



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

CAROLINA DUARTE DE SOUZA

**CARACTERIZAÇÃO DA AGRESSIVIDADE ENTRE PARES DE
CRIANÇAS POR PROFESSORAS PRÉ-ESCOLARES**

Orientador: Prof. Dr. Mauro Luis Vieira
Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Crepaldi

Florianópolis
2012

COLOCAR FOLHA DE ROSTO

CAROLINA DUARTE DE SOUZA

**CARACTERIZAÇÃO DA AGRESSIVIDADE ENTRE PARES DE
CRIANÇAS POR PROFESSORAS PRÉ-ESCOLARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Luis Vieira.

Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Aparecida Crepaldi

*Dedico essa dissertação à minha família
que sempre me inspirou e motivou a
construir uma postura e olhar de
pesquisadora.*

*E in memoriam de meu querido vô
Getúlio que apesar de não ter estudado
orgulhava-se em cada filho/a e neto/a que
o fez.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu grande amor Erikson pelo incentivo, apoio e desafio por todo esse processo: sem tua amorosidade, paciência e auxílio essa dissertação não seria possível. Depois aos meus queridos pais, que sempre me incentivaram e tiveram muitíssima tolerância com minhas ansiedades, frustrações e inseguranças, sendo um porto seguro no qual recarreguei diversas vezes a bateria. As minhas avós preciso agradecer pelo exemplo de força e persistência, assim como pela participação indireta em todo esse percurso, juntamente com a Lia.

Sou grata ainda aos meus irmãos, Gui e Fê, aos primos todos, tios e tias e amigos de Floripa, Cerro Largo e da SETREM que me proporcionaram momentos de divertimento indispensáveis para a conclusão desse trabalho.

Um agradecimento especial a toda a equipe do Educandário Santa Catarina, do trabalho com vocês surgiu o tema de pesquisa e durante toda minha estadia nesse espaço fui incentivada a me aprimorar profissionalmente para execução de meu trabalho. Guardo todas no coração.

Agradeço imensamente ao meu orientador professor Mauro Luis Vieira que apostou em mim e decidiu enfrentar junto comigo o desafio de realizar essa dissertação. Mauro, obrigada por apontar minha capacidade de produzir muito além do que eu julgava possível, e pela tua franqueza e sensibilidade em nossas conversas! Nunca esquecerei que minhas primeiras lições na academia partiram de ti: a importância do referencial teórico e da necessidade de aprofundamento de projetos de pesquisa para a legitimação de um discurso científico.

Sou grata também a minha co-orientadora professora Maria Aparecida Crepaldi tanto pelas contribuições a esta dissertação como pela oportunidade de trabalhar junto em uma pesquisa aperfeiçoando minhas aprendizagens como pesquisadora e pelo maravilhoso estágio de docência realizado!

Agradeço a toda minha turma de mestrado, vocês foram companheiros afetuosos e divertidos no desafio de aprender novas coisas e por em questão o que já estava dado. Também agradeço aos professores Carmen Moré, Brígido Camargo e Roberto Cruz pelos valiosos ensinamentos durante essa caminhada.

Tenho muito a agradecer à equipe do projeto de pesquisa, além de ser uma excelente rede de apoio, se não fosse pelo esforço e dedicação de cada um(a) (Simone, Carina, Lauren, Beatriz, Mariana e Vítor) a pesquisa não estaria sendo realizada. Lauren, Carina e Vítor, muito obrigado por terem se disponibilizado a realizar as entrevistas, a ajuda de vocês foi fundamental para a realização do estudo. Também agradeço ao CRSH do Canadá (Conselho de Pesquisas em Ciências Humanas) pela bolsa de pesquisa que permitiu meu maior envolvimento na pesquisa e dedicação ao mestrado.

Jeane e Juliana, a dedicação de vocês em avaliar as entrevistas em plenas férias é um fato que nunca esquecerei e serei eternamente grata. Assim como a disponibilidade da Viviane para ensinar-me, tirar dúvidas e auxiliar-me nas análises estatísticas aqui realizadas. Nesse ponto preciso fazer menção à professora Mara Lago, que me despertou na academia o desejo pela pesquisa e dedicou-se com esmero à minha iniciação científica e ao aprimoramento de minha escrita.

Agradeço também: à professora Daniela Schneider pelas aulas, reflexões, festas e valiosas contribuições na banca de qualificação; ao professor Adriano Nuernberg pelos questionamentos instigantes e leitura atenta do material, tanto na qualificação como na defesa da dissertação; e à professora Edla Grisard pelo exemplo de psicóloga escolar e pesquisadora na área, assim como pelas contribuições na banca.

Por fim agradeço as famílias e professoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa, sem vocês nada disso seria possível!

*“Boas maneiras não se ensinam em aulas”, disse Alice.
“Aulas ensinam a fazer contas de somar, e coisas desse tipo.”*
Lewis Carrol

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Temas estudados pelos artigos.....	27
Tabela 2 - Enfoque teórico dos artigos.....	28
Tabela 3 - Relação dos Eixos Temáticos e Categorias.....	54
Tabela 4 – Descrição do tipo de análise realizada para responder aos objetivos da pesquisa.....	57
Tabela 5 - Correlações entre o índice geral PSBS-T e suas dimensões	59
Tabela 6 – Análise categorial temática por Eixo Temático.....	62
Tabela 7 – Categorias e subcategorias da Caracterização dos Comportamentos Agressivos.....	64
Tabela 8 Subcategorias da Categoria: ter dificuldade de socialização..	65
Tabela 9 Subcategorias da Categoria machucar fisicamente alguém....	70
Tabela 10 - Subcategorias da Categoria atacar verbalmente alguém	72
Tabela 11 - Subcategorias da Categoria ter outras atitudes diferentes das demais categorias.....	74
Tabela 12 – Subcategorias da Categoria destruir objetos.....	75
Tabela 13–Eixo Temático Razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos.....	76
Tabela 14 - Subcategorias da Categoria atribuição à família.....	77
Tabela 15 - Subcategorias da Categoria atribuição a características próprias da criança.....	81
Tabela 16 - Subcategorias da Categoria atribuição a aprendizagens que a criança faz nos meios em que vive diferente do ambiente familiar.....	83
Tabela 17 - Subcategorias da atribuição a fatores diferentes dos expostos a cima.....	85
Tabela 18 - Eixo Temático formas que a professora lida com a agressividade de seus alunos.....	87
Tabela 19 - Subcategorias da Categoria conversas.....	88
Tabela 20 - Subcategorias da Categoria refletir sobre a atitude.....	90
Tabela 21 - Subcategorias da Categoria combinados e regras da turma	92
Tabela 22 - Subcategorias da Categoria algo que precisa de pesquisa..	95
Tabela 23 - Subcategorias da Categoria pedir auxílio.....	96
Tabela 24 - Subcategoria da Categoria afetividade.....	97
Tabela 25 - Subcategorias da Categoria atividades.....	99
Tabela 26 - Subcategorias da Categoria outras formas diferentes das descritas anteriormente.....	100
Tabela 27 - Reação das crianças a agressividade entre elas.....	102
Tabela 28 - Subcategorias da Categoria apresentando outro comportamento agressivo.....	102

Tabela 29 - Subcategorias da Categoria com sentimentos e atos negativos.....	104
Tabela 30 - Subcategorias da Categoria resolvendo-o entre si sem revidar.....	107
Tabela 31 - Subcategorias da Categoria de outras formas diferentes das listadas a cima.....	109
Tabela 32 - Lista resumo do Eixo Temático “Caracterização do comportamento agressivo”.....	111
Tabela 33 - Lista resumo do Eixo Temático “Razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos”.....	112
Tabela 34 - Lista resumo do Eixo Temático Formas que as professoras lidam com a agressividade de seus alunos.....	113
Tabela 35 - Lista resumo do Eixo Temático Reações das crianças à agressividade entre elas	114

LISTA DE ABREVIATURAS

- BVS-PSI** - Biblioteca em Saúde Virtual – Psicologia Brasil
- CAPE**S - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEPSH / UFSC** - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina
- DSM IV**- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LABSFAC** - Laboratório de Pesquisa em Saúde, Família e Comunidade
- LILACS** - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
- Modelo PPCT** - Modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo
- NC** – Número de categorias
- NEPeDI** - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Infantil
- NS** – Número de Subcategorias
- NT** – Número de temas
- PePSIC** - Periódicos Eletrônicos em Psicologia
- PP** – Processos Proximais
- PSBS-T** - Escala de Comportamento Social do Pré-Escolar - Formulário para Professores / Preschool Social Behavior Scale - Teacher Form
- REDALYC** - Rede de Revistas Científicas da América Latina, do Caribe, da Espanha e de Portugal
- SciELO** - The Scientific Electronic Library Online
- SPSS** - Statistical Package for Social Sciences
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina
- UM** - Universidade de Montreal
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UQÀM** - Universidade do Québec em Montreal
- % C** – Porcentagem de Categorias
- % S** – Porcentagem de Subcategorias
- % SET** - Porcentagem de Subcategorias no Eixo Temático
- % T** – Porcentagem de Temas
- % TC** - Porcentagem de Temas na Categoria
- % TET** - Porcentagem de Temas no Eixo Temático

Souza, Carolina Duarte de. *Caracterização da agressividade entre pares de crianças por professoras pré-escolares*. Florianópolis, 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Mauro Luís Vieira; Co-orientadora: M^a Aparecida Crepaldi
Data da defesa: 27/04/2012

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como as professoras caracterizam e lidam com a agressividade entre pares de crianças na pré-escola. A abordagem foi quanti-qualitativa, sendo uma pesquisa descritiva, exploratória, transversal e de levantamento de dados. No total, foram 26 educadoras participantes, utilizaram-se dois instrumentos: a Escala de Comportamento Social do Pré-escolar [PSBS-T] e a Entrevista Sobre Agressividade em Pré-Escolares. Os dados obtidos pelo PSBS-T foram submetidos às análises formais descritivas e relacionais (Teste Wilcoxon e o Coeficiente de Correlação de Spearman); aqueles oriundos da entrevista passaram por uma análise de conteúdo categorial temática. As professoras caracterizaram as crianças participantes como pouco agressivas e socialmente competentes, indicando que quanto mais comportamento pró-social a criança apresentava, mais ela era aceita pelos pares de ambos os sexos e menos comportamentos de agressão externalizada e relacional elas praticavam. A análise das entrevistas apontou que para as educadoras: a) os comportamentos mais indicativos de agressividade nas crianças são quando estas batem ou empurram em alguém; b) as principais reações dos alunos aos atos agressivos entre si são revidá-los ou excluir a criança que agride; c) que as educadoras intervêm na agressividade sobretudo por meio de conversas com a criança que agride, privando-a do que mais gosta e pela afetividade; e d) consideram os atos agressivos decorrentes de dificuldades de socialização da criança da aprendizagem por imitação, da estrutura e comunicação familiar e da falta de limite familiares. A partir dos dados da pesquisa pode-se afirmar que entre as professoras a agressividade é compreendida geralmente como uma falta de habilidade social a ser evitada, com a qual elas têm dificuldades para conceituar e trabalhar. Os resultados contribuem para os estudos do desenvolvimento infantil em ambientes extra-familiares, e para a instrumentalização de professoras e psicólogos escolares no enfrentamento de situações que envolvam agressividade.

Palavras-chave: agressividade, professor pré-escolar, crianças em idade pré-escolar.

Souza, Carolina Duarte de. *Teacher analysis of preschoolers' aggression*. Dissertation (Master in Psychology) – Psychology Graduate Program, Federal University of Santa Catarina.

ABSTRACT

This study examined how teachers analyzed and deal with aggression between peers of preschoolers. This quantitative and qualitative study was descriptive, exploratory cross-sectional survey data, with 26 teachers participants. Two instruments were used: the Preschool Social Behavior Scale – Teacher Form [PSBS-T] and the Interview About Aggression in Preschoolers'. The data obtained by PSBS-T were submitted to descriptive and relational analyzes (Wilcoxon Test and Spearman Correlation Coefficient), those from the interview went through a categorical content thematic analysis. Teachers characterized the participating children as not very aggressive and socially competent, indicating that the more prosocial behavior the child had, the more it was accepted by peers of both sexes and less externalizing and relational aggressions they practiced. The data analysis indicated that for teachers: hitting or pushing someone are the most indicative of aggressive behavior in children, fighting back or excluding the child that attacks are the main preschoolers' reactions to aggressive acts among themselves, they deal with aggression primarily by through conversations with the child who assaults, depriving the child of what he/she likes and by affection; and aggressive acts are attributed to difficulties in the child's socialization, learning by imitation; structure, communication and lack of family limit. From the research data it can be stated that among the teachers aggression is generally understood as a lack of social skill that must be fought and they also have difficulties conceptualizing and dealing with this phenomenon. The results contribute to the studies of child development in environments outside the family, and to provide tools for teachers and school psychologists in dealing with situations involving aggression.

Keywords: aggressiveness, aggression, preschool teachers, preschool age children

Sumário

1. INTRODUÇÃO	16
2. OBJETIVOS	20
2.1. Objetivo Geral	20
2.2. Objetivos Específicos	20
4. MARCO TEÓRICO	33
4.1. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano	33
4.2 O contexto da pré-escola	38
5. RACIONAL DA PESQUISA	43
6. MÉTODO	45
6.1. O Contexto da Pesquisa	45
6.1.1. Considerações Éticas da Pesquisa	46
6.2. Delineamento	47
6.3. Participantes	48
6.4. Instrumentos	48
6.4.1. PSBS-T - Escala de Comportamento Social do Pré-escolar – Versão para Professores	49
6.4.2. Entrevista Sobre Agressividade em Pré-Escolares	50
6.5. Procedimentos de coleta de dados	51
6.5.1. Etapa 1	51
6.5.2. Etapa 2	51
6.5.3. Etapa 3	52
6.6. Análise de dados	52
6.6.1. Dados Quantitativos	52
6.6.2. Dados Qualitativos	53
7. RESULTADOS	58
7.1 Caracterização do comportamento social da criança pré-escolar na percepção das professoras por meio do PSBS-T	58
7.2. Análise das entrevistas	61
7.2.1 Identificação de comportamentos dos pré-escolares considerados agressivos pelas professoras	64
7.2.1.1. Uma criança é agressiva quando tem dificuldade de socialização	65
7.2.1.2. Uma criança é agressiva quando machuca fisicamente alguém	69

7.2.1.3. Uma criança é agressiva quando ataca verbalmente alguém.....	72
7.2.1.4. Uma criança é agressiva quando tem outras atitudes diferentes das listadas nas demais categorias.....	73
7.2.1.5. Uma criança é agressiva quando destrói objetos	75
7.2.2. Identificação das razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos	76
7.2.2.1. Atribui-se o comportamento agressivo da criança à família	77
7.2.2.2. Atribui-se o comportamento agressivo a características próprias da criança	81
7.2.2.3 Atribui-se o comportamento agressivo a aprendizagens que a criança faz nos meios em que vive diferente do ambiente familiar	83
7.2.2.4. Atribui-se o comportamento agressivo a fatores diferentes dos expostos a cima.....	85
7.2.3. Caracterização da forma como as professoras de pré-escola lidam com a agressividade de seus alunos.....	86
7.2.3.1. Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio de conversas	87
7.2.3.2. Professora lida com a agressividade de seus alunos fazendo-os refletir sobre a atitude	89
7.2.3.3. Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio dos combinados e regras da turma	92
7.2.3.4. Professora lida com a agressividade de seus alunos como algo que precisa de pesquisa	94
7.2.3.5. Professora lida com a agressividade de seus alunos pedindo auxílio.....	96
7.2.3.6. Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio da afetividade	97
7.2.3.7. Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio de atividades.....	98
7.2.3.8. Professora lida com a agressividade de seus alunos de outras formas diferentes das descritas anteriormente	100

7.2.4. Caracterização das percepções das professoras pré-escolares sobre como as crianças lidam com os comportamentos agressivos entre si.....	101
7.2.4.1. Crianças reagem à agressividade com outro comportamento agressivo.....	102
7.2.4.2. Crianças reagem à agressividade com sentimentos e atos negativos	104
7.2.4.3. Crianças reagem à agressividade resolvendo-a entre si sem revidar.....	106
7.2.4.4. Crianças reagem a agressividade de outras formas diferentes das listadas a cima	109
8. DISCUSSÃO	115
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	140
Anexo 1 Instrumento de pesquisa PSBS-T	140
APÊNDICES	142
Apêndice 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	142
Apêndice 2 Instrumento de pesquisa Entrevista com a professora sobre agressividade das crianças.....	143
Apêndice 3 Autorização Institucional.....	144
Apêndice 4 Carta de Convite aos Pais	145
Apêndice 5 Documento de Análise do Conteúdo	146

1. INTRODUÇÃO

Desde os primeiros anos de vida, o ambiente extra-familiar desempenha um papel tão importante quanto a família para o desenvolvimento social da criança. Contudo, as influências extra-familiares, principalmente dos pares, tem recebido menos destaque nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil que o ambiente familiar (Schaffer, 2000). Assim, é importante que pesquisadores dessa área voltem seu interesse aos fenômenos que emergem nos ambientes extra-familiares, dentre eles, a pré-escola, espaço em que a criança permanece sob os cuidados de educadores e professores.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2012) relativos ao ano de 2010 referem que 80,1% das crianças brasileiras de 4 a 5 anos e 11 meses frequentavam a pré-escola. Esses dados são decorrentes de uma pesquisa que engloba os serviços públicos e privados, sendo os últimos composto tanto de instituições com fins lucrativos, como de filantrópicas e Organizações Não Governamentais, e portanto se fontes de dados fosse diferente, por exemplo, apenas as crianças que estão inseridas nos serviços públicos de pré-escola forem contabilizadas os resultados provavelmente se modificariam. Nas últimas décadas ocorreram transformações expressivas nas políticas públicas relacionadas à criança nesse espaço no cenário brasileiro. A Constituição Nacional de 1988 destacou a criança e o adolescente como prioridades nacionais, regulamentando o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], que afirma no Art. 54 a educação infantil (destinada a crianças de zero a seis anos) como um dever do Estado. Além disso, o Art. 208 do capítulo sobre educação da Constituição institui que o atendimento às crianças de zero a seis anos é “um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família”. Dessa maneira, a responsabilidade pela educação da primeira infância não é mais exclusividade da família, considerando-se a criança como ser em desenvolvimento com peculiaridades, direitos e demandas específicas.

Ademais, o fato da quantidade de filhos por família estar em declínio significativo no Brasil¹, faz com que a pré-escola seja o espaço básico (por vezes único) de socialização da criança com seus pares. As relações entre o grupo de pares são um importante contexto de socialização para as crianças, visto que elas fundamentam os padrões de

¹ Segundo dados do IBGE a média de moradores por domicílio no Brasil teve um decréscimo de 9,63% em relação ao último censo, passando de 4,2, em 1991, para 3,8, em 2000. Recuperado em set. 2010, em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/analise_resultados/sinopse_censo2000.pdf

socialização que serão internalizados pela criança e que poderão proporcionar o estabelecimento de relações sociais adequadas, o que refletirá em seu desenvolvimento psicológico saudável (Manfroi, Faraco, Vieira, 2010).

Assim, é no ambiente da pré-escola que a criança realiza uma parte considerável de suas interações sociais, tanto com os pares, como com os professores. Entretanto, do mesmo modo que esse espaço pode promover o desenvolvimento infantil, ele também é propício para identificação e/ou desenrolar de problemas de comportamento na infância. Dentre esses comportamentos, a agressividade é um dos motivadores de demandas recorrentes de auxílio por parte de famílias, professores e demais profissionais aos contextos escolares e serviços de psicologia (Silva & Romaro, 2010, Delvan, Portes, Cunha, Menezes & Legal, 2010; Santos, 2006; Schoen-Ferreira, Silva, Farias & Silves, 2002; Bernardes-da-Rosa, Garcia, Domingos & Silves, 2000; Kazdin, 1995).

A persistência de comportamentos agressivos em crianças é um fator de risco para o desenvolvimento, pois eles são um dos principais indicadores de problemas de conduta na vida adulta, como apontam diversas pesquisas, principalmente longitudinais (Mercer, McMillen & DeRosier, 2009; Szelbracikowski, 2009; Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini & Hutz, 2005; Lisboa, 2005; Gallo & Williams, 2005; Denham, Workman, Cole, Weissbrod & Zahn-Waxler, 2000; Ladd & Burgess, 1999; Crick, Casas e Mosher, 1997; Loeber & Hay, 1997). Pelo fato de se poder compreender a violência como uma agressão considerada exagerada socialmente por seus possíveis resultados, dependendo do contexto histórico-cultural em que ocorre (Paquette & Malo, 1998), a agressividade usualmente é considerada como uma inabilidade social que deve ser combatida. Essa, no entanto, por ser um comportamento adaptativo e funcional (Pellegrini, 2008; Roseth, Pellegrini, Bohn, Van Ryzin & Vance, 2007), nem sempre pode ser considerada indicio de comportamento antissocial. Dessa forma, deve-se atentar para os contextos e circunstâncias, em termos desenvolvimentais, em que a agressividade é parte dos processos de maturação e adaptação da criança, para que não se considere todos os comportamentos agressivos como problemáticos.

O fenômeno da agressividade, apesar de ser comum e muito estudado por diversas áreas da ciência, envolve uma complexidade de fatores em relação a sua origem e manutenção, o que torna sua definição um desafio para os teóricos (Szelbracikowski & Dessen, 2005). Devido a essa dificuldade, os conceitos acerca da agressividade não determinam

de modo claro e específico os comportamentos incluídos nessa categoria, nem o que a diferencia de outros fenômenos semelhantes (Pellegrini, 2008). De acordo com Szelbracikowski e Dessen (2005), a maioria dessas definições pauta-se em apenas um dos aspectos principais da agressividade com objetivo de abranger o constructo como um todo. Há definições que se baseiam nos resultados dos comportamentos agressivos, reduzindo-os, assim, aos seus propósitos; outras articulam acerca do “juízo social” (p. 232 e 233) da agressividade, evidenciando apenas os fatores sociais e culturais que envolvem essa avaliação. Outros conceitos enfatizam os fatores motivacionais envolvidos nesse fenômeno, delimitando sua compreensão aos aspectos da personalidade dos sujeitos em questão; por outro lado existem aqueles que, ao focarem na pluralidade de fatores implicados na agressividade, conceituam-na, vagamente, como diversa.

Uma possibilidade de enfrentamento do desafio em conceituar a agressividade é justamente delimitar o fenômeno ao qual se está referindo. Assim, para os objetivos do presente trabalho serão utilizadas as subcategorias de agressão externalizada e relacional. Consideram-se agressividade externalizada os comportamentos verbais ou físicos que ameaçam ou prejudicam outros indivíduos por meio de danos físicos ou morais. Como exemplos desses comportamentos pode-se citar: ameaçar, empurrar, bater, chutar, morder, insultar, xingar, entre outros. Por outro lado, na agressividade relacional consideram-se os atos que prejudicam os outros por meio de danos às suas relações interpessoais. Exemplos desse tipo de agressividade são: excluir uma pessoa de seu grupo de relações, espalhar um boato como forma de vingar-se, fazer comentários depreciativos, entre outros (Lisboa, 2005; Little, Baruner, Jones, Nock & Hawley, 2003; Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003; Crick, *et al*, 1997).

De acordo com a literatura (Tremblay, 2008; Tremblay, Hartup & Archer, 2005; Caplan, Vespo, Pedersen & Hay, 1991) o auge da agressividade na infância acontece por volta dos dois anos de idade, a partir desse momento a criança começa a desenvolver competências sociais, como a linguagem, e espera-se que, principalmente por essa aquisição, que as mesmas aos poucos modifiquem a forma e a frequência com que expressam a agressividade. Os atos de agressão externalizada tendem a diminuir, enquanto a agressão verbal e relacional aumentam (Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin & Tremblay, 2007; Szelbracikowski & Dessen, 2005).

A identificação de comportamentos de agressão externalizada e relacional em pesquisas, de acordo com Crick *et al* (1997), ocorre

principalmente por meio dos professores e dos pares das crianças. Segundo os autores (1997) os professores são melhores informantes em se tratando de pré-escolares, pelo fato de que os pares das crianças ainda possuem dificuldade para identificar, e principalmente nomear a agressão relacional; e também como as crianças até seis anos costumam não inibir-se na presença de adultos, elas não deixam de apresentar comportamentos agressivos em sua presença, ao contrário do que ocorre com crianças maiores. Javo, Roning, Handgard e Rudmin (2009) corroboram a importância dos professores como fontes de dados ao afirmar que esses são melhores informantes sobre competências sociais e problemas de comportamentos que os pais por observarem cotidianamente as crianças em interações com os pares.

Os comportamentos agressivos estão presentes no cotidiano pré-escolar, e se constituem num desafio ao trabalho do professor visto que este tem como função o cuidar e o educar². Visando o desenvolvimento integral de seus alunos é necessário que ele compreenda e lide com os comportamentos agressivos das crianças de forma a intervir positivamente nos mesmos. Para tanto, faz-se importante que a psicologia do desenvolvimento, que busca um entendimento diferenciado e contextualizado da agressividade nas crianças, possa instrumentalizá-lo sobre essas questões, visto que 80,1% das crianças brasileiras entre quatro e cinco anos e onze meses frequentavam a pré-escola em 2010 de acordo com os dados do IBGE (2012). Com vistas a contribuir para essa instrumentalização, este trabalho, embasado teoricamente no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, pretende, a partir das falas das professoras pré-escolares, responder à seguinte questão: *Como as professoras caracterizam e lidam com a agressividade entre pares de crianças de quatro a seis anos no ambiente da pré-escola?*

O presente trabalho está inserido num contexto mais amplo de pesquisa intitulado “A transmissão intergeracional da violência: a relação do conflito conjugal e parental com a agressividade entre pares de crianças de quatro a seis anos de idade” (descrito no item 6.1 dessa dissertação). Além disso, é parte da linha de pesquisa de Saúde, Família e Desenvolvimento Psicológico do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC] e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Infantil

² O Referencial Nacional para a Educação Infantil estabelece os objetivos dessa e o perfil dos professores que atuam com essa população. Disponível em: Ministério de Educação e do Desporto (1998). *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC.

[NEPeDI]. Portanto, visa contribuir com os estudos sobre o desenvolvimento psicológico infantil, com base em um de seus principais cuidadores atuais: as professoras da pré-escola.

O interesse pela temática discutida nessa dissertação, agressividade na pré-escola, é também produto da experiência profissional dessa pesquisadora. O trabalho como psicóloga educacional em uma ONG que atendia por volta de 500 crianças com idades entre quatro meses e 11 anos consistia muitas vezes em refletir e intervir em demandas das educadoras sobre os comportamentos que elas consideravam agressivos em suas crianças. Dessa maneira, ser psicóloga escolar durante dois anos nesse espaço e a experiência clínica como terapeuta de família de crianças trouxeram como questão a inabilidade de muitas profissionais da educação para lidar com a agressividade nesse contexto.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Investigar como as professoras caracterizam e lidam com a agressividade entre pares de crianças na pré-escola.

2.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar o comportamento social da criança na pré-escola na percepção da professora.
- Identificar quais comportamentos das crianças pré-escolares com seus pares as professoras compreendem como agressivos.
- Identificar as razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos entre pares de crianças na pré-escola.
- Caracterizar como as professoras de pré-escola lidam com a agressividade de seus alunos.
- Caracterizar as percepções das professoras pré-escolares sobre como as crianças lidam com os comportamentos agressivos entre si

3. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE A AGRESSIVIDADE ENTRE PARES DE CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

Para a revisão de literatura sobre o tema da agressividade entre pares de criança no ambiente da pré-escola foi realizado um levantamento bibliográfico em diversas bases de dados no mês de outubro do ano de 2010 e atualizada em 29 de janeiro de 2012, afim de investigar novos documentos publicados neste período. A pesquisa em bancos nacionais ocorreu por meio dos sítios: The Scientific Electronic Library Online ([SciELO], 2010), que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, e da Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil ([BVS-PSI], 2010), que possibilita o levantamento simultâneo em várias bases (index-psi, organizado pelo Conselho Federal de Psicologia; Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde [LILACS]; Periódicos Eletrônicos em Psicologia [PePSIC]). Para a pesquisa internacional se utilizou o portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ([CAPES], 2010), que também proporciona o acesso a diversas bases nacionais e internacionais o portal de pesquisa Rede de Revistas Científicas da América Latina, do Caribe, da Espanha e de Portugal (REDALYC, 2010).

Os descritores utilizados para pesquisa na língua portuguesa foram: “*Agressividade e Criança*”; “*Agressividade e Professor Pré-escolar*”; e “*Agressividade e Criança Pré-escolar*”. Em inglês se utilizaram os seguintes termos “*Agression and Children*”; “*Agression and Preschool Teachers*”; e “*Agression and Preschool Child*”. Por fim, os descritores na língua espanhola foram: “*Agresividad y Niño*”; “*Agresividad y Profesores Pre Escolares*” e “*Agresividad y Niño pré Escolar*”.

O levantamento de dados com os descritores utilizados resultou em 1443 publicações, que passaram por uma análise inicial com os seguintes critérios de exclusão da amostra: a) quando foram publicados antes de 2006 (a amostra inclui apenas os documentos dos últimos 5 anos); b) quando eram dissertações e teses; c) quando não permitiam acesso *on line* ao texto completo (ou o acesso era pago); d) quando não se referiam à agressividade em crianças (enfocando as características do fenômeno em adolescentes, ou adultos), com exceção dos artigos que teorizavam sobre o constructo; e) quando se referiam a agressividade relativa à abuso sexual, ou analisava o fenômeno em populações específicas como crianças autistas, com transtorno de déficit de atenção

e hiperatividade ou problemas na fala; f) quando se referiam a outros conceitos como comportamento exteriorizado ou *bullying* e apenas mencionavam o fenômeno agressividade sem ater-se ao mesmo.

Após a retirada dos materiais que não preencheram os quesitos de inclusão e aqueles que se repetiram entre as bases de busca a amostra foi reduzida a 36 artigos. Os documentos adotados para análise foram artigos científicos que permitiram o acesso ao texto completo.

A escolha de critérios para a análise dos documentos foi fundamentada em outros estudos de levantamentos bibliográficos (Cordazzo, Martins, Macarini & Vieira, 2007; Nakano & Wechsler, 2007; Oliveira, Siqueira, Dell’Aglío & Lopes, 2008) e, após a leitura dos estudos encontrados, adaptada à temática da agressividade entre pares de criança no ambiente da pré-escola. As categorias de análises foram: 1) Origem do estudo: nacional ou internacional (latino-americano, europeu, norte-americano ou outros); 2) Ano da publicação: 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012; 3) Enfoque do estudo: teórico (incluindo aqui a revisão de literatura), empírico-pesquisa e intervenção prática; 4) Método do estudo: observação, experimento, levantamento de dados, estudo de caso, relato de experiência e combinação (dois ou mais métodos); 5) Tipo do estudo: transversal ou longitudinal; 6) Técnicas utilizadas: observações, entrevistas, questionários/escalas, testes, bibliográfica, grupo operativo, combinado ou não se aplica; 7) Análise de dados: quantitativa, qualitativa, quantitativa-qualitativa; 8) População estudada: criança em geral, criança pré-escolar, criança e adolescente, professores(as) pré-escolares, professores em geral, criança e pais, conceito de agressividade, criança e professor, e combinação (três ou mais populações estudadas); 9) Fontes de informação: crianças e adolescentes, pais, professores, bibliográfica, combinação com professores, combinação sem professores, não se aplica; 10) Temas estudados: agressividade infantil, comportamento exteriorizado, base biológica da agressividade, representações da agressividade, subtipos de agressividade e relação entre pares de crianças, relação entre timidez infantil e prática esportiva, agressividade social entre meninas, subtipos de agressividade e abuso de drogas, atratividade física em pré-escolares; 11) Enfoque teórico da agressividade no estudo: teoria de compreensão da agressividade. Quando não foi possível encontrar informações relativas a uma das categorias de análise em algumas produções, se utilizou a categoria *não especificada*.

Em seguida da seleção das categorias e avaliação dos trabalhos encontrados, os dados foram organizados em uma planilha e testados

por meio de análises estatísticas descritivas. Esse tratamento dos dados baseou-se, principalmente, em comparações por frequência.

Com relação à origem dos 36 documentos analisados, dez eram brasileiros, 17 eram norte-americanos, cinco europeus, dois latino-americanos e dois de outras origens (Oceania e Ásia), totalizando 26 artigos de origem internacional. Esses dados apontam uma alta produtividade na América do Norte em relação ao âmbito mundial, o que implica na importância de se considerar os estudos produzidos nesse contexto quando se aborda o fenômeno da agressividade entre pares de criança no ambiente da pré-escola. Os dados assinalam, ainda, a relevância de se incluir os artigos internacionais na revisão da literatura e a necessidade de aumentar a produtividade em âmbito nacional.

A data de publicação dos trabalhos analisados ficou concentrada nos anos 2008 e 2009 (nove artigos em cada um), seguido de sete trabalhos publicados em 2007, quatro em 2011, três em 2006 e em 2010, e um artigo no corrente ano. Na comparação entre documentos nacionais e internacionais, os trabalhos brasileiros concentraram-se em 2009, com seis artigos; no âmbito internacional a maioria dos artigos foi publicada nos anos 2007 (seis) e 2008 (oito). Em âmbito nacional o número de pesquisas teve um pico em 2009, pois os anos anteriores apresentaram apenas um estudo, assim como em 2010 e não foram encontrados documentos do corrente ano. Já em âmbito internacional o número de pesquisa tem diminuído com duas publicações em 2010, e quatro em 2011, e por enquanto uma publicação no corrente ano. Esses dados apontam a necessidade de novos estudos, principalmente no contexto brasileiro, para que o número expressivo de documentos de 2009 deixe de ser um pico, para tornar-se um crescente.

Em relação ao enfoque do estudo 27 artigos eram do tipo empírico - pesquisa, seis eram estudos teóricos, seguidos de três trabalhos sobre intervenções práticas. Em comparativo entre contextos, no Brasil cinco publicações eram pesquisas-empíricas, três - intervenções práticas; e dois - estudos teóricos. No contexto internacional, 22 foram pesquisas-empíricas e quatro teóricas, e nenhum artigo de intervenções práticas. Esses dados apontam uma lacuna de estudos de relatos de intervenções práticas no exterior. Uma ressalva nessa afirmação é importante, pois três estudos internacionais com enfoque empírico-pesquisa se propõem a avaliar programas de intervenção, porém esses documentos não descrevem detalhadamente as intervenções, dificultando a replicação dessas experiências. No Brasil, por outro lado, embora exista a descrição das intervenções, falta rigor metodológico na forma como os efeitos dessas são avaliadas. Em

relação ao rigor científico dos estudos, é importante ressaltar que um dos artigos teóricos brasileiros também não apresentava os critérios para a escolha da fundamentação teórica e citou diversas bases teóricas distintas sobre a agressividade sem estabelecer uma articulação entre as ideias.

Com relação ao método utilizado, dos 36 artigos analisados, 26 eram do tipo levantamento de dados, três experimentos, dois relatos de experiência, dois estudos combinaram observação e levantamento de dados, um era observacional, outro era um estudo de caso e um estudo utilizava combinação de métodos de levantamento de dados e experimento. Tanto no âmbito nacional como no internacional os documentos apresentaram uma concentração no tipo levantamento de dados (6;20); porém no Brasil constavam ainda dois relatos de experiência, um estudo de caso e uma combinação de observação e levantamento de dados, já nos países estrangeiros três experimentos, um observacional, um combinado de levantamento de dados e observação e um combinado de experimento e levantamento de dados. Os resultados dessa revisão de literatura apontam principalmente a necessidade de se ampliar o número de estudos com método observacional, pois além de diminuir os vieses implicados em estudos de levantamento de dados, esse é realizado no contexto natural em que a agressividade ocorre diferentemente da situação proposta por experimentos realizados em laboratórios (Roseth, *et al.*, 2007).

Um pouco mais da metade da amostra (16) caracterizou-se como pesquisas longitudinais, seguido de 13 estudos transversais e sete artigos em que este critério não se adequava ao enquadramento dos mesmos, principalmente por tratar-se de estudos teóricos ou de revisão da literatura. Na análise por contextos o Brasil contou com quatro estudos transversais, assim como longitudinais e dois estudos que não se aplicam a este critério. No exterior, 12 dos 26 eram longitudinais, sendo nove transversais e cinco em que o critério não se aplicava. É importante ressaltar, porém que dentre as quatro pesquisas longitudinais realizadas no Brasil, três eram relatos de experiência e estudo de caso, o que dificulta a generalização dos dados. É possível que essa lacuna de estudos longitudinais no contexto nacional seja decorrente dos altos custos desse tipo de pesquisas, tanto em termos de investimento financeiro, temporal e também de acesso aos participantes (por perda de contato por mudanças de residência, telefone, escola, trabalho, etc.). Essa realidade difere do contexto internacional em que existe um equilíbrio entre os tipos de pesquisa realizados, e que a realização de estudos longitudinais, principalmente no contexto Norte Americano,

possa relacionar-se a um maior investimento financeiro em pesquisa, assim como a valorização dessa.

Com relação às técnicas para coleta de dados, a maioria dos estudos (13) utilizou somente questionários e escalas, sendo que nove artigos utilizaram combinações de instrumentos de coletas, com seis desses envolvendo escalas ou questionários. Ademais, sete documentos utilizaram material bibliográfico para a coleta, três realizaram a coleta por meio de intervenções, dois coletaram os dados por entrevista, um somente por técnicas de observação e um por amostra de DNA. No Brasil predominaram os estudos que envolviam técnicas isoladas, com três intervenções, duas bibliográficas, duas pesquisas com coletas do tipo entrevistas, uma pesquisa que utilizou apenas escalas e questionários, uma que utilizou uma combinação de escala e entrevista e outra que combinou observação, escala/questionário e entrevista. Os questionários e escalas sobressaíram-se nos países estrangeiros, tanto de forma isolada (12) como nas combinações (7), seguidos de cinco estudos com coleta bibliográfica, um com observação direta e um com amostra de DNA. Esses dados apontam uma lacuna, principalmente no contexto nacional (que começa a ser preenchida comum estudo multivariado em 2010), na realização de estudos que utilizem combinações de instrumentos de coletas de dados que abarquem a complexidade do fenômeno da agressividade entre pares de criança no ambiente da pré-escola. Isso porque, além do número expressivo de documentos com diversos tipos de instrumentos para coleta de dados, no caso de pesquisas que utilizaram questionários e/ou escalas, apenas uma que se propunha a construção de uma escala específica não utilizou mais de um instrumento para coleta, geralmente combinado com diferentes fontes de informação (crianças, professores, pais). A escassez de pesquisas que utilizem tipos de observação, porém, é apontada em ambos os contextos, pois apenas três pesquisas fizeram uso da observação direta, além do uso de questionários e escalas em dois dos casos.

De modo geral predominaram os estudos com análise quantitativa dos dados (24), porém ao analisar os contextos separadamente, nota-se que esse predomínio ocorre nas pesquisas internacionais (22), mas não no Brasil em que sete dos nove artigos analisaram os dados qualitativamente. Foi encontrado apenas um artigo nacional que utilizou uma combinação dos tipos análise dos dados para dar conta do fenômeno estudado. Esse resultado revela que ambos os contextos necessitam ampliar os tipos de pesquisas realizadas para possibilitar a consideração de diversos aspectos dos fenômenos

relacionados à agressividade entre pares de crianças no ambiente da pré-escola. Ressalta-se, porém, a importância de manter o rigor científico nas pesquisas, independentemente do tipo de análise de dados adotada. Pesquisas com análises de dados qualitativas devem ater-se mais a essa tarefa, visto que o pesquisador está mais implicado em seu objeto de pesquisa (Laville & Dionne, 1999).

Predominaram os estudos que enfocaram uma combinação para a população estudada (17), seguidos de 13 artigos que focalizaram apenas as crianças, outros cinco estudos tiveram como foco o conceito de agressividade e apenas um artigo focou-se no professor. No Brasil as pesquisas dividiram seu foco em quatro estudos com população combinada (sendo dois com criança-pais, um com criança-professor e um com criança-pais-professor), quatro documentos somente com as crianças (sendo dois com crianças em geral e, dois somente com pré-escolares), um estudo com o conceito de agressividade e um com os professores. Nos estudos internacionais as crianças foram a principal população pesquisada (14 estudos, desses três apenas pré-escolares, seis de crianças em geral e cinco também com adolescentes), seguida de populações combinadas (oito documentos, com cinco criança-pais e três criança-professor), e quatro estudos pesquisaram o conceito de agressividade. Nota-se que há uma tendência de ampliação e diversificação da população foco das pesquisas, porém muitos estudos ainda focam-se apenas nas crianças. Isso impossibilita a consideração de outros fatores/atores do contexto em que a agressividade aparece (pré-escola), o que aumenta a limitação desses estudos (Farmer & Xie, 2007).

Em relação às fontes para coleta de dados, dos 36 documentos analisados, 10 estudos utilizaram mais de uma fonte para o acesso aos dados incluindo o professor, outros sete artigos também utilizaram uma combinação de participantes, mas sem incluir o professor, e sete documentos tinham fontes bibliográficas. Outras pesquisas utilizaram apenas as crianças (4), professores (4) ou pais (4). A análise por contexto revela que as pesquisas com combinações predominam em âmbito internacional, 9 com professores e 4 sem a participação do mesmo. No Brasil a maioria das pesquisas utiliza apenas um informante, professores (2), bibliografia (2), criança (1) ou pais (1), sendo três estudos combinado com o professor e um artigo sem o mesmo. Esses dados apontam que o contexto nacional precisa ampliar sua fonte de dados com vistas a enriquecer suas reflexões. Além disso, também é possível constatar que os professores são uma fonte de dados bastante utilizada para pesquisas sobre a agressividade.

A análise dos temas revelou que 20 artigos enfocaram a agressividade infantil, o tema central de sete artigos referia-se a subtipos de agressividade, seis documentos tinham foco em outra temática, mas relacionavam a agressividade em suas análises; três artigos centraram-se na base biológica da agressividade. Na análise por contextos apresentada na tabela 1 a tendência de estudos sobre a temática da agressividade infantil persistiu tanto no Brasil (8) como no exterior (12), além dessa temática os estudos nacionais centraram-se sobre o comportamento exteriorizado (relacionando-o com a agressividade na análise), os demais documentos internacionais concentraram-se nos subtipos de agressividade (7). Esse resultado demonstra que o fenômeno da agressividade infantil tem um lugar de destaque nas pesquisas atuais, o que direciona o estudo dessa temática a análises mais aprofundadas sobre o tema que considerem sua complexidade e multideterminação.

Tabela 1 – Temas estudados pelos artigos

Temas estudados	Origem do artigo		Total de artigos
	Nacional	Internacional	
Agressividade Infantil	08	12	20
Comportamento externalizado	02	01	03
Base biológica da agressividade	00	03	03
Subtipos de agressividade e relação entre pares de criança	00	04	03
Relação entre timidez e prática esportiva	00	01	01
Agressividade social entre meninas	00	02	02
Subtipos de agressividade e abuso de drogas	00	01	01
Atratividade física em pré-escolares	00	01	01
Desenvolvimento de habilidades escolares e o comportamento social do pré-escolar	00	01	01
Agressividade social e a influência dos programas televisivos	00	01	01
Total	10	26	36

A análise do enfoque teórico da agressividade por contexto pode ser observada na Tabela 2. Oito estudos (quatro de cada contexto) fundamentaram-se na teoria cognitivo-comportamental ao conceituar a agressividade principalmente nos estudos de Skinner (1974, como citado em Joly, Dias & Marine, 2009; Bolsoni-Silva, Paiva & Barbosa, 2009; Emidio, Ribeiro & Faria, 2009) que compreende o comportamento agressivo como atrelado aos reforços em relação com ambiente e contingências de sobrevivência. Os trabalhos de Bandura (1973, como citado em Martínez, Cuevas, Arbeláez & Franco, 2008; Raya, Pino & Herruzo, 2009; Joly *et al*, 2009; Emidio *et al*, 2009; Vieira, Mendes & Guimarães, 2010; Özabacı, 2011) sobre a Teoria da Aprendizagem Social, também foram utilizados na conceituação da agressividade - comportamentos prejudiciais e destrutivos são aprendidos e controlados por reforçadores. Ambas as definições referem-se à interação do sujeito com o meio ambiente, considerando a multiplicidade de variáveis envolvidas na determinação e manutenção da agressividade.

Tabela 2 - Enfoque teórico dos artigos

Enfoque teórico do Artigo	Origem do artigo		Total de artigos
	Nacional	Internacional	
Modelo Biológico	00	05	05
Modelo Integrativo	00	02	02
Teoria das Representações Sociais	00	01	01
Teoria de Winicott	02	00	02
Psicologia Cognitivo-Comportamental	04	04	08
DSM IV	01	01	02
Modelo Empírico Descritivo	01	07	08
Psicologia Evolucionista	00	02	02
Combinação entre modelos	00	01	01
Não especificado	02	03	05
Total	10	26	36

Em outros oito artigos (apenas um nacional) se compreende o conceito de agressividade a partir do modelo empírico descritivo do comportamento agressivo, este enfoque nomeia o constructo por sua finalidade ou diretamente por um dos subtipos da agressividade. O artigo brasileiro conceituou a agressividade como apresentar de forma

consistente e intensa condutas agressivas, manifestações de raiva, irritabilidade, comportamentos desafiadores, de birra, insultos, ameaças, condutas violentas e recusa à obediência (Coie & Dodge, 1998, como citado em Picado & Rose, 2009). Nos artigos internacionais se encontraram nove subtipos de agressividade: a) reativa-expressiva: agressão verbal e física, b) inexpressiva-reativa: hostilidade e c) proativa-relacional: visa romper relações de amizade, por exemplo, fazer circular boatos, fofocas mal-intencionadas (Yamasaki, Nishida, 2009), d) direta: prejudicar os outros por meio de contatos verbais ou físicos face-a-face (Green, Richardson & Lago, 1996; [Crick & Werner, 1998](#), como citados em Cappella & Weinstein, 2006), e) indireta: dano intencional de outros por meio de métodos não confrontacionais que tornam difícil identificar o autor (Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988, como citados em Cappella & Weinstein, 2006), f) relacional: relações diretas e comportamentos indiretos com intuito de prejudicar as relações de pares da vítima (Xie, Farmer & Cairns, 2003, como citados em Cappella & Weinstein, 2006), g) social: emprego de comportamento não confrontacional que são utilizados pela comunidade social para o efeito pretendido (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Garipey, 1989; Cairns & Cairns, 1994, como citados em Cappella & Weinstein, 2006), h) pró-ativa: é deliberada e orientada por um objetivo específico, motivado principalmente por recompensas externas, i) reativa: o comportamento agressivo que ocorre diante do comportamento de outro indivíduo percebido como ameaçador (Dodge 1991, Dodge e Coie, 1987, como citado em Muñoz, Vigil-Colet & Sans, 2009).

Cinco estudos do exterior não possuíam um conceito de agressividade, porém a compreendiam teoricamente a partir de uma base biológica. Estes relacionavam a agressividade com: polimorfismo do transportador de serotonina, lesão cerebral, hereditariedade genética, complicações no parto, neurotransmissores em geral. Por outro lado, outros cinco artigos (três internacionais e dois brasileiros) apesar de abordarem o fenômeno da agressividade, não possibilitaram a identificação nem o conceito utilizado de agressividade, nem a base teórica para sua compreensão. Um desses artigos brasileiros pautou-se na Teoria Sistêmica e Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, é possível subentender que a agressividade é compreendida como relacional, porém isso não é explicitado e teorizado no corpo do estudo; outro, porém, faz uma bricolagem de várias teorias sobre a agressividade sem de fato apresentar nem defender nenhuma. Entre os estudos internacionais que não conceituaram a agressividade, um discorria sobre programas de prevenção da mesma, outro a tratava como preditora de

problemas no desenvolvimento de habilidades escolares, assim como relacionada à timidez.

Dois artigos brasileiros fundamentaram-se no conceito de agressividade de Winnicott (1939/1987a, 1956/1987b como citado em Souza & Castro, 2008), que a compreende como uma demanda ao espaço objetivando o reconhecimento e a volta a um momento de privação crítica para a retomada do desenvolvimento emocional. Outros dois artigos (um brasileiro e um internacional) conceituam a agressividade de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais [DSM IV] (2002), inserindo-a como parte do transtorno de conduta, inclui condutas agressivas a pessoas e animais, depredação a propriedades, defraudação ou roubos e sérias violações de regras sociais. Os atos precisam ter um padrão repetitivo para ser classificados como tal.

Em dois artigos internacionais a fundamentação sobre a agressividade pautava-se na teoria evolucionista, que compreende os fenômenos, principalmente, a partir de sua funcionalidade. De acordo com Pellegrini (2008), a presença de agressividade entre invertebrados e vertebrados sugere que provavelmente esta tem sido selecionada naturalmente e que, portanto, tem um valor funcional e não indicativo de um déficit entre as espécies. Grande parte das pesquisas em psicologia do desenvolvimento que seguem essa orientação evolucionista tem procurado explicar as dimensões funcionais de agressividade para a dominância social, em que uma combinação de estratégias agressivas e afiliativas relativas ao controle de recursos individuais e a competência social, reduzem o nível da agressividade no grupo, e aumentam a coesão social. Ou seja, ao ser combinada com estratégias afiliativas, a agressividade pode ter uma função de regulação das relações sociais (Roseth, *et al.*, 2007).

A compreensão da agressividade em outros dois estudos parte de um modelo integrativo, em um dos artigos o autor propõe uma integração psicossocial entre os modelos explicativos da fisiologia, da etologia, da vulnerabilidade social, da psicanálise Kleiniana e da teoria do apego (Cohen, 2008), no entanto, não fica claro no texto como ocorre essa integração. Já o segundo artigo é a apresentação de um volume do periódico *Journal of School Psychology* com cinco artigos relacionados ao estudo da agressividade na escola.

Essa publicação integra contribuições dos cinco artigos de diferentes matrizes teóricas, mas que possuem três características em comum que são fundamentais para a compreensão da agressividade. A primeira característica é o fato de não limitar o estudo da agressividade

aos indivíduos com poucas habilidades sociais, pesquisando como os sujeitos socialmente competentes e dominantes contribuem para a agressividade. Outra característica é que a agressão é compreendida como sendo parte de um contexto interacional e não como gerada unicamente pelo indivíduo, assim o comportamento agressivo é pesquisado no contexto em que ocorre. Em terceiro lugar esses estudos se propõem a analisar fatores-chave ou processos que podem ser modificáveis no contexto escolar. Esses três pontos conceituam a agressividade como parte da dinâmica social da sala de aula e que desempenha diferentes funções nas negociações entre os pares de crianças nesse contexto (Farmer & Xie, 2007).

Um artigo internacional baseou sua compreensão da agressividade na Teoria das Representações Sociais, em que as representações mentais da agressividade nas relações familiares são definidas como padrões internalizados de interações agressivas entre os membros da família e as expectativas associadas. Um artigo apresentou uma fundamentação teórica combinada entre a Teoria Social da Aprendizagem (Bandura, 2009, como citado em Martins & Wilson, 2012), o modelo Empírico Descritivo do Comportamento ao conceitualizar a agressividade social e a Teoria do Processamento da Informação (Huesmann, 1998, como citado em Martins & Wilson, 2012). O estudo compreende a agressividade social como um tipo de agressividade que causa danos a auto-estima ou status social (Galen & Underwood, 1997, como citado em Martins & Wilson, 2012) podendo ser tanto atos agressivos indiretos, por meio de fofocas, como diretos ao ignorar alguém (Archer & Coyne, 2005, como citado em Martins & Wilson, 2012). Sendo seu intuito investigar se a agressividade social exibida em programas televisivos influencia a agressividade social exibida no ambiente escolar. Para tanto se baseia na Teoria Social da Aprendizagem, para hipotetizar que a criança pode imitar os comportamentos agressivos assistidos na televisão e na Teoria do Processamento da Informação. Esta última atenta para os efeitos da exposição exagerada à violência exibida na mídia, focando na aquisição e reforçamento de programações agressivas, ou rotinas mentais para eventos similares que são armazenadas na memória (Huesmann, 1998, como citado em Martins & Wilson, 2012).

Por meio desse levantamento bibliográfico acerca da agressividade entre pares de criança no ambiente da pré-escola constata-se que o tema possui um corpo teórico de pesquisas que se propõem a aprofundar as reflexões já realizadas por estudos anteriores. Observou-se uma predominância de pesquisas internacionais, principalmente do

contexto Norte-Americano, de enfoque empírico-pesquisa, com método de levantamento de dados, análise quantitativa dos dados e que versavam sobre a agressividade infantil. É importante, porém fazer uma ressalva quanto ao tipo de análise de dados, pois essa predominância de pesquisas com abordagem quantitativa não se confirma no contexto nacional. Ainda relacionado a essa categoria é importante que se reflita sobre a escassez de pesquisas que utilizem uma combinação de abordagens para abranger o fenômeno estudado.

A revisão de literatura revelou uma distribuição mais homogênea dos artigos quanto ao tipo de corte das pesquisas (longitudinal e transversal), à população estudada e as fontes de informação. Porém, é importante ressaltar a necessidade de ampliação dos estudos longitudinais com maior possibilidade de generalização no Brasil, assim como a realização de mais pesquisas que utilizem uma combinação de fonte de dados que tenham um maior alcance da complexidade do fenômeno. Ademais, ressalta-se a tendência dos artigos em estudar populações combinadas, considerando a multideterminação da agressividade entre pares de criança. Outro resultado de destaque nessa revisão é o fato das professoras serem uma das principais fontes de dados sobre a agressividade das crianças, porém apenas dois estudos nacionais estudam de fato a relação dessas profissionais com o fenômeno da agressividade infantil.

Em relação ao embasamento teórico sobre a agressividade observou-se uma multiplicidade de correntes teóricas utilizadas pelos estudos para a compreensão do fenômeno. Fato esse que aponta para a complexidade da agressividade entre pares de crianças, que pode ser concebida por seus subtipos, pela base biológica, pelas classificações do DSM IV, por teorias psicológicas e por modelos integrativos. Nos dois últimos casos os estudos ressaltam a interação indivíduo-ambiente, porém, apenas aqueles que utilizaram a psicologia evolucionista e o modelo integrativo sobre a agressividade na pré-escola permitem que o foco do estudo sobre esse fenômeno seja ampliado para que se reflita também sobre seus aspectos relacionados à competência social, sem um pré-julgamento que vincula obrigatoriamente a agressividade a prejuízos sociais. Por fim, a complexidade do fenômeno estudado revela-se ainda pelo número de trabalhos que não permitiram a compreensão da base teórica que os fundamentavam.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano

A revisão de literatura acerca da agressividade entre pares de criança no ambiente da pré-escola revelou a tendência de pesquisas atuais sobre o tema compreenderem o fenômeno como complexo e multideterminado e de utilizarem estratégias metodológicas que procurem abarcar essa complexidade. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (1999; 2011), vai ao encontro dessa tendência ao focalizar sua compreensão acerca do desenvolvimento humano nos processos de trocas recíprocas e progressivamente mais complexas que se dão entre a pessoa em desenvolvimento em seus aspectos biopsicológicos e as outras pessoas, objetos e símbolos de seu meio imediato. Neste modelo o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação dinâmica de quatro componentes multidirecionais e interdependentes: o **Processo**, a **Pessoa**, o **Contexto** e o **Tempo** [PPCT] (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Assim, o **modelo PPCT** conduz a um entendimento da agressividade entre pares de crianças como um processo de trocas interacionais complexas que precisam ser considerados em sua análise. De modo que, essa teoria não faz um pré-julgamento dos comportamentos agressivos, pois esses só podem ser compreendidos dentro das trocas interacionais nos contextos em que ocorrem.

O **processo** é o principal núcleo do modelo PPCT (Bronfenbrenner & Morris, 2006), sendo composto pelas trocas de energia entre os diversos níveis, funções e atividades da criança e o meio (Bronfenbrenner & Evans, 2000). É necessário que a criança participe ativamente de processos de inter-relações cada vez mais complexas com outras pessoas, objetos e símbolos para desenvolver-se integralmente em seus aspectos intelectual, emocional, social e moral. Porém, essas inter-relações serão eficazes apenas se ocorrerem sob um alicerce bastante constante por períodos estendidos de tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O que faz desse componente a força propulsora do desenvolvimento humano, são um tipo específico de processo conhecido como **processos proximais** [PP] (Bronfenbrenner & Morris, 2006; 2011). Os PP são aqueles processos que acontecem freqüentemente no meio imediato da criança com participação efetiva, face a face, recíproca e progressivamente mais complexa (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Para que haja efetividade dos PP é necessário que 1) a criança esteja

engajada em uma atividade para que o desenvolvimento ocorra; 2) para ser efetiva, a interação precisa acontecer com uma frequência regular, por meio de períodos prolongados de tempo, ou seja, interações esporádicas ou com pouca duração de tempo não são suficientes; 3) isso porque para o desenvolvimento ser efetivo as atividades precisam ser progressivamente mais complexas, a mera repetição de atividades não funciona; 4) a efetividade dos PP não é unidirecional, é necessário que haja iniciativa e responsividade de ambas as direções; e 5) como os PP não são restritos a interações interpessoais, eles também envolvem interações com objetos e símbolos do meio imediato, para que a interação recíproca aconteça, esses devem estimular a atenção, exploração, manipulação, elaboração e a imaginação (Bronfenbrenner, 1999).

Dessa forma, os PP tanto ocorrem quando a criança em desenvolvimento engaja-se solitariamente em atividades com objetos e símbolos de seu meio, como quando a criança interage com outra pessoa ao prestar atenção na mesma, ou ao participar de atividades com outra pessoa (sistema diático), com duas pessoas (sistemas triádicos), ou mais pessoas (sistemas poliádicos) (Bronfenbrenner, 1977; 1999). Assim, no contexto da pré-escola a criança pode envolver-se tanto em atividades: a) solitárias, ao desenhar, observar um livro ou brincar num balanço; b) em relações diáticas com a professora em uma atividade de aprendizagem ou com outra criança em brincadeiras; c) em sistemas triádicos, ao engajar-se em atividades lúdicas com dois colegas, ou com um colega e a professora; d) em atividades poliádicas como em atividades que a professora realiza com todos os alunos, ou em brincadeiras de grupo. Em qualquer uma dessas interações a agressividade pode estar presente, modulada por outros componentes do modelo PPCT.

As díades são as unidades de interação interpessoal mínimas e a base para os demais sistemas de interação, além de constituírem em um importante contexto desenvolvimental. Para o desenvolvimento psicológico as díades apresentam-se em três formatos funcionais diferentes, que podem acontecer concomitantemente (Bronfenbrenner, 1979):

a) As díades observacionais ocorrem quando dos integrantes atenta-se bastante e por um período considerável de tempo à atividade do outro, que por sua vez, pelo menos reconhece o interesse mostrado. Como quando a criança observa a professora elaborar uma atividade, e a educadora faz comentários esporádicos ao aluno.

b) Díades de atividade conjunta se formam quando os dois integrantes se percebem fazendo algo junto. Não necessariamente eles realizam a mesma atividade, pelo contrário, geralmente são atividades que requerem funções complementares. Um exemplo dessas díades é quando a professora está contando uma estória para criança com um livro ilustrado, enquanto a educadora narra o conto: faz perguntas sobre as figuras, que são então respondidas pelo aluno.

c) Díades primárias são aquelas nas quais, ainda que os membros não estejam presentes fisicamente no mesmo lugar, elas permanecem existindo pelo fato dos integrantes estarem vinculados emocionalmente, e se presentificarem nos pensamentos do um do outro e terem influência sobre o seu comportamento. Como quando a criança faz as tarefas de casa e lembra-se dos ensinamentos da professora. De acordo com Bronfenbrenner (1979) é mais provável que a criança aprenda habilidades, conhecimentos e valores quando ela desenvolve uma díade primária com sua professora, do que com alguém que só chama sua atenção quando ambos estão no mesmo lugar.

O poder desenvolvimental de qualquer díade relaciona-se a três propriedades: reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva (Bronfenbrenner, 1979).

A propriedade de reciprocidade diz respeito à habilidade de coordenação das atividades entre os integrantes da díade, o que beneficia desenvolvimento de capacidades de interação e estimula o progresso do conceito de interdependência, passo importante para o desenvolvimento cognitivo da criança participante. Além disso, a reciprocidade instiga os membros a se envolverem em estilos de relacionamento cada vez mais complexos, o que resulta em significativas consequências positivas para o processo de aprendizagem infantil (Bronfenbrenner, 1979).

Apesar dos processos diáticos serem recíprocos, nem sempre existe equilíbrio de poder entre os participantes. Em relações que um integrante domina o outro, a criança aprende a lidar com situações de desequilíbrio de poder e tem a possibilidade de, aos poucos, equilibrar o poder por meio de aprendizagens, proporcionando a aquisição de autonomia (Bronfenbrenner, 1979).

A terceira propriedade das díades refere-se à relação afetiva. Ao engajar-se numa díade o participante está propenso a desenvolver sentimentos em relação ao outro integrante, esses podem ser positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos. Quanto mais positivos e recíprocos forem os sentimentos entre uma díade maior é a

probabilidade dos processos proximais serem efetivos e de se estabelecer uma díade primária (Bronfenbrenner, 1979).

Independente da configuração do processo proximal estabelecido em qualquer um dos sistemas supracitados, seu poder de influência no desenvolvimento varia consideravelmente em função das características da **pessoa** em desenvolvimento, dos **contextos** desenvolvimentais mais imediatos e remotos, e do período de **tempo** em que esses processos ocorrem (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Além disso, esse pode resultar em dois tipos de efeitos para o desenvolvimento: competência e disfunção, dependendo da exposição aos PP, ou seja, a extensão de contato mantido, pois quando essa exposição ao PP é breve e irregular pode originar resultados evolutivos disruptivos (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

“**Competência** é a demonstração pela aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades para conduzir e direcionar seu próprio comportamento por meio de situações e domínios desenvolvimentais. Os resultados podem ocorrer em qualquer domínio - intelectual, físico, motivacional, socioemocional ou artístico – também consigo mesmo, ou em combinação com uma ou mais esferas de atividade.

Disfunção refere-se as manifestações recorrentes de dificuldades em manter controle e integração do comportamento por meio de diferentes situações e domínios do desenvolvimento.” (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner & Evans, 2000, p. 118).

Os PP tanto constituem como são influenciados pelo componente da **pessoa**, que possui as características cognitivas, motivacionais e socioemocionais construídas na interação com o ambiente. O curso do desenvolvimento humano é influenciado e moldado por três dimensões dessas características (Bronfenbrenner & Morris, 2006):

a) as disposições comportamentais ativas, que podem tanto colocar os processos proximais em movimento e sustentar a sua operação, por meio de: curiosidade, tendência para iniciar e engajar se em atividades individuais ou com outras pessoas, responsividade à iniciativa de outros e auto-eficácia; como atrasar e impedir sua ocorrência por: impulsividade, explosividade, desatenção, agressividade, apatia, irresponsabilidade, insegurança e timidez (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Wendt, 2006);

b) os recursos biopsicológicos, que são as deficiências (condições limitadoras do funcionamento integral do organismo - alterações genéticas, prematuridade, deficiências físicas, doenças crônicas severas e dano cerebral) e habilidades psicológicas (capacidades, conhecimentos e experiências) que contribuem ou não para a efetividade dos processos proximais em determinada fase de desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Wendt, 2006);

c) as demandas pessoais - compostas pela aparência e personalidade da criança, características demográficas e potencial genético e hereditariedade - que encorajam ou desestimulam reações do contexto social, podendo assim nutrir ou romper com os processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Wendt, 2006).

O terceiro componente é formado pelos **contextos** de vida da criança, e abrange as inter-relações entre quatro níveis ambientais, articulados em estruturas concêntricas contidas umas nas outras, e que formam o ambiente global em que a pessoa está inserida e em que se desenrolam os processos desenvolvimentais (Bronfenbrenner, 1993).

Esses níveis ambientais, também denominados de subsistemas são: microsistema (contextos de relações imediatas da criança, como família, pré-escola, grupo de amigos, cuja estrutura e conteúdo influenciam os processos proximais), mesossistema (inter-relações entre os ambientes do microsistema, altera-se quando a criança começa ou deixa de fazer parte de um meio), exossistema (contextos em que, embora a criança não participe diretamente, como o trabalho dos pais, podem ocorrer eventos que a afetem) e macrossistema (engloba todos os outros meios, são as interconexões entre as culturas, subculturas, crenças e valores presentes no dia-a-dia da pessoa) (Bronfenbrenner, 1993).

Ao participar de um microsistema a criança desempenha um papel social, ou seja, além daquilo que ela criança de fato faz, existem maneiras específicas de comportar-se que são esperados dela pelos outros membros dos. Para o modelo bioecológico do desenvolvimento humano o conceito de papel social se refere às expectativas de atividades e relações que a criança realize ao se encontrar num lugar social específico, bem como às expectativas das outras pessoas para com ela. Para Bronfenbrenner (1996) “colocar as pessoas em diferentes papéis, ainda que no mesmo ambiente, pode influenciar radicalmente os tipos de atividade e relacionamento nos quais elas se empenham, e assim presumivelmente alterar o curso do seu desenvolvimento” (p. 68).

O **tempo** é o último núcleo do modelo PPCT, sendo chamado de cronossistema, e envolve as influências das permanências, rupturas e

alterações nos eventos no decorrer dos tempos sobre o desenvolvimento humano. A análise deste núcleo se dá em três níveis: a) microtempo, em que ocorrem as (des)continuidades dos episódios dos processos proximais; b) mesotempo, diz respeito a frequência e regularidade dos processos proximais ao longo de dias, semanas, meses e anos; e c) macrotempo, que refere-se aos fatos em transição na sociedade ao longo das gerações, bem como a forma que esses afetam a pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O Modelo Bioecológico PPCT se constitui, assim, em uma teoria por meio da qual se pode compreender que o desenvolvimento da criança se dá em suas relações, sendo que se destacam e se consideram todas as interações que a criança estabelece, tanto na pré-escola, como com outras crianças, objetos e símbolos em qualquer momento de seu ciclo de vida (Wendt, 2006).

Esse modelo de compreensão do desenvolvimento humano reforça a importância de considerar-se a agressividade como um fenômeno relacional, que sofre influência de diversas pessoas e sistemas. Sob esse enfoque pode-se entender que a criança que apresenta comportamentos agressivos, por exemplo, não apenas é uma agente produtora de comportamentos agressivos, como pode ter tido seu desenvolvimento moldado pela agressividade, por meio de padrões agressivos de interação e fatores facilitadores de comportamentos agressivos, ou seja, pode estar reproduzindo padrões relacionais de outros microsistemas nos quais participa. Ou ainda pode utilizar comportamentos agressivos como meio de resolução de conflitos ou para estabelecer sua posição em relação ao grupo de pares.

4.2 O contexto da pré-escola

Ao conceber a agressividade entre pares de crianças no ambiente da pré-escola por meio do modelo PPCT, é importante definir a compreensão do contexto pré-escolar nessa pesquisa. Concebe-se a pré-escola a partir de especificidades do modelo bioecológico do desenvolvimento humano para esse meio e também de outros pressupostos da teoria sistêmica que auxiliam no entendimento das relações estabelecidas entre professoras e crianças, e entre essas e seus pares na pré-escola.

Os PP que ocorrem no contexto pré-escolar tanto podem ter efeitos de competência para o desenvolvimento como de disfunção. Pode-se pensar que os principais PP desse contexto se dão nas interações em díades formadas por professor-aluno, criança-criança,

educador-educador, educador/criança-objeto, professor/aluno-símbolo e educador-família. São exemplos de objetos e símbolos presentes na pré-escola, os brinquedos, livros, materiais escolares, assim como as histórias, os conteúdos programáticos a serem trabalhados e as regras de funcionamento da turma. Essas díades, que podem ser tanto de observação, atividade como primárias, também possibilitam a formação de sistemas triádicos ou polidiáticos. Para que essas interações sejam efetivas é necessário que:

a) A pessoa se engaje numa atividade (Bronfenbrenner, 1999). Então precisa que as crianças participem de brincadeiras entre elas, situações de ensino-aprendizagem com a professora, ou de leituras de um livro, montagem de um quebra-cabeça. Já a professora precisa engajar-se em formações continuadas, em reuniões pedagógicas e mesmo nas atividades de ensino-aprendizagem com suas crianças para desenvolver-se.

b) As interações tem que ocorrer com regularidade, por meio de períodos estendidos de tempo, ou seja, interações infrequentes, ou curtas não são suficientes (Bronfenbrenner, 1999). No caso das crianças, pode-se pensar que não basta que ela frequente a pré-escola de vez em quando, é necessário que as trocas sejam constantes, pois caso contrário o ambiente pré-escolar pode inclusive tornar-se aversivo, assim como os processos que nele ocorrem, por não possibilitar a criação de um vínculo afetivo que propicie segurança. Para as professoras não basta realizar algumas palestras durante o ano, ou fazer um curso de formação de uma semana apenas, é necessário que o espaço para reflexão sobre seu trabalho seja constante, para que resulte em efeitos de competência para o desenvolvimento.

c) As atividades necessitam modificar-se num contínuo de complexidade, fazer sempre as mesmas atividades, com a mesma dificuldade não é efetivo (Bronfenbrenner, 1999). Nesse aspecto o professor tem papel fundamental para a produção de efeitos de competência no desenvolvimento infantil, é preciso que este proponha atividades que estimulem a aquisição de novas competências pela criança. Da mesma forma, pode-se pensar que a pré-escola precisa estar atenta as necessidades específicas de aprimoramento de seus educadores, não é eficaz trabalhar sempre o mesmo assunto nas reuniões pedagógicas nem da mesma forma. Faz-se preciso que embasados nas dificuldades de suas professoras se planejem ciclos de aperfeiçoamento.

d) Ambos os membros do PP tem que ter iniciativa e responsividade para a efetividade dos PP (Bronfenbrenner, 1999). Dessa maneira, para que os PP sejam efetivos é preciso que a criança ou o

professor perceba que a outra pessoa participante do processo também está engajada, para tanto o outro precisa dar algum tipo de resposta, seja um olhar atendo, um sorriso, uma fala, entre outros.

e) Os PP devem estimular a atenção, exploração, manipulação, elaboração e a imaginação (Bronfenbrenner, 1999). Novamente o professor desempenha função importante na ocorrência de efeitos de competência no desenvolvimento infantil, ao construir atividades que envolvam a estimulação dos aspectos supracitados. Também a pré-escola precisa propor programas de capacitação para os professores que desenvolvam essas mesmas características.

Além dos aspectos já descritos para efetividade dos PP, é ainda necessário que as interações no ambiente pré-escolar proporcionem reciprocidade, equilíbrio de poder entre os participantes e o estabelecimento de uma relação afetiva (Bronfenbrenner, 1979).

As pessoas participantes do microsistema pré-escola são os alunos, professores, coordenadores, entre outros, sendo que os PP influenciam e são influenciados pelas características (recursos biopsicológicos, demandas pessoais e disposições comportamentais ativas) das pessoas construídas na interação com o contexto. (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Wendt, 2006). As disposições comportamentais ativas que podem propiciar a ocorrência de PP no contexto pré-escolar são: a curiosidade tanto da criança como do professor; a tendência de ambos para iniciar e engajar se em atividades individuais ou com outras pessoas, como propor brincadeiras entre pares, a educadora proporcionar atividades diferentes com a turma; a responsividade à iniciativa de outros, a criança aceitar interações com pares, a professora atender a demanda interacional de seus alunos; e o sentimento de auto-eficácia que se desenvolve conforme a criança ou o professor obtém êxitos na realização de atividades (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Wendt, 2006). Por outro lado, professor que possua alguma disposição comportamental ativa inibidora da ocorrência de PP pode ter mais dificuldade em fazer seus alunos engajarem-se em PP com ele, seja por medo da impulsividade, explosividade, agressividade ou insegurança; seja por não sentir reciprocidade nas interações pela desatenção, apatia ou irresponsabilidade. As crianças por outro lado que possuam essas características são menos atrativas na escolha de pares para a interação pelas outras crianças, assim como no grupo dificilmente possuem uma atenção diferenciada dos professores.

No estudo do componente contexto na pré-escola, é fundamental considerar a complexidade das relações entre os diversos fatores presentes em cada situação apresentada: as pessoas implicadas e

a função que cada uma ocupa naquele momento, as interações entre a(s) turma(s) envolvida(s), o(s) educador(es), a própria instituição, o sistema familiar dos envolvidos (valores, mitos, regras), a comunidade na qual a pré-escola está inserida e a cultura a qual pertence. Ademais o contexto pré-escolar é um espaço em que uma pluralidade de versões sobre um mesmo fato co-existem e não se pode prescindir de nenhuma delas (Vasconcellos, 2002).

A própria pré-escola compõe o microssistema que aqui nos interessa. As funções do sistema pré-escola são cumpridas por meio dos subsistemas encontrados nesse espaço, esses são subdivisões de um sistema maior, que podem ser definidos pelo gênero, geração, função ou interesse. Na pré-escola geralmente encontram-se os subsistemas dos alunos, dos professores, das meninas, dos meninos, dos bebês, das crianças, da sala de aula, das turmas, dos turnos, entre outros.

O mesossistema composto pelos microssistemas família e pré-escola é o mais relevante para a pré-escola, pois abarca as inter-relações entre estes dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a criança. As organizações pré-escolares como um todo podem ser percebidas como um sistema³ aberto, visto que realizam trocas com o ambiente (composto por outros sistemas), sendo que a intensidade dessas trocas varia de pré-escola para pré-escola (Vasconcellos, 2002), dependendo da qualidade de suas fronteiras. As fronteiras são um conceito que estabelece as regras que definirão quem serão os participantes de um sistema ou subsistemas e de que forma será a participação de cada integrante, tendo a função de proteger a diferenciação dos membros do sistema e manter as características que distinguem um sistema ou subsistema dos outros (Minuchin, 1990).

As fronteiras do mesossistema estão difusas quando as regras de participação num dado subsistema não estão bem definidas e ocorre um emaranhamento das funções dos membros. Um exemplo disso, no contexto pré-escolar é quando se dá à família da criança o poder de decidir o planejamento pedagógico do professor, visto que esta deveria ser uma função da educadora. Por outro lado, as fronteiras de um mesossistema podem ser rígidas, quando a comunicação entre subsistemas é rompida, tomando o mesmo exemplo pode-se pensar que agora a pré-escola impede que os pais tenham acesso às atividades pedagógicas que a criança está realizando. Por fim, quando é possível

³ A palavra sistema, no original grego “synhistanai”, possui o significado de pôr junto, dessa forma compreender os fenômenos a partir da Teoria Geral dos Sistemas, implica em pô-los em conjunto num contexto maior e situar as características de suas relações (Capra, 1996)

observar claramente as funções desempenhadas e os espaços que cada membro ocupa, se afirma que as fronteiras estão nítidas, neste caso o professor definiria seu planejamento pedagógico, apresentando aos pais e consideraria suas sugestões sempre que possível (Minuchin, 1990; Duque, Souza & Cromack, 2009).

A dificuldade em definir fronteiras nítidas e claras, com regras e hierarquias de relações bem estabelecidas, é um fator que contribui para vários problemas encontrados no contexto pré-escolar. O aparecimento da agressividade em crianças em resposta, dando continuidade a situação que estamos tomando como exemplo, a discordâncias dos pais e da professora em relação ao planejamento pedagógico, no qual a criança poderia ficar sem saber a quem responder positivamente, pode exemplificar o exposto (Curonici & McCulloch, 1999; Duque, Souza & Cromack, 2009).

Para além desses microssistemas desenvolvimentais e do mesossistema entre eles formados, é importante atentar-se para o exossistema da pré-escola. São exemplos de exossistemas: o conselho tutelar, as secretarias de educação, os locais de trabalho dos pais das crianças e dos familiares dos professores. Já o macrossistema engloba todos os outros meios, são as interconexões entre as culturas, subculturas, crenças e valores presentes no dia-a-dia da pré-escola (Bronfenbrenner, 1993).

Em termos de cronossistema pode-se descrever a pré-escola pela qualidade de PP que ocorrem a analisar seu microtempo e mesotempo, assim como a evolução dessa em termos do macrotempo, ou seja as mudanças na relação de ensino aprendizagem corridas ao longo das gerações, bem como a forma como estes afetam o sistema pré-escolar (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ainda em relação a esse componente, só se pode descrever um sujeito da instituição pré-escolar, seja ele aluno, professor, ou coordenador, utilizando-se o verbo estar, pois não há como dizer que ele é de determinada maneira sempre, mas sim que ele está de certo jeito naquele momento (Curonici & McCulloch, 1999).

É importante também considerar que a repetição de um evento na pré-escola ocorre apenas quando existem condições facilitadoras que cooperem com a manutenção de determinado padrão de relacionamento. Assim, apesar de compreender que os problemas e sofrimentos encontrados na pré-escola podem ter origens e influências dos outros sistemas dos quais a criança participa, é importante que ao lidar com uma dificuldade no contexto pré-escolar, se investigue a mesma a partir das interações estabelecidas neste ambiente que estão contribuindo para

a persistência do problema (Vasconcellos, 2002; Curonici & McCulloch 1999; Curonici, Joliat & McCulloch, 2006; Beaudoin & Taylor, 2006).

Uma forma de lidar com os problemas pré-escolares é a responsabilização da instituição pré-escolar em sua totalidade. Esse conceito refere-se à busca da capacidade singular de cada membro do sistema de responder de maneira diversa, ao contextualizar a situação vivenciada, contribuindo para novos modos de compreender os fatos que darão subsídios para uma resolução do problema. Assim, se a dificuldade ocorre na pré-escola, é nela que se deve buscar a solução (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006).

5. RACIONAL DA PESQUISA

Como relatado anteriormente as influências extra-familiares, principalmente dos pares, tem sido menos investigadas nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil que o ambiente familiar (Schaffer, 2000). A interação no grupo de iguais é relevante, pois embasa os padrões de socialização internalizados pela criança, que influenciarão na qualidade dos relacionamentos sociais do sujeito ao longo da vida afetando seu desenvolvimento psicológico (Manfroi *et al.*, 2010). Com o atual decréscimo no número de filhos por família no Brasil, a pré-escola passou a desempenhar um papel importante na socialização da criança com seus pares, sendo o local em que ela realiza parte expressiva de suas interações sociais com outros alunos e professores, o que o torna um espaço favorável para identificação problemas de comportamento na infância, como a agressividade.

O desenvolvimento infantil pode ser estimulado ou inibido pelas relações estabelecidas no contexto pré-escolar dependendo da qualidade das interações entre os diversos fatores presentes nesse ambiente ecológico (Vasconcellos, 2002). É importante considerar que para uma situação se repetir na pré-escola, seja ela positiva ou negativa, é necessário que existam condições que facilitem a conservação de determinado padrão de relacionamento entre os envolvidos. Assim, mesmo que as dificuldades encontradas na pré-escola possam decorrer ou serem afetadas por outros microsistemas da criança, como o familiar, é importante que a intervenção na pré-escola se proponha a investigar as interações estabelecidas nesse ambiente que estão contribuindo para a persistência do problema nesse contexto (Vasconcellos, 2002; Curonici & McCulloch 1999; Curonici, Joliat & McCulloch, 2006; Beaudoin & Taylor, 2006).

Uma dificuldade recorrente, tanto por parte da família, como da pré-escola, para o desenvolvimento social das crianças, como visto anteriormente, é a agressividade. Essa motiva queixas e pedidos de ajuda de ambos os contextos. Como visto na revisão de literatura, o tema da agressividade entre pares de criança no ambiente da pré-escola possui um corpo teórico de pesquisas que se propõem a aprofundar as reflexões já realizadas por estudos anteriores. A maioria das pesquisas analisadas era internacional, principalmente norte-americana, de enfoque empírico-pesquisa, com método de levantamento de dados e análise quantitativa dos dados, menos no *corpus* nacional em que predominaram as pesquisas qualitativas. Os artigos estudaram principalmente populações combinadas por considerar a multideterminação da agressividade entre pares de criança. As professoras se revelaram como uma das principais fontes de dados sobre a agressividade das crianças, mas apenas dois estudos nacionais estudaram de fato a relação dessas profissionais com o fenômeno da agressividade infantil.

A revisão de literatura apontou ainda para uma escassez de pesquisas que utilizem uma combinação de abordagens para abranger o fenômeno estudado. Em relação ao embasamento teórico sobre a agressividade observou-se uma multiplicidade de correntes teóricas utilizadas pelos estudos para a compreensão do fenômeno, fato esse que aponta para a complexidade da agressividade entre pares de crianças e é corroborado pelo número de trabalhos que não permitiram a compreensão da base teórica que os fundamentavam. Por esta dificuldade de conceitualização da agressividade, esta é aqui compreendida pelas subcategorias de agressão externalizada (comportamentos verbais ou físicos que ameaçam ou prejudicam outros indivíduos por meio de danos físicos ou morais) e relacional (atos que prejudicam os outros por meio de danos às suas relações interpessoais) (Crick, *et al* 1997). Como descrito anteriormente são os pares e os professores que geralmente identificam os comportamentos de agressão externalizada e relacional em pesquisas, sendo os segundos melhores informantes no caso da pré-escola (Crick *et al*, 1997; Javo, Roning, Handgard e Rudmin, 2009).

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, ao compreender o desenvolvimento humano como resultante de trocas interacionais recíprocas que se complexificam cada vez mais entre os aspectos biopsicológicos da pessoa em processo de desenvolvimento e os sujeitos, objetos e símbolos do ambiente possibilita o entendimento relacional da agressividade, que interage com

diversas pessoas e sistemas, modificando e sendo modificada por eles (Bronfenbrenner, 1999; 2011). Como os comportamentos agressivos das crianças se fazem presentes no cotidiano pré-escolar, desafiando o professor em suas tarefas de cuidado e educação é objetivo dessa dissertação *compreender como as professoras caracterizam e lidam com a agressividade entre pares de crianças na pré-escola*.

Isso porque é hipótese desse estudo que os professores compreendem a agressividade dos pré-escolares sempre como uma inabilidade social decorrente da relação família-criança, além de lidar com os comportamentos agressivos de seus alunos de forma inadequada. Pois, a literatura afirma que os professores têm dificuldades em conceituar (Souza & Castro, 2008) e lidar com comportamentos agressivos dos alunos compreendo-os como decorrentes da família e dessa forma se veem como impotentes para resolvê-los (Picado & Rose, 2009; Souza & Castro, 2008) ou lidam de forma coercitiva (Joly, Dias & Marini, 2009; Picado & Rose, 2009). Além disso, a agressividade usualmente é considerada como uma inabilidade social que deve ser combatida. Entretanto, ela pode ser um comportamento adaptativo e funcional (Roseth, *et al*, 2007) ao ser compreendida como parte da dinâmica social da sala de aula e desempenhar diferentes funções nas negociações entre os pares de crianças nesse contexto e não apenas de inabilidade social (Farmer & Xie, 2007).

Portanto se pretendeu investigar: a) *a caracterização do comportamento social do pré-escolar na percepção da professora*; b) *quais comportamentos das crianças com seus pares as professoras compreendem como agressivos*; c) *as razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos dos pré-escolares*; d) *como as professoras de pré-escola lidam com a agressividade de seus alunos*; e) *as percepções das professoras pré-escolares sobre como as crianças lidam com os comportamentos agressivos entre si*.

6. MÉTODO

6.1. O Contexto da Pesquisa

Como mencionado anteriormente, essa pesquisa é parte do projeto “A transmissão intergeracional da violência: a relação do conflito conjugal e parental com a agressividade entre pares de crianças de quatro a seis anos de idade” que tem como objetivo, estabelecer um elo entre as três formas de violência familiar: a conjugal, o abuso físico dos pais em relação às crianças e a agressão das crianças entre si,

propondo um modelo de transmissão intergeracional de estratégias de gestão de conflitos. Para alcançar esse objetivo o projeto agrega uma série de pesquisas que estão desenvolvendo-se com a participação de graduandos, mestrandos e doutorandos do curso de Psicologia da UFSC, da qual essa dissertação faz parte.

Esse projeto é produto de uma parceria entre Brasil e Canadá, mais especificamente entre a UFSC, e as instituições de ensino superior canadenses Universidade do Québec em Montreal [UQÀM] e Universidade de Montréal [UM]. A parte nacional da pesquisa está sob coordenação da Prof^a Maria Aparecida Crepaldi e tem como participante o Prof^o Mauro Luis Vieira. Trata-se de uma colaboração entre professores e pesquisadores de distintas abordagens teóricas integrantes do Laboratório de Psicologia da Saúde, Família e Comunidade [LABSFAC] e do NEPeDI. No Canadá a pesquisa é coordenada pelo Prof^o Marc Bigras da UQÀM e tem a participação do Prof^o Daniel Paquette da UM.

6.1.1. Considerações Éticas da Pesquisa

Esse projeto foi aprovado com parecer número 520 em novembro de 2009 pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos [CEPSH] da UFSC, atendendo à adequação de aspectos éticos de pesquisa conforme as resoluções nº 196, de 10 de outubro de 1996, e nº 251 de cinco de agosto de 1997 do Ministério da Saúde.

Antes da coleta de dados, ao se apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE] (apêndice 1), todos os participantes da pesquisa, tanto sujeitos, como instituições, foram avisados quanto a sua participação voluntária, o anonimato das informações e a possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa. Esse procedimento será melhor explicado no item 6.5 dessa dissertação. Todos os documentos derivados da coleta de dados estão sendo arquivados no LABSFAC, no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. A Prof^a Dr^a Maria Aparecida Crepaldi, coordenadora do projeto, é a responsável por assegurar a confidencialidade dos dados.

Após a coleta de dados o grupo de pesquisa planejou nas escolas participantes um projeto de extensão. Este prevê a realização de oficinas sobre como lidar com a agressividade tanto na família, como na pré-escola, e a devolução dos resultados da pesquisa de forma a contribuir para a promoção do desenvolvimento infantil.

Essa dissertação foi realizada nesse contexto, o que determinou algumas escolhas metodológicas, como local da pesquisa, os critérios de escolha de participantes e a escolha de um dos instrumentos utilizados. A seguir está descrito o formato empregado para atingir os objetivos dessa pesquisa em específico.

6.2. Delineamento

Pesquisar como as professoras caracterizam e lidam com a agressividade entre pares de crianças na pré-escola implica no reconhecimento da complexidade humana. Ou seja, na consideração de que os fenômenos são multideterminados, e que existem características desses que só podem ser apreendidas quando se considera uma gama de interações entre elementos do próprio fenômeno e de outros correlacionados (Morin, 1996). Para atender essa implicação, este trabalho se embasou no pressuposto da complexidade, que considera o mundo como uma totalidade complexa de elementos em constante interação, com códigos próprios, hierarquicamente organizados, cujos atributos não podem ser reduzidos às propriedades das partes. E o homem é concebido como um ser relacional que só pode ser estudado em suas diversas interações nos diferentes contextos em que se encontra: familiares, educacionais, de trabalho, políticas, culturais, religiosas, entre outras (Vasconcellos, 2002; Morin, 2005, Najmanovich, 1995; Minayo, 2006). Isso requer uma reorganização na forma de raciocinar e articular os fenômenos que implique em estudar o objeto em seu contexto de relações (Schnitman, 1996). Este modo de abarcar a realidade, por meio da lógica de adição (substitui o entendimento dos fenômenos como “isto ou aquilo” por “isto e aquilo”), permite que se percebam as relações múltiplas e mútuas, assim como os possíveis diálogos estabelecidos entre as diversidades e contrariedades entre as ideias (Vasconcellos, 2002).

Fez-se necessário, então, que se utilizassem diferentes instrumentos e estratégias metodológicas na produção dos dados da pesquisa, o que a caracterizou por uma abordagem quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa possibilitou o acesso à descrição formal do fenômeno, e a qualitativa permitiu abarcar especificidades da multideterminação do fenômeno proporcionando uma compreensão contextualizada do mesmo (Biasoli-Alves, 1998).

Para tanto, essa pesquisa foi de caráter descritivo, pois objetivou descrever as características da agressividade entre pares de crianças por suas professoras. Caracterizou-se como exploratória, visto

que proporcionou uma maior familiaridade com o fenômeno e não pretendeu ser representativa da população. Foi, ainda, uma pesquisa transversal, uma vez que visou descrever e compreender um fenômeno delimitado em um determinado momento do tempo e espaço presente, e de levantamento de dados, pois se solicitou informações aos participantes acerca de suas impressões sobre o fenômeno estudado.

6.3. Participantes

Participaram do estudo 26 professoras pré-escolares. Este foi realizado em 11 instituições pré-escolares, seis particulares e cinco municipais com 23 professoras de 47 crianças, além dos questionários respondidos por professoras de três crianças que foram selecionadas por meio da participação voluntária dos pais, mas cujas professoras não participaram da entrevista semi-estruturada. A escolha dos participantes seguiu os seguintes critérios determinados pelo projeto maior: a) famílias biparentais com ambos os cuidadores maiores de 18 anos de idade quando do nascimento da criança focal; b) a criança focal com idade entre 4 e 6 anos; c) os cuidadores da criança focal, biológicos ou não, deveriam viver juntos há pelo menos seis meses; d) os professores da criança focal também foram entrevistados.

A pesquisa foi realizada em quatro municípios de duas regiões de um estado do sul do Brasil. O recrutamento dos participantes foi feito por meio das pré-escolas das crianças-focais.

A delimitação etária das crianças colocada pelo projeto maior, entre quatro e seis anos, deve-se a hipótese já descrita de que o ápice da agressividade ocorre em torno dos dois anos de idade e se tem a expectativa de que, sobretudo em razão do desenvolvimento de habilidades sociais como a linguagem, as crianças apresentem, gradativamente, transformações nos formatos e intensidade de expressão da agressividade (Caplan, Vespo, Pedersen & Hay, 1991; Tremblay, Hartup & Archer, 2005; Tremblay, 2008). Por outro lado, conforme a agressividade física diminui, há um aumento na agressividade verbal e relacional (Szelbracikowski & Dessen, 2005; Côté *et al.*, 2007).

6.4. Instrumentos

Para alcançar os objetivos dessa dissertação foram utilizados dois instrumentos na coleta de dados. Estes serão descritos a seguir:

6.4.1. PSBS-T - Escala de Comportamento Social do Pré-escolar – Versão para Professores⁴

Esta é uma escala (Anexo 1) em que a professora respondeu a 25 questões sobre o comportamento social da criança pré-escolar. O questionário do tipo *likert* de cinco pontos, que varia de 1-nunca ou quase nunca até 5-sempre ou quase sempre, permite avaliar quatro dimensões do comportamento social do pré-escolar. A dimensão da agressão relacional ($\alpha = 0,96$) é avaliada por oito itens (4, 8, 11, 13, 15, 19, 21, 22), outros oito itens (2, 5, 7, 12, 14, 17, 20, 23) avaliam a agressão externalizada ($\alpha = 0,94$), quatro itens (1, 3, 6, 10) destinam-se a avaliação do comportamento pró-social ($\alpha = 0,88$), e três itens (9, 16, 18) mensuram o afeto depressivo ($\alpha = 0,87$). Além disso, o PSBS-T possui dois outros itens que se propõem a avaliar a aceitação da criança por pares do mesmo sexo (item 24) e por pares do sexo oposto (item 25).

Como este instrumento ainda não possui validação e nem adaptação transcultural no Brasil, para elevar sua fidedignidade na pesquisa, ele foi submetido aos seguintes procedimentos:

1) Tradução: primeiramente o instrumento desenvolvido em língua inglesa foi traduzido literalmente para o português por pessoas com fluência no idioma original. Essas traduções independentes do instrumento foram comparadas e discutidas pelas próprias pesquisadoras.

2) Análise Semântica: num segundo momento se realizou a comparação entre o item na língua original e o item traduzido para verificar a continuidade da compreensão do significado de cada item para o contexto brasileiro. Nessa etapa foram modificadas algumas palavras e expressões como, por exemplo, a troca do verbo revezar, no item 1, pelo verbo interagir, pois entendeu-se que o segundo descreveria melhor o sentido original do item.

3) Análise de Constructo: em seguida, as pesquisadoras realizaram a definição dos construtos teóricos que sustentam o PSBS-T. Então convidou-se dois profissionais *experts* na área de interesse do PSBS-T para que avaliassem a correspondência entre os instrumentos originais e a tradução para o português. Os juízes receberam informações sobre: o objetivo do instrumento, a descrição do material para aplicação, as versões do instrumento - a original e a traduzida -, o constructo teórico que o embasa, o qual abrangia um apanhado da literatura sobre o tema, bem como a demonstração da relevância da

⁴ Preschool Social Behavior Scale – Teacher Form.

utilização do instrumento. Neste processo, que consistiu em uma avaliação da versão original comparada com a traduzida, foram sugeridas pelos juízes alterações no que se refere à tradução e ao significado de algumas expressões para a população brasileira. Algumas palavras tiveram que ser substituídas por equivalentes semânticos ou foram acrescentados exemplos para as questões que pudessem gerar dificuldades de entendimento. Um dos exemplos destas modificações é o item 14 do PSBS-T cuja tradução literal seria “esta criança estraga as coisas de outras crianças (projetos de arte, brinquedos) quando ela está chateada” e alterou-se a expressão “projetos de arte” por “desenhos, esculturas em argila ou massinhas”. Foram emitidos certificados para os juízes participantes deste processo.

4) *Backtranslation*: Posteriormente o instrumento foi novamente traduzido para a língua inglesa, sendo que nesta última etapa do processo não foram necessárias modificações ao PSBS-T;

5) Treinamento: foi realizado com o objetivo de avaliar a adequação do instrumento à realidade do campo de pesquisa, bem como para exercitar os entrevistadores no sentido de padronizar o processo de entrevista e de aplicação dos instrumentos. Ele foi aplicado com uma professora que trabalhava em uma das instituições integrantes do estudo, lecionando para a faixa-etária das crianças alvo, mas que as famílias não aceitaram participar da pesquisa.

As modificações e alterações necessárias foram todas realizadas anteriormente a coleta de dados propriamente dita, tendo-se o cuidado de manter a similaridade com o instrumento original a fim de que os resultados possam ser utilizados para comparações futuras.

6.4.2. Entrevista Sobre Agressividade em Pré-Escolares

Essa entrevista estruturada (apêndice 2) foi elaborada especialmente para a presente pesquisa. É composta de quatro questões que visam identificar as concepções das professoras acerca da agressividade infantil. As questões são: 1. Que comportamentos indicam que uma criança é agressiva? 2. A que você atribui esses comportamentos agressivos? 3. Como você lida com a agressividade dos seus alunos? 4. Como você acha que as crianças lidam com agressividade entre elas?

6.5. Procedimentos de coleta de dados

Para melhor compreensão dos procedimentos da pesquisa se optou por descrevê-la por etapas.

6.5.1. Etapa 1

Contataram-se as secretarias municipais de educação para apresentação e aprovação da realização da pesquisa nas instituições de pré-escola dos referidos municípios, esta etapa não foi necessária no caso das instituições privadas. A seguir, se apresentou o projeto para a direção de cada estabelecimento, e, após aprovado com assinatura da Autorização Institucional (apêndice 3), enviaram-se cartas-convite (apêndice 4) para as famílias das crianças matriculadas com idade de interesse. Essas continham uma explicação resumida sobre os objetivos da pesquisa e a participação voluntária das famílias, além de solicitar dados de contato da família. Os pais que aceitaram participar demonstraram seu interesse ao retornar a carta convite à Instituição, indicando os dados para contato.

Quinze instituições aceitaram participar da pesquisa dentre essas, quatro pré-escolas não receberam retorno das famílias, sendo uma da rede privada e as restantes da pública, ademais uma pré-escola municipal recebeu o retorno apenas de famílias que não atendiam aos critérios de participação. Na rede privada de ensino foram distribuídas 264 cartas às famílias que preencheram os requisitos para participar da pesquisa, com retorno de 49 cartas. Na rede pública foram entregues 523 cartas, e retornaram 79 cartas. Desse total de retornos, 86 famílias foram descartadas por não preencherem os critérios para a pesquisa ou por desistência após o contato telefônico. Além dessas, três crianças, que estudam em pré-escolas particulares, foram selecionadas por meio da participação voluntária dos pais.

6.5.2. Etapa 2

Foi elaborado um manual de procedimentos para a coleta de dados tanto com os pais, como com os professores e efetuado um treino de aplicação dos questionários. Realizou-se uma triagem entre as cartas-convites que retornaram com aceite das famílias, para separar aquelas

que atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa, e a realização do treinamento. O manual foi revisado após esse procedimento.

6.5.3. Etapa 3

Marcou-se um encontro, por meio das diretoras ou coordenadoras das instituições participantes, para que os pesquisadores pudessem conversar com cada professor(a) a fim de explicar a pesquisa e solicitar a participação. Mediante a aceitação inicial em participar, os pesquisadores liam em voz alta o TCLE, ressaltando quanto à participação voluntária e possibilidade de desistência em qualquer etapa, perguntavam se havia alguma dúvida e, em caso negativo, solicitavam que o professor assinasse o TCLE e colocasse a data; uma via ficava com o pesquisador e a outra, com o(a) professor(a). Neste momento o pesquisador ressaltava que na via que ficaria em posse do (a) participante, constavam os contatos dos pesquisadores. Após a assinatura, o Termo era guardado em um envelope pardo fechado com uma etiqueta contendo o código da família do aluno.

Um caderno de aplicação com quatro questionários, dentre eles o PSBS-T, já com os cabeçalhos preenchidos com o nome do aluno, eram deixados com o (a) educador (a) para que respondesse em um momento oportuno. Foi recomendado que, no caso de responder questionários referentes a mais de uma criança, o (a) professor(a) tivesse o cuidado de responder sobre um aluno por dia, buscando evitar possíveis confusões no caso de responder por mais de um aluno num mesmo momento. Era dado um prazo, de acordo com as possibilidades do profissional, para que o pesquisador pudesse retornar para buscar os questionários preenchidos, momento em que este poderia responder eventuais dúvidas e em que era realizada a Entrevista Sobre Agressividade em Pré-Escolares. As respostas abertas foram gravadas e transcritas na íntegra posteriormente.

6.6. Análise de dados

6.6.1. Dados Quantitativos

Os dados obtidos pelo instrumento PSBS-T foram tabelados e submetidos a análises formais com auxílio do programa *Statistical Package for Social Sciences 18* [SPSS]. Foram realizadas análises estatísticas descritivas para caracterizar uma única variável por meio de informações e valores de suas modalidades (distribuição de frequências,

médias, desvio padrão) e relacionais para associar duas variáveis. Como a distribuição da população estudada não seguiu a curva normal, realizaram-se os testes não-paramétricos de comparação de médias (Teste Wilcoxon) e o Coeficiente de Correlação de Spearman.

6.6.2. Dados Qualitativos

Os dados obtidos pela Entrevista sobre Agressividade em Pré-escolares foram transcritos e submetidos a uma análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 1977) com o auxílio do Software *Atlas.ti* (desenvolvido pela *Technical University*, de Berlin/Alemanha). Este conta com ferramentas que permitem a codificação de conteúdos verbais em categorias, bem como ferramentas de visualização e correlação destas categorias.

A análise de conteúdo categorial temática de Bardin (1977) pressupõe um exame exaustivo das falas, que ocorreu a partir de quatro eixos temáticos pré-definidos pelas perguntas norteadoras da entrevista. Inicialmente o texto das entrevistas foi desmembrado em temas - segmentos de conteúdo mínimos que possuem algum significado sobre agressividade. Num segundo momento, esses temas foram reagrupados em categorias e subcategorias de núcleos de sentidos sobre a agressividade. A tabela 3 exhibe os eixos temáticos e categorias estipuladas.

De acordo com Bardin (1977), existem critérios que permitem a avaliação da categorização realizada em termos de legitimidade científica:

a) exclusão mútua – é preciso definir os critérios que descrevem cada categoria de forma que um tema não possa ser incluído em duas categorias diferentes;

b) homogeneidade – é necessário que a organização de inclusão dos temas nas categorias siga sempre a mesma lógica de ordenação;

c) pertinência – as categorias devem ser relativas aos objetivos do estudo e relacionar-se às questões que produziram o material de análise;

d) objetividade e fidelidade – diferentes pesquisadores devem concordar com a mesma classificação, ou seja, o mesmo material quando classificado por outro avaliador deve apresentar a mesma categorização, para tanto é necessário que as categorias sejam claramente definidas;

e) produtividade – a classificação deve fornecer uma sistematização elucidativa para o problema de pesquisa.

Tabela 3 - Relação dos Eixos Temáticos e Categorias

Eixos temáticos	Categorias
Caracterização de comportamentos agressivos	1. Ter dificuldade de socialização
	2. Machucar fisicamente alguém
	3. Atacar verbalmente alguém
	4. Destruir objetos
	5. Ter outras atitudes diferentes das listadas a cima
Razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos	1. Família
	2. Características próprias da criança
	3. Aprendizagens que a criança faz nos meios em que vive diferente do ambiente familiar
	4. Fatores diferentes dos expostos acima
Formas que a professora lida com a agressividade de seus alunos	1. Conversas
	2. Reflexão sobre a atitude
	3. Combinados e regras da turma
	4. Algo que precisa de pesquisa
	5. Demanda auxílio
	6. Afetividade
	7. Atividades
	8. De formas diferentes das descritas antes
Reação das crianças à agressividade entre elas	1. Apresenta outro comportamento agressivo
	2. Ter sentimentos negativos
	3. Resolvendo entre si sem revidar
	4. De outras formas diferentes das listadas a cima

Bakeman e Gotman (1997, como citado em Seidl-de-Moura & Ribas, 2007) apontam que o cálculo de acordo clássico utilizado no método observacional (em que se divide o total de acordos entre os dois avaliadores pelo total de ocorrências e multiplica-se por cem) apresenta deficiências, dentre as quais o fato de não considerar a possibilidade de certa porcentagem de acordos serem decorrentes do acaso, e assim não propor meios para corrigi-la. Em substituição a esta medida, os autores sugerem o emprego do Kappa de Cohen, que além de outras vantagens faz a correção de acordos ao acaso (Bakeman e Gotman 1997, como citado em Seidl-de-Moura & Ribas, 2007).

Porém, esta última medida apresentada permite que se comparem apenas as respostas de dois sujeitos. Como a intenção dessa pesquisa era comparar a análise aqui realizada com a avaliação do mesmo material por mais duas juízas, utilizou-se o Kappa de Fleiss,

adequado ao cálculo de concordância quando há múltiplas categorias e múltiplos avaliadores. Isso porque quanto menor é o número de categorias do estudo, maior é a probabilidade de que os acertos ocorram pelo acaso (Fleiss, 1981). Para que esta fórmula fosse aplicada, os procedimentos descritos a seguir precisaram ser realizados antes do cálculo propriamente dito.

Foi utilizada a fórmula para determinação do tamanho mínimo da amostra com base na estimativa da proporção populacional (Campos, s/d) que resultou em 253 temas de um *corpus* total inicial de 408 temas, com nível de confiança desejado de 99%, erro máximo desejado de 0,05 e desvio padrão de 0,5. A seleção das falas que foram submetidas à análise foi feita a partir de um programa de computador⁵ que gerou uma sequência aleatória de números de 1 a 408, no qual os 253 primeiros números corresponderam ao número das falas selecionadas.

Em seguida, foram convidadas duas pesquisadoras *experts* em análise do conteúdo e, sendo uma mestra em psicologia do desenvolvimento humano e outra mestra da área da educação, para que participassem como juízas desse processo. Elas receberam um documento (apêndice 5) com informações sobre: a) o objetivo da entrevista, b) as quatro perguntas elaboradas, c) os procedimentos de seleção da amostra, d) instruções sobre como deveriam proceder a análise, tanto das categorias elaboradas, como a categorização das falas, e) os quatro eixos temáticos e as categorias acompanhados de uma descrição das mesmas, f) as falas a serem categorizadas.

Após a análise das juízas e antes do cálculo de concordância, foram feitas algumas alterações na categorização de falas o que resultou num *corpus* final de 414 temas. Também se extinguiu a categoria “*Professora lida com a agressividade de seus alunos buscando a compreensão da causa da agressividade*”, para somá-la à outra muito próxima, “*Algo que precisa de pesquisa*”, por compreender que havia muitas similaridades entre elas. Pelo mesmo motivo a categoria “*Uma criança é agressiva quando não resolve os conflitos de maneira pacífica*” foi extinta para que suas subcategorias fossem distribuídas pelas categorias “*Atacar verbalmente alguém*”, “*Machucar fisicamente alguém*” e “*Ter dificuldade de socialização*”. Além disso, a subcategoria “*Excluir a criança que agride*” trocou da categoria “*Resolvem entre si sem revidar*” para a “*Ter sentimentos negativos*” por entender que esta é mais coerente com a mesma.

⁵ O programa em questão foi acessado no seguinte site: www.random.org

Em 23 ocasiões, uma das juízas não categorizou o tema, o que foi tratado como *missing*. Houve um total bruto de 72 desacordos entre as três avaliações, com os *missings* incluídos, esse número totaliza 95 desacordos. O cálculo do Kappa de Fleiss com os *missings* incluídos como desacordos resultou em um índice 0,74; já com a exclusão dos *missings* da amostra, o índice resultante foi de 0,84.

Segundo Fagundes (1999) índices de concordância obtidos pelo cálculo de acordo clássico que resultam em mais de 70% são considerados elevados, já para Bakeman e Gottman (1999, como citado em Seidl-de-Moura & Ribas, 2007) e Bakeman, Deckner e Quera (no prelo, como citado em Seidl-de-Moura & Ribas, 2007) o Kappa de Cohen é considerado baixo quando varia entre 0,40 e 0,60; bons entre 0,60 e 0,75; e excelentes acima de 0,75. O índice Kappa de Fleiss varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de zero, maior a probabilidade dos acordos terem ocorrido por acaso; e inversamente, quanto mais próximo de um, maior é a confiabilidade da concordância (Fleiss, 1981).

Uma vez que ambos os índices de Kappa de Fleiss revelaram-se significativos, e que havia um número de categorias expressivo no estudo (21) esses dados apontam para a existência de concordância entre as avaliações das entrevistas. Esse resultado indica confiabilidade na análise das entrevistas pelo fato desta atender aos critérios propostos por Bardin (1977). Existiu exclusão mútua dos temas pelo baixo índice de discordância na categorização dos itens, portanto a organização de inclusão dos temas nas categorias parece ter seguido sempre a mesma lógica de ordenação, as categorias se mostraram pertinentes aos objetivos do estudo, e o mais importante: diferentes pesquisadores concordaram com a classificação proposta.

A seguir a tabela 4 relaciona os objetivos da presente pesquisa com as análises efetuadas para atingí-los.

Tabela 4 – Descrição do tipo de análise realizada para responder aos objetivos da pesquisa.

Objetivo	Análise efetuada para o alcance do objetivo
1) Caracterizar o comportamento social da criança na pré-escola na percepção da professora	<p>a) Análise descritiva do Índice Geral e das Dimensões do instrumento PSBS-T.</p> <p>b) Dentro de cada uma das dimensões do PSBS-T foram identificados os itens que atingiram a maior e a menor média.</p> <p>c) Teste Wilcoxon para verificar a existência de diferenças de médias de escores geral e específicos do PSBS-T.</p> <p>d) Coeficiente de Correlação de Spearman para averiguar a existência de correlações significativas entre as dimensões e o índice geral do PSBS-T.</p>
2) Identificar quais comportamentos das crianças pré-escolares com seus pares as professoras compreendem como agressivos.	Análise categorial temática das respostas a Entrevista sobre agressividade em Pré-Ecolares, principalmente da pergunta: 1. Que comportamentos indicam que uma criança é agressiva?
3) Identificar as razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos entre pares de crianças na pré-escola.	Análise categorial temática das respostas a Entrevista sobre agressividade em Pré-Ecolares, principalmente da pergunta: 2. A que você atribui esses comportamentos agressivos?
3) Caracterizar como as professoras de pré-escola lidam com a agressividade de seus alunos.	Análise categorial temática das respostas a Entrevista sobre agressividade em Pré-Ecolares, principalmente da pergunta: 3. Como você lida com a agressividade dos seus alunos?
4) Caracterizar as percepções das professoras pré-escolares sobre como as crianças lidam com os comportamentos agressivos entre si.	Análise categorial temática das respostas a Entrevista sobre agressividade em Pré-Ecolares, principalmente da pergunta: 4. Como você acha que as crianças lidam com agressividade entre elas?

7. RESULTADOS

7.1 Caracterização do comportamento social da criança pré-escolar na percepção das professoras por meio do PSBS-T

De acordo com respostas das professoras à Escala de Comportamento Social do Pré-escolar que vai de um a cinco a média do Comportamento Social de Pré-Escolares foi de 2,63 (DP=0,32). Ao analisar a escala em suas dimensões, verificou-se que a Agressão Relacional obteve média de 1,99 (DP=0,76), sendo a média da Agressão Externalizada 1,67 (DP=0,76), o Comportamento Pró-Social alcançou a média de 4,00 (DP=0,59), já o Afeto Depressivo resultou numa média de 1,92 (DP=0,63), a Aceitação pelo Mesmo Sexo por sua vez resultou na média de 4,36 (DP=0,82), e a média da Aceitação pelo Sexo Oposto foi de 4,18 (DP=0,98). Assim, pode-se verificar que as médias para as dimensões que avaliam problemas comportamentais foram baixas, o que significa que na percepção das professoras as crianças participantes da pesquisa apresentavam pouca agressividade, tanto externalizada, como relacional e pouco afeto depressivo. Coerentemente, elas apontaram que as crianças tinham um desenvolvimento de competências sociais, visto que as dimensões comportamento pró-social, e aceitação pelo mesmo sexo e pelo sexo oposto tiveram médias altas.

O teste de comparação de médias, Teste Wilcoxon, foi utilizado para comparar as médias das dimensões par a par, nesse sentido, foi necessário inverter algumas dimensões para viabilizar a aplicação do teste. Este revelou diferenças estatisticamente significativas entre os seguintes pares de dimensões do PSBS-T: Agressão Relacional com Agressão Externalizada ($z=3,37$; $p<0,01$) e com Aceitação pelo Mesmo Sexo⁶ ($z=3,05$; $p<0,05$), Agressão Externalizada com Afeto Depressivo ($z=2,02$; $p<0,05$) e com Comportamento Prossocial⁷ ($z=3,32$; $p<0,01$), Aceitação pelo Mesmo Sexo⁸ com Afeto Depressivo ($z=2,01$; $p<0,05$), Aceitação pelo Sexo Oposto com Comportamento Pró- Social ($z=3,12$; $p<0,05$).

Para verificar o relacionamento entre as dimensões do PSBS-T, bem como com o índice geral do comportamento social do pré-escolar realizou-se o cálculo do coeficiente de correlação de Spearman que indicou a existência das relações apresentadas na tabela 5. Nota-se que o índice geral do Comportamento Social do Pré-escolar correlacionou-se

⁶ Dimensões invertidas para que fosse possível a aplicação do Teste de Wilcoxon

⁷ Dimensões invertidas para que fosse possível a aplicação do Teste de Wilcoxon

⁸ Dimensões invertidas para que fosse possível a aplicação do Teste de Wilcoxon

com resultados estatisticamente significativos com todas as dimensões, sendo positivas com as dimensões que indicam problemas de comportamento, e negativas com aquelas que apresentam habilidades sociais desejáveis. Assim, em concordância com os resultados obtidos pelas médias geral do instrumento e por dimensões, a avaliação das educadoras aponta que, quanto maior é a média do PSBS-T da criança, mais problemas de comportamento e menos competências sociais as mesmas apresentam.

Tabela 5 - Correlações entre o índice geral PSBS-T e suas dimensões

	1	2	3	4	5	6
1. Agressão Relacional	-					
2. Agressão Externalizada	0,65**	-				
3. Comportamento Prosocial	-0,41**	-0,53**	-			
4. Afeto Depressivo	-0,05	0,02	-0,13	-		
5. Aceitação pelo Mesmo Sexo	-0,40**	-0,47**	0,44**	-0,10	-	
6. Aceitação pelo sexo Oposto	-0,37**	-0,43**	0,51**	-0,12	0,83**	-
7. Índice Geral do PSBS-T	0,63**	0,74**	-0,69**	0,31*	-0,80**	-0,83**

** p < 0,01 e * p < 0,05

A correlação do Comportamento Social do Pré-escolar foi positiva e *forte* com a dimensão Agressão Externalizada ($r=0,74$; $p<0,01$), o que indica que os comportamentos de agressividade externalizada aumentavam no mesmo grau de intensidade do índice PSBS-T; *moderada* com a dimensão Agressão Relacional ($r=0,63$; $p<0,01$), apontando que a presença de agressividade relacional na criança também aumenta, porém de modo moderado; e *fraca* ($r=0,31$; $p<0,05$) com a dimensão Afeto Depressivo, o que sugere que os sentimentos depressivos aumentam, porém em menor intensidade que os demais.

Por outro lado, as correlações do índice geral do PSBS-T foram negativas e fortes com as dimensões Aceitação pelo Mesmo Sexo ($r=-$

0,80; $p < 0,01$) e Aceitação pelo Sexo Oposto ($r = -0,83$; $p < 0,01$), indicando que quanto maior é a aceitação das crianças pelos pares de ambos os sexos, menor e com o mesmo grau de intensidade é a sua média no PSBS-T. Já com a dimensão Comportamento Prosocial a correlação foi negativa e de maneira moderada ($r = -0,69$; $p < 0,01$), apontando que quanto mais a criança apresentava comportamentos prosociais, menor mas, não na mesma intensidade, era seu índice geral de Comportamento Social do Pré-escolar.

Ao relacionar as dimensões encontraram-se correlações positivas entre as três dimensões referentes a competências sociais. A correlação foi forte entre as dimensões Aceitação pelo Mesmo Sexo e Aceitação pelo Sexo Oposto ($r = 0,83$; $p < 0,01$), o que sugere que quanto mais a criança é aceita por pares do mesmo sexo, mais isso ocorre com os pares do sexo oposto na mesma intensidade. Correlacionaram-se moderadamente a dimensão Comportamento Prosocial e Aceitação pelo Sexo Oposto ($r = 0,51$; $p < 0,01$); Aceitação pelo Mesmo Sexo ($r = 0,44$; $p < 0,01$), indicando que quanto mais a criança apresenta comportamentos prosociais, mais esta é aceita por seus pares.

As dimensões de Agressão Relacional e Externalizada obtiveram uma correlação positiva, porém moderada ($r = 0,65$; $p < 0,01$), o que aponta que, na percepção das professoras, quanto mais a criança apresenta comportamentos de agressão relacional, mais ela exibe atos de agressão externalizada, porém numa intensidade um pouco menor. Tanto a Agressão Externalizada como a Agressão Relacional correlacionaram-se negativamente de modo moderado com o Comportamento Pró-Social ($r = -0,53$; $p < 0,01$; $r = -0,41$; $p < 0,01$), a Aceitação pelo Mesmo Sexo ($r = -0,47$; $p < 0,01$; $r = 0,40$; $p < 0,01$); e a Aceitação pelo Sexo Oposto ($r = -0,43$; $p < 0,01$; $r = -0,37$; $p < 0,01$). Isso mais uma vez indica que na percepção das professoras quanto mais a criança apresenta problemas de comportamento relacionados às dimensões Agressão Externalizada e Relacional, menos ela exibe habilidades sociais desejáveis.

Ao realizar uma análise do instrumento por itens contata-se que os itens com médias mais altas foram os relacionados às competências sociais das crianças: *Esta criança é boa em compartilhar e interagir com outras crianças* ($M = 4,06$; $DP = 0,82$) e *Esta criança é gentil com seus pares* ($M = 4,06$; $DP = 0,89$) pertencentes à dimensão Comportamento Prosocial, *Quando brava com um par, esta criança mantém aquele par fora de um grupo de jogo ou brincadeira* ($M = 2,54$; $DP = 1,05$) referente à dimensão Agressão Relacional, *Esta criança não se diverte muito* ($M = 2,38$; $DP = 1,41$) da dimensão afeto depressivo, e

Esta criança empurra outras crianças (M=2,12; DP=1,27) na dimensão Agressão Externalizada.

Os itens com médias mais baixas por dimensão foram os referentes à agressividade: na dimensão, Agressão Externalizada as médias mais baixas foram *Esta criança estraga as coisas de seus pares quando está chateada* (M=1,34; DP=0,82) e *Esta criança atira objetos nas outras crianças quando não consegue que as coisas aconteçam do jeito que ela quer* (M=1,34; DP=0,74), relativo à Agressão Relacional com média 1,50 (DP=0,97) foi *Esta criança diz aos pares que eles não serão convidados para a sua festa de aniversário, a menos que façam o que ela quer*; com média 1,66 (DP=0,77) *Esta criança parece triste* foi o item com média mais baixa dentro a dimensão Afeto depressivo, e na dimensão Comportamento Prosocial foi o item *Esta criança ajuda seus pares* (M=3,88; DP=1,00). A análise por itens revelou, portanto que o item da dimensão Comportamento Prosocial que obteve menor média, ainda se revelou maior, que as maiores médias das dimensões relacionadas a problemas comportamentais, apontando para um predomínio de crianças competentes socialmente na população estudada.

A análise dos dados obtidos pelo PSBS-T permitiu descrever como as professoras caracterizaram o comportamento social das crianças participantes da pesquisa por meio de suas percepções avaliadas por estatísticas descritivas e relacionais para constructos anteriormente desenvolvidos. Elas perceberam esses alunos como pouco agressivos e socialmente competentes, indicando que quanto mais comportamento prosocial a criança apresentava, mais ela era aceita pelos pares de ambos os sexos e menos comportamentos de agressão externalizada e relacional elas praticavam. Nas entrevistas, as educadoras caracterizaram a agressividade de acordo com suas vivências na pré-escola, sem que uma conceituação e uma discussão sobre o fenômeno fosse previamente realizada, o que proporcionou que se desvelasse a forma com elas compreendem esse fenômeno.

7.2. Análise das entrevistas

Essa análise resultou em 414 temas dispostos em quatro eixos temáticos, quais sejam: caracterização de comportamentos agressivos, razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos, formas que a professora lida com a agressividade de seus alunos, e reações das crianças à agressividade entre elas. A tabela 6 mostra o

resumo da categorização realizada por eixo temático e, ao fim da apresentação dos resultados.

Tabela 6 – Análise categorial temática por Eixo Temático.

Eixo Temático	N C	% C	N S	% S	N T	% T
Caracterização de comportamentos agressivos	5	24%	26	27%	120	29%
Razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos	4	19%	22	22%	108	26%
Formas que as professoras lidam com a agressividade de seus alunos	8	38%	27	28%	114	28%
Reações das crianças à agressividade entre elas	4	19%	23	23%	72	17%
Total	21	100%	98	100%	414	100%

Legenda: N C: Número de Categorias; % C: Porcentagem de Categorias; N S: Número de Subcategorias; % S: Porcentagem de Subcategorias; N T: Número de Temas; % T: Porcentagem de Temas

O eixo com maior número temas foi o referente à “Caracterização de comportamentos agressivos” (29%), seguido dos eixos “Formas que as professoras lidam com a agressividade de seus alunos” (28%) e “Razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos” (26%). O último eixo, “Reações das crianças à agressividade entre elas”, apresentou um número significativamente menor de temas, 17%. Portanto, as professoras falaram mais sobre os comportamentos que elas consideram agressivos nas crianças, as intervenções que fazem diante da agressividade e os motivos aos quais atribuem esses comportamentos, que acerca das interações entre pares de criança que envolvem comportamentos agressivos. Por outro lado, o maior número de categorias e subcategorias da análise encontra-se no eixo temático “Formas que as professoras lidam com a agressividade de seus alunos” (8; 27), apontando para uma maior diversidade de temas nesse eixo, o que indica que as professoras relatam diferentes estratégias e intervenções para a agressividade das crianças.

Na análise da porcentagem de temas por categoria, três se destacaram com mais de 10% do total: “Uma criança é agressiva quando tem dificuldade de socialização” com 11,6% dos temas, “Atribui-se os comportamentos agressivos à família” com 11,4 % dos temas, e “Uma criança é agressiva quando machuca fisicamente alguém” com 11,1% dos temas. Isso mais uma vez sugere que as professoras desenvolveram mais suas falas sobre a caracterização do comportamento agressivo, visto que duas das três categorias destaques pertenciam ao referente eixo temático, totalizando 22,7% do total de temas categorizados, e que os comportamentos mais referidos são aqueles não desejados socialmente e o que envolve o fato de ferir alguém fisicamente. Ademais, o número expressivo de temas relativos à categoria de atribuição dos comportamentos agressivos a família da criança, indica que a compreensão das educadoras sobre a agressividade das crianças transpassa a relação família e criança, como hipotetizado por esta dissertação.

As subcategorias com maior número de temas por eixo temático foram: “bater” com 4,8% do eixo “Caracterização de comportamentos agressivos”; no eixo temático “Reações das crianças à agressividade entre elas” a subcategoria “revidar” contou com 4,1% dos temas; referente ao eixo temático “Formas que as professoras lidam com a agressividade de seus alunos” foi “Conversar com a criança que agride” com 3,8%; e por fim no eixo temático “Razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos” com 3,6% dos temas a subcategoria “dificuldade de socialização” foi a mais citada. Os dados apontam que para as professoras: o comportamento mais indicativo de agressividade nas crianças é quando esta bate em alguém, elas reagem aos atos agressivos entre si principalmente revidando os mesmos, que a as educadoras intervêm na agressividade, sobretudo, por meio de conversas com a criança que agride, e consideram os atos agressivos decorrentes de dificuldades de socialização da criança.

Para melhor visualização, os resultados serão apresentados a partir dos eixos temáticos e de suas respectivas categorias por ordem de frequência de temas, e com trechos de falas que ilustrem as subcategorias com vistas a enriquecer esta apresentação. Para tanto, faz-se importante ressaltar que os trechos escolhidos muitas vezes reúnem mais de um tema, e, às vezes, inclusive, são aqui descritos num contexto maior para que se compreenda melhor o sentido das falas das professoras. Ademais, resultados da parte quantitativa desse estudo serão retomados quando se relacionarem aos achados qualitativos descritos a seguir.

7.2.1 Identificação de comportamentos dos pré-escolares considerados agressivos pelas professoras

Esse eixo temático visou à caracterização dos comportamentos que fazem a professora considerar uma criança agressiva e resultou em 120 temas apresentados pelas professoras. Inclui o que a professora compreende por comportamentos agressivos, tendo sido dividido em cinco categorias e 34 subcategorias como mostra a tabela 7.

Tabela 7 – Categorias e subcategorias da Caracterização dos Comportamentos Agressivos

Eixo Temático	Categorias	NS	% SET	NT	% TET
Caracterização de comportamentos agressivos	Ter dificuldade de socialização	9	35%	48	40%
	Machucar fisicamente alguém	7	27%	46	38%
	Atacar verbalmente alguém	4	15%	13	11%
	Ter outras atitudes diferentes das listadas a cima	4	15%	9	8%
	Destruir objetos	2	8%	4	3%

Legenda: NS: Número de Subcategorias; % SET: Porcentagem de Subcategorias no Eixo Temático; NT: Número de Temas; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático

A categoria com maior número de temas foi “Ter dificuldades de socialização” com 40% dos temas do eixo temático, apontando que a falta de habilidades para interação social foi considerada a principal forma de comportamento agressivo. Esse resultado se relaciona com os dados estatísticos dessa pesquisa pelo fato das crianças participantes terem sido consideradas pouco agressivas, mas socialmente competentes, mostrando que crianças que possuíam habilidades sociais de interação apresentaram poucos comportamentos agressivos. Além de confirmar a hipótese do estudo de que as professoras consideram os comportamentos agressivos como inabilidades sociais.

Aliada a essa categoria está a relativa aos atos de “Machucar fisicamente alguém” com 38% das verbalizações desse eixo, o que aponta que ferir outra pessoa por uso de força física também é

considerado por várias professoras um comportamento agressivo. Ademais as subcategorias desta última categoria citada, “bater” e “empurrar” foram as mais citadas do eixo temático com 4,8% e 2,2% de toda a análise respectivamente, isso sugere que para as professoras os comportamentos físicos de bater e empurrar alguém são os que mais indicam agressividade entre pré-escolares. Esses atos também se revelaram indícios marcantes na caracterização das professoras sobre o comportamento social da criança pré-escolar ao serem os itens da dimensão Agressão Externalizada com maiores médias “*Esta criança empurra outras crianças.*” (M= 2,12; DP=1,27) e “*Esta criança chuta ou bate em outras crianças.*” (M= 1,94; DP= 1,04). Os dados apontam que as professoras identificaram melhor as agressões físicas na dimensão de agressão Externalizada do PSBS-T e nas entrevistas o que revela a importância de se considerar essa categoria na definição de agressividade. A seguir serão descritas cada uma das categorias e subcategorias do eixo temático.

Tabela 8 Subcategorias da Categoria: ter dificuldade de socialização

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Uma criança é agressiva quando tem dificuldade de socialização	Não compartilhar objetos e brincadeiras	8	17%	6,7%
	Mostrar-se contrariada	8	17%	6,7%
	Tentar resolver os conflitos por uso de força física	7	15%	5,8%
	Não resolver os conflitos por meio de conversas e combinados	7	15%	5,8%
	Descumprir as regras de comportamento da turma	6	12%	5%
	Ter um comportamento oposto ao pró-social	5	10%	4,2%
	Pegar objetos sem permissão	3	6%	2,5%
	Excluir outra criança da brincadeira	2	4%	1,7%
	Comunicar-se pouco	2	4%	1,7%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

7.2.1.1. Uma criança é agressiva quando tem dificuldade de socialização

Esta foi a categoria a mais citada de todas contando com 11,6% das 414 verbalizações das professoras, e totalizando 40% dos temas do eixo temático. Ela trata de comportamentos que a professora considera agressivos e que são modalidades de dificuldades de socialização. São atos que revelam que a criança ainda não desenvolveu certas competências para interação social. Os temas 48 se dispersaram de forma homogênea nas nove subcategorias desta categoria, revelando que diversos tipos de comportamentos dificultadores do relacionamento social da criança foram citados pelas professoras, principalmente: as crianças não conseguem compartilhar, terem atitudes de contrariedade, fazer uso de força física para resolver um conflito, não procurar resolvê-lo pelo diálogo, desobedecer às regras de comportamentos da turma. (tabela 8). As subcategorias serão explanadas a seguir:

• “Não compartilhar objetos e brincadeiras”- com 6,7% dos temas do eixo temático e totalizando oito verbalizações, esta subcategoria refere-se a dificuldades da criança em dividir os brinquedos, ou pertences, e em participar de atividades em grupo ou brincadeiras em que se alterna o poder de decisão com outras crianças. Assim as professoras caracterizam o ato das crianças não conseguir compartilhar objetos ou atividades como agressivo. Esse dado se relaciona negativamente com os resultados quantitativos dessa dissertação, em que as crianças não foram consideradas agressivas e um dos itens com maior média no PSBS-T foi *“Esta criança é boa em compartilhar e revezar com outras crianças.”* com média de 4,6 (DP=0,82). As falas a seguir são representativas da categoria:

“Olha a gente trabalha com um grupo de 25 crianças, né, e elas demonstram agressividade quando elas não sabem ainda dividir um brinquedo, né, compartilhar.” Professora 16

“... quando uma criança não divide, né, os jogos, os brinquedos, as atividades que faz no coletivo, ela é muito individualista. E a criança torna-se agressiva.” (Professora 20)

• “Mostrar-se contrariada”- também com oito temas, totalizando assim 6,7% das verbalizações do eixo temático a subcategoria inclui os atos caracterizados pelas professoras como agressivos que evidenciam atitudes de contrariedade da criança. Esta reúne os seguintes atos: não querer escutar, não responder aos questionamentos, fazer feições de contrariedade, chorar para realizar alguma atividade, recusar-se a realizar as atividades propostas. Essa subcategoria relaciona-se com o item *“Esta criança vai embora ou vira as costas quando ela está brava com outro par.”* do PSBS-T (M= 2,24; DP= 1,15), mostrando que

atitudes de contrariedade podem ser consideradas como agressivas. As falas das professoras ilustram os comportamentos:

“A criança que vai falar contigo ela tapa os ouvidos, não te responde, ou faz cara feia...” (Professora2)

“... quando ele não quer realizar atividades, [...] quando ela não quer mais fazer as coisas, ela chora pra vir na escola, ela chora pra fazer as atividades, ela não quer mais comer, se é uma criança que se alimenta bem, a gente já começa a perceber essa...” (professora 9)

• “Tentar resolver os conflitos por uso de força física”- se obtiveram sete temas nesta subcategoria, somando 5,8% das verbalizações do eixo temático. Essa inclui os comportamentos das crianças que a professora considera agressivos em situações nas quais o pré-escolar faz uso de força física; como bater, morder, empurrar; para resolver o problema quando está num desentendimento, num impasse, sente-se contrariada ou numa disputa por um objeto. O fato das professoras apontarem esses comportamentos como agressivos mostra que essas concordam que os itens do PSBS-T *“Esta criança ameaça verbalmente empurrar o par para fora de um brinquedo (triciclo ou cavalinho, por exemplo) ou estragar/destruir aquilo que o par está fazendo (blocos de construção, por exemplo), a menos que o par compartilhe com ela.”* (M= 1,56; DP= 0,91) e *“Esta criança atira objetos nas outras crianças quando não consegue que as coisas aconteçam do jeito que ela quer.”* (M= 1,34; DP= 0,75) são descritivos da agressividade dos pré-escolares. As falas seguintes ilustram a subcategoria:

“Quando ela, ao brincar, ao resolver algum desentendimento, entre um brinquedo ou alguma brincadeira, ao invés de ela conversar ou solucionar, ela bate, a meu ver.” (Professora 3)

“... porque às vezes na hora da disputa por um brinquedo ela acaba mordendo, embora ela não estando mais na idade de morder” (Professora 7)

• “Não resolver os conflitos por meio de conversas e combinados”- esta subcategoria está relacionada à anterior e igualmente possui sete temas totalizando 5,8% do eixo. Ela se diferencia da outra pelo fato das professoras aludirem claramente na caracterização do comportamento agressivo a falta de busca da criança a uma alternativa de resolução de desentendimentos e disputas que envolvam o diálogo e o estabelecimento de acordos. Novamente pode-se relacionar essa subcategoria com o item do PSBS-T *“Esta criança ameaça verbalmente empurrar o par para fora de um brinquedo (triciclo ou cavalinho, por*

exemplo) ou estragar/destruir aquilo que o par está fazendo (blocos de construção, por exemplo), a menos que o par compartilhe com ela.” (M= 1,56; DP= 0,91) apontando para uma concordância na definição de comportamentos agressivos entre as professoras e a literatura. As falas a seguir são exemplos da subcategoria:

“Então essas são o que eu considero agressividade, que ela, no caso, ela tenta resolver de uma maneira sem ser dialogando ou até mesmo achando outras resoluções, combinados que se possam estar se fazendo.” (Professora 5)

“Eu tenho alguns alunos que, algum aluno fez alguma coisa que ele não gostou ele vai direto pra agressividade, ele bate ele empurra, ele xinga, ele não tem uma atitude assim de chamar a professora, de pedir auxílio, ou quando é irritado, ou quando não consegue alguma coisa, daí ele já vai batendo, vai agredindo o amigo. Eu considero uma atitude de agressividade isso, quando ele não consegue interagir, utilizar o diálogo e já vai agindo com o corpo.” (Professora 6)

• “Descumprir as regras de comportamento da turma”- com 5% dos temas do eixo, com seis verbalizações, esta subcategoria versa sobre os atos das crianças considerados agressivos pela professora em que existe a desobediência as regras de comportamentos estabelecidas pela professora junto com a turma, seja por não entendimento ou por falta de limites. Como na seguinte fala de uma professora:

“Eu acho que é isso mesmo, né, quando ela não consegue... é... A gente trabalha com combinados. [...] quem não cumpre os combinados, quem não segue pelo menos aqueles combinados...” (Professora 2)

“Pra mim quando ela não aceita as regras, os limites...” (Professora 22)

• “Ter um comportamento oposto ao prossocial”- em cinco ocasiões as professoras definiram o comportamento agressivo das crianças como comportar-se de forma contrária ao desejado socialmente. Esse resultado, embora de maneira inversa, se relaciona com os achados estatísticos dessa dissertação, pois ao mesmo tempo em que as professoras classificaram as crianças como pouco agressivas, caracterizaram-nas como altamente prossociais, visto a média dessa dimensão ter alcançado 4,00 (DP=0,59) dos cinco pontos possíveis. Assim, pode-se pensar que para as professoras da pesquisa existe uma relação de oposição entre as habilidades sociais e a agressividade. Como nas falas seguintes:

“Pela pouca experiência que eu tenho até agora, é uma criança que dificilmente consegue se socializar com as outras crianças, né...”
(Professora 12)

“... de não aceitar carinho, de ser mais arredo...” (Professora 8)

• “Pegar objetos sem permissão” – por quatro vezes as professoras definiram comportamento agressivo como tomar objetos, principalmente brinquedos, de outra criança sem lhe pedir, usando a força física, como no trecho a seguir:

“A maioria das vezes, quando elas querem um brinquedo, elas não sabem pedir, elas já arrancam da mão da criança...”
(Professora 23)

• “Excluir outra criança da brincadeira” – nesta subcategoria, representada por dois temas, a dificuldade de socialização como comportamento agressivo está representada no ato de excluir uma criança da brincadeira. Essa subcategoria se refere a itens mensurados pelo PSBS-T *“Esta criança diz às outras para não brincarem ou serem amigas de outro par.”* (M= 2,12; DP= 1,06), *“Quando brava com um par, esta criança mantém aquele par fora de um grupo de jogo ou brincadeira.”* (M= 2,54; DP= 1,05) e *“Esta criança ameaça verbalmente manter um par fora do grupo de brincadeiras, se o par não fizer o que ela diz.”* (M= 1,80; DP= 0,97), pertencentes a dimensão de agressão relacional. Isso aponta que as dificuldades de socialização da criança tanto se relacionam com atos de agressão externalizada como de agressão relacional. Como da subcategoria pode-se citar:

“Principalmente na hora do brincar também não aceitar outras crianças que participam da brincadeira, isso também é agressividade.”
(Professora 17)

• “Comunicar-se pouco” – dois temas compõem esta subcategoria que diz respeito ao comportamento agressivo de dificuldade de socialização no ato de isolar-se ou raramente interagir com outras crianças, uma das falas está descrita a seguir:

“... que a criança muito também, muito calma, ou muito quieta, ou muito reservada, alguma coisa está acontecendo, talvez a agressividade interior...” (Professora 17).

7.2.1.2. Uma criança é agressiva quando machuca fisicamente alguém

Esta foi a terceira categoria a mais citada em toda análise das entrevistas somando 11,1% das 414 verbalizações das professoras, e contando com 38% dos temas do eixo temático. Isso aponta que na fala

de várias professoras os atos de maltratar alguém fisicamente são considerados comportamentos agressivos dos pré-escolares. Os temas dessa categoria foram altamente concentrados na subcategoria “Bater”, de forma a ganhar destaque na análise geral dos temas, isso evidencia que este comportamento foi o mais avaliado como agressivo entre as professoras. Além dessa subcategoria, sobressaiu-se a de “Empurrar”, com uma concentração menor, mas ainda sim relevante tanto na categorização total, como na análise interna da categoria; indicando que este também é um comportamento comumente associado à agressividade. As subcategorias estão descritas na tabela 9 e detalhadamente a seguir:

Tabela 9 Subcategorias da Categoria machucar fisicamente alguém

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Uma criança é agressiva quando machuca fisicamente alguém	Bater	20	43%	16,7%
	Empurrar	9	20%	7,5%
	Machucar fisicamente alguém	6	13%	5%
	Chutar	5	11%	4,1%
	Morder	4	9%	3,3%
	Pular em alguém	1	2%	0,8%
	Puxar os cabelos	1	2%	0,8%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

•“Bater” – esta subcategoria obteve o maior número de temas do total de categorizações (4,8%), de todas as subcategorias que versaram sobre a caracterização do comportamento agressivo (43%) e dos temas dessa categoria (16,7%), além de relacionar-se aos itens do PSBS-T “*Esta criança chuta ou bate em outras crianças.*” (M= 1,94; DP= 1,04) e “*Esta criança ameaça verbalmente bater ou bate em outras crianças.*” (M= 1,84; DP= 1,13). Portanto os atos de bater em alguém a machucando são considerados pela maioria das educadoras como agressivos, como nos relatos a seguir:

“Na sala de aula, a gente pode perceber os comportamentos da criança a partir do momento que ela é agressiva, quando ela começa a bater, né, no amigo sem alguma... sem... tipo assim, ele está fazendo alguma coisa, entendeu, que eu percebo assim. Às vezes eles agem, tipo assim, por impulso, entendeu, mesmo que a pessoa não mexeu, se a pessoa, tipo assim, não foi lá mexeu com ele, eles então agem por impulso de bater, ...” (Professora10)

“... de bater nas crianças, acho que tudo isso indica, né.”
(Professora 18)

•“Empurrar” – esta subcategoria contou com 20% dos temas da categoria, 7,5% do eixo temático sendo a segunda mais citada pelas professoras, e 2,2% do total de categorizações, em toda a análise das entrevistas. Logo, os atos físicos de empurrar outra pessoa lhe causando danos estão bastante representativos da caracterização geral do comportamento agressivo do pré-escolar, fato esse corroborado pelo item do PSBS-T com maior média da dimensão de agressão externalizante ter sido: “*Esta criança empurra outras crianças.*” (M= 2,12; DP=1,27). Os dois temas a seguir são ilustrativos:

“*Atitudes como empurrar...*” (Professora 6)

“... com um comportamento de empurrar...” (Professora 18)

•“Machucar fisicamente alguém” – seis temas referiram-se ao ato machucar fisicamente alguém de forma genérica, sem especificar o tipo de atitude, formando esta subcategoria, como nos trechos abaixo:

“... e na questão de físico é machucando o corpo, né, [...] entre outros fatores que danificam mesmo as partes do corpo.” (Professora 5)

“*Eu percebo que uma criança é agressiva quando ela agride os outros fisicamente...*” (Professora 19)

•“Chutar” – em cinco temas a categoria machucar fisicamente alguém se definiu no ato de chutar outra pessoa ou objeto, formando esta subcategoria, representada no PSBS-T pelo item “*Esta criança chuta ou bate em outras crianças.*” (M= 1,94; DP= 1,04), como nos dois exemplos a seguir:

“... ou quando ela é contrariada ela chuta,...” (Professora 2)

“*O comportamento físico, né, de chutar,...*” (Professora 8)

•“Morder” – as ações de morder alguém compõem essa subcategoria com quatro temas, como o trecho abaixo:

“*Eu vejo que uma criança é agressiva, por exemplo, assim, uma criança de cinco anos que morde, né...*” (Professora 7)

•“Pular em cima de alguém” – outro ato que constituiu uma subcategoria por diferenciar-se dos demais foi o tema colocado pela professora 10:

“... de pular em cima do outro...”

•“Puxar os cabelos” – também esta subcategoria é composta por um único tema a seguir:

“... puxões de cabelo...” (Professora 5)

7.2.1.3. Uma criança é agressiva quando ataca verbalmente alguém

Esta categoria, a terceira mais citada desse eixo temático, inclui os comportamentos das crianças que as professoras consideram agressivos quando a criança utiliza de palavras, ou do modo de falar para ferir outra pessoa. Dos 13 temas da categoria, oito concentraram-se na subcategoria “Falar palavras grosseiras e/ou obscenas”, indicando que o conteúdo verbalizado pela criança com esse teor é considerado pelas professoras uma forma agressiva de comportar-se. A tabela 10 apresenta o resumo da categoria, que inclui as seguintes subcategorias:

Tabela 10 - Subcategorias da Categoria atacar verbalmente alguém

Categoria	Subcategorias	N T	% TC	% TET
Uma criança é agressiva quando ataca verbalmente alguém	Falar palavras grosseiras/obscenas	8	62%	6,7%
	Falar alto	2	15%	1,7%
	Querer impor sua vontade verbalmente	2	15%	1,7%
	Julgar o outro	1	8%	0,8%

Legenda: N Temas: Número de Temas; % Temas C: Porcentagem de Temas na Categoria; % Temas ET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

•“Falar palavras grosseiras e/ou obscenas”- esta subcategoria, com alta frequência de temas na categoria (62%), e moderada no eixo temático com 6,7% das falas, inclui as verbalizações das crianças que a professora considera atos de agressividade. Os comportamentos descritos pelas professoras foram: ofender o outro, usar palavras grosseiras ou obscenas em uma conversa, ser agressivo verbalmente com o outro, conforme os trechos a seguir:

“... ou às vezes com palavras também, né. Porque tem crianças que são agressivas com palavras, que falam palavrões, xingamentos...” (Professora 19)

“... também existe a maneira verbal de agressividade, então ela tenta resolver numa maneira grosseira. Quando é verbal, questão de palavra de baixo calão, de ofensas, né...” (Professora 5)

•“Falar alto” – Esta subcategoria contou com dois temas e se refere às ações de falar alto e gritar, como na fala que segue:

“Quando eu vejo assim, porque também tem a questão do falar alto [...] eu também acho isso uma forma de agressividade.” (Professora 7)

• “Querer impor sua vontade verbalmente” – duas professoras consideram um comportamento agressivo as falas da criança que visam a imposição de sua vontade perante outras pessoas. Essa subcategoria está diretamente relacionada às dimensões de agressão relacional e externalizada do PSBS-T. A primeira é representada pelos itens: *“Esta criança diz a seu par que não brincará com ele ou será sua amiga, a menos que ele faça tudo o que ela quer.”* (M= 2,24; DP= 1,00), *“Esta criança diz aos pares que eles não serão convidados para a sua festa de aniversário, a menos que façam o que ela quer.”* (M= 1,50; DP= 0,97) e *“Esta criança ameaça verbalmente manter um par fora do grupo de brincadeiras, se o par não fizer o que ela diz.”* (M= 1,80; DP= 0,97). Já a segunda é contemplada nos itens *“Esta criança ameaça, de forma verbal, machucar fisicamente outro par para conseguir o que quer.”* (M= 1,72; DP= 1,01) e *“Esta criança ameaça verbalmente empurrar o par para fora de um brinquedo (triciclo ou cavalinho, por exemplo) ou estragar/destruir aquilo que o par está fazendo (blocos de construção, por exemplo), a menos que o par compartilhe com ela.”* (M= 1,56; DP= 0,91). O trecho abaixo ilustra esta subcategoria:

“Tanto na fala verbal, no querer mandar...” (Professora 4)

• “Julgar o outro” – a professora cinco apresentou outra forma da criança atacar verbalmente alguém ao avaliar a outra criança. Este tema pode ser considerado uma forma de agressão relacional visto que se relaciona aos seguintes itens dessa dimensão do PSBS-T: *“Esta criança tenta constranger colegas debochando deles na frente de outros pares.”* (M= 1,66; DP= 0,96) e *“Esta criança tenta fazer com que os outros não gostem de um par (por exemplo, cochichando coisas ruins sobre o colega “pelas costas” dele).”* (M= 1,78; DP= 0,98). A fala da professora foi:

“... a partir do momento que ela julga uma criança...” (Professora 5)

7.2.1.4. Uma criança é agressiva quando tem outras atitudes diferentes das listadas nas demais categorias

Esta última categoria contou com nove temas e inclui ações que as professoras caracterizaram como indicadores de agressividade, mas que não se encaixaram em nenhuma das demais categorias. Destacou-se a subcategoria “Constância das ações agressivas” com 56% dos temas da

categoria, indicando que as professoras consideram um comportamento agressivo da criança quando essa o apresenta repetidas vezes. Estes atos estão divididos em quatro subcategorias descritas a seguir (Tabela 9):

Tabela 11 - Subcategorias da Categoria ter outras atitudes diferentes das demais categorias

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Uma criança é agressiva quando tem outras atitudes diferentes das demais categorias	Constância das ações agressivas	5	56%	4,1
	Estar mais agitado que o habitual	2	22%	1,7%
	Desenho da criança	1	11%	0,8%
	Auto-agredir-se e culpar outra pessoa	1	11%	0,8%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

•“Constância de ações agressivas” – esta subcategoria obteve uma frequência elevada na categoria com cinco dos nove temas e inclui falas em que as professoras definiram o comportamento agressivo pela frequência constante com que as crianças apresentam ações agressivas. Os trechos a seguir ilustram-na:

“Eu acredito que seja quando ela mantém constantemente as atitudes agressivas, né, com os amigos, quem estiver junto. Acredito que isso já seja um indicio... [...] É quando mantém, né, sempre, né, constantemente, né, atitudes agressivas,...” (Professora 1)

“... quando ele age sempre assim com agressividade.” (Professora 11)

•“Estar mais agitado que o habitual” – em duas ocasiões o comportamento agressivo foi caracterizado pelo fato da criança mudar seu comportamento habitual, apresentando sinais de agitação. A fala abaixo exemplifica esta subcategoria:

“O estado de espírito dele, quando ele chega na escola mais agitado, [...] quando essa criança ela é calma e chega bem agitada ,...” (Professora 9)

•“Desenho da criança” – a professora nove relatou que considera o modo como a criança desenha como um comportamento agressivo pela seguinte fala:

“A gente percebe também agressividade pelos desenhos pelos traçados mais firmes, pelas cores mais escuras, a gente percebe esse termo na agressividade.”

• “Auto-agredir-se e culpar outra pessoa” – também a professora nove relatou um ato diferente dos demais descritos como comportamento agressivo:

“Tem outras características que é de agressão aos amigos, né, a auto-agressão dizendo que é o companheiro, ou dizendo que é o professor que beliscou, que bateu, que mordeu, sem ter nenhuma causa em evidência. Tudo isso gera a agressividade em sala de aula, a gente consegue perceber isso.”

7.2.1.5. Uma criança é agressiva quando destrói objetos

Esta categoria reúne os atos de destruição de objetos pelas crianças que as professoras caracterizaram como comportamentos agressivos. Este se subdivide em duas subcategorias que serão descritas a seguir (tabela 12):

Tabela 12 – Subcategorias da Categoria destruir objetos

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Uma criança é agressiva quando destrói objetos	Destruir brinquedos/pertences	3	75%	2,5%
	Jogar areia	1	25%	0,8%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

• “Destruir brinquedos/pertences” – – Esta subcategoria conta com três temas e inclui os atos de: destruir os brinquedos próprios, de outras crianças, ou da sala de aula; bater nas mesas e riscar os objetos ou atividades. Dois itens do PSBS-T contemplam os comportamentos reunidos nessa subcategoria: *“Esta criança estraga as coisas de seus pares quando está chateada (por exemplo, projetos de arte, brinquedos).”* (M= 1,34; DP= 0,82) e *“Esta criança ameaça verbalmente empurrar o par para fora de um brinquedo (triciclo ou cavalinho, por exemplo) ou estragar/destruir aquilo que o par está fazendo (blocos de construção, por exemplo), a menos que o par compartilhe com ela.”* (M= 1,56; DP= 0,91). O trecho que segue é representativo dessa:

“... no momento destrói os próprios brinquedos ou os brinquedos, no caso da instituição, da salinha tudo, é um ato também da agressividade.” (Professora 17)

• “Jogar areia” – A professora dois acrescentou outro ato que envolve destruição, mas não se encaixa na subcategoria anterior, qual seja:

“... joga areia no parque, nas mesas, então isso é considerado,...”.

7.2.2. Identificação das razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos

Tabela 13–Eixo Temático Razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos

Eixo Temático	Categorias	NS	% SET	NT	% TET
Causas da Agressividade	Família	7	32%	47	44%
	Características próprias da criança	5	23%	27	25%
	Aprendizagens que a criança faz nos meios em que vive diferente do ambiente familiar	7	32%	25	23%
	Fatores diferentes dos expostos a cima	3	13%	9	8%

Legenda: NS: Número de Subcategorias; % SET: Porcentagem de Subcategorias no Eixo Temático; NT: Número de Temas; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático

Este eixo temático busca compreender que motivos as professoras consideram causas dos comportamentos agressivos apresentados pelas crianças pré-escolares, nas categorias desse eixo o comportamento agressivo é compreendido como decorrência de algo. A categoria que o considera consequência da família da criança obteve uma concentração significativa de temas totalizando 44% do total do eixo temático, o que concorda com a hipótese do estudo de que as professoras compreendem que a agressividade das crianças está atrelada a suas relações familiares. Porém, como houve uma dispersão dos temas nas subcategorias da categoria família, na análise de porcentagem de temas por subcategorias não foram as relativas a essa categoria as que

mais se destacaram. Sobressaíram-se as seguintes subcategorias: “dificuldade de socialização” com 3,6% do total analisado, “aprendizagem por imitação” com 2,9%, “estrutura e comunicação familiar” 2,4% e “falta de limite familiares” 2,2%. Isso indica que 4,6% do total de subcategorias destaques pertencem à categoria “Família”, portanto, as professoras consideram que a agressividade dos pré-escolares decorre principalmente da família da criança como um todo, e também de dificuldades próprias na socialização, do que ele aprende imitando. A seguir se descreverá cada categoria, com suas respectivas subcategorias, o resumo pode ser visto na tabela 13.

7.2.2.1. Atribui-se o comportamento agressivo da criança à família

Nesta categoria o comportamento agressivo é compreendido como decorrência da família, tendo se destacada das outras categorias com 11,3% do total de temas analisados nas entrevistas. Os temas se distribuíram pelas subcategorias, sem ressaltar nenhuma, porém mostrando consistência na maioria delas pelo número de temas como mostrado na tabela 14. Isso indica que, apesar de grande parte das professoras responsabilizarem as famílias pelos comportamentos agressivos das crianças, quando especificam o motivo pelo qual a família é a causa o fazem de maneira bastante diversa. As subcategorias serão detalhadas abaixo.

Tabela 14 - Subcategorias da Categoria atribuição à família

Categoria	Subcategorias	N T	% TC	% TET
Atribui-se o comportamento agressivo da criança à família	Estrutura e comunicação familiar	10	21%	9,3%
	Falta de limites familiares	9	19%	8,3%
	Falta de investimento familiar na criança	8	17%	7,4%
	A família	7	15%	6,5%
	A educação agressiva da família	7	15%	6,5%
	Educação familiar	5	11%	4,6%
	Ao uso de drogas pela família	1	2%	0,9%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

• “Estrutura e comunicação familiar” – esta subcategoria, que obteve uma porcentagem considerável com 2,4%, contou com dez temas que atribuíam os comportamentos agressivos das crianças ao padrão comunicacional da família ou a forma como essa está estruturada. Os temas versam sobre: o relacionamento familiar, a falta de comunicação familiar, a discussão entre os pais, os problemas financeiros familiares, a violência conjugal, o alcoolismo paterno, ao fato da família ser “mal estruturada”, os pais serem separados, o nascimento de irmão mais novo, ciúme entre irmãos. Os trechos a seguir ilustram esta subcategoria:

“E eu acho que um comportamento que muito, que é bem agravante é o comportamento da família, eu acho que isso envolve bastante, assim, se é uma família já meio complicada, isso automaticamente vai se expressar dentro da sala, a gente já sabe direitinho, até quando acontece algum caso de separação, tudo assim a gente sabe certinho, porque a criança muda completamente.” (Professora 8)

“como eu já te falei, às vezes vem de casa, os pais estão separados e muitas vezes influencia, ou às vezes a mãe ganhou neném e aí ele perde o colo, daí vem o ciúme, então a criança tenta extravasar de alguma forma,” (Professora 16)

• “Falta de limites familiares” – Nesta subcategoria, também destacável das demais por somar 2,2% do total de temas, foram reunidos os nove temas em que as professoras consideraram como causa dos comportamentos agressivos o fato da família não dar limites às crianças. São atos dessa subcategoria ilustrados nas falas abaixo: não dar limites, disciplina ou regras para criança; dizer a ela que ela pode fazer tudo; dizer a ela que ninguém pode contrariá-la; tratá-la de forma mais infantilizada que sua idade real; dar tudo que a criança quiser.

“Eu acho, eu atribuo, que eu vejo mais assim à família em primeiro lugar. Porque eu vejo assim, você, aí, você trabalha aqui na escola, tipo assim, “ah não pode” tipo assim “Isso é errado, isso não é certo”, eles tem as regras, tem os combinados. Mas, a partir do momento que a família não trabalha esses combinados também em casa, a criança, tipo assim, tem... se acha no direito de vir na escola e fazer o que ela pensa, entendeu. Porque se em casa não tem nenhuma disciplina, não tem nenhuma regra, não tem nenhuma autoridade, entendeu, deixa fazer o que quiser, então eu acho, tipo assim, eu atribuo muitas vezes à família assim, porque se a família não está junto à escola com uma posição pra estar ajudando a criança, o aluno, né, então eu

acho que assim, em casa ele faz o que quer, e chega aqui na escola, ele acha que tem direito também de fazer o que quer.” (Professora 10)

“Até inclusive eu acho que a agressividade ela vem muito de casa, não muitas vezes os pais são agressivos com as crianças, mas é que as crianças em casa tem tudo pra elas, aí chega aqui na escola acaba tendo essa agressividade porque tudo tem que continuar sendo dela. Essa é a minha opinião, tanto, que eu tenho crianças agressivas aqui, que eu já cheguei a conclusão e conversei com os pais, e realmente eles são muito mais paparicados em casa, e aqui eles acabam querendo tudo para eles, tudo é deles, aí eles são agressivos por causa dessa situação.” (Professora 23)

• “Falta de investimento familiar na criança” – o fato dos pais dedicarem pouco tempo ou atenção às crianças é o motivo alegado em oito temas citados pelas professoras ao comportamento agressivo dos pré-escolares. Os temas, representados por duas falas abaixo, versaram sobre: falta de tempo dos pais para a criança pelo excesso de atividades impostas pela contemporaneidade, falta de atenção para as mesmas, falta de informação dos pais sobre o desenvolvimento infantil, falta de paciência dos pais com os filhos, carência da base familiar, como se deu a aceitação da gravidez e da própria criança.

“Eu acho, hoje assim ó, é a carência da família mesmo, que é mesmo a base familiar, no meu ponto de vista é esse. Porque hoje em dia tem muitos pais... [...] A base familiar mesmo, antigamente as crianças ficavam mais com o pai, com a mãe, [...]Mas, assim era mais conservado, assim ó tinha um tempo pra família, tinha um tempo de sentar todo mundo na mesa, hoje em dia não tem isso, hoje em dia a mãe precisa trabalhar, o pai precisa trabalhar, a criança fica o dia todo na creche,e acaba fazendo o quer com os professores, lidar com os professores e a quantidade de roupa prá lavar, roupa pra passar, e acaba deixando isso.” (Professora 8)

“Acho que a falta de informação dos pais, a falta de paciência, hoje em dia os pais não tem tido tempo para as crianças, tudo é muito rápido eu vejo por alguns alunos meus que as mães vêm buscar e ‘anda rápido, pega e vai’” (Professora 18)

• “A família” – em sete temas as professoras atribuíram o comportamento agressivo à família da criança de um modo geral, ou referiram-se a hereditariedade, o ambiente ou a vivência familiar; formando esta categoria expressa nos excertos a seguir:

“Ou geralmente claro, da família, né, às vezes alguma coisinha da mamãe, do papai, da vovó, enfim, do irmãozinho, eu acho que é por aí.” (Professora 17)

“Eu acho que vem do ambiente familiar.” (Professora 19)

• “A educação agressiva da família” – esta subcategoria agrega sete temas em que as professoras consideram motivadora dos comportamentos agressivos dos pré-escolares o estilo de educação familiar que envolva atos agressivos para com a criança. As seguintes ações, expressas nas falas abaixo fazem parte dessa categoria: educar com agressividade de modo geral, educar com agressividade verbal, educar batendo na criança, chamar a atenção da criança, ou negar algo a ela.

“... que também tem disso, que os pais às vezes em casa são agressivos no verbal, às vezes não no bater, então isso também é uma troca que tem em casa, que traz pro dia-a-dia dentro da sala de aula, né.” (Professora 4)

“Acredito que na família, acho, quando a criança é tratada com agressividade, a tendência é ela num outro ambiente, tratar as pessoas com a mesma agressividade que ela foi tratada em casa. Eu imagino isso, né, é uma resposta, tanto é que toda a segunda-feira as crianças, as outras criança vem bem mais agitadas que o normal, daí na terça-feira, quarta, eles vão se acalmando, entrando no ritmo, né, mas dá pra perceber que na segunda-feira eles sempre vem mais tumultuados de casa, tem alguma relação? Acredito que sim, né, mas teria que ir mais a fundo, no caso.” (Professora 21)

• “Educação familiar” – nos cinco temas dessa subcategoria a agressividade das crianças é compreendida como decorrente da forma com a família educa a criança como um todo. Os temas ilustrados na falas que seguem tratam sobre: a educação familiar em geral, daquilo que é transmitido dos pais para os filhos, a educação para que a criança para revele um comportamento agressivo com outro comportamento agressivo.

“Eu acho que um pouco da questão familiar, né do que é transmitido dos pais para os filhos...” (Professora 15)

“Porque eu acho que isso é uma fala dos pais: “se ele te bater, tu bate; se ele encostar em ti, então tu bate; se ele não te bater, tu não faz nada, mas se eles te bater, tu bate”. Eu acredito que isso já vem de casa também, que eles não ensinam que “Ah ele te bateu, pergunta por que e conversa ou chama a professora”, muitas vezes eles dizem que é para bater. Acho que é isso.” (Professora 19)

• “Ao uso de drogas pela família” – Além das subcategorias acima descritas, a professora oito apresentou um tema que relaciona o comportamento agressivo à família de um modo diferente, qual seja o impacto da família ser usuária de drogas ilegais ao longo do desenvolvimento infantil, como relatado a seguir:

“E assim ó droga, né, eu digo família, mas do modo geral, droga. Também um ponto muito assim é a droga, eu acho que interfere assim ó tanto no crescimento da gestação, do bebê tudo ele vai interferir depois até a jornada de educação, assim eu acho isso.”

7.2.2.2. Atribui-se o comportamento agressivo a características próprias da criança

Nesta categoria o comportamento agressivo é compreendido como decorrente de características físicas, emocionais, sociais ou genéticas da própria criança (Tabela 15). A subcategoria “Dificuldade de socialização” apresentou um predomínio de falas, contando com 56% dos temas da categoria, 13,8% dos temas do eixo temático e 3,6% das entrevistas, sendo a mais referida do eixo temático. Isso aponta que ao atribuir causalidade à agressividade a características próprias das crianças, a professora considera que os motivos do comportamento agressivo são decorrentes de dificuldades da criança em socializar-se. Esse resultado revela que pela fala das professoras os dados estatísticos desse estudo relativos a relação de inversão entre as habilidades sociais e os problemas de comportamento da criança sejam compreendidos como o segundo uma consequência do primeiro.

Tabela 15 - Subcategorias da Categoria atribuição a características próprias da criança

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Atribui-se o comportamento agressivo a características próprias da criança	Dificuldade de socialização	15	56%	13,8%
	Fase do desenvolvimento infantil	3	11%	2,8%
	Doença, desenvolvimento atípico ou mal estar	3	11%	2,8%
	Inatismo	3	11%	2,8%
	Conflito existencial	3	11%	2,8%

Legenda: **NT**: Número de Temas; **% TC**: Porcentagem de Temas na Categoria; **% TET**: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

• “Dificuldade de socialização” – Esta subcategoria foi a mais verbalizada pelas professoras de todo o eixo temático, contando com 15 temas que compreendem o comportamento agressivo da criança como decorrente de sua carência de habilidades sociais, tais como: impulsividade, não saber esperar, dificuldade de interagir em grupo, baixa auto-estima, inveja, querer chamar a atenção para si, baixa capacidade de concentração, maneira de externalizar a raiva, ciúme e rivalidade com os colegas, inabilidade para expressar sentimentos. As falas abaixo representam essa subcategoria:

“Eu acho que às vezes essa situação da agressividade já está tão interna, que às vezes é instantâneo, entendesse eles nem pensam no que eles estão fazendo, eles agem assim por impulso. Aquele impulso, que já tem aquilo mentalizado, de que pra eles naquele momento: ‘como é que eu vou pegar aquele brinquedo’.” (Professora 7)

“Umás crianças eu acho que é porque eles querem chamar a atenção, acho que acaba sendo isso, e outras eu acho que é deles mesmo assim, que tem um pouco mais de dificuldade de se concentrar e pega e bate nas outras crianças.” (Professora 14)

• “Fase do desenvolvimento infantil” – o comportamento agressivo é entendido como consequência de características da fase desenvolvimental da criança pela professora, nesta subcategoria. Os três temas versavam sobre: egocentrismo, a personalidade em construção e a memória de curta duração. É importante ressaltar que os comportamentos dessa subcategoria poderiam confundir-se com a subcategoria “dificuldade de socialização”, porém na fala das professoras elas atrelaram essas características ao desenvolvimento infantil, como no exemplo a seguir:

“Mas pela idade, tudo, que eles estão passando, né, então... Até porque eles ainda não tem aquele senso, ai tipo assim, eu acho que tem aquela mentalidade da... também da idade, né, eles sabem que aquilo é errado, mas dali a cinco minutos eles já esquecem que aquilo é errado e passam a fazer de novo.” (Professora 10)

• “Doença, desenvolvimento atípico ou mal estar” – esta subcategoria reúne situações em que se atribui o comportamento agressivo do pré-escolar a dificuldades físicas decorrentes de: uma gripe, um mal estar, uma noite mal dormida, ter um desenvolvimento atípico, problemas de saúde, na alimentação, apatia. A seguir está descrito um dos três temas da subcategoria:

“Olha eu acho que quando não tem algum tipo de... síndrome, ou alguma... não é retardo mental, aqueles atrasos, né, que a gente sabe

que é uma criança.. Eu acho que quando não é considerado doença,...”
(Professora 2)

•“Inatismo” – esta subcategoria reuniu três temas que consideraram os comportamentos agressivos como inatos, ou seja, como sendo próprios das crianças, como se fizesse parte da personalidade infantil, ou fosse genético, como no trecho a seguir:

“E claro que a coisa muito vem à despeito da criança, que já tem aquele lado de já ser trabalhado o psicológico da criança, o emocional da criança, a criança tem muito isso, ele é criança, mas ele já vem com um apanhado, [...] enfim, pode sempre ser também fatores genéticos.” (Professora)

•“Conflito existencial” – esta última subcategoria de compreensão do comportamento agressivo do pré-escolar como próprio da criança, considera que esse pode ser decorrente de um conflito existencial, interno, com ele mesmo que não consegue externar. Os três temas estão representados na seguinte fala:

“... que a criança muito também, muito calma, ou muito quieta, ou muito reservada, alguma coisa está acontecendo, talvez a agressividade interior, o conflito com ele mesmo, ele não consegue por pra fora, né.” (Professora 17)

7.2.2.3 Atribui-se o comportamento agressivo a aprendizagens que a criança faz nos meios em que vive diferente do ambiente familiar

Tabela 16 - Subcategorias da Categoria atribuição a aprendizagens que a criança faz nos meios em que vive diferente do ambiente familiar

Categoria	Subcategorias	N T	% TC	% TET
Atribui-se o comportamento agressivo a aprendizagens que a criança faz nos meios em que vive diferente do ambiente familiar	Aprendizagem por imitação	12	48%	11,1%
	Falta de limites	7	28%	6,5%
	Convivência no espaço escolar	2	8%	1,9
	Conflitos	1	4%	0,9%
	Meio em que a criança vive	1	4%	0,9%
	Falta de afetividade	1	4%	0,9%
	Algo externo à criança	1	4%	0,9%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

Nesta categoria o comportamento agressivo é compreendido como decorrência de aprendizagens que realiza em outros contextos, que não a família. As subcategorias estão descritas na tabela 16, com uma concentração de temas em duas subcategorias “Aprendizagem por imitação” (48%) e “Falta de limites” (28%). A primeira das duas subcategorias foi a segunda mais verbalizada do eixo temático com 2,9% de temas analisados em todas as entrevistas. Indicando que, para grande parte das professoras, as crianças apresentam comportamentos agressivos por imitarem outras pessoas ou personagens. Em seguida se descreverá cada subcategoria detalhadamente:

- “Aprendizagem por imitação” – esta subcategoria que compreende que a criança aprende os comportamentos agressivos ao imitar algo ou alguém, contou com o maior número de temas da categoria, com o segundo maior do eixo temático 11,1% e com 2,9% de todos os temas. Segundo uma parte expressiva de professoras as crianças aprendem ao reproduzir algo que elas assistem, presenciam ou observam: os adultos fazerem ou em um programa televisivo. As falas abaixo são representativas da subcategoria:

“Assim, porque a criança, o adulto é um espelho, né, então o que ele tá vendo ele tá aprendendo, em algum lugar ele tá aprendendo, ele tá presenciando” (Professora 1)

“Muita influência na televisão, porque tem muitos desenhos de luta, muitas coisas com esses monstros, de luta, que eles às vezes acabam brincando disso, acham que não machuca, mas acabam machucando os amigos.” (Professora 19)

- “Falta de limites” – nesta subcategoria, que se destacou com o segundo maior número de temas da categoria, o comportamento agressivo da criança tem como motivação o fato da criança não possuir limites para seus atos. Os sete temas dessa subcategoria descrevem os seguintes motivos para a agressividade infantil: a falta de limites, a falta de orientação ou ausência de limites, como ilustram os trechos a seguir.

“Eu acho que a falta de limites, muita falta de limites, não só no próprio comportamento da criança da escola, [...] Eu acredito que a grande falta de limites é o que transforma esse comportamento agressivo na criança.” (Professora 3)

“Eu acho que é um pouco falta de limite, um pouco falta de limite em casa, ou onde ela fica no período contrário de aula, maioria é falta de limite.” (Professora 20)

- “Convivência no espaço pré-escolar” – duas professoras atribuíram o comportamento agressivo do pré-escolar as experiências

que a criança faz no espaço escolar. Os temas, ilustrados na fala a seguir discorrem sobre: a dinâmica estabelecida na sala de aula entre as crianças e a professora, e o histórico de outros anos na pré-escola e creche.

“... e um pouco também da vivência dela de outros anos na escola também, né, na creche.” (Professora 15)

•“Conflitos” – na professora 21 os comportamentos agressivos das crianças podem ser decorrentes de conflitos de um modo geral, visto que mesma não especificou, como ilustrado a seguir:

“... conflitos,...”

•“Meio em que a criança vive” – já a professora 17 descreveu que as crianças podem se comportar de maneira agressiva em razão de seu ambiente de convivência:

“... e aí claro é o meio, querendo ou não é o meio também, né,...”

•“Falta de afetividade” – o comportamento agressivo é atribuído a falta de afetividade recebida pela criança de acordo com a professora 18:

“... a falta de carinho, eu acho.”

•“Algo externo à criança” – esta última subcategoria de atribuição do comportamento agressivo a aprendizagens que a criança faz em contextos diferentes do familiar abarca a fala da professora quatro em que esta afirma que agressividade não é inata, que está é decorrente de algo ou alguém externo à criança:

“Tem alguém ou alguma coisa por trás que fez com que ele fosse agressivo hoje, né.”

7.2.2.4. Atribui-se o comportamento agressivo a fatores diferentes dos expostos a cima

Tabela 17 - Subcategorias da atribuição a fatores diferentes dos expostos a cima

Categoria	Subcategorias	N T	% TC	% TET
Atribui-se o comportamento agressivo a fatores diferentes dos expostos a cima	Vários fatores	6	67%	5,5%
	Sem motivo	2	22%	1,8%
	Variável para cada criança	1	11%	0,9%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

A última categoria do eixo temático identificação das razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos reúne razões diferentes das anteriormente descritas. Esta contou com nove temas, dos quais seis se referiam a categoria “Vários fatores” (Tabela 17). Segue abaixo a descrição das subcategorias.

- “Vários fatores” – o comportamento agressivo é compreendido como decorrente de uma multiplicidade de fatores nesta categoria. As professoras por seis vezes atribuíram a agressividade a: vários fatores/coisas ou a muitas situações, como nos trechos que seguem:

“Ah pode vir de muitas situações, né...” (Professora 12)

“A gente procura analisar, tem vários fatores, né...” (Professora 16)

- “Sem motivo” – a professora quatro negou a atribuição de causalidade aos comportamentos agressivos das crianças por duas vezes alegando que essas são muito novas para terem motivação, como colocado abaixo:

“Eu acredito que o motivo... ele por ser pequeno, acho que eles não tem um motivo, [...] sabe, eles são muito novos ainda para dizer ‘eu sou agressivo’.”

- “Variável para cada criança” – por fim a professora seis colocou que as razões para os comportamento agressivos são mutáveis de criança para criança:

“Isso depende muito da criança...”

7.2.3. Caracterização da forma como as professoras de pré-escola lidam com a agressividade de seus alunos.

O terceiro Eixo Temático reúne 114 temas distribuídos em oito categorias que abordam as estratégias e intervenções que as professoras utilizam para lidar com a agressividade das crianças. Esse eixo temático contou com um número bastante elevado de categorias apresentando uma dispersão moderada dos temas, com uma concentração nas categorias: “Por meio de conversas” (19%), “Fazendo-os refletir sobre a atitude” (19%) e “por meio de combinados e regras” (18%). Na análise do total de temas das entrevistas, as seguintes subcategorias se destacaram: “Conversar com a criança que agride” (3,8%), “Privar a criança do que mais gosta” (3,1%), e “Afetividade” (2,2%). Isso sugere que as professoras, ao menos em seus relatos, utilizam variadas formas para lidar com a agressividade de seus alunos, envolvendo principalmente conversas, em especial com a criança que

agride; reflexões sobre a atitude; com combinados e regras, particularmente privando a criança do que mais gosta; e por meio da afetividade. Dessa forma, esse resultado confirma a hipótese da dissertação apenas em parte, pois contrariamente ao hipotetizado as professoras afirmaram ter estratégias para lidar com os comportamentos agressivos das crianças, mas por outro lado, corroboraram a expectativa da pesquisa ao apresentar estratégias coercitivas. A tabela 18 faz um resumo sobre o eixo temático, com as frequências de categorias e temas. Em seguida as categorias serão detalhadas por ordem de frequência na categoria, assim como suas subcategorias:

Tabela 18 - Eixo Temático formas que a professora lida com a agressividade de seus alunos

Eixo Temático	Categorias	NS	% SET	NT	% TET
Formas que a professora lida com a agressividade de seus alunos	Por meio de conversas	4	15%	22	19%
	Fazendo-os refletir sobre a atitude	4	15%	22	19%
	Por meio dos combinados e regras da turma	3	11%	21	18%
	Algo que precisa de pesquisa	4	15%	15	13%
	Pedindo auxílio	3	11%	10	9%
	Pela afetividade	1	3%	9	8%
	Por meio de atividades	4	15%	9	8%
	De outras formas diferentes das descritas anteriormente	4	15%	6	6%

Legenda: NS: Número de Subcategorias; % SET: Porcentagem de Subcategorias no Eixo Temático; NT: Número de Temas; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático

7.2.3.1. Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio de conversas

Esta categoria reúne em quatro subcategorias as estratégias que a professora faz uso para lidar com a agressividade de seus alunos que envolvem principalmente o ato de conversar de maneira geral, tendo um elevado número de temas para o eixo temático. A tabela 19 contém um

resumo da categoria apontando que a estratégia mais utilizada pelas professoras nessa são as pertencentes à subcategoria “Conversar com a criança que agride” com 73% dos temas da categoria.

Tabela 19 - Subcategorias da Categoria conversas

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio de conversas	Conversar com a criança que agride	16	73%	14%
	Conversar com a criança que agride e com seus pais	2	9%	1,8%
	Fazendo a conversa de roda diariamente como prevenção	2	9%	1,8%
	Conversar com os pais da criança que agride	2	9%	1,8%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

•“Conversar com a criança que agride” – esta subcategoria com 16 temas que correspondem a 73% da categoria, 14% do eixo temático e 3,8% das entrevistas foi a mais citada do eixo temático, revelando ser a principal estratégia utilizada pelas professoras. Essa inclui as intervenções das professoras em relação aos comportamentos agressivos das crianças que envolvem conversas entre a criança que agride e a professora. Os trechos a seguir ilustram os seguintes temas: conversar/dialogar com a criança que agride, dizendo que não pode/deve fazer, fazendo as crianças se desculparem por seus atos, na troca dentro de sala de aula.

“Eu chamo e converso, geralmente quando é questão da mordida, porque os meus tem 5 anos. Eu digo “olha eu não gostaria que tu fizesses mais isso, porque não estás mais na faixa-etária de morder, e o amigo fica machucado, dói” ainda levando o braço e digo “olha o que que você fez com seu amigo, isso dói, agora pede desculpa, dá um abraço, e vai cada um pro seu lugar”.” (Professora 7)

“Dessa forma, né, conversando, dialogando, pedindo para que um peça desculpas para o outro, assim na base da conversa. Porque senão, violência gera violência, se um bate, o outro rebate, no fim ninguém mais dá jeito. Então a gente canaliza pra esse lado, muito diálogo, muita conversa,...” (Professora 16)

•“Conversar com a criança que agride e com seus pais” – duas professoras relataram que lidam com o comportamento agressivo conversando com a criança que agride e com os pais para ver se este comportamento se repete em casa ou para saber como os pais lidam com este comportamento. A fala abaixo exemplifica esta subcategoria:

“A troca com a criança dentro de sala de aula, conversando com ela e com os pais, né, professor, aluno e família.” (Professora 4)

•“Fazendo a conversa de roda diariamente como prevenção” – em dois outros casos as professoras relataram lidar de forma preventiva com os comportamentos agressivos das crianças ao fazer rodas diárias de conversas com as crianças, como no trecho a seguir:

“Então assim, acho que isso já vai diminuindo bastante, claro a conversa de roda tendo todos os dias isso vai acabando assim em questão de segundos, né...” (Professora 4)

•“Conversar com os pais da criança que agride” – a última subcategoria dessa categoria refere-se à intervenção por meio de conversas entre a professora ou a coordenação e os pais da criança que agride para reportar o que está acontecendo na sala. A fala a seguir representa os dois temas da subcategoria:

“A gente, quando eu não to conseguindo, eu chamo a XXX, eu digo olha ‘ó XXX essa criança eu acho que está com problemas, é melhor chamar a família’, ‘XXX é melhor chamar a família, está acontecendo isso aqui que a gente está vendo na sala’. Ela vai, ela chama, os pais vêm conversam, depois ela passa pra gente o que aconteceu, ou até mesmo ela me chama ou eu ou a XXX, né, ela chama pra conversar junto pra ver o que está acontecendo na sala realmente, se é isso que está acontecendo, se não é, é dessa forma que a gente leva as coisas, sabe.” (Professora 9)

7.2.3.2. Professora lida com a agressividade de seus alunos fazendo-os refletir sobre a atitude

Esta categoria, também com 19% dos temas do eixo temático, destacando-se entre as estratégias das educadoras, diferencia-se da anterior pelo fato das conversas das professoras terem a finalidade principal de resolver os problemas com a agressividade seus alunos por meio de uma reflexão de seus atos. Os temas distribuíram-se igualmente pelas quatro subcategorias dessa categoria como mostrado na tabela 20, indicando que são diversos os meios utilizados para levar a criança a reflexão.

Tabela 20 - Subcategorias da Categoria refletir sobre a atitude

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Professora lida com a agressividade de seus alunos fazendo-os refletir sobre a atitude	Fazendo as crianças que agridem se empatizarem com o lugar da criança agredida	5	25%	4,4%
	Fazendo a criança que agride refletir sobre a valoração da atitude	5	25%	4,4%
	Conversando com a criança que agride sobre outras formas de resolver o conflito	5	25%	4,4%
	Conscientizando a criança que agride	5	25%	4,4%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

•“Fazendo as crianças que agridem se empatizarem com o lugar da criança agredida” – esta subcategoria reúne as conversas das professoras que pretendem criar empatia entre as crianças envolvidas em atos de agressividade. Os temas, ilustrados nas falas a seguir, discorrem sobre: fazer com que as crianças envolvidas em conflitos coloquem-se no lugar da outra, para que elas pensem se gostariam de estar no lugar da outra criança.

“Eu procuro estar sempre colocando eles no lugar do outro, será que o outro gostaria que aquele fizesse o que ele fez,...” (Professora 2)

“Eu tento sempre fazer com que eles enxerguem que se eles tiraram um brinquedo de um amigo, e se o amigo tirasse dele ele ia gostar? Eu sempre coloco os dois em cada situação. Por exemplo, a criança que é agressiva eu mostro pra ela o que que ela sentiria, se o outro fizesse isso com ele. E até está dando certo, assim, sabe.” (Professora 23)

•“Fazendo a criança que agride refletir sobre a valoração da atitude” – esta subcategoria envolve as estratégias das professoras para lidar com a agressividade que visam levar a criança que agride a reflexão sobre a valoração de seus atos. Os temas, ilustrados nas falas abaixo, versam sobre: fazer a criança pensar se a atitude foi boa ou ruim, mostrando o correto e o errado, dizer que o comportamento agressivo é feio, ruim, fazê-la entender que é errado comportar-se agressivamente.

“... sempre procurar pensar sobre aquela atitude, se aquela atitude foi boa, ou não, né.” (Professora 2)

“A gente sempre tenta conversar, né, diretamente com a criança, mostrar o que é certo, mostrar o que é errado. Tipo assim, né, o que ela passou, que ele fez aquilo, será que, tipo assim, eles estava certo?” (Professora 10)

•“Conversando com a criança que agride sobre outras formas de resolver o conflito” – as intervenções das professoras que objetivam apresentar à criança que agride outras formas de resolução de conflito que não envolvem agressividade forma reunidas nesta subcategoria. Os temas incluem as seguintes ações: lembrar as regras da turma dizendo que em outra oportunidade a criança pode pegar o brinquedo ou sentar no lugar que ela queria, dizer à criança que há outras formas para resolver o conflito sem a agressividade, que se alguém for agressivo com ela, esta deve falar para a professora. Os trechos a seguir exemplificam a subcategoria:

“... e fica lá, às vezes eu vou lá pergunto o que que aconteceu, daí eu digo, ‘não, teu amigo tem razão, ele já estava com o brinquedo, tu querias entrar na brincadeira e tirar o brinquedo, então ele tem razão, a hora que guardar os brinquedos em outro momento quando jogar a caixa de novo, tu pega, né. Ou ele já estava sentado naquele lugar, amanhã, ou quando voltar do parque daí tu vai lá e senta naquele lugar que tu querias sentar’, geralmente converso,...” (Professora 7)

“A gente tenta conversar, explicar que não é assim, daí se alguém bate, a gente fala pra não bater de novo, pra vir falar com a gente, não retribuir na mesma prática, está sempre mudando o caminho,...” (Professora 13)

•“Conscientizando a criança que agride” – a última subcategoria desta categoria agrega as ações das professoras para lidar com a agressividade de seus alunos que abarcam processos de conscientização da criança que agride. Os temas, que são representados nas falas a seguir, tratam sobre: fazer a criança que agride tomar consciência de seus atos e das consequências que podem decorrer dos mesmos.

“... uma boa conscientização, acho que é algo assim, que vem a contribuir para que isso não venha a acontecer, né.” (Professora 4)

“... mas, é demonstrado através de livros de corpo humano, o que que a agressividade pode ocasionar no corpo, né, como estrutura óssea, porque de repente uma criança... porque a gente trata isso com muita seriedade, porque de repente a gente como tem vários brinquedos, e tem brinquedos aqui que às vezes ficam a um metro do chão, então de repente um empurrão, um a criança caindo de mal jeito,

ela pode quebrar um braço, uma perna. Então a gente resalta muito isso no início do ano. Ela já faz parte até mesmo parte das atividades de colônia de férias. Porque a partir disso a criança toma consciência do que pode ser ocasionado no corpo a partir do momento que ela pode ter uma agressividade muito, até desde pequena, como brusca. Então isso pode ocasionar vários fatores, além de dor, além de fratura exposta, então ela toma consciência mesmo disso, no aspecto real. Então a partir do momento que ela... meio que a gente explica, a gente vê com a seriedade, elas tomam um susto com isso.” (Professora 5)

7.2.3.3. Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio dos combinados e regras da turma

A terceira categoria mais citada pelas professoras do eixo temático com 18% dos temas reúne as estratégias utilizadas pelas professoras para lidar com a agressividade de seus alunos em que esta intervém por meio dos combinados e regras da turma constituem essa categoria. A subcategoria “Privar a criança da atividade que esta mais gosta” obteve 13 temas e totalizou 3,1% das análises das entrevistas, sendo a mais cotada, seguida da subcategoria “Estabelecer as regras de comportamento da turma” com 7 temas. Isso indica que a intervenção de privar a criança da atividade que mais gosta é comumente utilizada pelas professoras, e que estas, por outro lado também usam da estratégia de construir as regras de comportamento com as crianças de forma preventiva ao comportamento agressivo. A tabela 21 resume as subcategorias e temas dessa, sendo em seguida cada subcategoria será descrita.

Tabela 21 - Subcategorias da Categoria combinados e regras da turma

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio dos combinados e regras da turma	Privar a criança da atividade que mais gosta	13	62%	11,4%
	Estabelecer as regras de comportamento da turma	7	33%	6,1%
	Ao impor limites aos alunos	1	5%	0,9%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

- “Privar a criança da atividade que mais gosta” – esta subcategoria, que se destacou com 62% da categoria, 11,4% do eixo temático e 3,1% da totalidade de temas, reúne as intervenções das professoras, que muitas vezes são estabelecidas nos combinados da turma como medida para a reincidência de comportamento agressivo em seus alunos, privá-los de sua atividade preferida. Os treze temas ilustrados a seguir envolvem atos em que a professora: coloca a criança sentada em uma cadeira durante uma atividade lúdica, não permite que a criança participe de uma atividade que ela goste por ter tido um comportamento agressivo, priva a criança de brincar no parque por cinco ou dez minutos como punição para saber que o que ela fez era errado, deixa a criança sentada refletindo sobre sua atitude, ou para se acalmar.

“E quando eu vejo que está demais eu tenho que usar a cadeirinha, pra eles, assim, perceberem que eles estão perdendo a chance de participar da brincadeira mais divertida que teria durante a tarde e eles estão só observando. [...] Eu tenho que tirar aquilo que ela mais gosta pra ela poder mudar o comportamento dela. E já surtiu resultado, teve crianças, assim que não entenderam as regras, batiam muito, e disse ‘ah então tá, tal brincadeira você não vai participar.’ chegava a hora de brincar, não participava, chorava, sentia aquela falta de estar ali brincando com os amigos, deixando de bater nas próximas brincadeiras.” (Professora 3)

“Eu procuro... na nossa sala nós temos os combinados, então um dos combinados é que eles têm que respeitar o amigo e a professora. Então eles sabem que se eles não respeitarem os combinados eles, ou eles vão ficar... eles vão perder alguma coisa que eles gostam, nem que sejam cinco minutinhos do parque, digamos, para eles refletir sobre o que eles fizeram, então isso foi desde o começo do ano, [...] e às vezes quando eles perdem cinco minutinhos do parque, ou perdem alguma coisa que eles gostam, mas não é nada muito grande, é só pelo fato de saber de ter uma multa, a gente diz pra eles que é tipo uma multa.” (Professora 19)

- “Estabelecer as regras de comportamento da turma” – as ações das professoras que visam lidar de forma preventiva com a agressividade de seus alunos ao construir os combinados e normas de comportamento com as crianças também se sobressaíram na categoria com 33% dos temas. As estratégias das professoras envolvem: estabelecer os combinados da turma com a participação das crianças na criação das regras; lembrar as crianças diariamente das regras de

comportamento; instituir os direitos e deveres das crianças, sendo que ao desrespeitar um dever a criança perde um direito; sentar em assembleia com a turma para decidir o que será feito com a criança que desrespeita um combinado. A seguir são descritos trechos que exemplificam a subcategoria:

“Sempre no começo do ano a gente tem as regras, né, que a gente constrói com as crianças na sala. E aí eles mesmos é que delimitam o que a gente vai fazer com as crianças que quebram essas regras.” (Professora 15)

“Eu procuro... na nossa sala nós temos os combinados, então um dos combinados é que eles tem que respeitar o amigo e a professora. Então eles sabem que se eles não respeitarem os combinados eles, ou eles vão ficar... eles vão perder alguma coisa que eles gostam, nem que seja cinco minutinhos do parque, digamos, para eles refletir sobre o que eles fizeram, então isso foi desde o começo do ano, eu converso bastante.” (Professora 19)

- “Ao impor limites aos alunos” – a professora três descreve ainda que lida preventivamente com a agressividade de seus alunos ao impor limites a seus alunos, sem especificar se estes fazem ou não parte dos combinados da turma:

“Que se tu impõe limites na criança, ela vai perceber que ela não pode mais bater, que ela não pode brigar, e se ela ver que quem é que está ali mostrando, que não pode...” (Professora 14)

7.2.3.4. Professora lida com a agressividade de seus alunos como algo que precisa de pesquisa

Esta categoria reúne as ações da professora para solucionar os problemas com a agressividade de seus alunos que envolvem a busca pela compreensão dos atos agressivos (Tabela 22). As subcategorias estão descritas abaixo.

- “Buscar solução na compreensão das causas familiares do comportamento agressivo” – nesta subcategoria se reuniu as atitudes descritas pelas professoras que objetivavam solucionar a agressividade ao investigar as razões familiares da mesma. A professora apresenta as seguintes ações: procurar a família para compreender as razões dos comportamentos agressivos da criança, ou pesquisar com a família se há algum problema na família para que a criança esteja apresentando estes comportamentos para então intervir. As falas a seguir representam os cinco temas da subcategoria:

“... a gente procura a família pra tentar entender o que está acontecendo, a família ou o responsável, né, pra tentar entender se está acontecendo alguma coisa que justifique, né, aquelas atitudes. Aí depende do que a família passa pra gente, né, aí depende do que a família passa pra gente a gente vai estudando, né, vai observando, pra tentar chegar num..., pra tentar entender o que está acontecendo.” (Professora 1)

“E até conversar com a família em casa, entender, porque às vezes é alguma situação que eles devem estar passando, né, e acabam descontando nos amigos, e é bom a gente até saber a história de vida dessa criança para gente saber lidar, né, o que está por trás dessa agressividade.” (Professora 16)

Tabela 22 - Subcategorias da Categoria algo que precisa de pesquisa

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Professora lida com a agressividade de seus alunos como algo que precisa de pesquisa	Buscar solução na compreensão das causas familiares do comportamento agressivo	5	33%	4,4%
	Buscar solução na compreensão das causas do comportamento agressivo	5	33%	4,4%
	Por meio de pesquisa e estudo	4	27%	3,5%
	Conhecer cada aluno	1	7%	0,9%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

• “Buscar solução na compreensão das causas do comportamento agressivo” – esta subcategoria agrupa as estratégias da professora em que esta procura descobrir os motivos da agressividade para entender os atos agressivos e então intervir na motivação e melhor orientar a criança. São falas ilustrativas dos cinco temas:

“... e tentar procurar a causa dessa agressividade e tentar trabalhar em cima disso.” (Professora 12)

“... procuro conversar, saber o que está acontecendo, pergunto como é que foi... porque eles ficam comigo à tarde, como é que foi de manhã, o que aconteceu. Porque tem que ter uma causa, né, tem que ter uma causa para ele estar agindo daquele jeito, mas geralmente eles são muito dóceis. (Professora 18)

•“Por meio de pesquisa e estudo” – em quatro temas as professoras relataram que lidam com a agressividade de seus alunos com uma análise por meio de pesquisas, estudos e leituras sobre o assunto; como na fala a seguir:

“... tem que pesquisar, tem que estudar, que ir atrás, [...] Partindo disso aí, eu vou pesquisando e vou tentando levar pro meu dia-dia, né,” (Professora 4)

•“Conhecer cada aluno” – a professora 17 apresentou uma outra forma de lidar com a agressividade de seus alunos como algo que precisa de pesquisa, qual seja, reconhecer cada aluno seu:

“Em primeiro lugar eu gosto muito de conhecer as minhas crianças,...” (Professora 17)

7.2.3.5. Professora lida com a agressividade de seus alunos pedindo auxílio

Esta categoria inclui as intervenções das professoras para lidar com a agressividade de seus alunos que envolvem a demanda de assistência. Esta conta com três subcategorias que serão descritas a seguir (tabela 23).

Tabela 23 - Subcategorias da Categoria pedir auxílio

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Professora lida com a agressividade de seus alunos pedindo auxílio	De um profissional especialista na área	5	50%	4,4%
	Dos pais para resolver o problema	4	40%	3,5%
	De ninguém específico	em 1	10%	0,9%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

•“De um profissional especialista na área” – nesta subcategoria estão reunidos os cinco temas em que a professora lida com o comportamento agressivo consultando um profissional especialista na área como um psicólogo ou um médico, como nas falas que seguem:

“... pedir ajuda de uma psicóloga, se é uma área que não sabe tão bem.” (Professora 4)

“A não ser quando bate mesmo que aí a criança tem que ser tratado com outros especialistas, com outros profissionais da área, da

área médica, (XXX) médico, mas eu acho que a agressividade. E perceber quando não da conta, [...] e procurar um profissional que possa (XXX) ou mesmo um médico, a parte da psicologia, enfim. [...] Agora quando eu digo agressividade, quando não chega a prejudicar, essa agressividade, quando aquela criança não é preciso ser encaminhada para um profissional,..." (Professora 17)

•“Dos pais para resolver o problema” – estão reunidos os quatro temas que versam sobre demandas de auxílio à família por parte da professora para lidar com a agressividade de seus alunos. Nas falas das professoras, ilustrada em seguida, são descritas as estratégias de: compartilhar com os pais o que está acontecendo com a criança na pré-escola, conversar e pedir para que eles trabalhem a situação com a criança em casa, pedir que a família seja parceira na resolução do problema.

“Quando eu vejo que a situação está fora de controle, que eu já não consigo mais contornar na sala, eu chamo os pais e converso com os pais, pra ter a ajuda deles em casa também.” (Professora 19)

•“De ninguém em específico” – a professora 12 lida com agressividade de seus aluno aos demandar auxílio a ninguém em específico:

“... tentar assim quando é possível estar buscando ajuda, né...” (Professora 10).

7.2.3.6. Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio da afetividade

Professora lida com a agressividade de seus alunos nesta categoria com atitudes afetivas para com as crianças que agridem (Tabela 24). Esta categoria apresenta uma única subcategoria, porém pelo número de temas apresentados, 7,9% do eixo temático, e o caráter diferencial da intervenção, esta se configurou como uma categoria.

Tabela 24 - Subcategoria da Categoria afetividade

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio da afetividade	Afetividade	9	100%	7,9%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

•“Afetividade” – essa subcategoria, que obteve destaque tendo ficado entre as 20 subcategorias mais citadas dentre as 98 com 2,2% do total de temas, incluem intervenções da professora na agressividade de seus alunos com gestos afetivos. Os seguintes atos de afeto são descritos nas falas: carinho, dando atenção para a criança, afetividade, colocar no colo, dar bom dia, abraçar, beijar, dizer que gosta da criança, que a ama, afeto, chamar para perto, vínculo afetivo, pessoa adulta de confiança, cumplicidade. Assim, uma das estratégias mais utilizadas pelas professoras para lidar com a agressividade de seus alunos é por meio de atos afetivos. Os trechos que seguem exemplificam esta subcategoria.

“que a criança que fica muito arredia que não quer que a gente chegue, sempre com carinho, [...] não tem outra maneira de tu tentar reverter essa situação se não for através do carinho. Se tu chegar, a criança tá agressiva contigo, se tu chegar e não for falar com ela cada vez ela vai ficar mais longe de ti, tem que ser muito carinho, muita atenção pra tentar conquistar, né, e conquistando a criança pronto. Eu já tive vários casos, eu to na área já há quase 15 anos, e já tive vários casos que inicialmente a criança me batia, me mordida, e depois não queria sair de perto de mim, encontrou em mim um portinho seguro, sabe. É gostoso assim, né, tu pegar uma criança como era e ver como ficou depois, e a única maneira é assim, é através da afetividade.” (Professora 8)

“Eu tento dar carinho, através do carinho eu consigo ganhar. Tanto que eu tenho uma aluna muito agressiva, que dá ataques, ela se joga no chão, e comigo ela não faz isso. Eu trato ela bem, ela senta, eu digo que eu amo ela, que eu gosto muito dela, que eu não gosto quando ela faz essas coisas, e ela... Eu acabo trazendo ela pra mim, assim através do afeto, porque violência com violência não chega em nada, então essa é melhor forma que eu consegui. Eu observava ela nas outras salas e eu via que ela não tinha isso, então quando ela veio pra mim eu vou botar carga nesse lado, e eu ganhei a menina, e ela é ótima, querida, prestativa, sempre quer estar do meu lado.” (Professora 21)

7.2.3.7. Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio de atividades

Esta categoria inclui estratégias utilizadas pelas professoras para lidar com a agressividade de seus alunos que envolvem o uso de atividades (Tabela 25). A subcategoria “promover atividades de socialização” apresentou o maior número de temas (4), abaixo serão descritas cada subcategoria.

Tabela 25 - Subcategorias da Categoria atividades

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio de atividades	Promover atividades de socialização	4	45%	3,5%
	Contação de estórias infantis sobre o tema	2	22%	1,8%
	Distraindo com outra atividade	2	22%	1,8%
	Propondo brincadeiras sobre o tema	1	11%	0,9%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

•“Promovendo atividades de socialização” – por quatro vezes forma citadas formas da professora lidar com a agressividade de seus alunos que abarcavam a promoção de atividades que visavam a socialização das crianças. Os temas tratavam de atos em que a professora: realiza atividades em grupo, partilhas; faz as crianças usarem expressões de cortesia; coloca as crianças para brincarem em grupo e fazê-las alternar quem lidera a brincadeira; promove atividade na qual distribuiu pares de pulseiras para as crianças que não tem um bom relacionamento, fazendo com que as mesmas precisassem cooperar nas diversas atividades do dia. O trecho que segue é representativo da categoria.

“Então a gente procura fazer atividades tipo partilhas, trabalhos em grupos para que elas aprendam a socializar, né, pra que a gente possa amenizar esse tipo de situação. [...] e a gente procura resgatar o valores, né: dá licença, pede desculpas, aquelas coisas assim... pra que a gente possa trabalhar com um grupo harmonioso.” (Professora 16)

•“Contação de estórias infantis sobre o tema” – o que difere os dois temas desta subcategoria dos demais é o tipo de atividade proposta pela professora, qual seja trabalhar com literatura infantil sobre agressividade. A professora lida com a agressividade de seus alunos trabalhando sobre a moral de estórias infantis sobre o tema, para que eles compreendam que não devem ter comportamentos agressivos, como na fala que segue.

“... e tentando, assim, contar histórias geralmente sobre agressividade pra eles pensarem que daquele jeito não é legal, é como eu trabalho com ele.” (Professora 14)

•“Distraindo com outra atividade” – nesta categoria a professora usa de outra atividade para distrair seus alunos de seus comportamentos agressivos. Os dois temas da subcategoria são expressos no trecho a seguir, e versam sobre ações da professora de: chamar a atenção da criança para outras atividades, colocar a criança como ajudante do dia, ou pedir para ela buscar ou levar materiais a outras salas.

“Se não está dando resultado a conversa dos amigos para com o amigo, o que eu eu faço, tiro ele da sala, da sala não, daquele espaço ali, e ele fica ali me ajudando. Ou às vezes ele é meu ajudante do dia, ou às vezes vai fazer uma volta com a XXX...” (Professora 9)

•“Propondo brincadeiras sobre o tema” – a professora quatro relatou um terceiro tipo de atividade utilizado para lidar com a agressividade de seus alunos, ela intervém por meio de brincadeiras:

“... através das brincadeiras,...”

7.2.3.8. Professora lida com a agressividade de seus alunos de outras formas diferentes das descritas anteriormente

A última categoria desse eixo temático reúne estratégias diversas que a professora lida com a agressividade de seus alunos das anteriormente apresentadas. A tabela 26 faz um resumo da categoria, e em seguidas as subcategorias são apresentadas uma a uma.

Tabela 26 - Subcategorias da Categoria outras formas diferentes das descritas anteriormente

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Professora lida com a agressividade de seus alunos de outras formas diferentes das descritas anteriormente	Observando as crianças resolverem entre si	2	33%	1,8%
	Como um processo/desafio	2	33%	1,8%
	Utilizando várias formas	1	17%	0,9%
	Intervindo na agressividade física	1	17%	0,9%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

•“Observando as crianças resolverem entre si” – nesta subcategoria foram agrupados dois temas em que as professoras

relatarem lidar com a agressividade de seus alunos observando as crianças resolverem o conflito entre si quando estas estão estabelecendo combinados e quando não há agressividade física envolvida. As falas que seguem exemplificam a subcategoria.

“Então a gente media até certo ponto, certo, mas de uma maneira assim que eles tentam resolver mais entre eles, a gente fica observando pra ver como eles estão resolvendo, a partir do momento que eles fizeram um combinado entre eles, aí a gente já se retira pra deixar a brincadeira mais livre. Mas a gente toma muito isso no início do ano, pra que no decorrer do ano a gente só contorne a situação e não tente resolver tanto por eles.” (Professora 5)

•“Como um processo/desafio” – lidar com a agressividade como um processo ou um desafio formam esta subcategoria composta de dois temas ilustrados na fala a seguir:

“Então a gente tenta fazer mais ou menos dessa maneira, está dando certo, é aos poucos, é um caminho bem longo, mas até o final do ano eu consigo.” (Professora 23)

•“Utilizando várias formas” – a professora um relatou que utiliza diversas estratégias e intervenções para lidar com os comportamentos agressivos das crianças:

“Então são várias medidas,...”

•“Intervindo na agressividade física” – por fim uma última forma de lidar com a agressividade dos pré-escolares foi descrita pela professora sete, em que esta afirma intervir, de forma genérica quando as crianças apresentam agressividade física:

“... agora quando eu vejo, assim que é agressividade, tipo assim fecha a mão, daí eu tenho que intervir até porque tenho medo que machuca.”

7.2.4. Caracterização das percepções das professoras pré-escolares sobre como as crianças lidam com os comportamentos agressivos entre si.

Este eixo temático trata das reações das crianças à agressividade entre elas na fala das professoras. As categorias, subcategorias e temas versam sobre formas como as crianças lidam com a agressividade entre elas, os temas se dispersaram pelas subcategorias apresentando pequena concentração na categoria “Apresentando outro comportamento agressivo” (Tabela 27). Na análise total dos temas duas subcategorias do eixo temático se destacaram: “revidar” com 4,1% dos temas, e 2,4% para “excluir a criança que agride”. Assim pode-se afirmar que na fala das professoras a maioria das crianças reagem com outro

comportamento agressivo ao revidar a agressão, ou excluindo a criança que agride. As categorias são descritas a seguir.

Tabela 27 - Reação das crianças a agressividade entre elas

Eixo Temático	Categorias	NS	% SET	NT	% TET
Reação das crianças a agressividade entre elas	Apresentando outro comportamento agressivo	5	22%	25	33%
	Ter sentimentos negativos	6	26%	20	27%
	Resolvendo-a entre si sem revidar	7	30%	19	25%
	De outras formas diferentes das listadas a cima	5	22%	11	15%

Legenda: NS: Número de Subcategorias; % SET: Porcentagem de Subcategorias no Eixo Temático; NT: Número de Temas; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático

7.2.4.1. Crianças reagem à agressividade com outro comportamento agressivo

Esta categoria reúne as agressões das crianças que são reações à agressividade entre elas. As crianças lidam com a agressividade entre elas com comportamentos agressivos principalmente ao revidar, visto que esta subcategoria apresentou 68% temas da categoria, 22,7% do eixo temático e 4,1% das entrevistas, como demonstrado na tabela 28. As descrições das subcategorias encontram-se na sequência.

Tabela 28 - Subcategorias da Categoria apresentando outro comportamento agressivo

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Crianças reagem a agressividade com outro comportamento agressivo	Revidar	17	68%	22,7%
	Bater	3	12%	4%
	Imitar	2	8%	2,7%
	Falar palavras grosseiras/obscenas	2	8%	2,7%
	Chantagear	1	4%	1,3%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

•“Revidar” – esta subcategoria foi a mais citada do eixo temático, reunindo 17 temas verbalizados pelas professoras em que as mesmas afirmam que as crianças lidam com a agressividade entre elas revidando tais atos. As professoras relataram as seguintes ações, representadas nos trechos que seguem: quando alguém bate nela, ela bate de volta; se empurra ela empurra de volta; se chuta ela chuta novamente, se puxa o cabelo ela também puxa; se outra criança tira o brinquedo da mão, ela tenta pegá-lo de volta sozinha, ao se sentir contrariada reage com agressividade.

“Eu acredito como... ‘eu posso resolver sozinho’, né, bateu, levou, né, algo assim eu tô me defendendo, ou eu tô batendo porque você não ouviu. Então acho assim que essa é a forma que um tem com o outro, desde de pegar um brinquedo e em seguida não chamar à professora, querer resolver sozinho e já ir direto dando tapa no amigo, acho que nessa hora eles querem mostrar autonomia de poder, né, resolver sozinho a situação. E nisso mesmo que eles esquecem um pouquinho que são novos ainda, e já não tem essa estimulação de precisar do adulto, né, então quando eles começam a bater sozinho, querer resolver sozinho tem que ter intervenção do professor naquela hora, é assim que eu vejo.” (Professora 4)

“Elas retrucam, bateu, levou. Elas são bem assim. [...] porque é assim, bateu, levou, empurrou, levou empurrão, é sempre assim.” (Professora 23)

•“Bater” – em três temas as professoras descreveram que as crianças lidam com a agressividade entre elas com outro comportamento agressivo de bater na criança que a agrediu anteriormente. As crianças respondem a agressividade batendo na outra criança, como na fala que segue.

“Eu acho que elas, tipo assim, elas tentam se defender do jeito que elas acham que é melhor, então, tipo assim, então elas tentam se defender, tipo assim, em vez de chegar e falar assim: ah, não, ele pegou isso de mim, eles já vão e batem.” (Professora 10)

•“Imitar” – esta subcategoria conta com dois temas em que as professoras alegam que se as crianças aprovam o comportamento agressivo de outra criança, elas imitam os atos, como no trecho abaixo.

“Outros copiam, que acham engraçado, eu tenho uma situação na sala, que ele copia a agressividade do outro amigo porque ele acha bonito, ele acha engraçado.” (Professora 6)

•“Falar palavras grosseiras/obscenas” – as crianças reagem a agressividade entre elas proferindo palavras grosseiras ou obscenas de acordo com o colocado pela professora 13 em duas ocasiões:

“... xingando, [...] falando só coisas feias...”

•“Chantagear” – a professora nove visualiza que seus alunos lidam com a agressividade entre elas chantageando a criança que agrediu, como relatado a seguir:

“*Se não quer brincar comigo, então eu vou sair da brincadeira, é assim que eles lidam, se não for do meu jeito, não brinco! É a lei do mais forte, né, manda quem pode, obedece quem tem dente e juízo.*”

7.2.4.2. Crianças reagem à agressividade com sentimentos e atos negativos

Esta categoria envolve ações das crianças ao lidar com a agressividade entre elas que incluem sentimentos e atos negativos. A maioria dos temas concentrou-se na subcategoria “Excluir a criança que agride” com 50% dos temas, apontando que na percepção das professoras grande parte das crianças reage aos atos agressivos se distanciando ou excluindo a criança agressora. A seguir essas e as demais subcategorias serão descritas, a tabela 29 faz um resumo da categoria.

Tabela 29 - Subcategorias da Categoria com sentimentos e atos negativos

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Crianças reagem à agressividade com sentimentos negativos	Excluir a criança que agride	10	50%	13,3%
	Entristecer-se	5	25%	6,7%
	Não gostando	2	10%	2,7%
	Com medo	1	5%	1,3%
	Como algo que não deve ser feito	1	5%	1,3%
	Não aceitando o comportamento	1	5%	1,3%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

• “Excluindo a criança que agride” – a maioria dos temas da categoria, dez, foi reunida nesta subcategoria, totalizando 13,3% dos temas do eixo temático e 2,4% do material analisado, sendo a segunda

mais citada do eixo. Essa versa sobre reações das crianças a agressividade entre elas com sentimentos e atos negativos em que as mesmas se distanciam ou excluem a criança que agride. O item do PSBS-T *“Quando brava com um par, esta criança mantém aquele par fora de um grupo de jogo ou brincadeira.”* (M= 2,54; DP= 1,05) refere-se exatamente a essa subcategoria, sendo com maior média entre os problemas de comportamento e na dimensão agressão relacional. Os atos descritos pelas professoras e representados nas falas que seguem são: se distanciarem da criança que agride, excluírem a criança das brincadeiras, deixarem a criança de lado, isolada, nenhuma criança querer chegar perto da criança que agride, nem brincar com ela.

“Elas acabam assim que distanciando, acho que a primeira coisa que eu percebo nelas é se distanciarem desse menino que provocou, que fez o... que bate, que morde, que chuta, ou que quer sempre as coisas pra ele, elas acabam se distanciando, são poucas as crianças que acabam se aproximando dele, até porque, elas também já tem essa visão, de que se ele não me faz bem eu não vou ficar com ele.” (Professora 2)

“Daí eles vão, eles vão excluindo, eu acho, conforme a criança vai agredindo, vai tendo esse tipo de sinal, aos poucos eles vão excluindo esses amigos, né, vão querendo criar distância.” (Professora 6)

•“Entristecendo-se” – em cinco temas as professoras relataram que as crianças lidam com a agressividade entre elas com sentimentos e atos negativos chorando ou entristecendo-se, como no excerto que segue.

“Às vezes um chora, vai pra um canto, vai chorar lá sozinho, porque perdeu, ali na conversa ele perdeu, no argumento ele perdeu, então ele vai pra um canto e chora, entendesse,...” (Professora 7)

“Eu acho que elas ficam tristes, né, porque o conflito não é legal, elas não se sentem bem, não é nem de bater no amigo, nem de ser agredido.” (Professora 21)

•“Não gostando” – os atos e sentimentos negativos despertados pela agressividade entre as crianças reunidos nesta categoria são dois temas em que as professoras afirmam que as crianças não gostam, e reclamam bastante dos atos agressivos. A fala que segue exemplifica a subcategoria:

“Se vem tirar um carrinho, ou um brinquedo, ou até mesmo agressão física mesmo, eles não gostam.” (Professora 21)

•“Com medo” – outro sentimento negativo relatado como reação a agressividade entre as crianças do o medo, na fala da professora seis:

“Eu tenho crianças que tem medo,...”

•“Como algo que não deve ser feito” – a professora cinco proferiu que as crianças reagem a agressividade entre elas como algo que não deve ocorrer:

“Então quando elas captam essa informação, elas lidam a agressividade como uma coisa que não é legal, que não é bom fazer.”

•“Não aceitando o comportamento” – não aceitar o comportamento agressivo de outra criança foi uma das formas das crianças lidarem com a agressividade entre elas relatada pela professora oito:

“... no começo do ano eles já sabem que aquele amigo não ouve, que o outro não vê, mas que tem o mesmo sentimento que eles, então, nessa situação eles acabam aceitando, mas se é com crianças normais eles não aceitam.”

7.2.4.3. Crianças reagem à agressividade resolvendo-a entre si sem revidar

Nesta categoria estão incluídas ações das crianças em que estas resolvem o problema entre si sem utilizar meios agressivos para tanto. A subcategoria “Resolvem o problema entre si” contou com o maior número de temas totalizando 9,3% do eixo, como apresentado na tabela 30. Isso aponta que para as professoras uma parte das crianças resolve o problema entre si diante de comportamentos agressivos a seguir detalhar-se-á cada subcategoria.

•“Resolvendo o problema entre si” – a maioria dos temas da categoria concentra-se nesta subcategoria, sete, totalizando 36%, que reúne reações das crianças entre elas que estas resolvem o conflito entre si, o deixam de lado e continuam a brincadeira; ou brigam, mas se resolvem. Os trechos que seguem representam a subcategoria:

“Então assim essa coisa neles da agressividade eles se resolvem, eles brigam, eles sapateiam, eles são fera! Mas, eles se resolvem, são todos amigos da mesma forma. E é engraçado porque às vezes um amigo tenta consolar o outro: ‘Não chora, daqui a pouco a tua mãe já vai vir!’ ‘Porque que tu não queres vir pra escola? Como é que tu vais aprender a falar? E a escrever, então?’, ‘Assim a XXX, não gosta!’ ele falam assim. [...]. E eles se resolvem, muito bem, muito bem, eles são muito parceiros uns dos outros, mesmo com todas essas

equipes e lideranças que eu tenho na sala, mas eles são muito parceiros, a parceria deles é fantástica! [...] Mas eles sempre resolvem, eles se resolvem entre si. É isso que eu acho deles, eles são fantásticos!” (Professora 9)

“... se não tem um adulto, alguém pra quem elas já possam recorrer elas mesmo já deixando pra lá e continuam brincando. [...] Então entre eles assim, eles brigam, mas daqui a pouco já estão brincando.” (Professora 22)

Tabela 30 - Subcategorias da Categoria resolvendo-o entre si sem revidar

Categoria	Subcategorias	NT	% TC	% TET
Crianças reagem a agressividade resolvendo-o entre si sem revidar	Resolvem o problema entre si	7	36%	9,3%
	Pedem pelo cumprimento das regras de comportamento da turma	4	21%	5,3%
	Conversando	2	11%	2,7%
	Tolerando os comportamentos agressivos de crianças com desenvolvimento atípico	2	11%	2,7%
	Resolvendo o problema entre si com a mediação da professora	2	11%	2,7%
	Corrigindo as crianças que agredem	1	5%	1,3%
	Aproximando-se da criança que agride	1	5%	1,3%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET: Porcentagem de Temas no Eixo Temático.

•“Pedindo pelo cumprimento das regras de comportamento da turma” – a segunda subcategoria com mais temas, quatro ao total, dessa categoria versa sobre reações das crianças a agressividade entre elas em que as mesmas demandam que se cumpram as normas de comportamento da turma. As professoras relataram as seguintes ações das crianças expressas na fala que segue: as crianças lembram uma as outras as regras de comportamento da turma, as crianças dão aviso à

criança que teve um comportamento agressivo que se ela repeti-lo essa não poderá mais brincar no grupo.

“... elas mesmas, muitas assim: ‘Olha lá você está quebrando a regrinha de não brigar!’ , se uma já mostra os outros já começam a se conscientizar, [...] Então assim, eles agora, eles mesmo já estão mostrando a regrinha, ‘Oh! Você está quebrando a tal regra’, ‘Profe ele está batendo, olha ali, tá quebrando a regra.’ Eles tão vindo mostrar,...” (Professora 3)

•“Conversando” – por duas vezes as professoras relataram que as crianças lidam com a agressividade entre elas resolvendo o conflito sem revidar por meio de conversa com a criança que agrediu perguntado sobre os motivos e dizendo que não gostou. O trecho abaixo exemplifica a subcategoria:

“Semana passada eu tive um aluno que foi muito legal, que ele é um dos alunos mais agressivos, que é o que eu citei que o pai em casa bate, né. Então ele chegou... quando um amigo foi empurrar ele chegou, conversou com o amigo, pediu porque que o amigo estava fazendo aquilo, e eu achei tão bacana que eu pedi pra ele repetir pra todos os outros amigos.” (Professora 6)

•“Tolerando os comportamentos agressivos de crianças com desenvolvimento atípico” – dois temas foram reportados pela professora oito colocando que quando a criança que agride possui um desenvolvimento atípico as crianças aceitam o comportamento ao não revidar, como expresso a seguir:

“A não ser aqui, aqui uma coisa legal é que assim , que aquela criança que é especial às vezes bate, de tanto a gente conversar, dizer que ele não sabe, que os atos às vezes é involuntário, que eles não tem noção, daí eles vão aceitando, [...] Se é com um tipo assim, se tem alguma síndrome, alguma deficiência, eles conseguem, daí a gente mesmo, ai tadinho ele não sabe..., no começo do ano eles já sabem que aquele amigo não ouve, que o outro não vê, mas que tem o mesmo sentimento que eles, então, nessa situação eles acabam aceitando,” (Professora3)

•“Resolvendo o problema entre si com a mediação da professora” – por duas vezes as professoras verbalizaram que as crianças reagem a agressividade entre elas resolvendo o conflito entre si, desde que a professora faça a mediação da situação, como na fala abaixo.

“... mas, quando a gente já tem, já colocados as regras, eles vem nos contar para que a gente dê uma de juiz no caso.” (Professora 15)

• “Corrigindo as crianças que agredem” – outra forma das crianças lidarem com a agressividade entre elas sem revidar foi descrita pela professora três, em que as crianças corrigem as crianças que agredem reprovando seus atos:

“Olha, muitas, umas querem mostrar para os outros o quanto é feio,...” (Professora 10)

• “Aproximando-se da criança que agride” – a professora dois relata que algumas crianças aproximam-se da criança que agride, reação diferente das anteriormente descritas:

“... são poucas as crianças que acabam se aproximando dele,...” (Professora 2)

7.2.4.4. Crianças reagem a agressividade de outras formas diferentes das listadas a cima

Na última categoria desse eixo temático estão inclusas outras formas que as crianças lidam com a agressividade entre elas que diferenciam-se das anteriormente descritas. A subcategoria “Pedir auxílio de um adulto” se sobressaiu em relação às outras pelo número de temas, totalizando 64%. A tabela 31 apresenta o resumo da categoria, em seguida as subcategorias serão descritas.

Tabela 31 - Subcategorias da Categoria de outras formas diferentes das listadas a cima

Categoria	Subcategorias	N T	% TC	% TET
Crianças reagem a agressividade de outras formas diferentes das listadas a cima	Pedindo auxílio a um adulto	7	64%	9,3%
	Não reagindo	1	9%	1,3%
	Rir	1	9%	1,3%
	De formas diferentes dependendo do caso	1	9%	1,3%
	De várias formas	1	9%	1,3%

Legenda: NT: Número de Temas; % TC: Porcentagem de Temas na Categoria; % TET

• “Pedindo auxílio a um adulto” – com 9,3% dos temas do eixo temático essa subcategoria mostrou expressividade. As professoras

relataram que uma parte das crianças lidam com a agressividade entre elas demandando a intervenção de um adulto, ao chamar a professora ou pedir ajuda, como nos trechos que seguem:

“Senão eles chamam as professoras, né, eles chamam alguém, um adulto, assustados, né, com o que está acontecendo.” (Professora 2)

“Porque assim ó, eles não buscam retornar a agressividade com a agressão, ele procura o adulto pra reclamar que “ó o amiguinho fez isso, o amiguinho bateu (XXX)” ou agressão de bater mesmo, né. Eles geralmente procuram o referencial, geralmente são os professores, né, isso no pátio, no ambiente fechado, na hora do vídeo, na hora do lanche.” (Professora 17)

• **“Não reagindo”** – a professora 18 reltou que algumas de suas crianças não demonstram nenhuma reação aparente aos comportamentos agressivos:

“... não reage,...”

• **“Rir”** – o ato de rir foi uma das formas que as crianças lidam com a agressividade descrita pela professora 13:

“... rindo,...”

• **“De formas diferentes dependendo do caso”** – a professora seis relatou que a reação das crianças a agressividade difere de situação para situação:

“Depende o caso também,...”

• **“De várias formas”** – a última subcategoria aqui descrita refere-se a multiplicidade de formas que as crianças tem de lidar com a agressividade entre elas de acordo com a professora 13:

“Ah, de várias formas,...”

A seguir encontram-se quatro tabelas que fazem o resumo da frequência de temas por eixo temático (Tabelas 32, 33, 34 e 35). Ao analisá-las pode-se perceber que para as professoras: bater ou empurrar alguém são os comportamentos mais indicativos de agressividade nas crianças, revidar ou excluir o agressor(a) são as principais reações dos alunos aos atos agressivos entre si, que elas intervêm na agressividade sobretudo por meio de conversas com a criança que agride, privando-a do que mais gosta e pela afetividade; e atribuem os atos agressivos a dificuldades de socialização da criança, aprendizagem por imitação, estrutura, comunicação familiar e falta de limite familiares. Destacam-se ainda as categorias: “Ter dificuldade de socialização”, “Machucar fisicamente alguém” do eixo temático caracterização do comportamento agressivo e “Atribuir causa da agressividade à família da criança”. No próximo tópico discutir-se-á os resultados aqui apresentados.

Tabela 32 - Lista resumo do Eixo Temático “Caracterização do comportamento agressivo”

	Categoria	NT	Subcategoria	NT
Caracterização de comportamentos agressivos	Ter dificuldade de socialização	48	Não compartilhar objetos e brincadeiras	8
			Mostrar-se contrariada	8
			Tentar resolver os conflitos por uso de força física	7
			Não resolver os conflitos por meio de conversas e combinados	7
			Descumprir as regras de comportamento da turma	6
			Ter um comportamento oposto ao pró-social	5
			Pegar objetos sem permissão	3
			Excluir outra criança da brincadeira	2
			Comunicar-se pouco	2
	Machucar fisicamente alguém	46	Bater	20
			Empurrar	9
			Machucar fisicamente alguém	6
			Chutar	5
			Morder	4
			Pular em alguém	1
			Puxar os cabelos	1
	Atacar verbalmente alguém	13	Falar palavras grosseiras/obscenas	8
			Falar alto	2
			Querer impor sua vontade verbalmente	2
			Julgar o outro	1
	Ter outras atitudes diferentes das listadas a cima	09	Constância das ações agressivas	5
			Estar mais agitado que o habitual	2
			Desenho da criança	1
Auto-agredir-se e culpar outra pessoa			1	
Destruir objetos	04	Destruir brinquedos/pertences	3	
		Jogar areia	1	

Tabela 33 - Lista resumo do Eixo Temático “Razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos”

	Categoria	NT	Subcategoria	NT
Razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos	Família	47	Estrutura e comunicação familiar	10
			Falta de limites familiares	9
			Falta de investimento familiar na criança	8
			A família	7
			A educação agressiva da família	7
			Educação familiar	5
			Ao uso de drogas pela família	1
	Características próprias da criança	27	Dificuldade de socialização	15
			Fase do desenvolvimento infantil	3
			Doença, desenvolvimento atípico ou mal estar	3
			Inatismo	3
			Conflito existencial	3
	Aprendizagens que a criança faz nos meios em que vive diferente do ambiente familiar	25	Aprendizagem por imitação	12
			Falta de limites	7
			Convivência no espaço escolar	2
			Conflitos	1
			Meio em que a criança vive	1
			Falta de afetividade	1
	Fatores diferentes dos expostos a cima	9	Vários fatores	6
			Sem motivo	2
			Variável para cada criança	1

Tabela 34 - Lista resumo do Eixo Temático Formas que as professoras lidam com a agressividade de seus alunos

	Categoria	NT	Subcategoria	NT
Formas que as professoras lidam com a agressividade de seus alunos	Conversas	22	Conversa com a criança que agride	16
			Conversa com a criança que agride e pais	2
			Faz a conversa de roda diariamente	2
			Conversa com os pais da criança que agride	2
	Reflexão sobre a atitude	22	Promovendo empatia com a criança agredida	5
			Refletir sobre a valoração da atitude	5
			Conversando com a criança que agride sobre outras resoluções do conflito	5
			Conscientizando a criança que agride	5
	Combinados e regras da turma	21	Privar a criança da atividade que mais gosta	13
			Cria regras de comportamento da turma	7
			Ao impor limites aos alunos	1
	Algo que precisa de pesquisa	15	Busca solução entendendo as causas da agressão	5
			Por meio de pesquisa e estudo	4
			Conhecer cada aluno	1
			Busca solução entendendo as causas familiares da agressão	5
	Demanda auxílio	10	De um profissional especialista na área	5
			Dos pais para resolver o problema	4
			De ninguém em específico	1
	Afetividade	9	Afetividade	9
	Atividades	9	Promover atividades de socialização	4
Contação de estórias infantis			2	
Distraindo com outra atividade			2	
Propondo brincadeiras sobre o tema			1	
De formas diferentes das descritas antes	6	Observando as crianças resolverem entre si	2	
		Como um processo/desafio	2	
		Utilizando várias formas	1	
		Intervindo na agressividade física	1	

Tabela 35 - Lista resumo do Eixo Temático Reações das crianças à agressividade entre elas

	Categoria	N T	Subcategoria	NT
Reações das crianças à agressividade entre elas	Apresentando outro comportamento agressivo	25	Revidar	17
			Bater	3
			Imitar	2
			Falar palavras grosseiras/obscenas	2
			Chantagear	1
	Ter sentimentos negativos	20	Excluir a criança que agride	10
			Entristecer-se	5
			Não gostando	2
			Com medo	1
			Como algo que não deve ser feito	1
			Não aceitando o comportamento	1
	Resolvem entre si sem revidar	19	Resolvem o problema entre si	7
			Pedem pelo cumprimento das regras de comportamento da turma	4
			Conversando	2
			Tolerando os comportamentos agressivos de crianças com desenvolvimento atípico	2
			Resolvendo o problema entre si com a mediação da professora	2
			Corrigindo as crianças que agrirem	1
			Aproximando-se da criança que agride	1
	De outras formas diferentes das listadas a cima	11	Pedindo auxílio a um adulto	7
			Não reagindo	1
Rir			1	
De formas diferentes dependendo do caso			1	
De várias formas			1	

8. DISCUSSÃO

Esta dissertação apresentou como questionamento inicial a pergunta: Como as professoras caracterizam e lidam com a agressividade entre pares de crianças de 4 a 6 anos no ambiente da pré-escola? Para respondê-la adequadamente, se fará a discussão dos resultados quantitativos e qualitativos com a literatura de forma integrada, visando abarcar a complexidade do tema. Isso porque ao completar o PSBS-T as professoras expuseram suas percepções sobre a caracterização do comportamento social das crianças participantes da pesquisa pela frequência de ações previamente elaboradas. Nas respostas à entrevista, elas caracterizaram o fenômeno da agressividade conforme suas experiências no contexto pré-escolar. Portanto, os objetivos de investigação dos instrumentos eram diferentes, porém interligados, o que possibilitou alguns entrelaçamentos na discussão a seguir.

Pode-se verificar que as médias para as dimensões do PSBS-T que avaliam problemas comportamentais foram baixas, o que significa que na percepção das professoras as crianças participantes da pesquisa apresentavam pouca agressividade, tanto externalizada, como relacional. Esse resultado vai ao encontro de outros estudos que não trabalharam com amostra clínica de participantes. Por exemplo, Domènech-Llaberia *et al* (2008), em pesquisa com 1.104 crianças catalãs de três a cinco anos constataram que, na percepção das professoras, a prevalência de agressividade entre pares foi de apenas 2,6%; por sua vez, Joly *et al* (2009), ao estudarem 758 crianças brasileiras com idade variando de 7 a 13 anos chegaram a uma média do comportamento agressivo considerada baixa tendo alcançado 4,17 pontos, sendo o ponto médio da escala 8 pontos.

É interessante notar que de acordo com os resultados do PSBS-T quanto mais a criança apresentou problemas de comportamento relacionados às dimensões Agressão Externalizada e Relacional, menos ela exibiu habilidades sociais desejáveis. Fato esse corroborado na fala das professoras tanto ao caracterizar dificuldades de socialização como a categoria com maior número de temas na definição de comportamentos agressivos, como também, ao atribuir às mesmas a causa das agressões, formando a subcategoria com mais verbalizações do eixo temático razões que as professoras atribuem aos comportamentos agressivos. Os resultados vão ao encontro dos estudos de Crick *et al* (1997) e Puttalaz *et al* (2007), que também encontraram uma correlação negativa entre o comportamento prossocial e a as dimensões de agressão externalizada e

relacional. O primeiro estudo foi realizado com 65 crianças americanas com idades entre três anos e meio e cinco anos e meio, já o segundo estudou 1397 crianças americanas que cursavam a quarta-série. Isso marca uma preocupação das professoras com as inabilidades sociais da criança e concorda com o descrito no artigo de Farmer & Xie (2007) de que as crianças agressivas que experienciam problemas de socialização tem menos probabilidade de se engajarem na escola, mais probabilidade de atrapalhar as atividades alheias e um risco aumentado para ter dificuldades acadêmicas, fracasso escolar, relacionamento pobre com o professor e evasão escolar.

A pesquisa de Picado & Rose (2009) com 11 alunos pré-escolares brasileiros também mostrou que as crianças que apresentaram problemas por condutas agressivas revelaram não ter formado com suas professoras uma boa relação, pois receberam pouco suporte delas para mudarem o comportamento. Assim, o fato da criança não apresentar habilidades sociais que cativem à educadora pode caracterizar-se em um dificultador para o estabelecimento da díade primária professor-educando. Hipótese essa corroborada pelos resultados de Roseth *et al* (2007) e Hawley *et al* (2007). Eles constataram que as crianças agressivas detentoras de competências sociais costumam ser vistas por suas professoras como as mais atrativas fisicamente, enquanto que aquelas que não são competentes socialmente, não são atrativas às mesmas professoras. Isso indica que talvez o desenvolvimento de habilidades prossociais possa ser mais importante para a interação professor-aluno, que a agressividade em si. Esse dado revela-se importante no contexto pré-escolar, pois a formação de díades primárias no microssistema pré-escola propicia o surgimento dos esperados efeitos de competência desenvolvimentais; e que a ocorrência de interações que não as promovam pode produzir efeitos de disfunção com resultados evolutivos disruptivos para o desenvolvimento infantil como apontado por Bronfenbrenner (1979; Bronfenbrenner & Evans, 2000).

O eixo temático mais citado e desenvolvido pelas professoras foi o referente aos comportamentos que elas consideram agressivos nas crianças, sendo os comportamentos mais referidos aqueles não desejados socialmente e que envolvem o fato de ferir alguém fisicamente. Os resultados concordam parcialmente com os achados de Souza & Castro (2008) ao apontarem no relato das entrevistas a 15 professores brasileiros de ensino fundamental como principais atitudes agressivas de seus alunos a rebeldia com o professor e a agressão física entre os alunos. Essa diferença pode ser compreendida como decorrente da não coincidência de população estudada. Talvez o fato da atual

pesquisa se focar na agressividade entre crianças pré-escolares possa direcionar mais o olhar das professoras para as dificuldades de socialização entre as crianças, por esta ser uma temática em pauta no currículo da pré-escola. Enquanto que no outro estudo os atos de agressividade que chamam mais a atenção do professor possam ser aqueles direcionados a sua figura do professor como autoridade, por seus compromissos educacionais principais com as crianças serem outros. Além disso, uma possível explicação possa ser a idade das crianças, pois no ensino fundamental a rebeldia é maior (o controle do professor é menor).

O ato de machucar outra pessoa por uso de força física destacou-se na caracterização da agressividade revelando a importância de se considerar essa categoria ao definir o conceito de agressão. As professoras identificaram mais agressões físicas na dimensão de agressão Externalizada do PSBS-T que verbais; e nas entrevistas, as agressões físicas foram consideradas por várias professoras um comportamento agressivo, sendo que “bater” e “empurrar” alguém são os que mais indicaram agressividade entre pré-escolares, principalmente bater, que foi a subcategoria mais citada pelas professoras em toda análise. Além disso, os itens da dimensão da agressão externalizada do PSBS-T com maiores médias foram os referentes às duas subcategorias: “*Esta criança empurra outras crianças.*” com média de 2,12 (DP=1,27) e “*Esta criança chuta ou bate em outras crianças.*” (M= 1,94; DP= 1,04). Esse resultado concorda com os achados de Domènech-Llaberia *et al* (2008) no qual a agressividade entre pares foi avaliada por um instrumento respondido pelas professoras em que o item com a maior média referia-se a “*bater, empurrar, ou dar a rasteira em outra criança*”, apontando que esses comportamentos são bastante desaprovados pelas professoras.

Porém, é importante ainda que se reflita sobre os valores das professoras ao considerar um comportamento agressivo. Nesse sentido, alguns temas e subcategorias apresentados pelas professoras indicam que qualquer ato que deve ser coibido na socialização das crianças pode ser considerado sinal de agressividade. São exemplos disso: não querer escutar, não responder aos questionamentos, chorar para realizar alguma atividade, recusar-se a realizar as atividades propostas; isolar-se ou raramente interagir com outras crianças; usar palavras grosseiras ou obscenas em uma conversa; mudar seu comportamento habitual, apresentando sinais de agitação. Assim, em algumas falas das professoras se entende o comportamento agressivo como abarcando todas as atitudes das crianças que não são bem aceitos pela escola em

geral, o que mais uma vez aponta para a oposição entre comportamento prossocial e a agressividade entre pré-escolares. Além de corroborar a hipótese dessa dissertação de que os comportamentos agressivos são compreendidos como inabilidades sociais a serem combatidas.

Esse resultado vai ao encontro do exposto por Szelbracikowski e Dessen (2005) de que muitos estudos, no enfrentamento da dificuldade em conceituar o comportamento agressivo, o definem pelo “juízo social” (p. 232 e 233) associado à agressividade, destacando os fatores sociais e culturais que envolvem essa avaliação. Portanto, quem confere o *status* à situação de envolver agressividade ou não será o observador a partir de seus próprios valores e crenças. Pode-se perceber que algumas educadoras, tanto no estudo atual como no de Souza & Castro (2008) caracterizaram a agressividade por valores seus, individuais, que não necessariamente seriam consenso entre o corpo docente. Como no caso da criança estar mais agitada que o faz cotidianamente, poderia ser interpretado por outras professoras como sinal de ansiedade, ou mesmo de que a criança possa estar passando por alguma dificuldade, mas talvez essa atitude não se qualificasse como agressiva. Ou mesmo o fato da criança entrar em conflito com o professor por não querer realizar uma tarefa, este comportamento pode ser visto como ato de contrariedade, porém esse ato pode ou não ser considerado agressivo dentro de um contexto de interações educador-aluno.

Por outro lado, algumas professoras definiram o comportamento agressivo de forma análoga a que muitas escalas e questionários sobre o tema o fazem, ao mensurá-lo pela frequência constante com que as crianças apresentam ações agressivas. Isso aponta que, ao menos por parte dessas educadoras, existe uma flexibilidade na identificação de uma criança como agressiva; o que contrasta com a hipótese desse estudo de que as professoras sempre consideram o comportamento agressivo como inabilidade social. Essa categorização por frequência mostra-se importante quando vai ao encontro do afirmado por Cironici & McCulloch (1999) de que as descrições no contexto pré-escolar devem ocorrer por meio do verbo “estar”, pois não há como dizer que a pessoa é de determinada maneira sempre, mas sim que ela está de certo jeito naquele momento, dada a complexidade de interações tanto dentro desse microsistema, como no mesossistema (Vasconcellos, 2002). Além disso, como uma situação repete-se no contexto pré-escolar somente na presença de condições facilitadoras que colaborem para a manutenção de determinado padrão de relacionamento (Vasconcellos, 2002; Cironici & McCulloch 1999; Cironici, Joliat & McCulloch, 2006; Beaudoin & Taylor, 2006), quando as professoras caracterizam o

comportamento agressivo das crianças por sua frequência, levam isso em consideração, ao problematizar a agressão apenas quando essa se torna repetitiva na pré-escola.

De acordo com os resultados encontrados, segundo a percepção das professoras quanto mais a criança apresenta comportamentos de agressão relacional, mais ela exibe atos de agressão externalizada, o que vai ao encontro dos achados dos estudos de Crick, *et al* (1997) e Martins e Wilson (2012) que também estudaram a percepção das professoras sobre a agressividade das crianças. O primeiro resultou em uma correlação forte entre as duas dimensões tanto para meninos ($r=0,76$; $p<0,001$) como para meninas ($r=0,73$; $p<0,001$), no segundo foram mensuradas as dimensões de agressão física e agressão social – esta é uma categoria mais ampla que inclui a agressão relacional e a agressão indireta – e as duas apresentaram uma correlação positiva e moderada com 527 crianças americanas de cinco a 12 anos ($r=0,63$; $p<0,01$). Isso indica que ambos os tipos de agressão estão associadas e que se fazem presentes no contexto pré-escolar. De certa maneira isso concorda com os estudos Côté *et al* (2007) ao afirmarem que as crianças diminuem os comportamentos de agressão física, pelo desenvolvimento de competências sociais, mas começam também a desenvolver a agressão relacional e verbal como forma de interação. No estudo aqui realizado não é possível analisar se ocorre uma diminuição na agressão física, mas se pode dizer que as crianças costumam utilizar em seu repertório os dois tipos de agressão aqui estudados.

Os resultados ainda corroboram com os achados de Crick *et al* (1997) acerca da relevância da agressão relacional nas interações da criança pré-escolar ao apontar a correlação positiva e significativa entre essas dimensões do PSBS-T e pelas professoras terem citado os comportamentos de agressão relacional de “*excluir outra criança da brincadeira*”, “*querer impor sua vontade verbalmente*”, “*Julgar o outro*” e “*chantagear a criança que agrediu*” em sua caracterização da agressividade.

Além disso, segundo os relatos das professoras, grande parte das crianças responde aos comportamentos agressivos dos pares excluindo a criança agressora, indicando que talvez a estratégia dessas crianças seja uma resposta de agressão relacional a comportamentos de agressão externalizada. Isso concorda com os resultados quantitativos dessa pesquisa, pois o item do PSBS-T referente à agressão relacional com maior média foi “*Quando brava com um par, esta criança mantém aquele par fora de um grupo de jogo ou brincadeira*” referindo-se justamente a agressão relacional como resposta a uma agressão anterior.

Ademais, de acordo com os estudos de Strayer & Trudel (1984) e Pelligrini & Long (2002), citados por Farmer & Xie (2007), as crianças socialmente competentes podem usar a agressão, principalmente social (que inclui a relacional e a indireta), para estabelecer liderança e prevenir outras transgressões pelas outras crianças. Segundo os autores isso promove uma hierarquia social que reduz as disputas por posição social, diminuindo a frequência de conflitos e a possibilidade de desentendimentos interpessoais que levem a escaladas que possam resultar incidentes com danos maiores.

Essa hipótese é corroborada pelos achados de Yamasaki & Nishida (2009) com 1581 crianças japonesas do ensino fundamental. O estudo revelou que na percepção das crianças a agressão relacional proativa relacionou-se positivamente com a relação entre pares, e a agressão reativa e inexpressiva se relacionou negativamente, apontando crianças que não costumavam exercer atos de agressão relacional proativa possuíam menos pessoas em sua rede de interações com os pares em relação àquelas que exerciam agressão relacional. Portanto, de acordo com as pesquisas apresentadas, o comportamento de excluir a criança que agride, apesar de ser uma agressão relacional, pode prevenir maiores conflitos na interação entre pares, diminuindo a incidência de agressão externalizada.

Por outro lado, Farmer & Xie (2007, citando Hymel, Wagner, & Bulter, 1990; Adler & Adler, 1995; Adler & Adler, 1996; Merten, 1997; Pelligrini & Long, 2002) alertam que se a criança se sentir socialmente vulnerável ou se sua reputação no grupo estiver ameaçada, provocando instabilidade na hierarquia social, a expressão de comportamentos agressivos pode tornar-se mais visível e comum, produzindo um aumento de comportamentos agressivos na turma. Os autores conceituam a agressividade como parte da dinâmica social da sala de aula, desempenhando diferentes funções nas negociações entre os pares de crianças nesse contexto. E revelam que aproximadamente 50% das crianças agressivas não são rejeitadas pelos pares, e alguns ainda tornam-se líderes populares entre a turma (Farmer & Xie, 2007, citando Coie & Dodge, 1998; Farmer *et al*, 2002; Farmer, Estell, Bishop, O'Neal, & Cairns, 2003). Por outro lado, Valles & Knutson (2008) apontaram que a agressão indireta não afetou a popularidade das crianças entre os pares, mas que a agressão direta está relacionada a uma redução da popularidade do agressor. A reação das crianças citada pelas professoras, de aprovação e conseqüente imitação do comportamento agressivo de outra criança, tanto vai ao encontro do último estudo descrito como concorda com o apontado por Van Lier *et al* (2007). Este

conclui que a amizade com crianças agressivas na pré-escola é um importante fator ambiental de risco para a agressividade em crianças com predisposição genética para serem agressivas.

O eixo temático que versou sobre as reações das crianças à agressividade entre elas recebeu o menor número de verbalizações das professoras, indicando que as professoras falaram menos sobre as interações entre pares de criança que envolvem comportamentos agressivos que sobre sua caracterização, atribuição de causa e estratégias de intervenção. Pode-se pensar que esse dado seja decorrente de dois fatores: por um lado, pelas professoras atentarem-se menos as interações das crianças entre pares que com as educadoras. Por outro, é possível também atribuir esse fato a demasiada intervenção das professoras nas interações entre as crianças, não permitindo que essas lidem com a agressividade entre si na sua presença. Entretanto, pode-se afirmar que na fala das professoras a maioria das crianças reagem com outro comportamento agressivo ao revidar a agressão, ou excluindo a criança que agride, além de demandarem a intervenção de um adulto, ao chamar a professora ou pedir ajuda. Nesse sentido uma terceira hipótese pode ser formulada, de que as professoras intervêm demasiadamente na interação entre pares que perpassam a agressividade pelo fato de muitas crianças ainda não conseguirem lidar com esses comportamentos sem utilizar de uma nova agressão.

As professoras consideram que a agressividade dos pré-escolares decorre principalmente da família das crianças como um todo, como também, de dificuldades de socialização próprias das crianças (como discutido anteriormente) e do que elas aprendem imitando. Esse raciocínio sinaliza a complexidade do fenômeno, nesse sentido, por meio da revisão da literatura constatou-se uma diversidade de atribuição causal à agressividade de pré-escolares. A agressividade foi concebida nos estudos por seus subtipos, pela base biológica, pelas classificações do DSM IV, por teorias psicológicas, por modelos integrativos, ou não foi teorizada. Mostrando que tanto na fala das professoras 72 dos 108 temas atribuíam às atitudes agressivas à relação com o meio, seja o familiar ou extra-familiar, como nos artigos pesquisados em que 16 dos 36 documentos também relacionaram a agressividade à interação com o ambiente.

O número expressivo de temas relativos à categoria de atribuição dos comportamentos agressivos a família indica que a compreensão das educadoras sobre a agressividade das crianças transpassa a relação família e criança, fato esse corroborado por vários artigos, principalmente pelo de Souza & Castro (2008), em que em 75%

dos casos de crianças avaliadas pelas professoras como agressivas, elas atribuíam a causa à família; assim como pela hipótese da dissertação de que as professoras compreendem a agressividade como decorrente da família.

O estudo realizado por Raya, Pino & Herruzo (2009) com 338 crianças entre três e 14 anos e com seus pais apontou a existência de uma correlação alta entre algumas características das práticas educativas parentais e o comportamento agressivo. Esse revelou que uma combinação entre alta pontuação para práticas maternas que estimulem a autonomia da criança, juntamente com baixas pontuações: na satisfação em ser pai e mãe, no grau de interação e conhecimento paterno sobre seu filho(a) e no nível de exigência de cumprimento das regras estabelecidas por ambos os pais, influenciam significativamente no aumento da probabilidade de altas pontuações para o comportamento agressivo da criança. A percepção das professoras corrobora com esses resultados quando elas atribuíram a agressividade dos pré-escolares à educação familiar, à falta de limites familiares e ao pouco tempo que os pais passam com as crianças. Por outro lado, a fala das professoras foi de encontros aos resultados de Fajardo-Vargas & Hernández-Gusmán (2008) que concluíram não haver diferença no tratamento de crianças identificadas como agressivas e com problemas de socialização, quando estas realizaram somente psicoterapia cognitivo-comportamental individual e quando também seus pais passaram por um treinamento para lidar com a agressividade infantil. Esse último estudo aponta para uma influência diminuída dos pais no comportamento das crianças, sendo contrário ao dito pelas professoras na presente dissertação e concordando com o exposto por Picado & Rose (2009) ao citarem Slavin (2006) de que os comportamentos agressivos das crianças são fortemente associados ao *status* socioeconômico e à estrutura familiar até a entrada da criança no ambiente pré-escolar, a partir desse momento fatores relacionados a esse contextos tornam-se mais preditivos de problemas de comportamento futuros. Porém, nas entrevistas aqui realizadas, apenas duas professoras atribuíram o comportamento agressivo do pré-escolar as experiências que a criança faz nesse espaço.

Ao atribuir a agressividade das crianças a educação familiar agressiva, à estrutura e comunicação familiar e a programas televisivos a percepção das professoras foi ao encontro dos achados das pesquisas de Martínez, Cuevas, Arbeláez & Franco (2008) e Vieira, Mendes & Guimarães (2010). A primeira foi realizada com 15 meninos pré-escolares com idades entre quatro e seis anos, por meio de questionários e observação e apontou que aqueles que recebiam punições físicas

abusivas, presenciavam conflitos entre adultos e assistiam a programas televisivos que continham cenas de violência apresentaram mais agressões reais, além disso, os resultados indicaram que quanto mais modelos agressivos em casa, maior foi a incidência de comportamentos agressivos. Já a segunda pesquisa revelou que o comportamento agressivo das crianças se associou tanto o padrão de educação agressivo do cuidador, como ao fato do cuidador utilizar regras de controle vigilante na educação da criança.

Para uma parte significativa das professoras a agressividade é algo aprendido por imitação, concordando com a psicologia cognitivo-comportamental, citada em oito artigos da revisão de literatura realizada para essa pesquisa. Sendo assim, segundo uma parte expressiva de professoras, as crianças aprendem a ser agressivas ao reproduzir algo que elas assistem, presenciam ou observam, ou num programa televisivo ou os adultos fazerem. Em relação a influência dos meios de comunicação, essa atribuição de causa das educadoras corrobora com os resultados das pesquisas de Vieira, Mendes & Guimarães (2010) como citada anteriormente e de Martins & Wilson (2012). Nessa, a agressão social das crianças se relacionou positivamente com a exposição delas tanto a programas televisivos de forma geral, como àqueles com agressão física, e aos com agressão social; já a agressão física correlacionou-se positivamente com o assistir televisão de modo geral e aos programas que continham agressão física.

Os escritos de Bronfenbrenner (1979; 1999) vão ao encontro da percepção das professoras quanto à relevância da relação criança-família para a ocorrência de comportamentos agressivos ao ressaltar a importância dos processos proximais para o desenvolvimento da criança, principalmente das interações ocorridas nas díades primárias, que são geralmente constituídas entre a criança e seus pais, ou principal cuidador. Dependendo da qualidade da relação estabelecida nessas díades, essas podem originar efeitos de competência para o desenvolvimento, mas também de disfunção. Como no caso a persistência de atitudes agressivas pela criança pode ser decorrente de interações esporádicas, ou com pouca duração de tempo, da simples repetição das mesmas atividades ou da falta de iniciativa e responsividade por parte do adulto (Bronfenbrenner, 1979; 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000). Porém, é importante retomar o exposto anteriormente de que a repetição de um comportamento agressivo na pré-escola ocorre apenas quando existem condições que cooperem com a manutenção de determinado padrão de relacionamento. Assim, mesmo que a agressividade encontrada na pré-escola possa ter origens e

influências dos outros sistemas dos quais a criança participa, é importante que ao lidar com a mesma no contexto pré-escolar, se investigue a partir das interações estabelecidas neste ambiente que estão contribuindo para a persistência do problema (Vasconcellos, 2002; Curonici & McCulloch 1999; Curonici, Joliat & McCulloch, 2006; Beaudoin & Taylor, 2006).

Ressalta-se ainda que apenas três temas compreenderam a agressividade como resultante da fase desenvolvimental da criança, e mais três entenderam-na como decorrente de desenvolvimento atípico ou mal estar da criança. Esses dados analisados em conjunto com a dificuldade de socialização que recebeu 15 verbalizações, apontam para uma lacuna por parte de algumas educadoras no estudo do desenvolvimento infantil. De acordo com dados da literatura (Caplan, Vespo, Pedersen & Hay, 1991; Tremblay, Hartup & Archer, 2005; Tremblay, 2008), em torno dos dois anos de idade a agressividade atinge seu pico na infância e, então, essa começa a transforma-se na forma e na frequência pelo fato da criança começar a desenvolver competências sociais. Como o desenvolvimento infantil não é estanque reflete-se que parte da agressividade expressa nessa idade, pode ser considerada como desenvolvimental, principalmente se a criança ainda não adquiriu habilidades sociais.

Partindo dessa lógica de raciocínio uma das formas que as professoras podem lidar com a agressividade de seus alunos é por meio da estimulação e desenvolvimento de competências sociais como descrito por elas nas subcategorias “*Conversando com a criança que agride sobre outras resoluções do conflito*”, “*Criar regras de comportamento da turma*”, “*Afetividade*”, “*Promover atividades de socialização*” e “*Propondo brincadeiras sobre o tema*”. A subcategoria de afetividade ainda relaciona-se aos estudos de Bronfenbrenner (1979; Bronfenbrenner & Evans, 2000) quando ele relata ser essa uma das propriedades das díades que irá afetar a qualidade da interação entre os membros, promovendo ou inibindo o desenvolvimento da criança. Assim, por meio de gestos afetivos a professora tanto apresenta uma atitude prossocial importante para a criança, como estimula a formação de uma díade primária com a mesma aumentando a probabilidade de ocorrerem efeitos de competência desenvolvimentais. Porém, é importante atentar-se para o momento em que ocorrem esses gestos afetivos, pois se eles acontecerem logo em seguida a atos de agressividade, podem vir a reforçar a realização desses comportamentos.

As professoras relatam diferentes estratégias e intervenções para a agressividade das crianças, apontando para uma maior

diversidade de temas nesse eixo temático, o que vai de encontro com a hipótese aqui formulada de que elas sentem-se impotentes ou agem apenas de forma coercitiva frente aos comportamentos agressivos. Isso sugere que as professoras, ao menos em seus relatos, utilizam variadas formas para lidar com a agressividade de seus alunos, envolvendo principalmente conversas, em especial com a criança que agride; reflexões sobre a atitude; combinados e regras da turma, particularmente privando a criança do que mais gosta; e por meio da afetividade. Esse resultado concorda apenas em parte com o encontrado por Souza & Castro (2008) de que as professoras afirmaram lidar principalmente por atitudes envolvendo diálogo e compreensão, mas também colocaram que delegam o problema para a diretoria ou então mudam a criança de turma. Assim, na atual pesquisa as professoras relataram um repertório mais variado para lidar com os comportamentos agressivos das crianças, o que pode ser decorrência do tempo maior que essas têm para trabalhar com essas questões, visto que o currículo da pré-escola contempla melhor essas situações que o ensino fundamental.

Além disso, apesar das professoras atribuírem a agressividade às famílias elas pouco as acionam para resolver a situação totalizando apenas 13 temas nesse sentido. Isso aponta que as educadoras lidam com os problemas pré-escolares buscando da capacidade singular de cada membro do sistema de responder de maneira diversa, ao contextualizar a situação vivenciada, contribuindo para novos modos de compreender os fatos que darão subsídios para uma resolução do problema, pois se a dificuldade ocorre na pré-escola, é nela que se deve buscar a solução (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006). Por outro lado, os microsistemas familiar e pré-escolar são os principais contextos desenvolvimentais da criança, sendo necessária uma comunicação adequada nesse mesossistema para o desenvolvimento efeitos de competência para a criança (Bronfenbrenner, 1993). Dessa forma, as fronteiras entre esses sistemas devem estar nítidas, possibilitando a identificação das funções desempenhadas e dos espaços ocupados por cada membro (Curonici & McCulloch, 1999; Duque, Souza & Cromack, 2009). Neste caso o professor lida com a agressividade da criança no espaço da pré-escola, mas comunica a família sobre as dificuldades ocorridas, tanto para que essa esteja ciente do desenvolvimento pré-escolar da criança, como para que possa investigar se esses padrões de interação da criança também ocorrem no ambiente familiar e, em caso afirmativo, poder traçar junto com a pré-escola estratégias de enfrentamento.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do presente estudo possibilitaram que os objetivos iniciais fossem atingidos. Foi possível compreender como as professoras participantes da pesquisa caracterizam e lidam com a agressividade entre pares de crianças na pré-escola. Pelos resultados da pesquisa e com base na literatura (Paquette & Malo, 1998; Szelbracikowski & Dessen, 2005; Pellegrini, 2008), é possível afirmar que entre as educadoras a agressividade usualmente é considerada como uma inabilidade social que deve ser enfrentada e que elas definem ora pela frequência de atos, ora por seus valores pessoais, possuindo um repertório diversificado para intervir nesse fenômeno, tanto com ações prossociais, como punitivas.

As professoras perceberam as crianças participantes da pesquisa como pouco agressivas e socialmente competentes, o que pode ser notado inclusive no fato de que o item com menor pontuação da dimensão “Comportamento Prossocial” foi mais elevado que os itens com maiores médias de pontuação das dimensões relacionadas a problemas comportamentais. Isso aponta para um predomínio de crianças competentes socialmente na população estudada. Embora os resultados tenham confirmado outros achados da literatura, eles podem ter relação com o fato de diversas educadoras e diretoras das instituições participantes da pesquisa comentarem que as famílias das crianças identificadas como agressivas pela pré-escola não aceitaram participar da pesquisa, segundo as professoras, por serem pouco engajadas nas atividades de integração pré-escola/família.

A média do PSBS-T se correlacionou positivamente com os problemas de comportamento e, negativamente, com as competências sociais. Na correlação entre as dimensões, essas foram positivas, tanto entre as três dimensões referentes a competências sociais, como entre os dois tipos de agressão. Entretanto, foram negativas na comparação das dimensões que investigam as habilidades sociais e as agressões externalizada e relacional. Isso vai ao encontro do conceito de papel social do modelo bioecológico do desenvolvimento humano em que existem expectativas das outras pessoas em relação a maneira de determinada criança comportar-se (Bronfenbrenner, 1996), pois os resultados apontaram para uma coerência na visão das professoras acerca do comportamento das crianças: ou estas tinham comportamentos prossociais ou apresentavam comportamentos agressivos.

A análise das entrevistas apontou que as professoras falaram mais sobre os comportamentos que consideram agressivos nas crianças

em geral, as intervenções que fazem diante da agressividade e os motivos aos quais atribuem esses comportamentos, do que sobre as interações entre pares de criança que envolvem comportamentos agressivos. Os dados apontaram que, para as professoras, bater ou empurrar alguém são os comportamentos mais indicativos de agressividade nas crianças; revidar ou excluir a criança que agride são as principais reações das crianças aos atos agressivos entre si. As professoras intervêm na agressividade, sobretudo, por meio de conversas com a criança que agride, privando a criança do que mais gosta e pela afetividade; atribuem os atos agressivos a dificuldades de socialização da criança, aprendizagem por imitação; estrutura, comunicação e falta de limite familiares.

Além disso, a maior diversidade de temas foi encontrada no eixo “*formas que a professora lida com a agressividade de seus alunos*”, indicando que as educadoras relataram diferentes estratégias e intervenções para a agressividade. As verbalizações que as professoras mais desenvolveram foram as referentes à caracterização do comportamento agressivo, sendo os comportamentos mais citados aqueles não desejados socialmente e os que envolvem o fato de machucar alguém fisicamente. A compreensão das educadoras sobre a agressividade das crianças parece transpassar a relação família e criança.

Os resultados encontrados contribuem para os estudos do desenvolvimento infantil em ambientes extra-familiares, no caso, o contexto da pré-escola, ao esclarecer como as professoras compreendem e afirmam atuar e ver as crianças lidarem em situações com agressividade.

Essa pesquisa se caracterizou como quanti-qualitativa, o que parece ter contribuído no alcance dos resultados obtidos, por não negar a complexidade envolvida na investigação do fenômeno da agressividade. Algumas considerações sobre o método utilizado, entretanto, se fazem pertinentes, tanto expondo os pontos fortes e as possíveis limitações do estudo, como propondo futuras investigações.

Primeiramente, o uso de combinação de métodos, escala e entrevista, enriqueceu os dados obtidos nesta dissertação. O PSBS-T mesmo não possuindo adaptação transcultural, nem validação para o Brasil, mostrou coerência interna em seus resultados, indicando ser útil na investigação do comportamento social do pré-escolar. A entrevista possibilitou que as professoras falassem mais livremente sobre seu entendimento do fenômeno, permitindo uma aproximação com o desenvolvimento da agressividade no ambiente da pré-escola. Assim, a utilização desses dois instrumentos possibilitou uma discussão ampliada

sobre o fenômeno estudado. Contudo, os resultados poderiam ter sido ainda mais consistentes com o uso de observação direta, lacuna já apontada na revisão de literatura, tanto em âmbito nacional como internacional. A dificuldade persiste talvez justamente pelo investimento de tempo e treinamento necessário para que o método observacional seja adequadamente implementado. Outra possível limitação do estudo é o fato das professoras terem primeiramente respondido ao PSBS-T, para posteriormente serem entrevistadas. Isso pode ter influenciado nos comportamentos que essas consideraram agressivos, pois no primeiro instrumento constavam diversos exemplos de atos pertencentes aos constructos de agressão relacional e externalizada.

Pretendeu-se estudar especialmente a relação dos professores com os comportamentos agressivos de seus alunos, e de certa forma enfocou-se também a relação entre pares das crianças, porém se usou apenas as educadoras como fonte de dados. Apesar delas terem sido apontadas pela literatura como as melhores informantes sobre a agressividade entre crianças pré-escolares (Crick *et al*, 1997; Javo, Roning, Handgard e Rudmin, 2009), entende-se que pesquisas posteriores que pretendam aprofundar o tema da agressividade entre pares de criança devem ampliar sua fonte de dados. Deve-se focar tanto as crianças, como o professor e possivelmente também a família da criança, dependendo do objetivo que se queira atingir.

Outra limitação da pesquisa foi o fato de ter restringido o uso do Modelo PPCT de Bronfenbrenner apenas como marco teórico. Esse pode e deve ser empregado em estudos posteriores como estratégia metodológica, o que permite uma melhor compreensão da complexidade envolvida na agressividade entre pares (vide Wendt, 2006; Grisard, 2007; Custódio, 2010). Para tanto se faz necessário investigar ao menos dois microsistemas desenvolvimentais da pessoa em desenvolvimento, por meio de pesquisa longitudinal que permita o estudo do cronossistema e utilizar a observação para que se investigue os PPs. Ademais, uma melhor investigação da agressividade pode ser realizada ao ampliar o campo de pesquisa para o comportamento social da criança como um todo, pois assim abarcaria a complexa rede de interações entre comportamentos agressivos e prossociais.

Futuros estudos que queiram aprofundar o tema da agressividade entre pares de criança na pré-escola poderiam então focar-se na interação instituição-família, para compreender os efeitos que essa relação pode produzir no fenômeno da agressão e no desenvolvimento infantil como um todo. Também se poderia focar nas relações entre os pares no contexto da pré-escola, mas também entre irmãos ou na

vizinhança. Outra indicação do estudo é a necessidade de compreender melhor a relação entre a agressividade e as dificuldades de socialização, pois a correlação entre as duas foi fortemente apontada, mas não foi possível descrever de forma adequada como ocorre a relação entre ambas.

Cabe ainda ressaltar que o processo de tratamento dos dados qualitativos, para que o resultado dessa análise fosse mais confiável parece contribuir com o rigor metodológico muitas vezes apontado como uma lacuna nos estudos de cunho qualitativo. Espera-se que a descrição detalha desse processo permita sua replicação e aprimoramento contribuindo para o avanço das pesquisas qualitativas.

Outra contribuição deste estudo pode ser a utilização dos seus resultados para a instrumentalização das professoras no enfrentamento de situações que envolvam agressividade. As estratégias aqui relatadas pelas educadoras devem ser divulgadas para reflexão e incremento do repertório de intervenções em comportamentos agressivo no ambiente da pré-escola. Além disso, a compreensão das educadoras como um todo pode lançar questionamentos e reflexões sobre a forma como esse processo vem ocorrendo nas instituições de pré-escola. De qualquer maneira, o fato das 23 professoras participantes dessa pesquisa terem dedicado seu tempo para responder ao PSBS-T e a entrevista semi-estruturada já permitiu a elas refletirem sobre sua prática cotidiana com seus alunos, e talvez tenha contribuído para melhorias nessa relação.

Também os psicólogos escolares podem fazer uso do presente trabalho em suas práticas, seja na comparação entre os resultados aqui encontrados e a caracterização do fenômeno em seus locais de trabalho, seja na construção de intervenções junto aos educadores sobre o tema.

REFERÊNCIAS

Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.

Beaudoin, M-N. & Taylor, M. (2006). *Bullying e Desrespeito*. Porto Alegre: Artmed.

Bernardes-da-Rosa, L. T., Garcia, R. M., Domingos, N. A. M. & Silvas, E. F. M. (2000). Caracterização do atendimento psicológico prestado por um serviço de psicologia a crianças com dificuldades escolares. *Estudos de Psicologia*, 17(3), 5-14.

- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). A pesquisa em psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. Em G. Romanelli & Z. M. M. Biasoli-Alves (orgs.). *Diálogos metodológicos sobre práticas de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-PSI) (2010). Acesso em 20 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.psi.bvs.br/html/pt/home.html>.
- Bolsoni-Silva; A. T.; Paiva M. M. de; & Barbosa, C. G. (2009). Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. *Psicol. clin.*, 21(1) 169-184.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.
- Brasil. (1990). *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado em set., 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, (July), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Interpersonal Structures as Contexts of Human Development. In U. Bronfenbrenner. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. (Cap. 4, pp. 56-66). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological models of human development. IN M. Gauvain & M. Cole. *Readings on the development of children* (2th edition, Cap. 5, pp.37-43). New York: Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs. *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (Cap. 1, pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner U., & Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 15–25.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. Lerner. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th edition, Cap. 14, pp. 993–1028). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. Lerner. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th edition, Cap. 14, pp. 793-829). Hoboken, NJ: Wiley.
- Campos, M. S. (s/d). *Determinação do tamanho mínimo de amostra para o cálculo da proporção de uma população*. Acesso em 10 outubro de 2011. Disponível em: <http://www.siqueiracampos.com/downloads/Cálculo%20tamanho%20amostral.xls>.
- Cappella, E.; & Weinstein, R. (2006). The Prevention of Social Aggression Among Girls. *Social Development*, 15, 434–462.
- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J., & Hay, D.F. (1991), Conflict and its resolution in small groups of one and two year olds. *Child Development*, 62, 1513-1524.
- Capra, F. (1996). *A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Cohen, D. (2008). Vers un modèle développemental d'épigenèse probabiliste du trouble des conduites et des troubles externalisés de l'enfant et de l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 237–244.

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2010). Acesso em 20 de outubro de 2010. Disponível em: <http://novo.periodicos.capes.gov.br/>.
- Cordazzo, S. T. D., Martins, G. D. F., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2007). Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. *Alethéia*, 26, 122-136.
- Côté, S., Vaillancourt, T., Barker, E.D., Nagin, D., & Tremblay, R.E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: predictors of continuity and change in the joint development of physical and indirect aggression. *Development and Psychopathology*, 19(1), 37-55.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental psychology*, 33(4), 579-88.
- Curonici, C. & McCulloch, P. (1999). *Psicólogos e professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares*. São Paulo: EDUSC.
- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelas: De Boe.
- Custódio, Z. A. de O. (2010). *Redes sociais no contexto da prematuridade: fatores de risco e de proteção para o desenvolvimento da criança ao longo dos seus dois primeiros anos de vida*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendisiora, K. T., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and psychopathology*, 12, 23-45.
- Delvan, J. da S.; Portes, J. R. M.; Cunha, M. P; Menezes, M., & Legal, E. J. (2010). Crianças que utilizam os serviços de saúde mental: caracterização da população em uma cidade do sul do Brasil. *Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Hum.* 20(2), 228-237.

- Domènech-Llaberia, E.; Jané, M. C.; Corbella, T.; Ballespí S.; Mitjavila, M.; & Canals, J. (2008). Teacher Reports of Peer Aggression in Preschool: its relationship to DSM-IV externalizing symptoms. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 433-442.
- DSM IV TR. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Duque, D., Souza, C. D. & Cromack E. M. P. da C. (2009) Ciranda: um olhar diferenciado sobre a escola. *Pensando Famílias*, 13(2), 163-183.
- Emidio, L. A. de S.; Ribeiro, M. R.; & Faria, A. K. C. R. de.(2009). Terapia infantil e treino de pais em um caso de agressividade. *Rev. Bras. Ter. Comport. Cogn.*,11(2), 366-385.
- Fagundes, A.J.F.M. (1999). Cálculo de entre Observadores. In A. J. F. M. Fagundes. *Descrição, definição e registro de comportamento*. 12ª. ed. São Paulo: Edicon.
- Fajardo-Vargas, V.; & Hernández-Gusmán, L. (2008). Tratamiento cognitivo-conductual de la conducta agresiva infantil. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 371-389.
- Farmer, T. W. & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology* 45(5), 461-478.
- Fleiss, J. L. (1981) *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley.
- Gallo, A. E & Williams, L. C. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95.
- Grisard, E. (2007). *O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como promotor do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

- Hawley P. H.; Johnson, S. E.; Mize, J. A.; & McNamara K. A. (2007). Physical attractiveness in preschoolers: Relationships with power, status, aggression and social skills. *Journal of School Psychology 45*, 499–521.
- Javo, C., Ronning, J.A., Handegard, B.H., & Rudmin, F.W. (2009). Cross-informant correlations os social competence and behavior problems in Sami and Norwegian preadolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 154-163.
- Joly, M. C. R. A.; Dias, A. S.; & Marini, J. A. S. (2009). Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. *Psico-USF*, 14(1), 83-93.
- Kazdin, A. (1995). Child, parent and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treatment of antisocial children. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 271–281.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child development*, 70(4), 910-29.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pergunta em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lisboa, C. S. de M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003). Rethinking Aggression: A Typological Examination of the Functions of Aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 343-369.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S., & Hawley, P. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.

- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual review of psychology*, 48, 371-410.
- Manfroi, E. C.; Faraco, A. M. X.; Vieira, M. L. (2010). Ambientes de Socialização das Crianças: impacto dos pais e do grupo de pares. In: J. Segata; N. Machado; E.C. Manfroi; E.R. Goetz,.(Orgs.). *Psicologia: inovações*. Rio do Sul: Editora Unidavi, p. 113-122.
- Martínez, J. W.; Cuevas, J. R. T.; Arbeláez, C. R.; & Franco, A. D. (2008). Agresividad en los escolares y su relación con las normas familiares. *Revista colombiana de psiquiatría*, 37(3), 365-377.
- Martins, N. & Wilson, B. J. (2012). Social Aggression on Television and Its Relationship to Children's Aggression in the Classroom. *Human Communication Research*, 38(2012), 48-71.
- Mercer, S. H., McMillen, J. S., & DeRosier, M. E. (2009). Predicting change in children's aggression and victimization using classroom-level descriptive norms of aggression and pro-social behavior. *Journal of school psychology*, 47(4), 267-89.
- Minayo, M. C. de S. (2006). Correntes de pensamento. In: M. C. de S. Minayo. *O desafio do conhecimento científico: Pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. revista e aprimorada. (Cap.4, pp.81-142). São Paulo: Hucitec.
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morin, E. (1996). Epistemologia da Complexidade. In D. F. Schnitman (org.) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade* (Cap. 16, pp. 45-55). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- _____. (2005). *Os saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- Muñoz, S. C.; Vigil-Colet, A.; & Sans, J. C. (2009). Desarrollo del cuestionario de agresividad proactiva/reactiva para profesores: estructura factorial y propiedades psicométricas. *Psicothema*, 21(1), 159-164.

- Najmanovich, D. (1995). El lenguaje de los vínculos: De la independencia absoluta a la autonomía relativa. In. E. Dabas, D. Najmanovich. *Redes El lenguaje de los vínculos: hacia la reconstrucción Y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2007). Criatividade: características da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, 6(2), 261-270.
- Oliveira, D., Siqueira, A. C., Dell'Aglio, D. D., & Lopes, R. C. S. (2008). Impacto das Configurações Familiares no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes: Uma Revisão da Produção Científica. *Interação em Psicologia*, 12(1), 87-98.
- Özabacı, N. (2011). Cognitive behavioural therapy for violent behaviour in children and adolescents: a meta-analysis. *Children and Youth Services Review* 33, 1989–1993.
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C. & Hutz, C. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicol. Reflex. Crit.*, 18(1), 55-61.
- Paquette, D., & Malo, C. (1998). Vers une conceptualisation commune de la violence, *Défi Jeunesse*, numéro spécial La violence, 4(4), 3-6.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D.F. (1998). Observational Methods. In A. D. Pellegrini, & D. F. Bjorklund, *Applied child study: a developmental approach*. (Cap. 6, pp.73-103). Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pellegrini, A. D. (2008). The roles of aggressive and affiliative behaviors in resource control: A behavioral ecological perspective. *Developmental Review*, 28(4), 461-487.
- Picado, J. da R. & Rose, T. M. S. de. (2009). Acompanhamento de Pré-Escolares Agressivos: Adaptação na Escola e Relação Professor-Aluno. *Psicologia Ciência E Profissão*, 29(1), 132-145.

- Puttalaz M.; Grimes, C. L.; Foster, K. J.; Kupersmidt, J. B.; Coie, J. D.; & Dearing K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology* 45, 523–547.
- Raya, A. F; Pino, M. J. & Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.
- Rede de Revistas Científicas da América Latina, do Caribe, da Espanha e de Portugal (Redalyc) (2010). Acesso em 16 de março de 2010. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/>.
- Roseth, C. J.; Pellegrini, A. D.; Bohn, C. M.; Van Ryzin, M. & Vance, N. (2007). Preschoolers' aggression, affiliation, and social dominance relationships: An observational, longitudinal study. *Journal of School Psychology* 45(5), 479-497.
- Santos P. L. (2006). Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Psicol. estud.* 11(2), 315-321.
- Schaffer, H. R. (2000). Extrafamiliar influences. In: H. R. Schaffer. *Social Development*. London: Blackwell Publishers.
- Schnitman, D. F. (1996). Introdução: ciência, cultura e subjetividade. In: D. F. Schnitman (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 09-21). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Schoen-Ferreira, T. H., Silva, D. A., Farias, M. A. & Silves, E. F. M. (2002). Perfil e principais queixas dos clientes encaminhados ao Centro de Atendimento e Apoio ao Adolescente (CAAA) – UNIFESP/EPM. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 73-82.
- Seidl-de-Moura, M. L., & Ribas, A. F. P. (2007). A pesquisa observacional e o estudo da interação mãe-bebê. In Piccinini, C. A. & M. L. Seidl-de-Moura. *Observando a interação pais-bebê-criança* (Cap. 4, pp. 103-130). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, R. V. de S. & Romaro, R. A. (2010). Caracterização das queixas de mau desempenho escolar. *Psicopedagogia On Line*. Recuperado

em set. 2010, em http://www.ritaromaro.com.br/admin/banners/117/queixas_escolares.pdf.

- Souza, M. A. & Castro, R. E. F. 2008 (2008). Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 837-845.
- Szelbracikowski, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior. (Orgs.) *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 231-248.
- Szelbracikowski, A. C. (2009). *Um Estudo Sobre Crianças Pré-Escolares Socialmente Competentes e Crianças Pré-Escolares com Comportamentos Exteriorizados no Contexto Familiar*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Tremblay, R.E., Hartup, W.W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York & London: The Guilford Press.
- Tremblay, R.E. (2008). Anger and Aggression. In M.M. Haith & J.B. Benson (eds.) *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. Academic Press.
- Unicef. Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2009). *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009: o direito de aprender potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília: Escritório da Representante da Unicef no Brasil.
- Valles, N. & Knutson, J. F. (2008). Contingent Responses of Mothers and Peers to Indirect and Direct Aggression in Preschool and School-Aged Children. *Aggr. Behav.* 34, 497-510.
- Van Lier, P.; Boivin, M.; Dionne, G.; Vitaro, F.; Brendgen, M.; Koot, H.; Tremblay, R. E.; & Pérusse, D. (2007). Kindergarten Children's Genetic Vulnerabilities Interact With Friends' Aggression to Promote Children's Own Aggression. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 46(8), 1080-1087.

- Vasconcellos, M.J. E. (2002). *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papyrus.
- Vieira, T. M., Mendes, F. D. C. & Guimarães, L. C. (2010). Aprendizagem Social e Comportamentos Agressivo e Lúdico de Meninos Pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 544-553.
- Yamasaki, k. & Nishida, N. (2009). The relationship between three types of aggression and peer relations in elementary school children. *International Journal of Psychology* 44 (3), 179–186.
- Wendt, N. C. (2006). *Fatores de risco e de proteção para o desenvolvimento da criança durante a transição para a parentalidade*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

ANEXOS

Anexo 1 Instrumento de pesquisa PSBS-T

CÓDIGO DA FAMÍLIA: _____

Data : _____

Idade da Criança em anos e meses: _____ Sexo: M ou F

PSBST

Aqui tem uma lista de comportamentos que você pode observar em uma criança em idade pré-escolar nas atividades cotidianas que ela desenvolve. Por favor, indique a frequência com que esta criança apresenta cada comportamento marcando o número correspondente à tabela abaixo.

Nunca ou quase nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre ou quase sempre
1	2	3	4	5

1. Esta criança é boa em compartilhar e interagir com outras crianças.	
2. Esta criança chuta ou bate em outras crianças.	
3. Esta criança ajuda seus pares.	
4. Esta criança diz a seu par que não brincará com ele ou será sua amiga a menos que ele faça tudo o que ela quer.	
5. Esta criança ameaça verbalmente bater ou bate em outras crianças.	
6. Esta criança é gentil com seus pares.	
7. Esta criança empurra outras crianças.	
8. Esta criança diz às outras para não brincarem ou serem amigas de outra criança.	
9. Esta criança não se diverte muito.	
10. Esta criança diz ou faz coisas legais para outras crianças.	
11. Quando brava com um par, esta criança mantém aquele par fora de um grupo de jogo ou brincadeira.	
12. Esta criança ameaça, de forma verbal, machucar fisicamente outro par para conseguir o que quer.	

13. Esta criança tenta constranger colegas debochando deles na frente de outros pares.	
14. Esta criança estraga as coisas de seus pares quando está chateada (por exemplo, desenhos, esculturas em argila ou massinha, brinquedos).	
15. Esta criança diz aos pares que eles não serão convidados para a sua festa de aniversário, a menos que façam o que ela quer.	
16. Esta criança parece triste.	
17. Esta criança atira objetos nas outras crianças quando não consegue que as coisas aconteçam do jeito que ela quer.	
18. Esta criança sorri para outras crianças.	
19. Esta criança vai embora ou vira as costas quando ela está brava com outro par.	
20. Esta criança ameaça verbalmente empurrar o par para fora de um brinquedo (triciclo ou cavalinho, por exemplo) ou estragar/destruir aquilo que o par está fazendo (blocos de construção, por exemplo), a menos que o par compartilhe com ela.	
21. Esta criança tenta fazer com que os outros não gostem de um par (por exemplo, cochichando coisas ruins sobre o colega “pelas costas” dele).	
22. Esta criança ameaça verbalmente manter um par fora do grupo de brincadeiras se o par não fizer o que ela diz.	
23. Esta criança machuca outras crianças, beliscando-as.	
24. Esta criança é muito querida por pares do <u>mesmo</u> sexo.	
25. Esta criança é muito querida por pares do sexo <u>oposto</u> .	

APÊNDICES

Apêndice 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Programa de Pós Graduação em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Vimos através deste convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa que está sendo realizada em cidades de Santa Catarina, intitulada: “A transmissão intergeracional da violência: a relação do conflito conjugal e parental com a agressividade entre pares de crianças de 4 a 6 anos”. Essa pesquisa tem como objetivo estabelecer um elo entre o modo de funcionar das famílias e o comportamento das crianças.

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos a permissão para que possamos utilizar os questionários que por você serão respondidos. Apenas os pesquisadores terão acesso direto às informações neles relatadas. Informamos, também, que a qualquer momento você poderá desistir da participação na pesquisa.

Quaisquer informações adicionais ou esclarecimentos acerca desta pesquisa poderão ser obtidos junto aos pesquisadores pelo telefone (48) 8415-6901, ou pelo e-mail: carol_zunino@yahoo.com.br.

Eu, Sr(a) _____, considero-me informada sobre a pesquisa “A transmissão intergeracional da violência: a relação do conflito conjugal e parental com a agressividade entre pares de crianças de 4 a 6 anos”, e aceito participar da mesma, consentindo que os questionários sejam aplicados e utilizados para a coleta de dados.

_____, _____ de _____ de 2010.
 (Cidade) (Dia) (Mês)

Assinatura do Entrevistado

Psicóloga Carolina Duarte de Souza CRP 12/07019

Apêndice 2 Instrumento de pesquisa Entrevista com a professora sobre agressividade das crianças

CÓDIGO DA FAMÍLIA: _____

Data : _____

Idade da Criança em anos e meses: _____ **Sexo:** M
ou F

**Entrevista sobre Agressividade em Pré-Escolares
(Deve ser feita após a aplicação dos demais instrumentos)**

1. Que comportamentos indicam que uma criança é agressiva?
2. A que você atribui esses comportamentos agressivos?
3. Como você lida com a agressividade dos seus alunos?
4. Como você acha que as crianças lidam com agressividade entre elas?

Apêndice 3 Autorização Institucional



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Departamento de Psicologia

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Pela presente autorização, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, sobre os objetivos e a justificativa do projeto de pesquisa intitulado: “A transmissão intergeracional da violência: a relação do conflito conjugal e parental com a agressividade entre pares de crianças de 4 a 6 anos”. Dessa forma, autorizo a realização da pesquisa por meio da instituição _____, bem como a participação consentida dos profissionais aqui vinculados nas entrevistas.

Autorizo, também, a utilização dos dados coletados em eventuais trabalhos acadêmicos, publicações científicas, sem a identificação do local nem de seus profissionais.

Entendo que os pesquisadores, vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina, manterão sigilo sobre os dados e que, após sua utilização na consecução dos objetivos propostos pela pesquisa, os mesmos serão inutilizados.

Assinatura do responsável pela instituição

_____, ____ de _____ de _____

Identificação do responsável pela instituição:

Apêndice 4 Carta de Convite aos Pais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Departamento de Psicologia
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Carta convite

Prezados pai e mãe:

Gostaria de convidá-los a participar de uma pesquisa que está sendo realizada em sua cidade sobre a transmissão intergeracional: o relacionamento da criança com seus familiares e suas repercussões na interação criança-criança.

Sua participação acontecerá por meio de respostas a questionários que abordam o tema da pesquisa. Apenas os pesquisadores terão acesso direto às informações neles relatadas. A pesquisa se dará com a participação voluntária de pais e mães e sua opinião é de extrema importância para o sucesso da mesma.

Caso você aceite participar, por favor preencha as informações abaixo e devolva esta carta à escola de seu filho que entraremos em contato com você.

A ser preenchida pelo participante:

Nome do participante pai/padrasto _____

Nome da participante mãe/madrasta _____

Número de filhos _____

Nome e idade do(s) filho(s) _____

Instituição de Educação Infantil da criança de 4 a 6 anos _____

Endereço _____

Telefone _____

E-mail _____

Apêndice 5 Documento de Análise do Conteúdo

Olá estimadas juízas!

Com o intuito de analisar a compreensão de professoras sobre a agressividade entre crianças pré-escolares foram elaboradas e aplicadas as seguintes perguntas às mesmas: Que comportamentos indicam que uma criança é agressiva? A que você atribui esses comportamentos agressivos? Como você lida com a agressividade dos seus alunos? Como você acha que as crianças lidam com agressividade entre elas?

As falas das participantes foram transcritas e fiz uma seleção aleatória de citações de meu corpus de análise para que vocês possam me auxiliar a avaliar a confiabilidade de minha análise. Assim, algumas partes das falas estão entre parênteses para que se possa entender o contexto da mesma, porém não fazem parte da citação. Abaixo vem a definição das categorias para que vocês analisem, elas estão divididas em quatro grandes grupos que equivalem às quatro perguntas. Vocês estão convidadas, caso queiram, a dar opiniões sobre essas definições também, sintam-se livres para opinar em qualquer coisa. Desde já agradeço a disponibilidade de vocês!

Grupo 1: Causas da Agressividade – o comportamento agressivo é compreendido como decorrência de algo.

1. Atribui-se o comportamento agressivo a aprendizagens que a criança faz nos meios em que vive diferente do ambiente familiar - o comportamento agressivo é compreendido como decorrência: da falta de limites em outros locais de convivência da criança, a algo externo à criança, a aprendizagem por imitação ou reprodução de algo que ela presencia, a conflitos, a dinâmica estabelecida em sala de aula, a falta de afetividade, a falta de limites, a programas televisivos com cenas de violência, à vivências escolares anteriores, a algo que não é inato, ou ao meio que a criança vive.

2. Atribui-se o comportamento agressivo a características próprias da criança - o comportamento agressivo é compreendido como decorrente: da competição, da criança querer chamar a atenção, da dificuldade de socialização da criança, a fase do desenvolvimento infantil, a

impulsividade, a inveja, ao inatismo, personalidade da criança, ao egocentrismo infantil, aos sentimentos da criança no momento, como consequência do desenvolvimento atípico, de problemas de saúde, à baixa auto-estima infantil, à inabilidade da criança de expressar e lidar com seus sentimentos, ou a um conflito existencial.

3. Atribui-se o comportamento agressivo da criança à família - o comportamento agressivo é compreendido como decorrência: da super-proteção familiar, da educação ou estrutura familiar, a falta de investimento dos pais na criança, a falta de comunicação familiar, a falta de limites familiares, a falta de orientação familiar, a problemas familiares, ao uso de drogas pela família ou a família como um todo.

4. Atribui-se o comportamento agressivo a fatores diferentes dos expostos a cima - o comportamento agressivo é compreendido como decorrência de uma conjunção de fatores, o comportamento agressivo não é compreendido como decorrência de nenhum fator.

Grupo 2: Comportamentos que indicam que uma criança é agressiva - Comportamentos que fazem a professora considerar uma criança agressiva.

5. Uma criança é agressiva quando ataca verbalmente alguém – Quando a criança ataca verbalmente alguém ao falar alto, gritar, ofender o outro, usar palavras ofensivas em uma conversa ou ao julgar o outro, a professora considera-a uma criança agressiva.

6. Uma criança é agressiva quando destrói objetos – quando a criança destrói os brinquedos próprios, ou de outras crianças, ou da sala de aula, quando risca os objetos ou atividades, quando joga areia em lugares indevidos a professora considera-a uma criança agressiva.

7. Uma criança é agressiva quando machuca fisicamente alguém – quando uma criança maltrata alguém fisicamente ao empurrar, morder, puxar os cabelos, pular em cima, bater ou chutar, a professora considera-a uma criança agressiva.

8. Uma criança é agressiva quando não resolve os conflitos de maneira pacífica – Quando uma criança faz feições de contrariedade, não pede auxílio a um adulto para resolver um conflito, não consegue resolver um problema, não resolver por meio de conversas e combinados, em momentos de disputa tenta impor-se verbalmente ou fisicamente na

resolução de um conflito a professora considera-a uma criança agressiva por não resolver os conflitos de maneira pacífica.

9. *Uma criança é agressiva quando tem dificuldade de socialização* – quando uma criança tem um comportamento oposto ao pró-social ao comunicar-se pouco, correr sem parar pela sala, descumprir as regras de comportamento da turma, excluir outra criança da brincadeira, isolar-se, não compartilhar objetos, não realizar as atividades propostas, não querer escutar, não responder aos questionamentos, pegar objetos sem autorização, rejeitar gestos afetivos, ser temperamental ou geniosa, querer impor sua vontade sempre a professora considera-a uma criança agressiva.

10. *Uma criança é agressiva quando tem outras atitudes diferentes das listadas a cima* - a professora considera a criança agressiva quando mantém suas atitudes constantes, pelos seus desenhos, pela maneira que a criança lida com os outros, quando chora, quando está mais agitada que o habitual, ao não aceitar o professor, ao não querer mais alimentar-se, ao responder e ao se auto-agredir e culpar os outros pelos seus atos.

Grupo 3: Formas que a professora lida com a agressividade de seus alunos – Estratégias e intervenções que as professoras utilizam para lidar com a agressividade das crianças.

11. *Professora lida com a agressividade de seus alunos como algo que precisa de pesquisa* – Professora busca a solução para a agressividade de seus alunos conhecendo cada um, e estudando e pesquisando sobre o assunto.

12. *Professora lida com a agressividade de seus alunos fazendo-os refletir sobre a atitude* – Professora lida com a agressividade de seus alunos conscientizando a criança que agride, explicando as conseqüências corporais dos comportamentos agressivos para assustar as crianças, fazendo a criança que agride refletir sobre a valoração de sua atitude, fazendo as crianças que agridem empatizarem-se com as crianças agredidas, ou explicando para a criança que agride que existem outras formas de resolver os conflitos.

13. *Professora lida com a agressividade de seus alunos buscando a compreensão da causa da agressividade* – professora tenta compreender os motivos que levaram a criança a efetivar os comportamentos

agressivos, seja em sua rotina, ou em mudanças em sua família, para solucionar a agressividade.

14. *Professora lida com a agressividade de seus alunos pedindo auxílio* - Professora lida com a agressividade de seus alunos ao pedir auxílio a outros profissionais, aos pais ou a ninguém em específico.

15. *Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio da afetividade* - Professora lida com a agressividade de seus alunos com atitudes afetivas para com as crianças que agridem e impondo limites às mesmas.

16. *Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio de atividades* - Professora lida com a agressividade de seus alunos ao propor atividades de socialização, brincadeiras sobre o tema, ao contar histórias relativas ao assunto, ou distraindo a criança com outra atividade.

17. *Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio de conversas* - Professora lida com a agressividade de seus alunos fazendo a roda diariamente de conversas com seus alunos, conversando com a criança que agride, com os pais da criança que agride, com ambos.

18. *Professora lida com a agressividade de seus alunos por meio dos combinados e regras da turma* - Professora lida com a agressividade de seus alunos fazendo valer as regras de comportamento da turma, impondo limites as crianças que agridem, privando as crianças que agridem de atividades e fazendo-as ficar sentadas por alguns minutos.

19. *Professora lida com a agressividade de seus alunos de outras formas diferentes das descritas anteriormente* – Professora lida com a agressividade de seus alunos como um processo, um desafio, buscando várias formas de lidar, quando a agressividade é verbal observando as crianças resolverem entre si, ou intervindo.

Grupo 4: Reação das crianças a agressividade entre elas – formas como as crianças lidam com a agressividade entre elas.

20. *Crianças reagem à agressividade com sentimentos negativos* – Crianças lidam com a agressividade entre elas com sentimentos negativos ao chorar, entristecer-se, ficar com medo e excluir a criança que agride, não gostar, não aceitar o comportamento ou ao considerar os comportamentos agressivos como algo que não deve ser feito.

21. *Crianças reagem a agressividade resolvendo-o entre si sem revidar* - Crianças lidam com a agressividade entre elas resolvendo-o entre si: com a mediação da professora, ao se distanciar ou se aproximar da criança que agride, ao conversar entre si, ao pedir pelo cumprimento das regras de comportamento da turma, ao querer corrigir as crianças que agredem, ao tolerar comportamentos agressivos de crianças com desenvolvimento atípico.

22. *Crianças reagem a agressividade com outro comportamento agressivo* - Crianças lidam com a agressividade entre elas com comportamentos agressivos ao bater, ao imitar o comportamento, ao utilizar palavras ofensivas, ao revidar e ao chantagear as outras crianças.

23. *Crianças reagem a agressividade de outras formas diferentes das listadas a cima* - Crianças lidam com a agressividade entre elas de várias formas diferentes, de forma diferente dependendo do caso, pedindo auxílio de um adulto, não reagindo ou rindo.

Trechos do corpus

1. É quando mantém, né, sempre, né, constantemente, né, atitudes agressivas [] ela deve tá reproduzindo alguma coisa que ela tá presenciando []
2. porque a criança, o adulto é um espelho, né, então o que ele tá vendo ele tá aprendendo, em algum lugar ele tá aprendendo, ele tá presenciando []
3. a gente procura a família pra tentar entender o que está acontecendo, a família ou o responsável, né, pra tentar entender se está acontecendo alguma coisa que justifique, né, aquelas atitudes [] (Aí depende do que a família passa pra gente, né, aí depende do que a família passa pra gente a gente vai estudando, né, vai observando, pra tentar chegar num...) pra tentar entender o que está acontecendo. []
4. a gente procura tá sempre tendo essa visão, de sempre colocar o

primeiro, colocar o outro no lugar daquele, né, aquele que fez no lugar do outro pra tentar acertar, sobre o que fez, que não deve fazer []

5. Entre elas, assim, se alguém bate no amiguinho e ele também já está acostumado, acho que ele vai fazer a mesma coisa, normalmente. []

6. Eu procuro estar sempre colocando eles no lugar do outro, será que o outro gostaria que aquele fizesse o que ele fez, [] sempre procurar pensar sobre aquela atitude, se aquela atitude foi boa, ou não, né. []

7. (Elas acabam assim que distanciando, acho que a primeira coisa que eu percebo nelas é se distanciarem desse menino que provocou, que fez o... que bate, que morde,) que chuta[] são poucas as crianças que acabam se aproximando dele[] até porque, elas também já tem essa visão, de que se ele não me faz bem eu não vou ficar com ele. []

8. A gente trabalha com combinados. Então, de preferência que sejam... Claro a gente dá orientações, dá um norte pra elas... pra que elas, é, ajudem a construir esse combinados, dentro das necessidades que elas também encontram dentro do grupo. Claro que elas não chegam assim, né, a gente acaba dando algumas orientações, claro, [] que quem não cumpre os combinados, quem não segue pelo menos aqueles combinados, [] que bate [] que chuta[] joga areia no parque, nas mesas, [] (então isso é considerado, não é, no meu ver, não seria bem agressivo, uma agressividade, seria assim) uma criança que não tem o comportamento que seja legal pra todas, o comportamento social, né, pra todos, que incluía a todos. [] A criança que vai falar contigo ela tapa os ouvidos, [] não te responde,[] faz cara feia, [] ela empurra[] ela bate na mesa[] (E hoje eu percebo, assim,) as crianças, aí elas são consideradas pelos pais temperamental, geniosas, mas será... isso eu questiono, o que é temperamental, o que que é genioso, vai ter uma

opinião forte, ou é ter esses tipo de comportamento. []

9. (A que você atribui esses comportamentos agressivos?) Olha eu acho que quando não tem algum tipo de... síndrome, ou alguma.. não é retardo mental, aqueles atrasos, né, que a gente sabe que é uma criança.. Eu acho que quando não é considerado doença, [] (Eu acho que quando não é considerado doença, não é, eu acho que é falta de limites, sim!) Principalmente por parte da família, []

10. Quando ela, ao brincar, ao resolver algum desentendimento, entre um brinquedo ou alguma brincadeira, ao invés de ela conversar ou solucionar, ela bate, ao meu ver.[] Como acontece isso, se não vão procurar soluções e resolver o problema, e sim eles vão lá e batem na criança, [] empurram, [] tomam o brinquedo [] e não a conversa, e não solucionar o problema existente. []

11. Eu acho que a falta de limites, muita falta de limites, [] não só no próprio comportamento da criança da escola, mas a falta de limites que tem em casa. [] (Eu acredito que a grande falta de limites é o que transforma esse comportamento agressivo na criança. Que se tu impõe limites na criança, ela vai perceber que ela não pode mais bater, que ela não pode brigar, e se ela ver que quem é que está ali mostrando, que não pode,) e que realmente está sendo feio, eu acredito que ela não vá fazer e bater nos amigos. []

12. (E como que você lida com a agressividade de seus alunos?) Olha eu converso muito, muito, muito.[] E quando eu vejo que está demais eu tenho que usar a cadeirinha, pra eles, assim, perceberem que eles estão perdendo a chance de participar da brincadeira mais divertida que teria durante a tarde e eles estão só observando.[] Porque se já conversou,[] Eu tenho que tirar aquilo que ela mais gosta pra ela poder mudar o

comportamento dela. [] (E já surtiu resultado, teve crianças, que não entenderam as regras,) batiam muito [] e disse “ah então tá, tal brincadeira você não vai participar.” chegava a hora de brincar, não participava, chorava, sentia aquela falta de estar ali brincando com os amigos, deixando de bater nas próximas brincadeiras. []

13. (E como você acha que as crianças lidam com a agressividade entre elas?) umas querem mostrar para os outros o quanto é feio, [] agora as outras às vezes querem até revidar essa mesma agressividade. Se uma vê a outra batendo, eu acredito que a outra vai lá e vai bater também, [] se uma acha bonito a outra bater, a outra vai lá bater. [] Então assim, eles agora, eles mesmo já estão mostrando a regrinha, “Oh! Você está quebrando a tal regra”, “Profe ele está batendo, olha ali, tá quebrando a regra.” Eles tão vindo mostrar, []

14. Eu acredito que através da fala, e das atitudes que tem durante o dia-a-dia em sala de aula, [] (né, acho que isso implica muito na educação. Tanto na fala verbal, no querer mandar, que também tem disso,) que os pais às vezes em casa são agressivos no verbal, às vezes não no bater, então isso também é uma troca que tem em casa, que traz pro dia-a-dia dentro da sala de aula, né. [] E o bater também assim []

15. uma boa conscientização, acho que é algo assim, que vem a contribuir para que isso não venha a acontecer, né. [] A troca com a criança dentro de sala de aula, conversando com ela e com os pais, né, professor, aluno e família. [] claro a conversa de roda tendo todos os dias isso vai acabando assim em questão de segundos, né []

16. ele por ser pequeno, acho que eles não tem um motivo, [] eles copiam algo, sabe, [] Tem alguém ou alguma coisa por trás que fez com que ele fosse agressivo hoje, né. [] Eu acredito que não tem algo assim,

eles nasceram agressivos,[] foram vendo, foram aprendendo, foram observando, né, pra hoje ser agressivo. []

17. (E como que você lida com a agressividade entre seus alunos?) pedir ajuda de uma psicóloga, se é uma área que não sabe tão bem. [] (Partindo disso aí, eu vou pesquisando e vou tentando levar pro meu dia-a-dia, né) através das brincadeiras, [] e a questão de regrinha do dia-a-dia, de convivência em sala de aula. Se todo dia a gente [] passar pra eles, vai chegar uma hora que eles vão falar pra nós: “Profê. meu amigo está fazendo isso e isso não pode”. Então essa é a forma que eu lido com eles quando tem agressividade dentro de sala de aula. []

18. (E como você acha que as crianças lidam com a agressividade entre elas?) Eu acredito como... “eu posso resolver sozinho”, né, bateu, levou, né, algo assim eu tô me defendendo, ou eu tô batendo porque você não ouviu. Então acho assim que essa é a forma que um tem com o outro, desde de pegar um brinquedo e em seguida não chamar à professora, querer resolver sozinhos e já ir direto dando tapa no amigo, acho que nessa hora eles querem mostrar autonomia de poder, né, resolver sozinho a situação. E nisso mesmo que eles esquecem um pouquinho que são novos ainda, e já não tem essa estimulação de precisar do adulto, né, então quando eles começam a bater sozinhos, querer resolver sozinhos tem que ter intervenção do professor naquela hora, é assim que eu vejo. []

19. tenta resolver os conflitos dela da maneira corporal, [] na questão de físico é machucando o corpo, [] empurrões, [] entre outros fatores que danificam mesmo as partes do corpo. [] Então essas são o que eu considero agressividade, que ela, no caso, ela tenta resolver de uma maneira sem ser dialogando ou até mesmo achando outras resoluções,

combinados que se possam estar se fazendo. []

20. (E a que você atribui esses comportamentos agressivos?) Então se às vezes tem falta de comunicação em casa, a criança de repente, provavelmente ela pode estar trazendo isso pro ambiente escolar e qualquer outro ambiente que ela freqüente, [] essas questões também de falta de orientação, que é... ou se é ausência, [] outra questão também de agressividade é a questão de impulso, né, uma questão impulsiva mesmo, [] que já é às vezes mesmo da própria criança, criança muito impulsiva, que não sabe a noção de tempo de poder esperar, então isso também ocasiona as questões de agressividade. [] ou também como o aspecto familiar também é pertinente[]

21. (Como que você lida com a agressividade entre seus alunos?) Diálogo, diálogo [] a partir do momento que surge a questão problema, a gente volta a criança, enfim, a situação, pergunta-se o que aconteceu ali, e a partir daquele momento que a criança, ela toma consciência do que ela fez, que foi resolvido o problema, com a ajuda do professor, com a interação de criança com criança, que daí no caso amenizou, então foi solucionado,[] caso ela volte a fazer então, como ela já tinha sido advertida, que ela vai perder os direitos dela, []

22. (Que comportamentos indicam que uma criança é agressiva?) Atitudes como empurrar, [] não saber questionar... [] ele empurra, [7] ele xinga, [] ou quando é irritado, ou quando não consegue alguma coisa, daí ele já vai batendo, vai agredindo o amigo. [] e já vai agindo com o corpo. []

23. (E a que você atribui esses comportamentos agressivos?) eu tenho uma criança ali no caso que ela visualiza isso em casa, o pai tem esse tipo de comportamento.[] Então depende tem criança que é muito

mimada [] (Na verdade não é só apenas dialogada,) mas é demonstrado através de livros de corpo humano, o que que a agressividade pode ocasionar no corpo, né, como estrutura óssea, porque de repente uma criança... porque a gente trata isso com muita seriedade, porque de repente a gente como tem vários brinquedos, e tem brinquedos aqui que às vezes ficam a um metro do chão, então de repente um empurrão, um a criança caindo de mal jeito, ela pode quebrar um braço, uma perna. Então a gente ressaltava muito isso no início do ano. Ela já faz parte até mesmo parte das atividades de colônia de férias. [] Então a partir do momento que ela... meio que a gente explica, a gente vê com a seriedade, elas tomam um susto com isso. [] Então quando elas captam essa informação, elas lidam a agressividade como uma coisa que não é legal, que não é bom fazer. [] Entende como essa questão também de verbal, que a partir do momento em que ela ofende uma criança, [] a partir do momento que ela julga uma criança.[] A gente faz ela se sentir no lugar do outro, a gente usa muito a empatia pra isso, pra que ela tome as dores da pessoa.[] Então a partir desse momento ela vê como é ruim,[] porque quando ela toma as dores ela vê como se ela tivesse excluída do grupo, então, né, imagina se um ser quer ficar sozinho,[] Então essa questão de quando eles estão na questão da mentalidade, que eles vem como é ruim, porque a partir do momento que a gente trabalha que a mentalidade que também é ruim a agressividade verbal, [] que eles podem estar excluindo esse amigo, de repente por ele ter se ofendido, sem ele ao menos se tomar conta, pedir desculpa e de ver que realmente... [] Então ele toma essa dor, então essa consciência ele já vem tendo a partir do momento das brincadeiras, porque a gente tenta que eles resolvam muito os problemas deles entre

si. [] Então a gente media até certo ponto, certo, mas de uma maneira assim que eles tentam resolver mais entre eles, a gente fica observando pra ver como eles estão resolvendo, a partir do momento que eles fizeram um combinado entre eles, aí a gente já se retira pra deixar a brincadeira mais livre. Mas a gente toma muito isso no início do ano, pra que no decorrer do ano a gente só contorne a situação e não tente resolver tanto por eles.[]

24. quando eles se machucam, [] quando eles se empurram, []

25. que ele é um dos alunos mais agressivos, que é o que eu citei que o pai em casa bate, né. [] Então ele chegou... quando um amigo foi empurrar ele chegou, conversou com o amigo, pediu porque que o amigo estava fazendo aquilo, e eu achei tão bacana que eu pedi pra ele repetir pra todos os outros amigos. Então ele retorna no dia-a-dia, nos atos dele a gente vai conseguindo falar sobre a agressividade. []

26. (E como você acha que as crianças lidam com a agressividade entre elas?) Depende o caso também. [] Que nem hoje eu tive um amiguinho que ele tá batendo bastante nos outros e eles começaram a excluir ele das brincadeiras. [] Então o que que aconteceu, hoje eles deram uma chance pra ele. Aí eles falaram: “Oh, fulaninho se você aprontar alguma coisa tu perde tua chance.” Daí ele aprontou, daí eles falaram ah, então agora tu não vai brincar. Daí eu fiquei cuidando, daí eles viram que ele estava triste, daí eles: “vamos te dar mais uma chance”. Daí ele foi pegou um dinossauro, que eles estavam brincando com dinossauros, e bateu no outro amigo, porque o outro amigo não quis que ele andasse com o dinossauro onde ele queria andar. [] Daí eles vão, eles vão excluindo, eu acho, conforme a criança vai agredindo, vai tendo esse tipo de sinal, aos poucos eles vão excluindo esses amigos, né, vão

querendo criar distância. [] Outros copiam, que acham engraçado, eu tenho uma situação na sala, que ele copia a agressividade do outro amigo porque ele acha bonito, ele acha engraçado. []

27. Eu vejo que uma criança é agressiva, por exemplo assim, uma criança de 5 anos que morde, né, porque às vezes na hora da disputa por um brinquedo ela acaba [] mordendo, embora ela não estando mais na idade de morder, então se ela morde demonstra agressividade, [] ou em outros momentos, assim uma atitude de um brinquedo, fecha a mão e dá um soco em outro amigo, isso pra mim é agressividade. []

28. Aos erros repetitivos, às vezes eles imitam os bonecos que eles vêem na televisão, às vezes eles imitam a família em casa, situações, assim vivenciadas por eles e eles acabam imitando. []

29. porque também tem a questão do falar alto [] (eu também acho isso uma forma de agressividade) agora quando eu vejo, assim que é agressividade, tipo assim fecha a mão, daí eu tenho que intervir até porque tenho medo que machuca. []

30. O comportamento físico, né, de chutar, [] de bater, [] de não aceitar carinho, de ser mais arredoio, [] e às vezes solicitar alguma coisa e a criança já vem num tapa. [] A maioria das vezes, quando elas querem um brinquedo, elas não sabem pedir, elas já arrancam da mão da criança, [] Até inclusive eu acho que a agressividade ela vem muito de casa, não muitas vezes os pais são agressivos com as crianças, mas é que as crianças em casa tem tudo pra elas, aí chega aqui na escola acaba tendo essa agressividade porque tudo tem que continuar sendo dela. Essa é a minha opinião, tanto, que eu tenho crianças agressivas aqui, que eu já cheguei a conclusão e conversei com os pais, e realmente eles são muito mais paparicados em casa, e aqui eles acabam querendo tudo para

eles, tudo é deles, aí eles são agressivos por causa dessa situação. []

31. (E a que você atribui esses comportamentos agressivos?) Eu acho, hoje assim ó, é a carência da família mesmo, que é mesmo a base familiar, no meu ponto de vista é esse. Porque hoje em dia tem muitos pais... nada contra os pais separados (interrupção das crianças). A base familiar mesmo, antigamente as crianças ficavam mais com o pai, com a mãe, não que a creche prejudica alguém, né. [] Mas assim era mais conservado, assim ó tinha um tempo pra família, tinha um tempo de sentar todo mundo na mesa, hoje em dia não tem isso, hoje em dia a mãe precisa trabalhar, o pai precisa trabalhar, a criança fica o dia todo na creche, e acaba fazendo o quer com os professores, lidar com os professores e a quantidade de roupa prá lavar, roupa pra passar, e acaba deixando isso. []

32. A gente procura tirar isso da cabeça da criança, né, tentar mostrar o outro foco, [] com a conversa, com o diálogo, [] não tem outra maneira de tu tentar reverter essa situação se não for através do carinho. [] Se tu chegar, a criança tá agressiva contigo, se tu chegar e não for falar com ela cada vez ela vai ficar mais longe de ti, tem que ser muito carinho, muita atenção pra tentar conquistar, né, e conquistando a criança pronto. [] Eu já tive vários casos, eu to na área já há quase 15 anos, e já tive vários casos que inicialmente a criança me batia, [] me mordida, [] e depois não queria sair de perto de mim, encontrou em mim um portinho seguro, sabe. É gostoso assim, né, tu pegar uma criança como era e ver como ficou depois, e a única maneira é assim, é através da afetividade. []

33. Entre elas é diferente, entre elas é diferente porque eles não tem aquela coisa, como tem rivalidade na educação infantil, uma criança de

três anos bateu, pra eles é bateu levou. Eles não tem muito isso, prof. o amigo bateu, o amigo isso. [] Se é com um tipo assim, se tem alguma síndrome, alguma deficiência, eles conseguem, daí a gente mesmo, ai tadinho ele não sabe..., no começo do ano eles já sabem que aquele amigo não ouve, que o outro não vê, mas que tem o mesmo sentimento que eles, então, nessa situação eles acabam aceitando, [] mas se é uma criança dita normais como eles falam, daí eles já não aceitam aí já é o bateu, levou. [] mas se é com crianças normais eles não aceitam. []

34. quando ele não quer realizar atividades, [] ela não quer mais comer, se é uma criança que se alimenta bem, a gente já começa a perceber essa... [] A gente percebe também agressividade pelos desenhos pelos traçados mais firmes, pelas cores mais escuras, a gente percebe esse termo na agressividade. [] Na sala de aula, a gente pode perceber os comportamentos da criança a partir do momento que ela é agressiva, quando ela começa a bater, né, no amigo sem alguma... sem... tipo assim, ele está fazendo alguma coisa, entendeu, que eu percebo assim. []

35. Às vezes eles agem, tipo assim, por impulso, entendeu, mesmo que a pessoa não mexeu, se a pessoa, tipo assim, não foi lá mexeu com ele, [] (eles então agem por impulso de bater) de dar chute, [] de pular em cima do outro, []

36. A gente sempre tenta conversar, né, diretamente com a criança, mostrar o que é certo, mostrar o que é errado. Tipo assim, né, o que ela passou, que ele fez aquilo, será que, tipo assim, eles estava certo? [] Porque que ele fez aquilo, então, mostrar, né, o que que levou a agressividade da criança, né, até tipo assim ah é quando tem uma situação: mas ele fez alguma coisa pra você fazer isso? Então tem que

mostrar também, que não é, tipo assim, brigando que consegue as coisas, né. []

37. Eu acho que elas, tipo assim, elas tentam se defender do jeito que elas acham que é melhor, então, tipo assim, então elas tentam se defender, tipo assim, em vez de chegar e falar assim: ah, não, ele pegou isso de mim, eles já vão e batem. [] Então essa é uma forma que eles acham, tipo assim, de lidar, tipo assim, de um jeito, tipo assim, ah ele tomou um lápis meu, entendeu, uma forma que eles tem de se lidar, tipo assim, pra proteger as coisas deles, pra defender aquilo que é deles, aquilo que eles pensam, eu acho que assim, é uma forma que eles tentam, e é tipo assim na agressividade, não seria a melhor forma, né. []

38. (Que comportamentos indicam que uma criança é agressiva?) quando ele responde, [] quando ele age sempre assim com agressividade. []

39. (E a que você atribui esses comportamentos agressivos?) é falta de limites. []

40. conversando com os pais pra ver o que que está acontecendo, porque que ele é assim. []

41. Eu acho que se tiver uma criança agressiva no meio, e não cortar, os outros vão se tornar também agressivo, eu acho, eu. Porque eles vão ver aquele fazer eles vão querer fazer também, e vão se tornar agressiva também se não tornar agressivo também, se não tomar uma providência. []

42. Pela pouca experiência que eu tenho até agora, é uma criança que dificilmente consegue se socializar com as outras crianças, né [] e que quer sempre está pegando brinquedo [] ou às vezes até não se aceita, ou tem alguma coisa em si que incomoda, eu acho que é isso. []

43. Conversando, né, conversa, muita conversa, [] tentar assim quando é possível estar buscando ajuda, [] e tentar procurar a causa dessa agressividade e tentar trabalhar em cima disso. []

44. e outras já não, já vem “Ah prô ele me bateu” pra estar procurando conversa mesmo, e pra também não estar só batendo, né, [] mas já tem outras crianças que bate também, agem da mesma forma, né. []

45. Bater no amigo,[] às vezes gritar, falar alto em algumas ocasiões,[] principalmente bater, né, eu acho.[]

46. (E a que você atribui esses comportamentos agressivos?) Ah várias coisas, [] relacionamento com a família em casa, [] e às vezes mesmo o que ela presencia, assim, ou vê, ou sente. []

47. A gente tenta conversar, explicar que não é assim, daí se alguém bate, a gente fala pra não bater de novo, pra vir falar com a gente, não retribuir na mesma prática, está sempre mudando o caminho, [] pra ele ver que está fazendo a coisa errada e que ele vai perder as coisas boas. []

48. (E como você acha que as crianças lidam com a agressividade entre elas? R. Ah de várias formas, batendo,) xingando [] rindo, [] Elas retrucam, bateu, levou. Elas são bem assim. [] Tanto que eu sempre falo, “ah, mas ele me bateu professora”, eu tenho um aluno, “Ele me bateu ontem, por isso que eu bati nele hoje” “Tá, mas ontem você não me disse nada que você apanhou. Então se você bateu... se você apanhou, e você bateu, você perdeu a razão. Agora se você tivesse falado, prof ele me bateu, você estaria com toda a razão, e eu iria conversar com o outro amigo que te bateu”. Então eu sempre tento lidar com essa situação, porque assim, se bateu levou, o culpado não foi o que bateu primeiro, foi o que bateu segundo, pra ver se eles para um pouco de... [] Então a gente tenta fazer mais ou menos dessa maneira, está dando certo, é aos

poucos, é um caminho bem longo, mas até o final do ano eu consigo. []

49. Era muita agressividade na minha sala. A gente fez uma brincadeira da pulseira do amigo. Então assim, quando... a criança que mais uma não se identificava com a outra, era bem aquele que ele tinha que ir lá dar a pulseira para brincar, pra... Entendeu, eu costumo fazer para que aqueles que não se dão bem é que se juntem. As minhas carteiras elas são de duas em duas, a turminha que se dão bem, não sentam juntas, as que não se dão bem é que sempre sentam juntas. E assim, ó, agora na metade do ano a gente vê que não tem mais aquele tipo de agressividade, de não quer sentar mais com aquele amigo, antes é bem da idade: eu não sou teu amigo, eu não quero mais ser teu amigo. Isso já não está mais acontecendo, porque todo mundo já está se socializando bem até. []

50. Não a questão assim, quando chega a bater, aí eu já não admito que um bate no outro, a gente só conversa. Muitas vezes no parque quando um está agressivo ou não, eu sempre deixo ele descansando um pouquinho, não é a questão de castigo, porque muitos pais acham “ai meu filho ficou de castigo”. Não, não é castigo, eu deixo ele acalmar um pouquinho no parque, pra depois ele retornar, aí ele viu que realmente “Não, pô eu tô errado, eu não vou mais bater”, aí eles mesmos conseguem chegar a essa conclusão. [] Dessa maneira que eu tento pelo menos fazer, algumas vezes dá certo, outras, como eu tenho um aluno que teve que tratar com um psicólogo. []

51. (E como você acha que as crianças lidam com a agressividade entre elas?) É interessante, agora, se eles vêem que tem algum adulto observando mais, elas já choram, [] já pede ajuda, já... []

52. (Como que você lida com a agressividade entre seus alunos?) eu

converso com os pais, []

53. Acredito que na família, acho, quando a criança é tratada com agressividade, a tendência é ela num outro ambiente, tratar as pessoas com a mesma agressividade que ela foi tratada em casa. []

54. Tipo bater nas outras crianças... é... do nada assim, de repente está brincando ou fazendo atividade e começar a bater, [] ou sei lá correr muito na sala e não parar de jeito nenhum, isso eu imagino que seja agressivo. []

55. e tentando, assim, contar histórias geralmente sobre agressividade pra eles pensarem que daquele jeito não é legal, é como eu trabalho com ele. []

56. Muitas vezes eles tentam revidar, tipo batem de volta, [] ou então vão falar, []

57. O jeito que ela trata o amigo, a professora, ao realizar uma atividade: se ela faz com atenção, se ela rabisca e já entrega. A partir desses pontos a gente começa a detectar se ela é agressiva ou não. []

58. Quando a família não está bem, quando o pai e a mãe discutem, quando o pai está com problema financeiro, quando o pai resolve falar algumas outras palavras para mãe, a gente sabe muito mais da vida dos pais, do que eles possam imaginar, porque chega na hora da assembléia é um momento deles, e eles contam. Eles contam que o pai bate, que o pai bebeu, que o pai bateu com o carro, que o pai foi tirar o tio da cadeira porque bateu no poste, então a gente sabe isso. É evidencia também nas brincadeiras, como tem muito menino na sala, então a gente vê. Nas brincadeiras dos carros, nas porradas que os carros dão, nas bebidas, nos brinquedos. “Ah então agora a gente vai no bar, vai beber, vai...” E esses não são termos deles, são termos que a família, né, tem no

convívio deles, então a gente presta muita atenção na hora da brincadeira. Quando a gente está ali sentado, que eles nunca brincam sozinhos, né, a gente está ali sentado, observando, fazendo alguma coisa, a gente está sempre de olho. Onde a gente fala “Ah! Esse aqui está com esse problema” [] aí eu falo “Família, esta acontecendo alguma coisa” Aí a gente realmente constata que é aquilo, por que às vezes os pais vem na porta e conversam. E eu como tenho muito tempo de casa, então assim eu já conheço os pais praticamente todos, né, então eu digo “Ah, o que que está acontecendo?” “Ah, é isso, aquilo, Ah professora aconteceu isso, isso, realmente aconteceu, é o meu cunhado que bebeu, o meu marido que foi lá...” [] E assim a gente vê esse comportamento nessas crianças. E como reflete, então a gente vê que interfere na hora da brincadeira, durante a conversa, na hora da assembléia, principalmente na hora assembléia, que é na segunda-feira, que eles relatam o que acontece, na hora da chamada eles querem contar, eles sentem a necessidade de contar. []

59. Eu não sei o que leva a isso, entendeu?! Às vezes é um dia ruim que não quer levantar, ou uma gripe, um mal estar, ou uma preguiça mesmo, né, que não é todo dia que a gente levanta de bom humor, né. E eu acho que às vezes quando tem aquela coisa assim ó da pressão em casa :“levanta, corre, estamos atrasados, vamos pra escola, e isso, e isso”, tem dia que a gente não quer, né. Tem dia que é no seu tempo, né, na sua vontade, tem dia que a gente, eles, né as crianças querem ficar em casa dormindo, e não tem com quem deixar, tem dia que o irmão não tem aula, e daí que ficar em casa com aquele irmão, mas não dá. Então depende muito da vontade deles, né, tem casos assim, aqui na escola, que a gente vê na sala, né, que o irmão está em casa de folga, daí quer

ficar, fazem aquilo pra chamar a atenção da mãe, chora, esperneia, até vomitar, vomita. Então eu acho que depende muito do estado de espírito deles, aquela coisa da boa vontade, querer vir, eu acho assim, né. []

60. que agride, verbalmente ,também tem criança que agride muito verbalmente, [] e fisicamente na pré escola aparece bastante. []

61. Eu acho que um pouco da questão familiar, né do que é transmitido dos pais para os filhos [] e um pouco também da vivência dela de outros anos na escola também, né, na creche. []

62. Sempre no começo do ano a gente tem as regras, né, que a gente constrói com as crianças na sala. E aí eles mesmos é que delimitam o que a gente vai fazer com as crianças que quebram essas regras. []

63. E no começo do ano quando ainda não está instituído no grupo esse tipo de comportamento eles revidam, né, alguns revidam, [] mas quando a gente já tem, já colocados as regras, eles vem nos contar para que a gente dê uma de juiz no caso. [] Então, geralmente quem bate fica sentado um tempo sem brincar no parque algum tempo, né, os amigos mesmo cobram, eles cobram uns dos outros, né, as regras da sala. É assim que a gente faz, a gente geralmente coloca sem participar das atividades do grupo, pelo menos naquele instante, até ele... Não por muito tempo, né, mas uns cinco dez minutos até ele pensar no que ele fez, aí a gente volta a perguntar olha você... o que que você acha que aconteceu? Porque você fez isso? Aí se a criança consegue entender o que ela fez e porque que ela está ali sentada, “Ó a gente vai tentar te deixar brincar e você não vai mais ter esse comportamento”. Aí a criança volta a brincar. [] Agora assim ó, quando eles vêm se batendo, se agredindo, o que eu faço, eu não deixo de castigo, não pode. Mas eu falo assim, vai sentar aqui perto de mim, tiro da brincadeira, a gente

conversa, “Oh, vamos conversar, não está dando certo isso aqui”. [] E eu tenho um critério muito forte assim, eu não mando na sala, quem manda somos nós. Então eu sento na assembléia “Oh este amigo não está colaborando, o que que a gente pode fazer pra estar ajudando este amigo?” “Ah! Põe ele sentado” “Aonde?” “Ah perto de você” “Então está bom, ele vai ficar sentado perto de mim, mas ele não vai poder mais brincar?” “Não, duas rodadas sem jogar” “Então está bom” Aí eu pergunto “Você entendeu?” “Entendi” “Posso brincar?” “Você vai fazer?” “Não” “Então está bom”. [] Se não está dando resultado a conversa dos amigos para com o amigo, o que eu eu faço, tiro ele da sala, da sala não, daquele espaço ali, e ele fica ali me ajudando. Ou às vezes ele é meu ajudante do dia, ou às vezes vai fazer uma volta com a XXX... A gente tira dessa forma assim, né, [] A gente, quando eu não to conseguindo, eu chamo a XXX, eu digo olha “ó XXX essa criança eu acho que está com problemas, é melhor chamar a família”, “XXX é melhor chamar a família, está acontecendo isso aqui que a gente está vendo na sala”. Ela vai, ela chama, os pais vêm conversam, depois ela passa pra gente o que aconteceu, ou até mesmo ela me chama ou eu ou a XXX, né, ela chama pra conversar junto pra ver o que está acontecendo na sala realmente, se é isso que está acontecendo, se não é, é dessa forma que a gente leva as coisas, sabe. [] E até conversar com a família em casa, entender, porque às vezes é alguma situação que eles devem estar passando, né, e acabam descontando nos amigos, e é bom a gente até saber a história de vida dessa criança para gente saber lidar, né, o que está por trás dessa agressividade. []

64. A gente procura analisar, tem vários fatores, né, [] como eu já te falei, às vezes vem de casa, os pais estão separados e muitas vezes

influencia, ou às vezes a mãe ganhou neném e aí ele perde o colo, daí vem o ciúme, então a criança tenta extravasar de alguma forma, []

65. Dessa forma, né, conversando, dialogando, pedindo para que um peça desculpas para o outro, assim na base da conversa. Porque senão, violência gera violência, se um bate, o outro rebate, no fim ninguém mais dá jeito. Então a gente canaliza pra esse lado, muito diálogo, muita conversa, []

66. Família[] conflitos[] conflito existencial[] essa gravidez se foi desejada ou não, então tem tudo essa parte já lá do ventre da mãe que já vai influenciando, né, com o passar do tempo, a criança, se não é bem aceita, em vida ela acaba sendo agressiva, [] e ela reage como ela é tratada, se ela é trada dessa forma. []

67. Eu tento dar carinho, através do carinho eu consigo ganhar. Tanto que eu tenho uma aluna muito agressiva, que dá ataques, ela se joga no chão, e comigo ela não faz isso. Eu trato ela bem, ela senta, eu digo que eu amo ela, que eu gosto muito dela, que eu não gosto quando ela faz essas coisas, e ela... Eu acabo trazendo ela pra mim, assim através do afeto, poque violência com violência não chega em nada , então essa é melhor forma que eu consegui. Eu observava ela nas outras salas e eu via que ela não tinha isso, então quando ela veio pra mim eu vou botar carga nesse lado, e eu ganhei a menina, e ela é ótima, querida, prestativa, sempre quer estar do meu lado. []

68. Eu acho que elas ficam tristes, né, porque o conflito não é legal, elas não se sentem bem, não é nem de bater no amigo, nem de ser agredido. [] Se vem tirar um carrinho, ou um brinquedo, ou até mesmo agressão física mesmo, ele não gostam. [] Eu vejo que nem o agressor se sente bem, porque ninguém quer chegar perto dele, ninguém quer brincar com

ele, porque já sabe que ele vai reagir dessa forma. Então eu acho triste, que eles se sentem tristes, eles ficam isolados até. []

69. Eu converso bastante, chamo mostro o que que ela fez, né, faço ela ver que aquilo que ela fez não é certo, né, e tento mostrar o lado correto. Falo bastante com a criança, bastante mesmo. []

70. um pouco falta de limite em casa, [] ou onde ela fica no período contrário de aula, maioria é falta de limite. []

71. dá um empurrão, [] já pega assim, sem pedir, [] quando uma criança não divide, né, os jogos, os brinquedos, as atividades que faz no coletivo, ela muito individualista. E a criança torna-se agressividade. []

72. Se não quer brincar comigo, então eu vou sair da brincadeira, é assim que eles lidam, se não for do meu jeito, não brinco! É a lei do mais forte, né, manda quem pode, obedece quem tem dente e juízo.[] Então o que que a gente faz, nessa hora eu boto em grupos, “agora o fulano vai ser líder desse grupo, agora nas meninas, a XXX vai ser a líder das meninas, e depois a gente troca”. E assim eles vão lidando, “é mas agora a brincadeira é da minha vez, então eu faço do jeito que eu quero” Se não sabe brincar, eu chego “Ó não estás conseguindo, então o que que a gente faz?” “Depois ela brinca, né?” “Isso mesmo, pode ser?” “Pode”. Então eles se resolvem entre si, dessa forma, se não deu certo eles vão para o outro “XXX posso trocar de equipe?” “Podes.” Aí no grande grupo quem coordena geralmente sou eu ou... porque não dá pra deixar eles no grande grupo. Mas se um traz uma brincadeira nova, eles explicam as regras do jogo como é que é a brincadeira, então eles têm esse conhecimento, esse domínio da brincadeira, eles conseguem se resolver melhor sem a gente intervir. E acho muito legal isso, porque assim ninguém vai passar eles pra trás, []

73. Então assim essa coisa neles da agressividade eles se resolvem, eles brigam, eles sapateiam, eles são fera! Mas, eles se resolvem, são todos amigos da mesma forma. E é engraçado porque às vezes um amigo tenta consolar o outro: “Não chora, daqui a pouco a tua mãe já vai vir!” “Porque que tu não queres vir pra escola? Como é que tu vais aprender a falar? E a escrever, então?”, “Assim a XXX, não gosta!” ele falam assim. “Ó XXX, não é que se ela chorar assim tu não vais mais levar ela na tua casa?” eu digo “É vamos combinar, né, vamos combinar, não dá assim!” “É, Ó viu, hoje XXX eu não chorei!” “Ah! Que bom” eu falo “você chora da porta pra rua, daqui ninguém tem obrigação de ouvir seu choro”, e foi isso que aconteceu. E eles se resolvem, muito bem , muito bem, eles são muito parceiros uns dos outros, mesmo com todas essas equipes e lideranças que eu tenho na sala, mas eles são muito parceiros, a parceria deles é fantástica! Um não desmente o outro, se um fez uma coisa errada ninguém abre a boca pra falar nada, nada, se... falo “Fez errado fala pra mim, não mente!”... “Fui eu!”... “Ah! É verdade!” daí eles falam, aí eles vão.... Mas eles sempre resolvem, eles se resolvem entre si. É isso que eu acho deles, eles são fantásticos! []

74. Por qualquer coisinha eles já estão se estapeando, eles já estão chutando, eles já estão... não tem conversa, né, eles não procuram resolver, não procuram a professora, eles mesmos, por eles, eles já mesmo, já estão se resolvendo, já estão batendo, já estão puxando o cabelo, eles são muito agressivos. []

75. Mas geralmente conversando com eles na sala, [] E converso, né, porque também às vezes a gente tem que ter a ajuda dos pais. Às vezes conversar não adianta, tem uns que a gente conversa com os pais e eles dizem que eles são assim em casa também, outros dizem que “Ah, mas

ele nunca foi assim, nunca aconteceu isso". Então assim através do diálogo, mesmo. []

76. Eu acho que vem do ambiente familiar. [] Muita influência na televisão, porque tem muitos desenhos de luta, muitas coisas com esses monstros, de luta, que eles às vezes acabam brincando disso, acham que não machuca, mas acabam machucando os amigos.[] E eu acho que tudo é questão da família mesmo, da educação da família.[]

77. ou às vezes com palavras também, né. Porque tem crianças que são agressivas com palavras, que falam palavrões, xingamentos []

78. Criança para criança? Entre os amiguinhos? Depende, por isso que eu digo tudo faz parte da educação que vem de casa. [] já tem aquele que reage com agressão também, né, quando ele pode. []

79. procuro conversar, saber o que está acontecendo, pergunto como é que foi... porque eles ficam comigo à tarde, como é que foi de manhã, o que aconteceu. Porque tem que ter uma causa, né,tem que ter uma causa para ele estar agindo daquele jeito, mas geralmente eles são muito dóceis. []

80. com um comportamento de empurrar, [] de bater nas crianças, acho que tudo isso indica, né. [] no espaço educativo a criança quando externa a agressividade não dividindo os seus pertences com seus amiguinhos, né. [] Quando a criança se isola [] são momentos bastante de agressividade quando a criança não aceita o professor, né, [] Autodestruir seus pertences, como riscarem, né, excessivamente o seu caderno, a suas folhas, a sua agenda. Enfim, autodestruir os brinquedos, sem o controle, de propósito, quebrar assim os brinquedos, [] maneira de externar alguma raiva, [] algum conflito que está dentro dele, []

81. Porque assim ó, eles não buscam retornar a agressividade com a

agressão, ele procura o adulto pra reclamar que “ó o amiguinho fez isso, o amiguinho bateu (XXX)” ou agressão de bater mesmo, né. Eles geralmente procuram o referencial , geralmente são os professores, né, isso no pátio, no ambiente fechado, na hora do vídeo, na hora do lanche.

[]

82. Enfim, eu acho que a criança é muito dinâmica digamos assim, e eles resolvem mesmo, né. [] Agora quando eu digo agressividade, quando não chega a prejudicar, essa agressividade, quando aquela criança não é preciso ser encaminhada para um profissional, [] que aí a coisa fica muito mais séria a gente precisa fazer uma análise, um estudo. [] que a criança muito também, muito calma, ou muito quieta, ou muito reservada, alguma coisa está acontecendo, talvez a agressividade interior, [] o conflito com ele mesmo, ele não consegue por pra fora, né.

[]

83. em segundo eu faço de tudo pra eles terem um vínculo de afetividade comigo, não me ter como uma professora, mas e acima de tudo que eles tenham confiança em mim, como uma pessoa que é adulta que quer o melhor para eles, que quer brincar, quer ajudá-los. Enfim, depois disso eu acho que a agressividade quase não ocorre. [] A não ser quando bate mesmo que aí a criança tem que ser tratado com outros especialistas, com outros profissionais da área, da área médica, (XXX) médico, mas eu acho que a agressividade... [] eu acho que para o nosso trabalho ser significativo, a criança, né, no seu cotidiano (XXX) marcante pro resto de suas vidas, uma coisa bacana, né, pra que ela seja uma criança resolvida, ser um adolescente resolvido, é ter sim, essa cumplicidade criança e professor. [] Então eu acho que estar se informando, eu acho que o profissional tem que estar bem preparado com bastante leitura, né.

[] E perceber quando não da conta, que tem que chamar a família, []
84. E às vezes é até porque por ciúme do amiguinho, ou do próprio professor []
Porque às vezes a mãe chamou a atenção daquela criança, negou alguma coisa, e ele vem com toda aquela liberdade na escolinha, no espaço educativo. []
Ou alguma coisa que também de repente na história... com a saúde, com alimentação, né, criança que vem apática às vezes está com problema de saúde, []
criança que vem agressiva, ou porque a mãe de repente não deu uma atenção especial pra ele, []
Ou “n” situações que assim que trazer no momento agora... Mas, no espaço educativo tem vários fatores que a criança... []
Mas, eu vejo assim, que é um ponto muito forte na criança, essa rivalidade com algum amiguinho, que a criança ainda não sabe, []
e que às vezes traz de casa, né, [] essa coisa: não divide com o amiguinho, []
Ou geralmente claro, da família, né, às vezes alguma coisinha da mamãe, do papai, da vovó, enfim, do irmãozinho, eu acho que é por aí. []
E claro que a coisa muito vem à despeito da criança, que já tem aquele lado de já ser trabalhado o psicológico da criança, o emocional da criança, a criança tem muito isso, ele é criança, mas ele já vem com um apanhado, []