clima adequado deve constituir uma preocupação básica para alcançar objetivos educacionais”. Nesse sentido, verifica-se que a qualidade das relações interpessoais estabelecidas é de profunda importância para o desenvolvimento do bom clima de sala de aula, e que a satisfação e bem-estar dos integrantes da turma geram consequências altamente benéficas para o andamento profícuo do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é preciso urgentemente que os educadores se preocupem também com questões emocionais e não apenas com as questões curriculares, visto que ambas caminham juntas.

Além do clima de sala de aula positivo, pesquisas vêm sendo realizadas apontando a eficácia da aprendizagem autorregulada para o bom desempenho escolar, como a de Figueiredo (2013), Tanikawa (2014), Oliveira (2015), Strelciunas (2015), Tenca (2015), Campos (2016) e Gonçalves (2016). De acordo com Rosário, Núñez e Pienda (2007), a autorregulação da aprendizagem é um construto de origem construtivista, na qual a criança apresenta a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, o que contribui para a promoção de um estudante autônomo que seja capaz de estabelecer metas e estratégias de aprendizagem, monitorar a execução daquilo que foi planejado, regular sua cognição, motivação, comportamentos e realizar autoavaliações sobre todo o processo.

Segundo Boruchovitch (2014, p. 402), “a aprendizagem autorregulada é um construto que vem ganhando destaque na Psicologia Educacional nos dias de hoje, uma vez que engloba vários aspectos imprescindíveis à aprendizagem no contexto educativo”. Contudo, a autora evidencia que nos cursos de formação de professores ainda se tem explorado pouco o aprender a aprender. E que o estudo dos processos de aprendizagem autorregulada beneficiaria não apenas os futuros alunos desses profissionais, mas também a aprendizagem deles próprios durante sua formação, visto que, apesar de estarem no ensino superior, diversos alunos não possuem estratégias eficientes para aprender os conteúdos de sua área.

Para além da formação de professores, é necessário que a promoção da autorregulação da aprendizagem esteja como objetivo no projeto pedagógico das instituições escolares, a fim de se criar uma cultura educacional que tenha como foco o desenvolvimento das competências autorregulatórias dos alunos. (BORUCHOVITCH, 2014).

A autorregulação, segundo Zimmerman (2000), é entendida como a ação de gerenciar pensamentos, sentimentos e ações a partir de um planejamento, com a finalidade de

atingir determinadas metas. De acordo com Rosário, Núñez e Pienda (2007) este construto foca, para além do ensino de conteúdos, o ensino de estratégias em busca de uma maior agência do aluno e conseqüente autonomia. Os autores, fundamentados na teoria de Zimmerman (2000), elaboraram um modelo explicativo dos processos autorregulatórios intitulado PLEA (Planejar, Executar e Avaliar) e, assim como destacado acima, cada fase contém o mesmo processo cíclico, como se pode observar a seguir:

Figura 1. Modelo cíclico PLEA.



Fonte: Adaptado pela autora da presente pesquisa a partir de Rosário, Núñez e Pienda (2007).

Na fase da planificação, ocorre o momento de refletir a respeito do objetivo que se almeja e traçar um plano para definir como e quando ele será realizado; este também é o momento de escolher as estratégias de aprendizagem. Na fase da execução, coloca-se o planejamento em ação e monitoriza-se o andamento das atividades para que não se desviem do objetivo estabelecido. Por fim, na fase da avaliação, é realizada a análise para verificar se o objetivo foi alcançado e, a partir deste resultado, inicia-se o processo cíclico com novos planejamentos.

Em cada uma das fases estão presentes estratégias de aprendizagem e, segundo Rosário; Núñez e Pienda (2007), elas complementam os processos autorregulatórios e a utilização de tais estratégias possui relação direta com o desempenho escolar dos alunos. As estratégias de aprendizagem são variadas, porém, apresentam aspectos comuns como:

- (i) constituem ações deliberadas para alcançar objetivos específicos, (ii) envolvem inovação e criatividade nas respostas a uma determinada tarefa ou problema, (iii) são aplicadas seletivamente e com flexibilidade em função da tarefa e, por fim, (iv) necessitam de treino em tarefas diferenciadas em natureza e grau de dificuldade, a fim de facilitar a sua transferência. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 25).

Emílio e Polydoro (2017) destacam que as escolas precisam ter como um de seus objetivos ensinar aos alunos um aprendizado que levem ao longo da vida, ou seja, que sejam capazes de aprender por si próprios e possuam iniciativa pessoal. Ademais, que determinadas atitudes dos professores auxiliem neste processo de desenvolvimento das competências autorregulatórias, como, por exemplo: “incentivá-los a testar diferentes estratégias, ajudá-los a registrar suas performances e a julgar o processo em função dos objetivos, impulsioná-los a gerenciar o tempo e a estruturar o ambiente físico e social de forma eficaz”. (EMÍLIO; POLYDORO, 2017, p.23).

Tortella e Almeida (2017, p. 46) salientam que “criar um contexto educacional no qual o aluno seja ativo não é uma tarefa simples. Há de se organizar um ambiente que possibilite ao estudante assumir paulatinamente responsabilidades relacionadas às suas aprendizagens”. Sendo assim, é reforçada a ideia de que o contexto em que os alunos se encontram pode possibilitar ou dificultar a promoção da autorregulação. A autorregulação não é inata aos sujeitos e nem faz parte da personalidade de cada um.

A partir das considerações apresentadas, este artigo descreve o recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado e possui como objetivo investigar se houve melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental, mais especificamente no que diz respeito às relações sociais e os conflitos em sala de aula, a partir de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais.

O presente trabalho está organizado em três tópicos. O primeiro trata da metodologia que foi utilizada para esta pesquisa; o segundo apresenta os resultados e discussões acerca dos dados; e por último, encontram-se as considerações finais.

Pretende-se que este estudo propicie, aos gestores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma reflexão acerca das implicações pedagógicas de um clima de sala de aula positivo e de como um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais pode contribuir nessa direção.

## **2. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa de caráter explicativo, na qual foi utilizado o método quase-experimental de grupo único. Segundo Megid Neto (2011), a pesquisa experimental é um dos subgrupos da pesquisa de intervenção e é entendida como um estudo em que o pesquisador possui o objetivo de provocar mudanças em uma determinada realidade e que, para isso, elabora um plano de pesquisa, aplica-o e, posteriormente, realiza a coleta e a análise de dados das possíveis mudanças obtidas.

De acordo com Laville e Dionne (1999), para que seja considerada uma pesquisa experimental, é necessária a aleatoriedade na escolha dos sujeitos participantes dos grupos a fim de garantir uma homogeneidade. Contudo, como no campo educacional, na maioria das vezes, não é possível a garantia desta aleatoriedade (por conta das turmas já estruturadas pela instituição), foi criada uma vertente chamada “pesquisa quase-experimental” que foi utilizada neste estudo.

As pesquisas experimentais podem constituir uma configuração composta de “grupo experimental” e “grupo controle”; mas também podem ser pesquisas experimentais ou pesquisas quase-experimentais de grupo único. (LAVILLE; DIONNE, 1999). Segundo Mejid Neto (2011, p. 128), o primeiro tipo de pesquisa apresentado tem sido gradativamente eliminado por conta das dificuldades em controlar os fatores externos à sala de aula, o que se intensifica com um “grupo controle”. O autor ressalta que “a pesquisa experimental de grupo único é muito frequente nos estudos escolares educacionais da atualidade”.

Inicialmente o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética e recebeu aprovação (CAAE 73253817.3.0000.5481). Somente após a apresentação do projeto de pesquisa às professoras e a aprovação delas e da diretora da escola é que se deu início à pesquisa.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal situada no município de Campinas-SP. Foram participantes da pesquisa duas professoras, uma da turma de 4º ano, com 23 alunos, e outra da turma de 5º ano, com 19 alunos. Três critérios foram estabelecidos para a escolha dos participantes. O primeiro foi o de que as professoras deveriam participar de um grupo de estudo colaborativo na universidade onde a pesquisadora e sua orientadora estão locadas; o segundo que as professoras fossem desenvolver um projeto de autorregulação em turmas que não fizessem parte do ciclo de alfabetização; e o terceiro que a escolha para a participação fosse voluntária.

Fiorentini (2010) enfatiza a existência de grupos colaborativos ou cooperativos como objetos de investigação, e que esses estudos são geralmente encontrados nas teses e dissertações. Eles visam investigar questões específicas relativas ao processo de trabalho ou pesquisa do grupo, como no caso da presente pesquisa.

Segundo Sadalla e Sá-chaves (2008), o trabalho docente é composto por dilemas cotidianos e eles contribuem para o desenvolvimento profissional do professor à medida que, após reflexão, o docente modifica seus pensamentos e ações. Para superar os desafios complexos vividos pelo professor, sugere-se que eles sejam discutidos de modo coletivo e estejam embasados teoricamente, pois somente assim haverá uma reflexão crítica que possibilita a reconstrução dos saberes.

O grupo de estudo colaborativo acompanhado no contexto desta pesquisa acontece em uma universidade particular de Campinas-SP, envolvendo a participação de professoras pesquisadoras da universidade e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal também de Campinas-SP. O grupo está sob a coordenação de três pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação e tem como objetivo verificar como um processo de formação continuada, configurado a partir de estudos em um grupo colaborativo, pode possibilitar a construção de elementos norteadores relacionados aos processos de ensino e aprendizagem da língua materna e da matemática, utilizando-se como recurso estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Os encontros ocorrem quinzenalmente, com duração de duas horas. Neles são priorizados os relatos das professoras sobre as demandas de sala de aula, a interação das professoras com seus alunos, o modo pelo qual elas conduzem as atividades propostas, e também como os alunos reagem a essa condução. Para subsidiar as discussões, são

utilizadas as produções dos alunos, bem como textos que abordem os conceitos e procedimentos contemplados no processo de ensino-aprendizagem, além de narrativas das professoras.

As professoras participantes também recebem orientações para a aplicação do projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” em suas turmas. Ressalta-se que as duas professoras escolhidas para a pesquisa já participavam deste grupo no ano anterior, quando também realizaram a aplicação do projeto.

Reitera-se que investigar se houve melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental, mais especificamente no que diz respeito às relações sociais e os conflitos em sala de aula, a partir de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais, é o objetivo deste estudo; e com a finalidade de atingi-lo, foram utilizados os seguintes instrumentos: intervenção, questionário e observação sistemática.

A intervenção foi composta pelo projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” aplicado pelas professoras e por um conjunto de atividades pontuais sobre relações interpessoais aplicado pela pesquisadora. O projeto “As Travessuras do Amarelo” foi elaborado por um grupo de pesquisa de Portugal sob a orientação do professor Pedro Sales Luís Rosário. A narrativa conta a história das cores do arco-íris que viveram uma aventura ao buscar o amigo Amarelo que se perdeu pelo bosque. A partir da leitura é possível trabalhar com os alunos os processos autorregulatórios e diversas estratégias de aprendizagem, a fim de torná-los capacitados para aprender a aprender. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 7).

As atividades pontuais apresentaram como base a história do projeto “As Travessuras do Amarelo” e se focalizou o processo cíclico de autorregulação tão destacado no livro, intitulado como PLEA (Planejar, Executar e Avaliar). Além disso, outros recursos foram utilizados, como, por exemplo, livros infantis e dinâmicas com temáticas como resolução de conflitos, expressão de sentimentos, cooperação, amizade, respeito às diferenças, dentre outros aspectos que contribuem para a qualidade das relações interpessoais.

O projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” foi aplicado pelas professoras em suas respectivas turmas uma vez por semana, com duração de aproximadamente duas horas e trinta minutos. Apesar de os encontros no grupo de estudo colaborativo terem iniciado em março de 2017, a aplicação do projeto teve seu início apenas no segundo semestre devido às demandas levadas pelas professoras ao grupo, o que resultou em 11 encontros.

A dinâmica de aplicação do projeto pelas professoras em sala de aula foi a de iniciar com a leitura de um ou mais capítulos do livro e, posteriormente, a realização de uma atividade. O papel da pesquisadora foi o de observar e sempre que necessário ajudava as crianças e as professoras.

Durante a realização da pesquisa de campo, mais especificamente no terceiro mês de observação, verificou-se a necessidade de complementar o desenvolvimento do projeto de intervenção aplicado pelas professoras, proporcionando às crianças atividades extras voltadas principalmente à questão da melhoria da qualidade das relações interpessoais, aspecto também contemplado na história do projeto, porém não explorado intencionalmente pelas professoras.



Para isso, a pesquisadora e sua orientadora conversaram com as professoras e solicitaram a disponibilidade de dois dias por semana no mês de novembro para a realização de atividades pontuais. Foram realizados pela própria pesquisadora oito encontros com duração de duas horas cada.

Além da intervenção e da observação, a pesquisa contou com o questionário que foi aplicado como pré-teste e pós-teste. O questionário aplicado para verificar o clima de sala de aula foi uma adaptação do questionário de clima escolar elaborado por Vinha et al (2016), dado que no Brasil ainda não existe nenhum questionário sobre o clima de sala de aula validado. A adaptação objetivou deixá-lo em uma linguagem adequada às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que havia sido elaborado para os anos finais; e também a contemplação apenas de questões referentes à sala de aula e não ao ambiente escolar no geral. Após a adaptação, o questionário passou de 104 para 73 questões. Para a análise dos dados foi utilizado o *software* estatístico R.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, é importante salientar que o 4º ano foi nomeado como Turma 1 e o 5º ano como Turma 2. As professoras das turmas foram nomeadas como P1 e P2, respectivamente. Foram elaborados gráficos de barras para melhor visualização dos resultados obtidos por meio do *software* estatístico R.

O questionário do clima de sala de aula adaptado foi composto por um total de 73 questões, trazendo as seguintes possibilidades de resposta em itens Likert: “Não concordo”, “Concordo pouco”, “Concordo” e “Concordo muito” ou “Nunca”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre”. As questões foram divididas entre cinco dimensões, a saber: “As Relações com o Ensino e com a Aprendizagem”, “As Relações Sociais e os Conflitos em Sala de Aula”, “As Regras, as Sanções e a Segurança em Sala de Aula”, “As Situações de Intimidação entre os Alunos” e “A Infraestrutura da Sala de Aula”.

Para a realização da análise estatística, primeiramente calculou-se a pontuação média obtida em cada dimensão por meio da média aritmética dos valores obtidos dos itens da respectiva dimensão. A partir disso, foi realizada a codificação dos escores numéricos para dados categóricos. Nesse sentido, foram atribuídos os níveis para o clima de sala de aula em cada dimensão como negativo, intermediário ou positivo. Para chegar a essas atribuições, os quatro pontos da escala Likert foram divididos em tercios com as seguintes pontuações: primeiro tercil, pontuação de 1 a 2,25 – negativo; segundo tercil, pontuação de 2,26 a 2,75 – intermediário; terceiro tercil, pontuação de 2,76 até 4,00 – positivo. Destaca-se que foram considerados os itens invertidos quando necessário, a fim de adequar as pontuações das questões. Ademais, ressalta-se que esta metodologia utilizada para a análise do questionário foi retirada dos estudos do questionário de Clima Escolar. (VINHA *et al*, 2016).

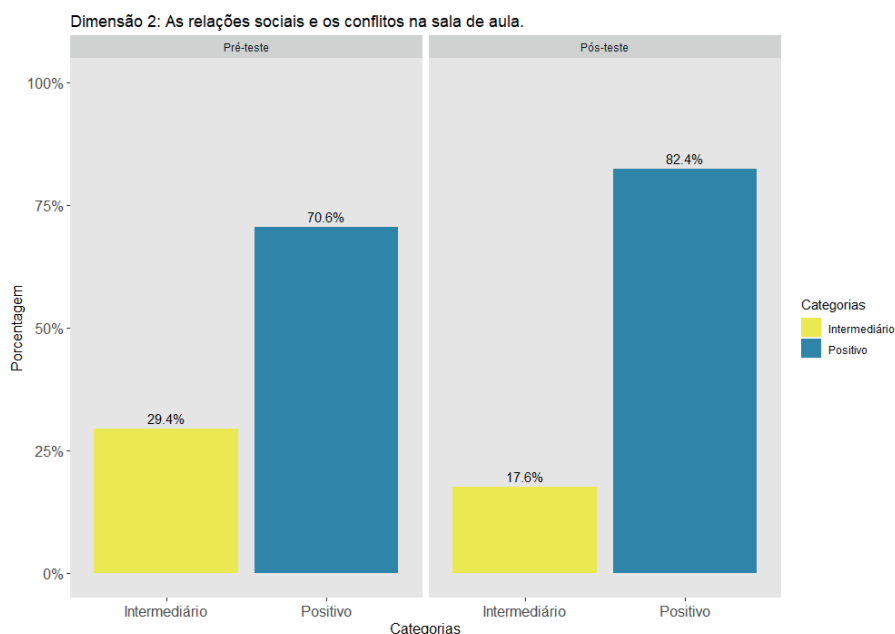
Além das dimensões, também foi realizada a análise estatística para cada uma das perguntas do questionário. Foram aplicados testes de Stuart-Maxwell (FLEISS; LEVIN; PAIK,

2013), próprios para dados pareados, para tabelas de contingência de dimensão n linhas por n colunas. O p-valor alto significa a não rejeição da hipótese de que não houve mudança nas respostas pré e pós-teste. Para nível de significância, utilizou-se o valor de 0.05.

Por meio dos dados estatísticos foi possível realizar um diagnóstico do clima de sala de aula em cada dimensão, antes e depois da aplicação da intervenção, e também uma análise mais específica de cada uma das perguntas realizadas aos alunos. Salienta-se que é o objetivo deste artigo trabalhar apenas com os dados da dimensão “As Relações Sociais e os Conflitos em Sala de Aula”, uma vez que não seria possível abranger todas as questões com maior profundidade. Enfatiza-se ainda que as perguntas do questionário selecionadas para este estudo, foram as consideradas mais relevantes, pois apresentaram maior impacto de mudanças nos gráficos de barra, seja para positivo ou para negativo.

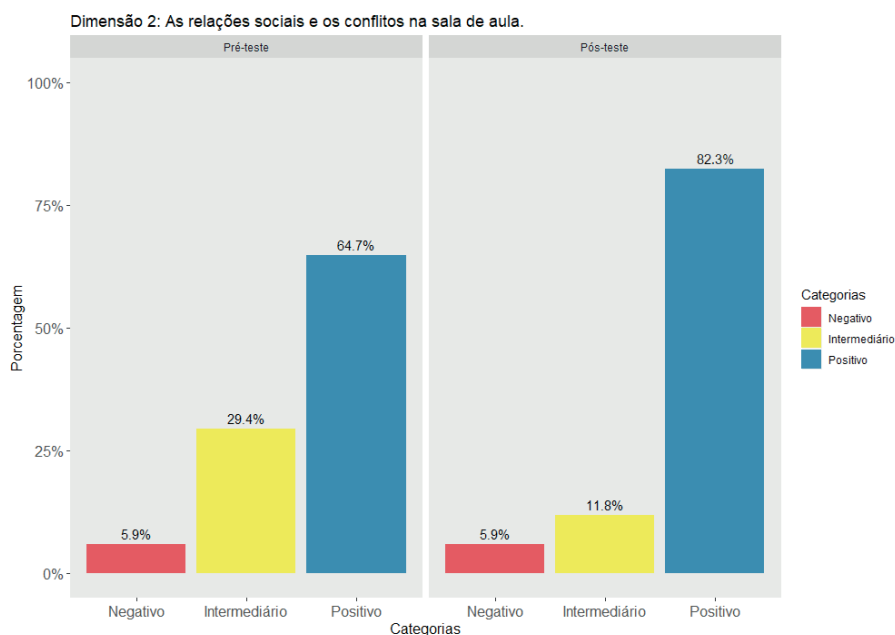
Para Vinha *et al* (2017), essa dimensão diz respeito à percepção que os alunos têm referente à qualidade das relações interpessoais que estabelecem, bem como dos conflitos e/ou maus-tratos que nelas podem estar inerentes. O gráfico 1 revela que, na Turma 1, o clima de sala de aula referente a esta dimensão pode ser considerado positivo tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Contudo, é possível perceber que ocorreu uma melhoria após a aplicação da intervenção; no pré-teste 70,6% consideraram o clima como positivo, passando no pós-teste para 82,4%.

Gráfico 1. Turma 1 – Dimensão: As relações sociais e os conflitos na sala de aula.



O mesmo ocorreu na Turma 2. A opção “positivo” aumentou de 64,7% para 82,3%, passando a opção “intermediário” de 29,4% para 11,8% e permanecendo a opção “negativo” no valor de 5,9%, como pode ser observado no gráfico 2.

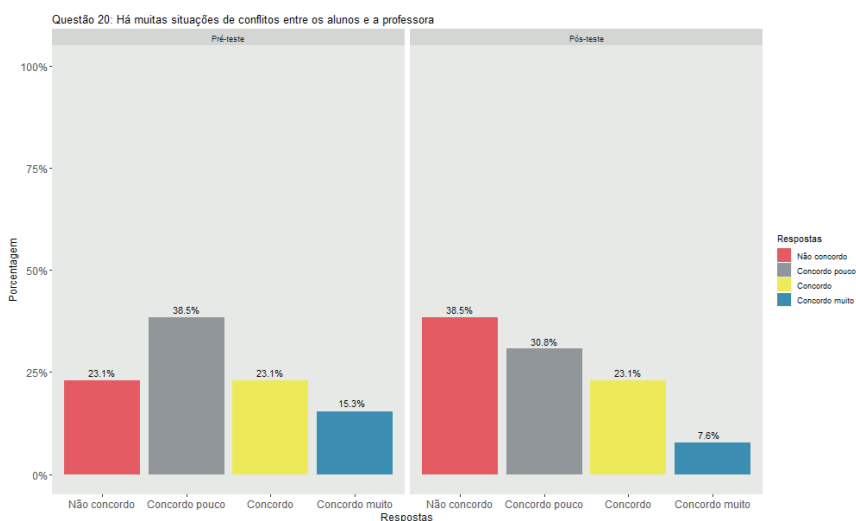
Gráfico 2. Turma 2 – Dimensão: As relações sociais e os conflitos na sala de aula.



Fonte: Dados da presente pesquisa.

As questões 20 até 36 do questionário fazem parte desta dimensão. Todas foram analisadas e as mais relevantes em ambas as turmas foram as seguintes: 20, 21, 23, 26 e 34. O gráfico 3 representa a questão 20 da Turma 1: “Há muitas situações de conflitos entre os alunos e a professora?”. Verifica-se uma melhoria dessa situação na percepção dos alunos, visto que, no pré-teste, a opção “concordo muito” apresentou 15,3% e, no pós-teste, essa mesma opção diminuiu para 7,6%. Além disso, houve um aumento da porcentagem na opção “não concordo” e uma diminuição na opção “concordo pouco”. Ressalta-se que no pré-teste e no pós-teste a percepção dos alunos sobre esta questão é predominantemente de clima positivo.

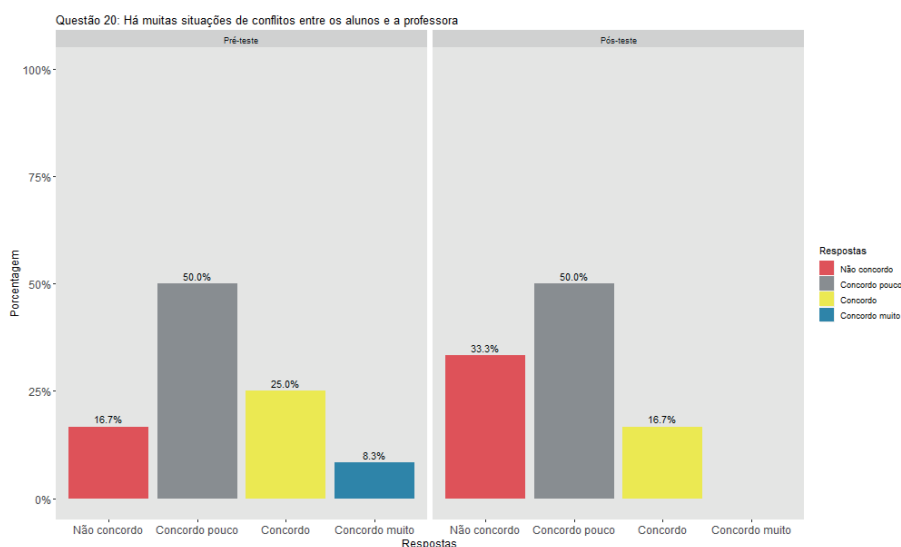
Gráfico 3. Turma 1 – Questão 20: Há muitas situações de conflitos entre os alunos e a professora?



Fonte: Dados da presente pesquisa.

O gráfico 4 revela que, na Turma 2, houve também uma melhoria na percepção das crianças no que diz respeito às situações de conflitos entre os alunos e a professora. No pré-teste, a opção “concordo muito” era de 8,3%, passando no pós-teste para 0,0%. A opção “concordo” também diminuiu de 25,0% para 16,7%; a opção “concordo pouco” permaneceu em 50,0% e a opção “nunca” aumentou de 16,7% para 33,3%. Os alunos da Turma 2 possuem uma percepção com predominância positiva, tanto no pré-teste quanto no pós-teste.

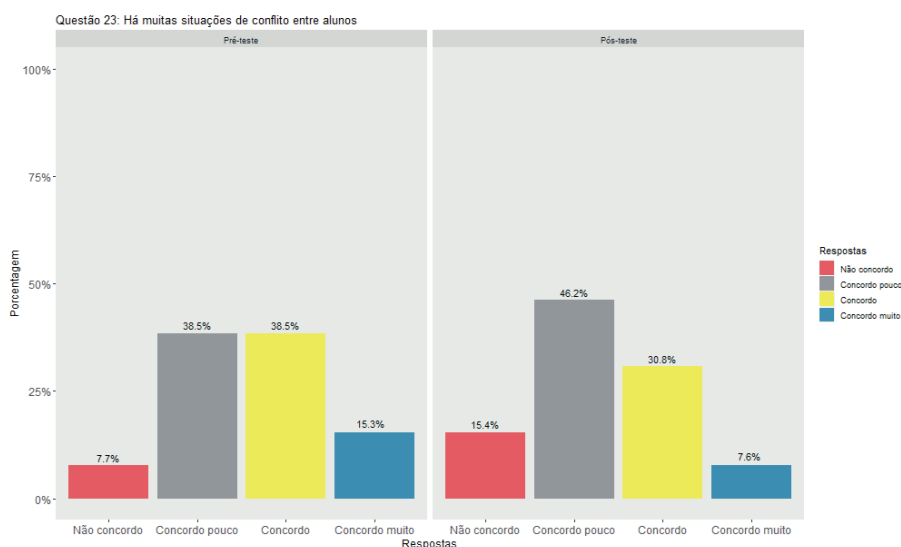
Gráfico 4. Turma 2 – Questão 20: Há muitas situações de conflitos entre os alunos e a professora?



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Ainda sobre os conflitos, o gráfico 5 representa a questão 23 da Turma 1: “Há muitas situações de conflitos entre os alunos?”. Assim como na questão anterior, que envolvia os conflitos entre professor-aluno, essa questão também apresentou melhoria. No pré-teste, as opções “concordo” e “concordo muito” foram escolhidas 38,5% e 15,3%, respectivamente. Já no pós-teste, a opção “concordo” caiu para 30,8%, e a opção “concordo muito” caiu para 7,6%. Além disso, a opção “não concordo” aumentou de 7,7% para 15,4%. É interessante observar que, no pré-teste, a predominância na percepção dos alunos para esta questão era de clima negativo. Após a intervenção, a predominância passou a ser de clima positivo.

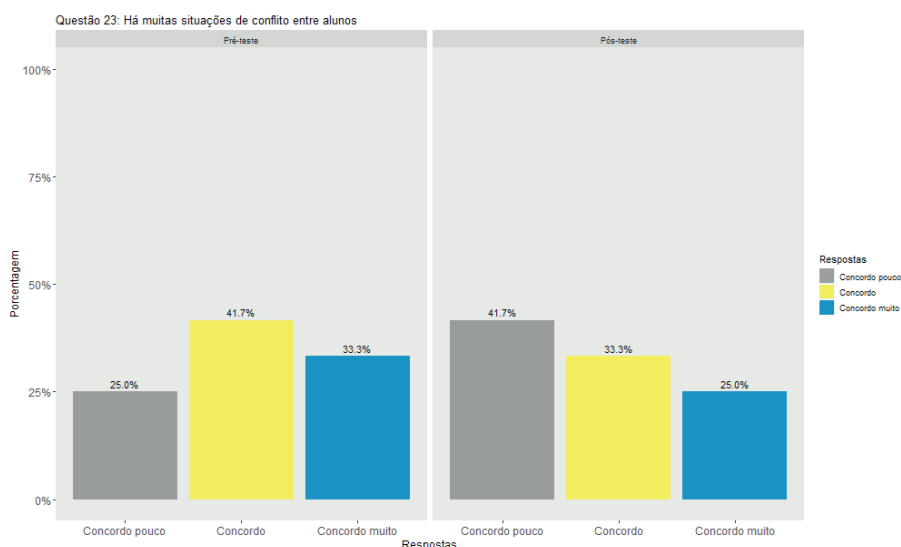
Gráfico 5. Turma 1 – Questão 23: Há muitas situações de conflitos entre os alunos?



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Referente à Turma 2, o gráfico 6 também apresenta melhoria, visto que a opção “concordo muito” passou de 33,3% para 25,5%, e a opção “concordo” passou de 41,7% para 33,3%, fazendo com que a opção “concordo pouco” subisse de 25,0% para 41,7%. Em ambas as aplicações, a predominância na percepção dos alunos é de clima positivo.

Gráfico 6. Turma 2 – Questão 23: Há muitas situações de conflitos entre os alunos?



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Reitera-se que, apesar de o projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” também obter como um de seus objetivos o trabalho com as questões sociomoraes, ambas as professoras que participaram da pesquisa focaram mais o aspecto cognitivo e não foi possível, durante as observações, verificar um trabalho com intencionalidade sobre essas questões. Quanto às estratégias ensinadas, como planejar, executar e avaliar, notou-se que

os alunos as utilizavam de forma mais pontual nas atividades realizadas em sala de aula, relacionadas aos conteúdos escolares. No entanto, tais procedimentos não foram observados quando os alunos tinham que resolver questões referentes aos aspectos relacionais.

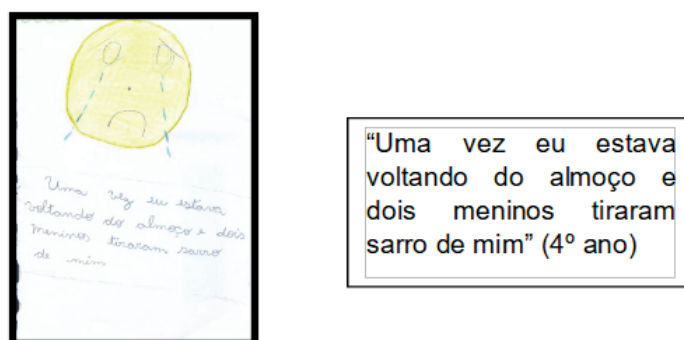
Decorrente disso, e sabendo que os autores mencionados na parte introdutória deste estudo concordam com a ideia de que uma questão primordial para que o clima de sala de aula seja positivo é a qualidade das relações interpessoais, optou-se por planejar uma intervenção voltada especificamente para esta dimensão do clima. É importante salientar que, inicialmente, a pesquisa estava direcionada apenas ao acompanhamento do desenvolvimento do projeto, mas tais fatos levaram a pesquisadora a replanejar os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Sendo assim, é possível inferir que esta melhoria na percepção dos alunos, no que tange aos conflitos entre aluno-aluno e professor-aluno, pode ter ocorrido devido ao fato de terem sido realizadas intervenções pontuais e com intencionalidade. Uma das intervenções apresentou como tema “Cospe-Fogo, o dragão”. Foi realizada a leitura do livro “Cospe-Fogo, o dragão” de Luciene Regina Paulino Tognetta e, a partir da história, iniciou-se um diálogo a respeito de aspectos que permeiam as relações interpessoais, em especial os conflitos e a expressão de sentimentos.

Houve a discussão com os alunos sobre a importância de expressarem os sentimentos quando se encontram diante de um conflito. A partir das ideias surgidas, foi proposta a atividade em que cada criança iria à frente da sala e escolheria um dos *emoticons* projetados no *data show* para representar determinado sentimento já vivenciado em sala de aula e, na sequência, o desenharia no papel para ficar registrado nos arquivos da pesquisa. Salienta-se que, antes de dar início, cada sentimento foi nomeado juntamente com os alunos, a fim de que soubessem reconhecer cada um deles.

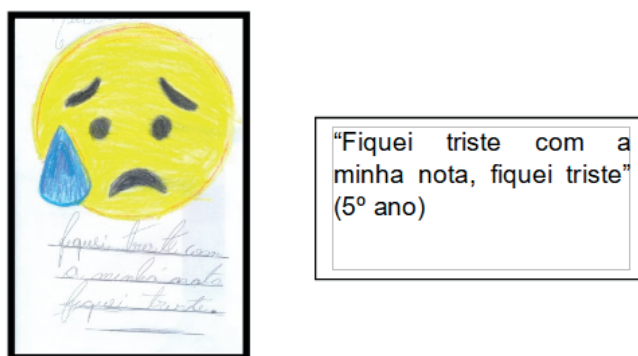
Os alunos ficaram muito animados com a atividade e a maioria se dispôs espontaneamente a ir à frente da sala, escolher o *emoticon* e compartilhar com a turma o acontecimento que despertou determinado sentimento. Abaixo encontram-se dois exemplos:

Figura 1. Turma 1 – Atividade sobre expressão de sentimentos: Tristeza.



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Figura 2. Turma 2 – Atividade sobre expressão de sentimentos: Tristeza (nota).



Fonte: Dados da presente pesquisa.

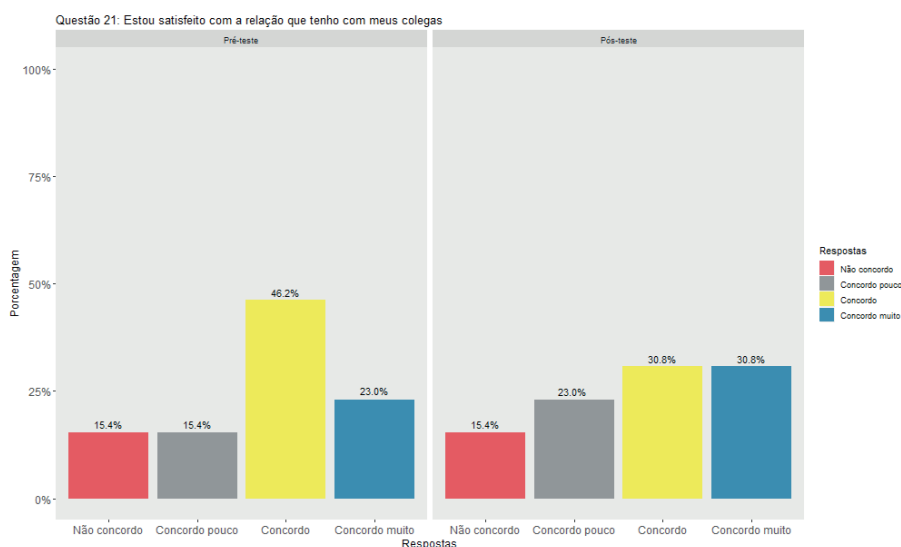
Após este momento de expressão de sentimentos, foram projetadas no *data show* imagens de conflitos entre crianças (briga, empurrão, *bullying*) e também imagens com situações de boa relação (ajuda àquele que caiu, brincadeira de corda, abraço). Foi estabelecido um diálogo sobre os sentimentos que as crianças das imagens possivelmente tiveram e também sobre a importância de verbalizar os sentimentos para o diálogo e o encontro coletivo para a solução dos problemas. Conforme destaca Assis e Tognetta (2006), esta atitude de aprender a falar de si poderá levar marcas de contribuição até mesmo para a vida adulta, quando, diante de um conflito, o indivíduo conseguirá manter-se equilibrado, dialogar, repensar as atitudes e mostrar-se sensível às necessidades do próximo.

Infere-se também que outra intervenção que pode ter contribuído para esta melhoria ocorreu com o tema “Medonho”. Foi realizada a leitura do livro “A história da menina e do medo da menina”, também de Luciene Regina Paulino Tognetta. Após a leitura, estabeleceu-se uma conversa sobre a importância do respeito às diferenças, sejam elas físicas ou comportamentais, e também sobre o exercício de se colocar no lugar do outro antes de tomar certas atitudes.

O gráfico 7 representa a questão 21 da Turma 1: “Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas?”. É possível inferir que essa questão também sofreu melhorias e infere-se que tenha sido por conta das intervenções voltadas à qualidade das relações interpessoais. Observa-se que, no pré-teste, a opção “concordo muito” estava em 23,0% e, no pós-teste, passou para 30,8%.

Porém, salienta-se que a opção “concordo muito” diminuiu do pré-teste para o pós-teste e houve aumento da opção “concordo pouco”. Essa situação pode ter ocorrido como reflexo de uma tomada de consciência por parte de alguns alunos sobre a qualidade das relações que constroem com os colegas em comparação à qualidade das relações que foram conversadas durante as atividades. Ainda, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a predominância na percepção dos alunos foi de clima positivo.

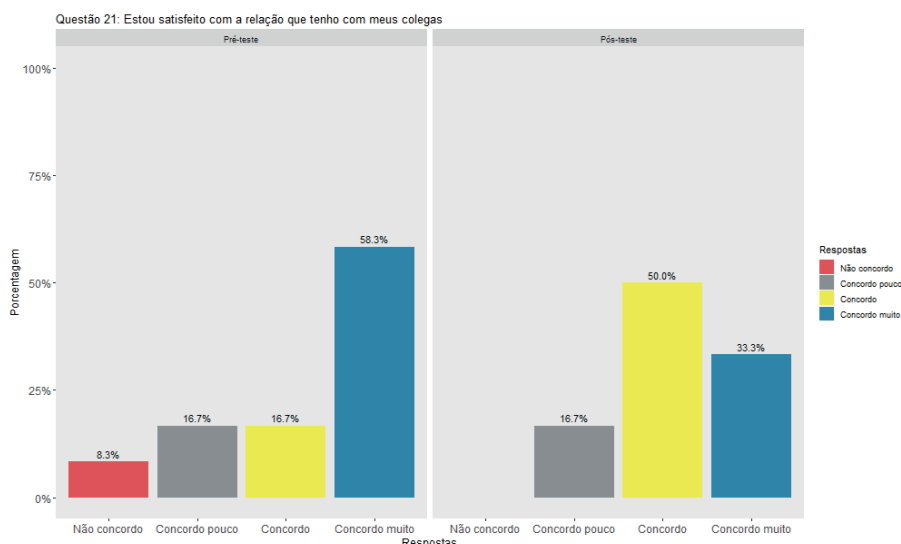
Gráfico 7. Turma 1 – Questão 21: Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas?



Fonte: Dados da presente pesquisa.

O gráfico 8 releva que, na Turma 2, não houve aumento da opção “concordo muito” como na Turma 1, porém, infere-se que nessa turma também ocorreu uma tomada de consciência dos alunos quanto ao tipo de relação que estabelecem, dado que a opção “concordo muito” era de 58,3% e diminuiu para 33,3%, fazendo com que a opção “concordo” aumentasse de 16,7% para 50,0%. Ressalta-se que a opção “nunca” era de 8,3% e passou para 0,0%. Ainda, tanto no pré-teste quando no pós-teste, a predominância é de clima positivo.

Gráfico 8. Turma 2 – Questão 21: Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas?



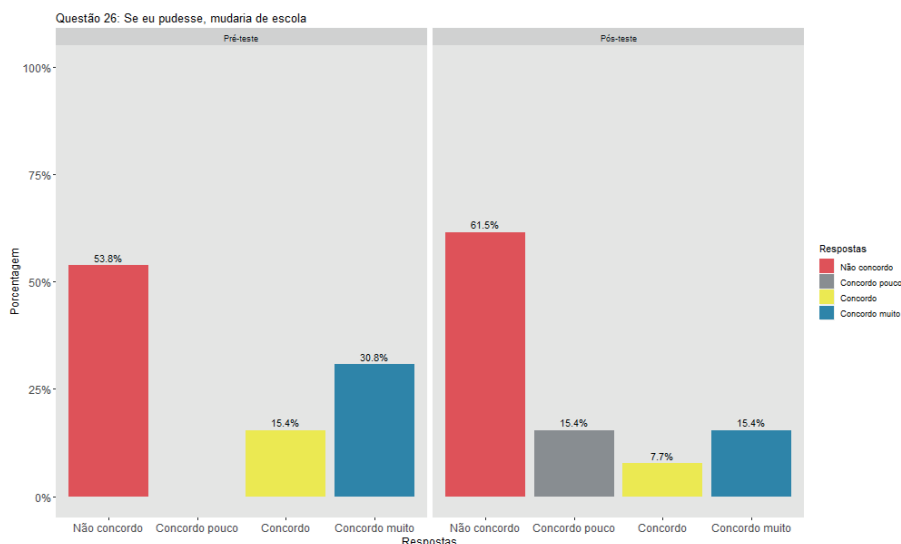
Fonte: Dados da presente pesquisa.

O gráfico 9 representa a questão 26 da Turma 1: “Se eu pudesse, mudaria de escola?”. Observa-se que houve uma melhoria da percepção dos alunos sobre essa questão do pré-teste para o pós-teste, dado que, no pré-teste, 30,8% escolheram a opção “concordo muito”. Já no pós-teste,



essa opção diminuiu para 15,4%. A opção “concordo” também diminuiu de 15,4% para 7,7%. Ainda assim, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a predominância foi de percepção positiva do clima.

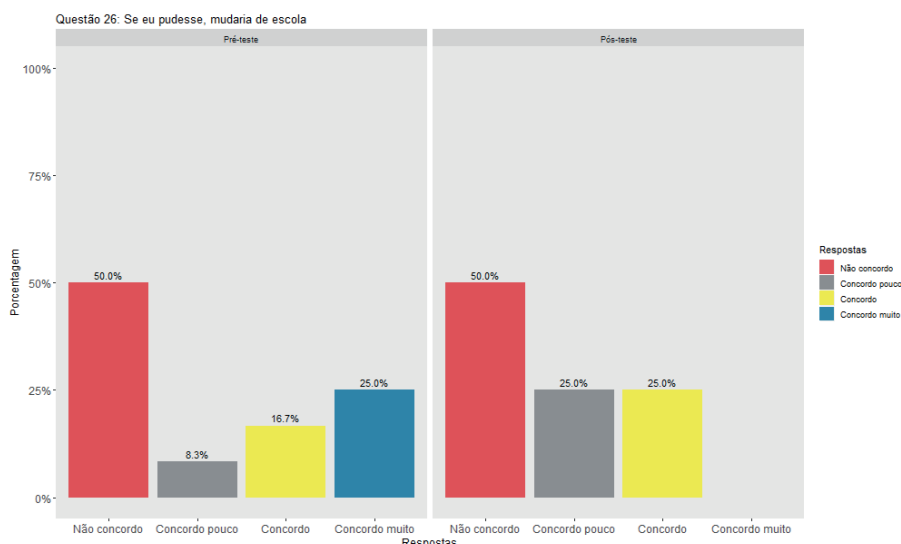
Gráfico 9. Turma 1 – Questão 26: Se eu pudesse, mudaria de escola?



Fonte: Dados da presente pesquisa.

A mesma mudança de percepção dos alunos foi verificada na Turma 2. O gráfico 10 mostra que a opção “concordo muito” de 25,0% passou para 0,0%. No pré-teste e no pós-teste, houve o predomínio de percepção de clima positivo.

Gráfico 10. Turma 2 – Questão 26: Se eu pudesse, mudaria de escola?



Fonte: Dados da presente pesquisa.

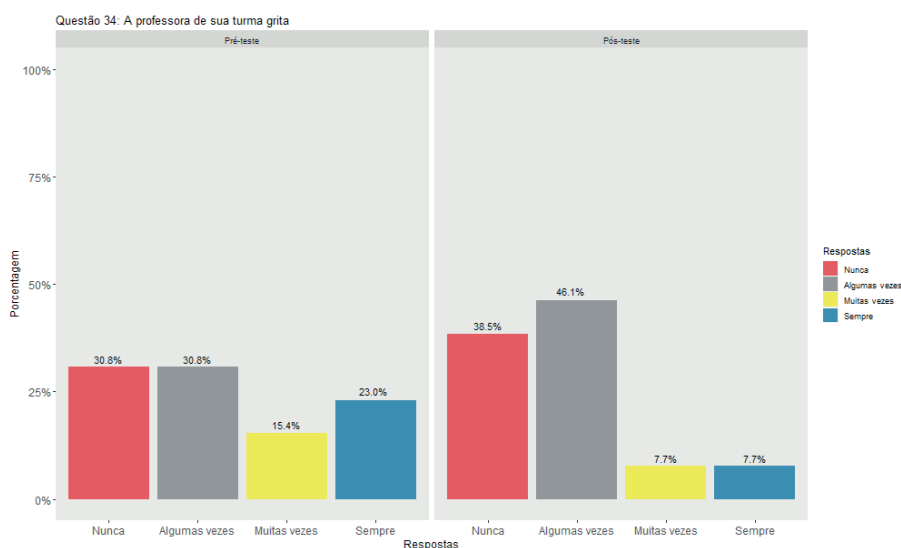
Segundo Vinha *et al* (2017, p. 9), “as escolas que possuem clima escolar positivo apresentam bons relacionamentos interpessoais”. É possível inferir que esta melhoria na percepção de alguns alunos referente à mudança de escola ocorreu devido às melhorias

obtidas no que se refere às relações interpessoais entre aluno-aluno e professor-aluno após a aplicação das intervenções, fazendo com que aumentasse o sentimento de bem-estar no ambiente.

O gráfico 11 representa a questão 34 da Turma 1: “A professora de sua turma grita?”. É possível identificar que houve uma melhoria também nessa questão, visto que, no pré-teste, a opção “sempre” obteve um total de 23,0% e, no pós-teste, de 7,7%; bem como a opção “muitas vezes” diminuiu de 15,4% para 7,7%. Ainda assim, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, houve o predomínio de percepção positiva.

No registro do diário de campo da pesquisadora, é possível verificar diversos momentos em que a professora altera o tom de voz para chamar a atenção da turma. Vinha (2000) destaca que muitas ações de autoritarismo por parte do professor devem-se ao fato de que existe uma concepção tradicional de escola, de aluno, de processo de ensino-aprendizagem, em que a criança precisa ser submissa e apenas receber silenciosamente os conteúdos ministrados pelo professor.

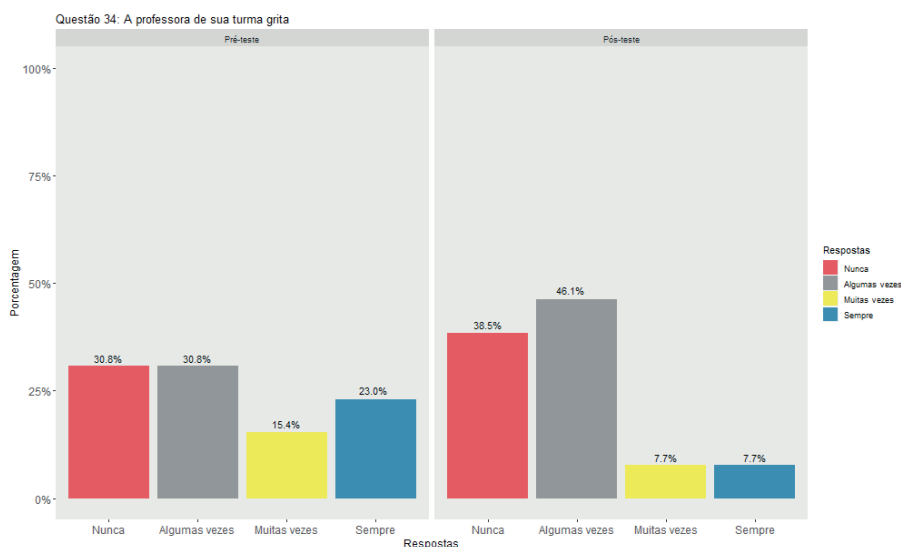
Gráfico 11. Turma 1 – Questão 34: A professora de sua turma grita?



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Na Turma 2 ocorreu o mesmo: no pré-teste, a opção “sempre” obteve 25,0% das escolhas e, no pós-teste, passou para 0,0%, como pode ser observado no gráfico 12. Tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a predominância foi de clima positivo.

Gráfico 12. Turma 2 – Questão 34: A professora de sua turma grita?



Fonte: Dados da presente pesquisa.

A partir do que foi apresentado sobre a análise estatística desta dimensão na Turma 1 e Turma 2, verifica-se que o clima de sala de aula na percepção dos alunos possui predominância positiva. Ressalta-se que, por meio de uma análise mais específica por perguntas, observou-se que, na questão sobre os conflitos entre os alunos, a percepção dos estudantes passou de negativa para positiva após a aplicação da intervenção na Turma 1.

Neste sentido, conclui-se que, apesar do pouco tempo de intervenção sobre os aspectos relacionais, melhorias foram alcançadas, pois as atividades voltadas à qualidade das relações interpessoais foram planejadas e executadas com intencionalidade. Como apontado por Menin et al (2017), a formação sociomoral das crianças necessita de intencionalidade docente, a fim de que possa realmente atingir os objetivos desejáveis.

Ainda, destaca-se que, apesar das melhorias observadas após a aplicação da intervenção, as análises estatísticas não mostraram significância. Esse dado pode ser justificado pelo pouco tempo de intervenção, visto que, possivelmente, se este trabalho intencional tivesse ocorrido desde o início do ano, ou até mesmo desde o início da aplicação do projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” no início do segundo semestre, os achados estatísticos poderiam ter sido significativos.

#### 4. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

O clima de sala de aula necessita ser levado em consideração quando o tema em pauta é aprendizagem, sucesso escolar e qualidade educacional, uma vez que um clima positivo está diretamente relacionado ao bom desempenho escolar dos alunos e ao bom desempenho profissional dos docentes.

Ainda, é relevante compreender que um ambiente sociomoral cooperativo e baseado no respeito mútuo, pode contribuir para a construção de um clima de sala de aula positivo;

um ambiente em que as interações sociais são privilegiadas, os conflitos são entendidos como propícios para o desenvolvimento sociomoral, as atividades e tarefas são desafiadoras, dentre outras características desse tipo de ambiente.

Entretanto, apesar de sua grande importância, a literatura revela que esta temática é pouco estudada nas pesquisas brasileiras (VINHA *et al*, 2016) e, decorrente disso, muitos profissionais da área da educação ainda não compreendem as implicações do clima positivo de sala de aula para a aprendizagem. Ademais, permanecem construindo condições ambientais baseadas na pedagogia tradicional, na qual as atividades não são significativas para os alunos e os conflitos são vistos como negativos por atrapalharem o andamento da aula. Apresenta-se, nesse contexto, a visão de que não é papel da escola contribuir para o desenvolvimento sociomoral dos alunos, o que dificulta a promoção da formação de indivíduos autônomos intelectual e moralmente, pois apenas reforça-se a heteronomia e geram-se ainda mais comportamentos inadequados em sala de aula.

É importante salientar que os resultados revelam que os alunos quase em todas as questões respondidas consideraram o clima de sala de aula positivo, mesmo antes de participarem do projeto, fato nem sempre notado durante as observações. Infere-se que os alunos dessa realidade estão acostumados a vivenciar práticas mais coercitivas.

A partir da análise qualitativa dos dados, verificou-se que o projeto de intervenção contribuiu para a melhoria do clima de sala de aula, mais especificamente no que diz respeito às relações sociais e os conflitos em sala de aula. No entanto, a análise quantitativa mostrou que, estatisticamente, não ocorreram mudanças significativas. Este resultado vai ao encontro do aporte teórico que salienta a necessidade de as intervenções serem realizadas com intencionalidade docente, aspecto que esteve fragilizado no início da aplicação do projeto.

Diante dos dados, surgiu a hipótese de que poderia ocorrer mudanças na análise estatística caso todas as ações tivessem sido realizadas desde o início da aplicação com intencionalidade. Ainda, que o maior tempo de intervenção também contribuiria para se chegar a um melhor resultado. Considera-se que este aspecto possa ser investigado com novas pesquisas que utilizam projetos de intervenção.

Por fim, ensina-se que esta pesquisa sirva como estímulo para que mais educadores se debruçam sobre a temática do clima de sala de aula, a fim de que ela se torne cada vez mais conhecida e estudada no contexto da educação brasileira..

## REFERÊNCIAS

BARR, J. J. Developing a Positive Classroom Climate. **The IDEA Center**, 2016. Disponível em: [https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA\\_61.pdf](https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf) . Acesso em: 28 mai. 2018.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0401.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

CAMPOS, A. P. S. d. Adaptação de um programa de intervenção em funções executivas e autorregulação no contexto escolar para crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: < <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/3126/5/Ana%20Paula%20Soares%20de%20Campos.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

ÇENGEL, M; TÜRKOĞLU, A. Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates. **Educational sciences: theory & practice**, 2016. Disponível em: < <https://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2016/09/2016.0103.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

DELL' AGLI, B. A. V.; BRENELLI, R. P. Reações afetivas em sala de aula: situação lúdica e tarefa escolar. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 7, n. 1, p.133-148, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/B%C3%A1rbara/Downloads/5321-17314-1-PB.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

EFSTATHIOU, N. T. et al. Health education: Effects on classroom climate and physical activity. **Health Education Journal**, v.75, n.7, p.799-810, 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0017896916628576>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

EMÍLIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. In: POLYDORO, S. (org). **Promoção da autorregulação da aprendizagem**: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: Letra 1, 2017.

FIGUEIREDO, M. d. O. **Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem**. 2013. 161f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2923/5698.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 mai. 2018

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. d. C.; ARAÚJO, J. d. L. **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

FLEISS, J. L.; LEVIN, B; PAIK, M. C. Statistical methods for rates and proportions. **John Wiley & Sons**, 2013.

GARRÁN, N. R. El clima escolar. **Revista Investigación y Educación**, Portugal, v. 3, n. 7, 2004. Disponível em: <<https://wikiunav.wikispaces.com/file/view/clima.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

GONÇALVES, S. K. **Desempenho escolar**: relação com estratégias para compreensão autorregulada da leitura e nível de compreensão leitora em crianças do ensino fundamental da cidade de Fortaleza. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Editora UFMG, 1999.

MARQUES, C. d. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. d. S. **Valores Sociomoraís**. São Paulo: Adonis, 2017.

MEGID NETO, J. Gêneros de trabalho científico e tipos de pesquisa. In: KLEINKE, M. U.; MEGID NETO, J. (Orgs.) **Fundamentos de matemática, ciências e informática para os anos iniciais do ensino fundamental**. Livro III. Campinas: FE-UNICAMP, 2011.

MEC *et al.* **Resumo técnico**: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica 2005-2015. Brasil, s/d.

OLIVEIRA, S. B. A. S. **Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/752/1/Sylvia%20Bernadete%20Alves%20Salgado%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

PERSSON, L.; SVENSSON, M. Classmate characteristics, class composition and children's perceived classroom climate. **J Public Health**, 25:473–480, 2017. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10389-017-0809-0.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

ROSÁRIO, P.; NÚÑES, J.; PIENDA, J. G. **Auto-regulação em crianças sub-10**: projecto sarilhos do amarelo. Porto Editora, 2007.

SADALLA, A. M. F. d. A.; SÁ-CHAVES, I. d. S. C. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **ETD – Educação Temática Digital**, v.9, n.2, jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/826>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

SRIKLAUBA, K.; WONGWANICHA, S; WIRATCHAIA, N. Development of the classroom climate measurement model. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 2014. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/82477741.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

STRELCIUNAS, D. **A relação entre desempenho em leitura, motivação, autorregulação e ambiente familiar do aluno do Ensino Fundamental I**. 2015. 97f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1649>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

TANIKAWA, H. A. M. **Monitoramento metacognitivo**: um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do ensino fundamental. 2014.

98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: < [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319173/1/Tanikawa\\_HelenaAkemiMotoki\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319173/1/Tanikawa_HelenaAkemiMotoki_M.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2018.

TENCA, C. A. A. **Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental**: a experiência de um projeto de autorregulação. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: < <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/748/1/CAROLINA%20APARECIDA%20ARAUJO%20TENCA.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 49-66, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a04v32n1.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

TORTELLA, J. C. B.; ALMEIDA, A. R. de. Avaliação de práticas docentes: autorregulação da aprendizagem no Ensino Fundamental. In: POLYDORO, S. (org). **Promoção da autorregulação da aprendizagem**: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: Letra 1, 2017.

VINHA, T. P. *et al.* **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n.64, p. 96-127, 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747/3157>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade Infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras: FAPESP, 2000.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/B%C3%A1rbara/Downloads/dialogo-2831%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/B%C3%A1rbara/Downloads/dialogo-2831%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ZIMMERMAN, B. J. **Attaining self-regulation**. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 13-39) San Diego: Academic Press, 2000.