



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

**ANÁLISE ESTRUTURAL E FUNCIONAL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS E DO
COMPORTAMENTO AGRESSIVO DE CRIANÇAS
PRÉ -ESCOLARES**

Sueli Terezinha Bobato

Dissertação apresentada ao Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia

**Prof. Dr. Rogério F. Guerra
Orientador**

**Florianópolis
2002**

*As crianças precisam de modelos
mais do que de críticos*
(Joseph Joubert, *Pensées*, 1842)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais que apesar de não terem me acompanhado diretamente neste processo, foram responsáveis pelo meu desenvolvimento, pois neles espelho-me quanto à determinação, persistência e valorização ao trabalho, fazendo-me acreditar que a principal maneira de superação e construção pessoal se faz através do trabalho e dignidade.

Dedico também às pessoas que fazem parte diretamente da minha vida e que através do seu amor me ajudaram naquilo que estava ao seu alcance, sendo inclusive pacientes em momentos de estresse e preocupação, compreendendo também a minha ausência em determinadas situações em favor deste trabalho.

Merece especial dedicatória o meu orientador Prof^o Dr. Rogério F. Guerra, por confiar em minha capacidade desde o primeiro momento em que o procurei, sendo co-responsável por todo o meu processo de crescimento profissional nestes últimos tempos. Suas frases proferidas em momentos de ansiedade e preocupação foram vitais como estímulo e motivação, ecoando nas idas e vindas a Florianópolis: “*disciplina e método são fundamentais*”, “*depois vem o sucesso*”. Estas frases fizeram diferença no resultado do trabalho e com certeza ecoarão em outros desafios que vierem a fazer parte de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos professores da Universidade Federal de Santa Catarina e, em especial, ao Prof^o Dr. Rogério F. Guerra, meu orientador e amigo, pelo estímulo e experiência científica recebida, caminhando ao meu lado durante todo o período de Mestrado com paciência, dedicação e entusiasmo.

Às escolas que me possibilitaram a pesquisa de campo, pela disponibilidade das professoras, coordenadoras e orientadoras educacionais, pelas tantas vezes que interrompi suas atividades, ou de uma forma ou outra, interferi no seu ambiente de trabalho com a presença de uma câmera de filmagem.

Em especial, agradeço às crianças que fizeram parte deste estudo, a quem tantas vezes invadi seu espaço, recusei seus convites para brincar, ficando indiferente a sorrisos ou tentativas de aproximação. Desculpo-me pelas várias vezes que presenciava episódios, onde uma ação intervencionista se fazia necessário, mas resguardei-me para não interferir no processo de investigação.

E agradeço a Deus por ter me iluminado, dado força e saúde nos momentos difíceis de minha vida, sendo fonte de inspiração através da crença de que uma das maneiras em que posso contribuir para um mundo melhor é através da ciência, buscando conhecimentos que venham contribuir para a prevenção das dificuldades enfrentadas pelo ser humano, a começar pela infância. Assim endosso as palavras de William Reich: *“O amor, o trabalho e o conhecimento são as fontes da vida”*.

RESUMO

Bobato, S. T. *Análise estrutural e funcional das interações sociais e do comportamento agressivo de crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, apresentada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. 2002.

Muitos aspectos do desenvolvimento infantil podem se melhor compreendidos quando a criança é vista como um membro contribuinte numa rede de relações, nas quais o parceiro social não é apenas companheiro de atividade, pode representar também um rival ou empecilho, despertando motivações e atos agressivos, competitivos ou de disputa. Em vista da importância disso para o desenvolvimento, o estudo teve como intuito investigar os tipos de interação social de crianças pré-escolares e identificar as respostas comportamentais agressivas evidenciadas nessas interações. Participaram 20 crianças de ambos os sexos, com idade de seis anos de três escolas públicas de Santa Catarina. A coleta de dados foi realizada durante o ano de 2001 por meio de filmagens em atividades livres, totalizando 95.661 segundos de observação. Foram criadas as categorias e subcategorias: organização social (solitária, paralela, diádica e grupal) e comportamento agressivo do sujeito e seu respectivo interagente (ameaça e agressão física). A análise estatística foi avaliada por meio de testes paramétricos (teste t de Student) constatando-se que: (1) as crianças envolveram-se significativamente mais em atividades grupais e diádicas, do que em atividades paralelas e solitárias; (2) durante as brincadeiras, as crianças interagiram mais com crianças do mesmo sexo, seguido das atividades mistas; (3) evidenciou-se a prevalência de episódios de agressão física em relação à ameaça para os dois sexos; (4) meninos foram significativamente mais agressivos que meninas. Do tempo total de interação, 3,67% foi despendido em comportamento agressivo. A função desse comportamento parece estar relacionada à regulação da interação social, como mecanismo de equilíbrio grupal, reproduzindo muito provavelmente formas de interação nas quais as crianças são e foram expostas no sistema social mais amplo.

ABSTRACT

Bobato, S. T. *Structural and functional analysis of social interaction and aggressive behavior in preschool children*. Dissertation for Master's Degree in Psychology presented at the Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brazil. 2002.

Many aspects of a child development may be better understood when the child is seen as a contributor member to a web of relationships, where the social partner is not a mere peer mate but may also represent an opponent or an obstruction, therefore, inciting actions and aggressive, competitive or disputable attitudes. Considering the importance of this matter for a child's development, this study had as objective, to investigate the types of social interactions in preschoolers and to identify the aggressive behavior responses evidenced in those interactions. Participated in the analysis, twenty 6-year old children of both sexes enrolled in 3 schools of the Public Education System of Santa Catarina. The data was collected throughout the year of 2001 through film pictures taken during free activities, totalizing 95.661 seconds of observation. Thus, the creation of categories and subcategories: social organization (single, parallel, dyadic and in group) and aggressive behavior of the individual and its respective interactive agent (threat and physical aggression). The statistics analysis was evaluated through parametric tests (Student's t test), which demonstrate that: (1) the children got significantly more engaged in dyadic and group activities than in single and parallel ones; (2) during the activities, the children interacted better with the same gender ones, followed by mixed activities; (3) It became evident the prevalence of physical aggression episodes with regard to the threat for both sexes; (4) boys were expressively more aggressive than girls. Out of the total interaction time, 3,67% was spent in aggressive behavior. The function of such behavior in the ruling of social interaction appear as mechanism of group balance that is, most likely, reproducing interaction patterns in which the children are and were exposed to in a broader social system.

APRESENTAÇÃO

Ao trabalhar com capacitação de professores de Educação Infantil, surgiu o interesse pelo tema de pesquisa em questão. Tanto neste trabalho quanto em atividades psicoterápicas como psicóloga clínica, o tema sobre agressividade emerge com muita frequência. As temáticas surgidas evidenciam a dificuldade dos educadores em lidar com o comportamento agressivo da criança, surgindo muitas dúvidas e incertezas quanto à maneira de lidar com ele.

Outro aspecto que veio fortalecer meu interesse por este tema foi o discurso de que a violência vem aumentando entre as crianças e adolescentes dentro da instituição escolar nos últimos tempos. O Jornal Página 3¹ de Balneário Camboriú, traz uma matéria na semana em que todo o país pediu paz, alertando quanto a este problema. O título da matéria “Brincadeiras infantis dão lugar à violência e armas” apresenta o retrato da realidade encontrada dentro de uma escola da cidade:

Lá a violência é a forma encontrada para conseguir um pouco de atenção. Chutes, socos, agressões com estiletos e com armas de brinquedo substituem as brincadeiras de pega-pega, esconde-esconde tão comum na infância. O apontador vira uma arma, a sua lâmina é acoplada à parte plástica, que envolve a caneta, uma ‘arte’ aprendida na rua ou dentro da própria casa... ‘Te pego na rua’, ‘vou te matar’ e palavrões são ameaças constantes ouvidas pela direção e professores... As crianças em questão têm entre 7 e 14 anos.

Este é o discurso proferido por muitas escolas brasileiras, trazendo à tona um dos principais problemas sociais dos nossos tempos: a violência. Train (1997) afirma que a agressividade ocorre com alta frequência nos centros de educação infantil e que estes podem tanto controlá-la como estimulá-la. Para ele, a manifestação do comportamento agressivo na criança pequena pode ser mais que uma mera questão de assertividade e, caso se permita que a criança pequena opere de forma a machucar o outro deliberadamente, é provável que ela se torne, posteriormente, uma delinqüente; da mesma forma, uma criança repetidamente provocada pode desenvolver sérios problemas psicológicos. Para o autor, os provocadores geralmente têm atitudes assertivas e agressivas sobre as quais exercem controle. Suas vítimas são indivíduos de personalidade muito vulnerável e têm dificuldade em resistir a ataques

¹ Jornal Pagina 3, Ano IX, n° 469, Julho de 2000, p.7.

físicos e verbais. Depois de períodos prolongados em que foram vítimas de provocação extrema, podem aparentar depressão ou crises inexplicáveis de agressividade.

O propósito deste estudo, portanto, é conhecer como este fenômeno se apresenta na pré-escola, ultrapassando uma visão valorativa sobre essa modalidade de interação, que tende a ser aprioristicamente considerada como negativa ou indesejável, chegando a ser rotulada “comportamento anti-social”.

A importância e amplitude deste tema motivaram pesquisadores como Bandura e Iñesta (1975), Feshbach (1975), Storr (1976) a aprofundarem os estudos neste domínio, gerando discussões acaloradas e controvérsias sobre o assunto. Já houve tempo em que a preocupação com este aspecto era domínio apenas do campo da filosofia e teologia. Hoje, mais do que em qualquer outra época, devido à falta de harmonia nas relações interpessoais, principalmente no que se refere à violência, surgiram muitos estudos, como os de Pereira e Fogliatto (1987), Moita (1991), Magalhães e Otta (1995), Wagner e Biaggio (1996) e Gomide (1996, 2000), Gianini, Litvoc e Neto (1999) voltados a essa questão.

As principais teorias que buscaram compreender a agressividade no homem encontram suas bases na fisiologia, na psicanálise, na etologia e no behaviorismo. Estas abordagens serão discutidas no decorrer do presente trabalho, dando-se maior ênfase no referencial teórico etológico, pois este é que orientará a pesquisa em questão. A Etologia busca entender a importância de um determinado comportamento, como a agressividade, para um indivíduo, em seus aspectos adaptativos e funcionais, tendo como base estudos empíricos, principalmente a observação do comportamento em seu ambiente natural.

Neste trabalho, também, será apresentada uma discussão da manifestação da agressividade no decorrer do desenvolvimento infantil. Isto porque, segundo Train (1997) e Gaiarsa (1993), ela é parte integrante do desenvolvimento de qualquer criança, sendo necessário para a sobrevivência desde o nascimento. À medida que a criança cresce, a agressividade se modifica qualitativamente, deixando de manifestar-se para suprir as necessidades físicas da criança, para surgir como defesa quando esta se sente ameaçada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição das categorias de interações sociais, segundo a porcentagem de tempo despendido em cada tipo de interação.....	52
Figura 2 - Porcentagem do tempo despendido em interação paralela quanto à parceria sexual	54
Figura 3 - Porcentagem do tempo despendido em interação diádica quanto à parceria sexual.....	55
Figura 4 – Porcentagem do tempo despendido em interação grupal quanto à parceria sexual	56
Figura 5 – Distribuição das categorias de interações sociais quanto à freqüência em porcentagem do envolvimento das crianças em cada tipo de interação.....	58
Figura 6 - Porcentagem da freqüência relativa do envolvimento das crianças na interação paralela quanto à parceria sexual	59
Figura 7 - Porcentagem da freqüência relativa do envolvimento das crianças na interação diádica quanto à parceria sexual	60
Figura 8 – Porcentagem da freqüência relativa do envolvimento das crianças na interação grupal quanto à parceria sexual	61
Figura 9 - Freqüência de incidentes de agressão física, manifestados por meninos e meninas durante as atividades livres.....	66
Figura 10 – Freqüência de incidentes de agressão física, sofridos pelos meninos e meninas durante as atividades livres.....	66
Figura 11 - Freqüência de incidentes de ameaças, manifestados pelos meninos e meninas durante as atividades livres	67
Figura 12 - Freqüência de incidentes de ameaças sofridos por meninos e meninas	67
Figura 13 - Média dos intervalos (em segundos) entre os episódios agressivos, exibidos por meninos e meninas e seus respectivos interagentes durante as atividades livres	76

Figura 14 - Frequência média (em segundos) dos incidentes de ameaça e agressão, manifestados por cada sujeito de ambos os sexos e seus respectivos interagentes.....	77
Figura 15 - Duração média dos incidentes de ameaça e agressão de meninos e meninas e de seus respectivos interagentes.....	78
Figura 16 - Porcentagem de tempo ocupado em comportamento de ameaça e agressão em relação ao tempo total de interação.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão física manifestados pelos sujeitos	65
Tabela 2 – Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão física manifestados pelos interagentes dos sujeitos	65
Tabela 3 – Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão física por subcategorias, manifestados pelos sujeitos	69
Tabela 4 – Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão física por subcategorias, manifestados pelos interagentes dos sujeitos	69
Tabela 5 – Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão por subcategorias, manifestados pelos sujeitos do sexo masculino em relação a meninos e meninas.....	72
Tabela 6 – Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão por subcategorias, recebidos pelos sujeitos do sexo masculino.....	73
Tabela 7 – Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão por subcategorias, recebidos pelos sujeitos do sexo feminino.....	74
Tabela 8 – Número e percentual de incidentes de ameaça e agressão, manifestados pelos sujeitos do sexo feminino	74

ÍNDICE

EPIGRAFE.....	ii
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
APRESENTAÇÃO.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xii
ÍNDICE.....	xiii
1 FATORES CONTEXTUAIS NA EMERGÊNCIA DO COMPORTAMENTO	
AGRESSIVO ENTRE CRIANÇAS.....	01
1.1 A função da interação social no processo de desenvolvimento da criança.....	02
1.2. A evolução dos estudos sobre a interação criança x criança.....	06
1.3. Definição do comportamento agressivo.....	14
1.4. A agressão e as fases de desenvolvimento da identidade.....	18
1.5. As diferentes formas de agressão.....	26
1.5.1. Agressão competitiva.....	26
1.5.2. Agressão defensiva.....	31
1.5.3. Agressão irritativa.....	31
1.5.4. Agressão territorial.....	32
1.5.5. Agressão instrumental.....	32
1.6. Teorias da agressividade.....	34
2. CONTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS INTERAÇÕES SOCIAIS	

DAS CRIANÇAS PARA OS EDUCADORES.....	40
3. MÉTODO.....	42
3.1. Sujeitos.....	42
3.2. Caracterização das instituições.....	42
3.3. Procedimento.....	44
3.4. Definição das categorias de comportamento.....	47
3.4.1. Quanto ao tipo de interação.....	47
3.4.2. Quanto ao tipo de comportamento agressivo (do sujeito e do interagente).....	48
3.5. Análise dos dados.....	50
4. RESULTADOS.....	51
4.1. Análise comparativa dos tipos de interação social da criança, quanto ao gênero..	51
4.1.1. Quanto ao tipo de interação social analisada em termos de tempo.....	51
4.1.1.1. Interação paralela analisada em termos de tempo.....	53
4.1.1.2. Interação diádica analisada em termos de tempo.....	54
4.1.1.3. Interação grupal analisada em termos de tempo.....	55
4.1.2. Quanto ao tipo de interação social analisada em termos de frequência.....	57
4.1.2.1. Brincadeira solitária analisada em termos de frequência.....	58
4.1.2.2. Interação paralela analisada em termos de frequência.....	59
4.1.2.3. Interação diádica analisada em termos de frequência.....	60
4.1.2.4. Interação grupal analisada em termos de frequência.....	61
4.2. Análise comparativa do comportamento de ameaça e agressão de meninos e meninas e dos seus interagentes.....	64
4.2.1. Prevalência dos incidentes de ameaça e agressão manifestados pelos sujeitos e seus respectivos interagentes.....	64
4.2.2. Prevalência dos incidentes de ameaça e agressão por subcategorias, exibidos pelos sujeitos e seus interagentes.....	68
4.2.3. Análise das categorias que englobam ameaça e agressão, vinculadas ao gênero.....	72

4.2.4. Média de tempo entre um incidente agressivo e outro	75
4.2.5. Média de incidentes agressivos, apresentados por cada sujeito e seus interagentes.	77
4.2.6. Duração média de cada incidente agressivo	78
4.2.7. Tempo ocupado em ameaça e agressão.....	79
5 O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL E MORAL DA CRIANÇA PRÉ- ESCOLAR	80
5.1. Interação com os pares.....	81
5.2. Significado funcional das preferências sexuais	86
5.3. Interações sociais como contexto de ameaça e agressão.....	91
5.4. Ameaça x agressão.....	96
5.5. Comportamento agressivo x implicações pedagógicas.....	97
5.6. Desenvolvimento moral.....	101
5.7. Domínio sócio-emocional.....	104
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
7. REFERÊNCIAS.....	115

1 FATORES CONTEXTUAIS NA EMERGÊNCIA DO COMPORTAMENTO AGRESSIVO ENTRE CRIANÇAS

Em qualquer sociedade humana, o mundo social da criança passa ao longo dos primeiros anos de vida a incluir o contato com outras crianças, constituindo-se a experiência social mais freqüente e intensa a partir da primeira infância. Dentre as várias formas de agrupamentos sociais nos dias de hoje, a pré-escola caracteriza-se por ser uma das agências sociais onde mais aparece o contato intensivo com crianças da mesma idade. Na idade pré-escolar há uma intensificação de experiências sociais, que crescem em complexidade e importância para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. As noções de limite não são mais definidas apenas no meio familiar; na escola, dado a riqueza das trocas interacionais com vários parceiros, a criança poderá ocupar posições diferentes, será escolhida ou rejeitada para diferentes papéis e funções, se inserindo num processo mais profundo de socialização.

Muitos aspectos do desenvolvimento infantil podem ser mais bem compreendidos quando a criança é vista dentro desse processo, nas quais o parceiro social não se manifesta apenas como um companheiro de atividade, pode representar também um rival ou empecilho, despertando motivações e atos agressivos, competitivos e de disputa. O papel da outra criança na regulação e controle do comportamento agressivo, portanto, é um aspecto importante a ser considerado para ultrapassar opiniões valorativas sobre este tipo de comportamento. Considerando que a agressividade é parte integrante do desenvolvimento de qualquer criança, havendo apenas uma modificação

qualitativa à medida que ela cresce, o presente estudo tem como propósito investigar as seguintes questões:

- a) Quais são as características estruturais e funcionais das interações sociais e do comportamento de ameaça e agressão em crianças com idade pré-escolar?
- b) Existe diferença na estrutura e função do comportamento de ameaça e agressão de meninos e meninas de 6 anos de idade?

1.1 A função da interação e relação social no processo de desenvolvimento da criança

As interações são definidas por Hinde (1974) como eventos discretos, caracterizados por trocas entre os indivíduos, em um período limitado de tempo. O comportamento envolvido nesse nível pode ser analisado em termos do conteúdo (o que eles estão fazendo?), e da qualidade (como estão fazendo?). Caso os indivíduos tenham uma história comum de interações passadas, o curso da interação atual será influenciado por elas, caracterizando-se em uma relação.

As relações são definidas pelo mesmo autor como uma série de interações no tempo, entre indivíduos que se conhecem. Além da análise do conteúdo e qualidade presente nas interações, o comportamento envolvido nesse nível pode ser analisado quanto à diversidade, frequência relativa e padrão das interações, reciprocidade versus complementaridade, intimidade, percepção interpessoal e confiança.

Por sua vez, as relações agrupadas compõem uma rede formando o grupo social. Para Hinde (1974), essas redes de relações – o grupo escolar neste caso – podem sobrepor-se ou manter-se completamente separadas, comportando-se como grupos distintos, uns em face dos outros. Tanto as interações como as relações e o grupo social são processos que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente, no tempo. A natureza de uma interação ou de uma relação depende de ambos os participantes. Ao mesmo tempo, o comportamento que os indivíduos manifestam, em cada interação, depende da natureza da relação, a qual por sua vez é influenciada pelo tipo de grupo a que está relacionada. Assim, cada um desses níveis não só influenciam o meio físico e o sistema de idéias, mitos, valores, crenças, costumes e instituições presentes no grupo social, que o autor chama de estrutura sócio-cultural, como também é modificado por eles (Figura 1).

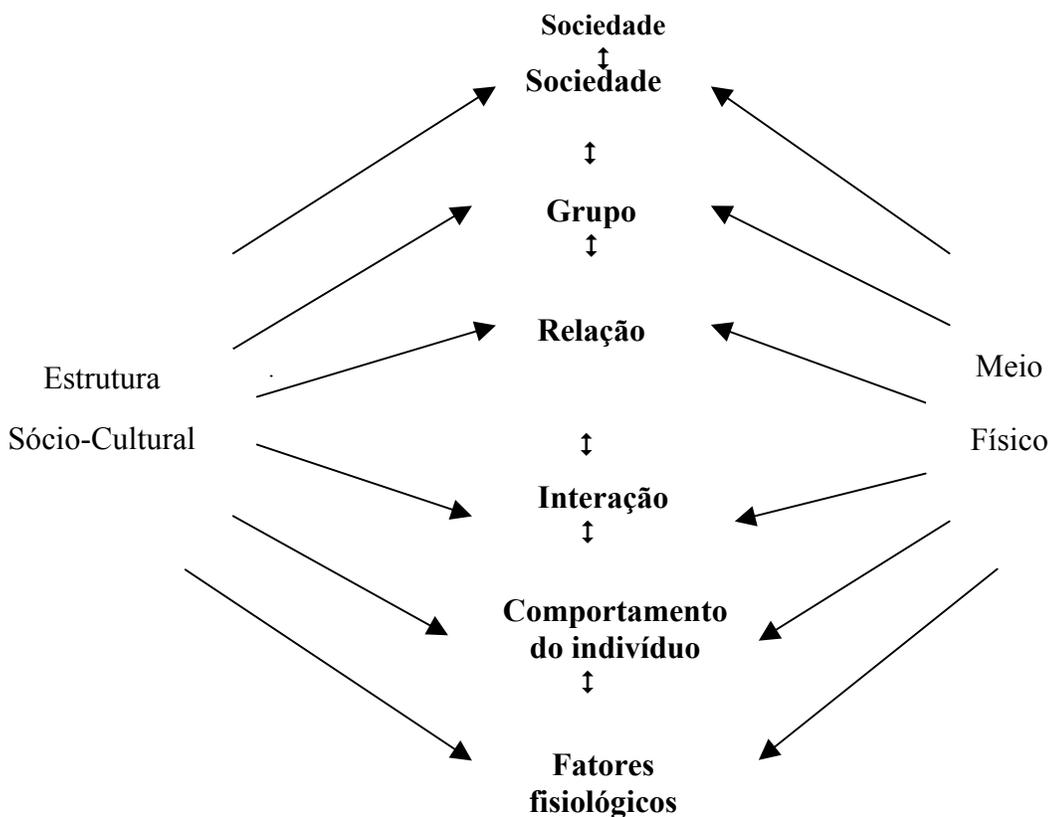


Figura 1 – Relações dialéticas entre níveis sucessivos de complexidade social (Hinde, 1974).

Desta forma, pode-se destacar pelo menos três papéis das relações para o processo de desenvolvimento social da criança.

Primeiro, as relações constituem-se como contexto onde ocorre a maior parte da socialização. A aquisição de habilidades, tais como a de comunicação e a de regulação das emoções, é influenciada pelas relações com pessoas significativas, próximas à criança. Segundo, as relações constituem a base que permite à criança desenvolver sua autonomia. Terceiro, não só as relações que a criança observa, como também aquelas das quais participa na sua infância, servem como modelos importantes a serem usados na construção de suas futuras relações.

Para Carvalho e Beraldo (1989) quando se considera o comportamento numa **perspectiva funcional**, no sentido biológico do termo, os estudos nessa perspectiva têm demonstrado que a interação criança-criança é um sistema sócio-afetivo que tem um significado relevante no processo de desenvolvimento. Na interação e nas relações entre si, as crianças exercem a capacidade humana de “transmissão” e criação de cultura, e, por meio dela, repetem e renovam o processo de constituição do ser humano como indivíduo e como membro de um grupo – um processo que, dada a natureza biologicamente social do ser humano só é possível na, e pela interação social.

No que se refere à **estrutura interacional**, Emmel (1996) discute que esta é constituída por uma rede de relações, da qual se depreende o comportamento das

crianças em uma situação de grupo, com movimentos que se traduzem em aproximações e afastamentos entre as crianças, ou de adultos que eventualmente estejam presentes.

No âmbito dessa rede de relações pode-se sugerir segundo Carvalho (2000) que “a sociabilidade deve ser entendida como a propriedade que têm certos organismos de regularem e serem regulados pelos seus co-específicos” (p. 3). Isso se explica pelo fato dos companheiros de idade funcionarem da “mesma” forma, ou seja, estarem no mesmo nível de desenvolvimento se comparado com o adulto, não negando as diferenças individuais existentes. Nas suas tentativas de fazer e se diferenciar dos demais surgem os conflitos, que operam como desafios à sua capacidade. Caso a criança se sinta ameaçada na interação, poderá reagir agressivamente, como produto de suas frustrações.

O comportamento entre crianças tem sido extensivamente estudado sob essa perspectiva. Os estudos sobre interação criança-criança, baseados numa perspectiva etológica (ver Blurton-Jones, 1981) ofereceram dois níveis importantes de contribuição à compreensão dessa modalidade de interação: de um lado, a distinção entre a luta de brincadeira, ou brincadeira turbulenta (*rough-and-tumble play*) e a agressão propriamente dita como categorias referentes a estados motivacionais diferentes; de outro, a consideração do comportamento agressivo numa perspectiva funcional ou adaptativa. Tais perspectivas vêm contribuindo para o avanço em relação ao simplismo dos pressupostos valorativos, e a questionar a função da agressão na regulação da interação social, no desenvolvimento das relações interpessoais e na estruturação do grupo (Carvalho & Beraldo, 1989).

Para Carvalho e Beraldo (1989), o papel da outra criança na regulação e controle do comportamento agressivo, em contraste com o papel tradicional atribuído ao controle e intervenção do adulto é um aspecto importante a ser considerado. Na maior parte das

sociedades humanas, o contato com outras crianças constitui a experiência social mais freqüente e intensa a partir da primeira infância.

Esse tipo de constatação passa a ser encontrado com maior ênfase na literatura, a partir do final da década de 70, à medida que os pesquisadores percebem a importância da outra criança como parceiro social na infância. Antes disso, como veremos, as teorias psicológicas privilegiavam a interação com o adulto (e especialmente com a mãe) como experiência fundamental para o desenvolvimento.

1.2. A evolução dos estudos sobre a interação criança x criança

Ladd (1999) discute a evolução que os estudos de interação criança-criança tiveram no tempo. Já por volta da década de 20 escritores renomados, incluindo George H. Mead, Sigmund Freud, Erik Erikson e Jean Piaget enfatizavam que os grupos sociais têm um significativo impacto sobre o desenvolvimento dos indivíduos. Investigações empíricas das relações de pares de crianças emergiram também na década de 30 onde cientistas sociais estudaram as características e posições das crianças nos grupos de pares. Estas investigações constituíram a **primeira geração** de pesquisas de relações entre pares e continuaram até o início da II Guerra Mundial, permanecendo “adormecidas” por mais de uma década.

Embora o interesse nas relações de pares de crianças tenha começado a reviver na década de 60, os estudos nessa perspectiva cresceram na metade da década de 70 e se intensificaram durante a década de 80, constituindo a **segunda geração** de pesquisas sobre interação criança-criança.

Nesse intervalo entre a primeira e segunda geração de pesquisas sobre as relações de pares de crianças, as teorias psicológicas privilegiaram a interação com o adulto (especialmente com a mãe) como experiência fundamental para o desenvolvimento da criança. Além disso, a decorrência da urbanização crescente e a tendência à nuclearização da família que reduziu a oportunidade de convivência da criança com outras crianças, intensificando o contato com adultos nos primeiros anos de vida, foi contraposto a fatores sociais como a participação crescente da mulher no mercado de trabalho, pelo qual a família nuclear se vê restringida de se responsabilizar integralmente no cuidado com as crianças pequenas, impondo a necessidade de soluções. O resultado foi a criação de espaços institucionais ou comunitários para abrigar as crianças, retomando a situação de convivência intensa entre crianças com idades cada vez mais precoces.

A educação infantil – tarefa social e, historicamente, definida como de competência da família - gradativamente, foi sendo assumida por agentes socializadores extra-familiares. Isto não significou apenas uma necessidade imposta pelo trabalho feminino, mas foi principalmente, o sinal de uma nova posição de toda uma sociedade, frente à guarda e à educação da criança.

No Brasil, a expansão do cuidado alternativo de crianças deve ser entendida no seu contexto político. No final da década de 70 e início da década de 80, por exemplo, a abertura política, a democratização da sociedade e o fim de uma ditadura militar de 20 anos de existência contribuíram para um “novo olhar” em relação às creches e pré-escolas, em que vários segmentos da população puderam se manifestar e procurar seus direitos. Segundo Mattioli (1994), a Constituição brasileira de 1988 trouxe significativos avanços e mudanças em relação aos direitos da criança, na medida em que

redimensionou a relação do Estado com os destinos da criança pré-escolar. Se antes de 1988 a educação da criança pequena ficava por conta das possibilidades familiares, das entidades assistenciais e filantrópicas e apenas uma pequena parcela da população tinha acesso aos cursos de pré-primário, oferecidos pela rede estadual de ensino, hoje temos o Poder Público com suas obrigações bastante definidas e ampliadas, em relação a essa faixa etária. As prefeituras municipais são responsáveis, atualmente, pela aplicação de verbas específicas para esse fim, na forma de creches ou pré-escolas.

Assim, as concepções atuais sobre educação da criança foram pautadas por uma série de circunstâncias através dos tempos e a ciência teve grande contribuição nesse processo. Para Mattioli (1994) estudos como os de Bowlby e Spitz realizados nas décadas de 40 e 50 tiveram repercussão não só no meio científico, como embasam os programas de atendimento à infância até os dias atuais. Esses autores enfatizavam a relação mãe-filho, indicando os efeitos “danosos” à personalidade da criança em consequência à separação da família.

Outras pesquisas e intervenções contestavam as afirmativas de Spitz e Bowlby, mas mesmo assim, não conseguiram diminuir os efeitos delas. Uma dessas pesquisas, segundo Mattioli (1994), foi a de Irène Lézine que em 1956 conseguiu mostrar que, dependendo da forma com que se trabalha, a vivência institucional pode trazer muitos benefícios à criança, como por exemplo, melhor desenvolvimento da fala e da sociabilidade.

Conforme Ladd (1999), investigações surgiram também para mostrar que as brincadeiras com pares podiam compensar a privação maternal, demonstrando também a importância da socialização na competência interpessoal e nas habilidades adquiridas. Pretensões surgiram para elucidar as origens dos problemas sociais de vida futuros, tais

como a delinquência e a psicopatologia. Seus resultados forneceram dados sobre uma série de antecedentes potenciais da infância, incluindo aspectos da relação entre pares, trazendo dados consistentes para a etiologia de desvios posteriores.

As descobertas feitas pela **segunda geração** de pesquisas sobre relações de pares de crianças (1970 e 1980) impulsionaram as pesquisas das décadas posteriores. Nesse período, os pesquisadores se esforçaram para entender como as crianças desenvolviam relacionamentos e tinham como referência a suposição que o comportamento social das crianças, influenciava a formação de seus relacionamentos. Aceitação no grupo de pares, competência social e outros atributos relacionais foram aspectos abordados por estudos mais complexos sobre brincadeiras em grupos de pares, com o objetivo de identificar seus antecedentes comportamentais.

As pesquisas dessa fase evidenciaram que manifestações comportamentais anti-sociais e disruptivas foram provavelmente causas de relacionamentos pobres com os pares, tal como a rejeição. Relacionamentos problemáticos foram explicados em termos de hipóteses de déficits de habilidades sociais, que contribuíam para a rejeição de pares e a dificuldade para fazer amigos, favorecendo resultados relacionais negativos, tais como agressão. Por outro lado, atitudes prosociais levaram a resultados positivos, tal como a aceitação de pares, amizade ou outros resultados relacionais positivos.

Ainda de acordo com Ladd (1999), a partir da década de 80, as teorias e investigações expandiram além dos determinantes dos relacionamentos entre pares e competência social e aprofundaram aspectos como a natureza e função destes no desenvolvimento da criança. Conceitualmente, argumentos surgiram para diferenciar amizade de aceitação de pares. Em geral, amizade foi definida como uma forma de relacionamento diádico e voluntário que freqüentemente englobava ligação afetiva,

enquanto a aceitação de pares foi definida como o status relacional da criança no grupo, indicado pelo grau em que eram aceitas ou não pelos seus membros. Por meio de recursos taxonômicos e medidas para elaborar essas dimensões, como resultado da diversidade de teorias sobre a interação de pares, os investigadores sugeriram que as crianças buscam diferentes recursos dos pais, professores e companheiros para melhor interagir e que a amizade com pares é um importante determinante do companheirismo e intimidade (ver Ladd, 1999).

No final da década de 80, progressos promissores distinguindo tipos de relacionamentos e identificando as características destes, forneceram uma nova base para examinar a premissa de que os relacionamentos de pares contribuem para o desenvolvimento da criança. Embora esta premissa tenha impulsionado as pesquisas sobre as relações de pares nas décadas posteriores, poucas evidências foram acumuladas para confirmar ou negar esta suposição. Maiores façanhas empíricas foram feitas nessa direção durante a **terceira geração** de pesquisas sobre relações de pares (1990 até o momento) e os recursos que elas oferecem, afetando diferencialmente o desenvolvimento das crianças.

Os pesquisadores deste período propuseram modelos mais complexos sobre o papel dos relacionamentos entre pares, como no desajustamento infantil. Abordaram padrões de comportamento desviante tais como agressão e rejeição, considerando experiências com companheiros como causas potenciais. Experiências tais como rejeição de pares, exacerbaram a vulnerabilidade para o comportamento desviante (ver Ladd, 1999).

Muitas das pesquisas que têm sido conduzidas neste domínio permitem focar sobre a interface das disposições emocionais ou temperamento, (intensidade com que

indivíduos sentem emoções), regulação emocional (modulação interna dos processos e estados afetivos) e regulação comportamental. Os achados sustentam que crianças que têm dificuldade na regulação das emoções, experienciando-as intensamente na condução do comportamento, estão propensas a externalizar problemas como a agressão. Entre várias dimensões do temperamento, a inabilidade para modular o comportamento impulsivo, emergiu como um indicador da externalização de problemas apresentados mais tarde na infância. Além disso, forças externas à criança, tais como circunstâncias e afiliações relacionais, podem afetar a extensão para a qual crianças regulam suas emoções (ver Ladd, 1999).

Para o mesmo autor as maiores descobertas da terceira geração de pesquisas sobre as relações de pares de crianças e competência social continuam a ser impulsionadas e embasadas amplamente pelas descobertas das gerações de pesquisas anteriores. Os dados inovadores dizem respeito ao avanço de controvérsias e deficiências nas pesquisas anteriores ou a inclusão de novos conceitos, emergindo classes categoriais de antecedentes/correlatos como habilidades comportamentais ou déficits, tipos de relacionamentos (aceitação de pares e amizade) e estágios de relacionamento (formação e manutenção).

Inferências sobre o papel da agressão nos estudos da brincadeira em grupo foram capazes de evidenciar que certas formas de agressão (como agressão instrumental) foram importantes antecedentes da rejeição de pares durante os anos escolares, enquanto outras se tornaram eixos centrais (como raiva/agressão reativa) ou permaneceram sem importância (como a brincadeira turbulenta) com o crescimento das crianças. Subgrupos com perfil agressivo assim como retraído foram incluídos entre as classificações de crianças rejeitadas pelos pares (ver Ladd, 1999).

Tais descobertas constituíram a visão geral que a agressão foi a causa da rejeição de pares, focando-se grande atenção sobre outros aspectos do comportamento, tais como retraimento social. Os pesquisadores fizeram distinções entre o comportamento de retraimento e o impacto potencial deste sobre o relacionamento de pares. Afastamentos passivos foram vistos como originários de pouca aproximação ou motivos de evitação que, aos poucos, limitaram as interações das crianças e as formas de oportunizar os relacionamentos de pares.

Em contraste, isolamento ativo foi considerado mais como uma consequência que uma causa das dificuldades relacionais, devido ao resultado dos esforços dos pares para excluir crianças de atividades sociais. Descobertas de Asendorff (1991) e Rubin (1993) citados por Ladd (1999), corroboraram a noção de que retraimento comportamental é um constructo que delinea sobre atributos psicológicos, temperamentais e motivacionais das crianças e varia com a idade e contexto social. Outras descobertas, conforme o mesmo autor, sugeriram que a tendência para a agressão em meninos, por exemplo, resultaram em intenções hostis entre pares em situações diferenciadas, dificultando a sociabilidade da criança.

As pesquisas sobre as manifestações do comportamento agressivo têm sido, portanto, focalizadas sob os mais diversos enfoques. Nesses estudos, a manifestação do comportamento agressivo tem sido também relacionada a variáveis como sexo e idade (Magalhães & Otta, 1995), interferência de adultos (Wagner & Biaggio, 1996), espaço disponível (Smith & Connolly, 1981), qualidade e variedade de brinquedos disponíveis (Emmel, 1996), dominância social (Gius & Previato, 1987), bem como status sócio-econômico (Farias, 1977; Rocha, 1981; Meneghel, Giugliani & Falceto, 1998; Gianini, Litvoc & Neto, 1999).

Os primeiros estudos vinculando agressão às diferenças de classe social, por exemplo, citados por Feshbach (1975) foram realizados nas décadas de 1940 e 1950. Estes estudos indicaram que famílias da classe média suprimem a expressão do impulso, incluindo a inibição de atitudes agressivas, enquanto que famílias de classe baixa exercem menos controle sobre a manifestação da cólera e agressão de suas crianças. O mesmo autor afirma que estudos posteriores chegaram a resultados conflitantes. Investigadores da década de 60 encontraram pouca relação entre status social e o inventário que elaboraram para avaliar a punição por agressão, introduzindo uma nova variável na relação entre agressão e classe social (ver Feshbach, 1975).

Hartup (1978) verificou que o comportamento turbulento e de briga eram menos aceitáveis entre as crianças de classe social alta do que entre crianças de classe baixa. Grupos de classe social alta de ambos os sexos esperam que seus membros se ajustem aos padrões adultos, dentro da sala de aula. Os companheiros agressivos e que apresentaram comportamento turbulento, foram os que exerceram maior influência entre os meninos de classe baixa, enquanto que os de classe superior valorizavam os companheiros ativos, habilidosos e ousados.

O mesmo autor relata alguns estudos que demonstram que crianças de família de status sócio-econômico baixo são mais agressivas. Por outro lado, segundo ele, foi verificado também que crianças de classe média eram indicadas como agressivas com maior frequência do que seus colegas de nível sócio-econômico baixo.

Outros estudos mais atuais também comprovam tal evidência. Meneghel, Giugliani e Falceto (1998), por exemplo, realizaram um estudo sobre relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência em alunos da escola pública e particular na cidade de Porto Alegre. Demonstraram que adolescentes agressivos foram

mais punidos que os não agressivos, havendo prevalência nos adolescentes do sexo masculino, procedentes de famílias de baixa renda e rígidas. A punição física grave, freqüente ou ocasional, foi um acontecimento presente em mais da metade da amostra (53,9%), que perfazia um total de 213 pessoas. Destas, 1/3 dos relatos (37%) ocorreu na escola particular, e praticamente o dobro, na escola pública (67%). Porém, episódios graves e freqüentes estiveram presentes em proporções semelhantes em ambas as escolas.

Os dados referentes à relação entre a classe social da criança e a manifestação de agressão apresentam muitas controvérsias, devido a aspectos como fatores psicológicos e as distinções entre subgrupos da mesma classe social. As crianças e adolescentes podem estar mais violentas como resposta à violência estrutural da sociedade, ou pode ser resultado de uma conduta menos repressiva em relação a este fenômeno.

As contradições apresentadas pelas pesquisas ora mencionadas refletem mais um dos problemas na análise do comportamento agressivo, que consiste na sua definição. Percebe-se uma tendência a confundir, de um lado, agressão com afirmação e, de outro, hostilidade com violência. Isto torna a análise mais complexa.

No sentido de promover avanços na análise da agressão, Hartup (1978) sugere a distinção entre tipos de atividade agressiva nos diferentes contextos sócio-econômicos. Enfatiza ainda que a agressão possa ser definida por suas conseqüências e pela resposta ao contexto social. Portanto, os estudos nesta direção têm se intensificado a cada dia, revertendo os interesses e concepções dos pesquisadores que começam a focalizar a interação entre coetâneos e a evidenciar seu papel no desenvolvimento. Apesar dos estudos ainda necessitarem de grandes avanços, já se percebe a sua contribuição na mudança das

concepções sobre o que é uma criança, o que é desenvolvimento e que condições são necessárias e possíveis de serem oferecidas para ambos.

1.3 Definição de comportamento agressivo

As tentativas dos autores em definir agressão têm revelado contradições, aparecendo uma quantidade muito grande de especulações sobre este tipo de comportamento. A dificuldade parece estar relacionada à característica do fenômeno, que é bastante complexo e está sob o controle multifatorial.

Alguns autores... preferem não definir agressão, mas usar o termo de acordo com o entendimento do senso comum, ou seja, com a maior abrangência possível. Outros, por outro lado, preferem referir-se a agressão tratando apenas o comportamento agonístico, termo este restrito à comunidade científica, não utilizada por leigos. O comportamento agonístico refere-se, simplesmente aos comportamentos de luta e de competição, geralmente descritos em animais, que inclui ameaças e ataques ofensivos, assim como lutas defensivas (Gomide, 1996, p. 72).

Existem outros autores que enfatizam uma abordagem interdisciplinar, tanto na conceitualização como na pesquisa. Johnson (1979), por exemplo, argumenta que não existe uma disciplina ou abordagem científica que possua o monopólio da “verdade” sobre a agressão. Para ele, contribuições muito importantes podem provir de muitos campos, incluindo a biologia, a medicina, a psicologia, a sociologia, a criminologia, a antropologia e a ciência política. Assim, o estudo do comportamento agressivo envolve

uma pesquisa orientada pelo problema, ao invés de uma pesquisa orientada pela área do conhecimento, exigindo uma abordagem interdisciplinar.

Johnson (1979) argumenta que o conceito de agressão pode ser aplicado a uma resposta específica como matar. Pode ser usado para se referir a uma gama de estados emocionais e atitudinais como raiva ou ódio. Pode ser concebido como um traço de personalidade, um hábito aprendido, um reflexo estereotipado ou um processo biológico subjacente. Pode referir-se, ainda, à motivação ou à intenção sem consideração das conseqüências.

A valorização desses episódios irá ainda variar de acordo com a cultura e as classes sociais. O DSM-IV (APA, 1994) não inclui a categoria agressividade dentro dos distúrbios de conduta, que compreendem predominantemente violação a regras sociais. A agressividade, nesse compêndio, faz parte da categoria transtorno no controle dos impulsos, definido como fracasso em resistir a um impulso ou tentação de executar um ato perigoso para si ou para os outros, resultando em agressões sérias ou destruição de propriedades, podendo estar associada inclusive à suspensão escolar ou detenções legais na juventude.

Na tentativa de ultrapassar as dificuldades relacionadas à definição do comportamento agressivo, os etólogos desenvolveram o hábito de questionar a si mesmos, quando trabalham com uma categoria como agressão, o que pretendem dizer com o termo e se ele realmente refere-se a um tipo de comportamento ou mais de um tipo. Segundo Blurton-Jones (1981), há etólogos que agrupam o comportamento em categorias amplas, e pretendem que estas categorias estejam referenciadas por dados e não por teorias.

Maciel e Mettel (1985) definem o comportamento agressivo pelas suas conseqüências, ou seja, por meio de demonstrações nas quais o comportamento trouxe danos à outra pessoa. É importante salientar que um comportamento que causa danos só pode ser analisado dentro de um contexto, e nunca por si só. Nesse aspecto emerge uma questão: como diferenciar respostas comportamentais que causam danos acidentalmente, daqueles atos intencionais ou motivados? De acordo com Maciel e Mettel (1985), a diferenciação entre comportamentos que causam danos acidentalmente ou não, só pode ser estabelecida por meio dos seus antecedentes, ou seja, o contexto em que ocorreram.

Segundo Hartup e Wit citados por Maciel e Mettel (1985), a literatura sobre agressão apresenta quatro tipos de definições: a) as que enfatizam as características topográficas ou seqüenciais das respostas; b) as que enfatizam os antecedentes específicos das respostas ou condições de eliciação; c) as que enfatizam as conseqüências das respostas; d) as mistas, que utilizam combinações dos tipos anteriores.

O primeiro tipo – a definição pelas características topográficas – consiste na análise da topografia das respostas após observações em situação natural. Dentre os pesquisadores que definem agressão desta maneira estão Blurton-Jones e Konner (1973), que especificaram 21 topografias comportamentais agressivas.

No segundo tipo estão incluídas as definições que enfatizam a intenção de causar danos, as que consideram os ambientes punitivos um dos principais eliciadores de agressão e as que se referem às causas do comportamento agressivo, tais como modelação e situação frustradora, entre outras. Entre os pesquisadores que adotam este tipo de definição, encontram-se Hartup (1974) e também Bandura e Iñesta (1975).

No terceiro tipo estão as definições que usam como critérios os danos causados, física, verbalmente ou ambos; por exemplo, beliscar, puxar, impedir participação na brincadeira, etc. Conforme Maciel e Mettel (1985), Smith e Green são autores que usam este tipo de conceituação.

No quarto tipo, ainda segundo Maciel e Mettel, encontra-se Moyer, entre outros, que apresenta uma classificação baseada nas causas e conseqüências do comportamento.

Assim, quando questionamos sobre a natureza do comportamento agressivo, abre-se o leque para muitas respostas, pois a agressão pode ser abordada e compreendida de diversas maneiras. Torna-se fundamental, portanto, evidenciar aqui o tipo de definição que será utilizado, contextualizando-o em relação aos demais.

A agressão será analisada aqui, levando-se em conta o aspecto relacional, abordando-se a agressão social, cujo critério será a causação de danos ao outro. Esta implica a interação entre duas ou mais pessoas, excluindo-se tanto a agressão dirigida a objetos como a auto-agressão. Além disso, para evitar confusões terminológicas será feita uma distinção entre **agressividade** e **agressão**. Emprestar-se-á a definição de agressividade e agressão proposta por Fernandez (1992), por melhor descrever o sentido que estes termos serão utilizados. Para ele, a agressividade faz parte do processo de conhecer, pode mediatizar-se, está no nível simbólico, ao passo que a agressão não está mediatizada e, muitas vezes, encontra-se a serviço da destruição do pensamento.

Também para Kaplan e Sadock (1993), a agressão é qualquer forma de comportamento direcionado, visando prejudicar ou ferir outra pessoa. Desta forma, podemos dizer que a agressividade pode ser percebida como uma característica de todas as formas de vida, sendo necessária ao processo de desenvolvimento desde o nascimento, indispensável à sobrevivência. Se a criança tiver uma imagem forte de si mesma, sentindo-

se segura num mundo claramente definido, sentindo-se parte dele, pode ser capaz de lidar assertivamente com as pressões externas. Caso sua auto-imagem seja fraca e sinta-se vulnerável num ambiente hostil, pode interpretar muitas interações como uma ameaça e reagir de forma agressiva, contra-atacando com agressão verbal ou sarcasmo, distorcendo informações para atender aos seus propósitos, recebendo informações como críticas ou evitando situações que a ameçam. Assim, quando uma criança vulnerável se sente atacada, ela reagirá de forma defensiva.

1.4 A agressão e as fases de desenvolvimento da identidade

A imagem que a criança faz de si própria começa a ser construída paralelo ao seu processo de socialização e construção da identidade. Esse processo se inicia no próprio contexto familiar por meio do vínculo, composto por contatos lúdicos, afeto, gratificação e acolhida que se realizam e transmigram bidirecionalmente entre os pólos da relação *eu-tu*, numa dinâmica de interdependência, adaptação e sincronia. A família ao mesmo tempo em que cuida e influencia o comportamento do bebê é influenciada por este num processo de trocas interativas. Além da família, as crianças também recebem influências de outras pessoas, principalmente nos dias atuais em que a mãe, na maioria das vezes, não direciona o seu tempo integral ao bebê. Gradualmente, vai-se tecendo uma ampla rede de relacionamentos sociais que incluem além da família, amigos, grupos de pares e

a rede social na qual a criança está incluída, exercendo papel de grande significância no desenvolvimento de sua identidade.

Segundo Moita (1991), o conflito entre o sujeito e o(s) outro(s) manifestam-se, embora segundo modalidades diferentes, em função das diferentes fases de desenvolvimento e da história individual. O outro ora frustra, ora gratifica a criança, surgindo como fonte de ambivalência. Esta ambivalência não decorre apenas da posição relacional com o outro percebido como exterior, mas também com o outro interiormente representado, consubstanciando os ideais e as ilusões necessárias ao funcionamento individual. Da posição diferenciada da criança perante esta ambivalência, poderão resultar modalidades diferentes de realização do desejo e de consolidação ou fragilização da identidade pessoal. A compreensão das modalidades de gestão deste processo de *identidade versus identificação* poderá constituir, segundo Moita, um dos valores fundamentais na compreensão dos problemas relacionados à agressão, inclusive do comportamento delinqüente. Devido a importância que esse aspecto assume em nosso estudo, será apresentada aqui as fases de desenvolvimento da identidade, utilizando-se da visão de Tap (1980).

Para esta autora, a criança passa por quatro fases no desenvolvimento da identidade: A primeira fase é a da *subjetivação versus separação primária* e coincide com o primeiro ano de vida da criança, caracterizando-se pelo estabelecimento de objeto prático. Aqui a criança ainda não possui noção de identidade e não tem acesso à função simbólica. O eu não existe porque a representação de si que a criança evoca a partir de suas experiências práticas não permanece idêntica no decurso do tempo.

Na segunda fase, *identidade imitativa versus identidade fictícia*, por volta de um ano e meio de idade, a criança vai consolidar as aquisições anteriores. Entra

20

progressivamente no período da inteligência representativa pré-operatória, devido à função simbólica ou semiótica. Nesta etapa (18 meses aos 5 anos), a identidade vai constituir-se a partir de diferentes modalidades de identificação que se fundamentam nas imitações que a criança faz dos adultos e companheiros com quem se relaciona. Mas esta relação imitativa com os outros não assegura a consolidação da necessária experiência de autonomia da criança, pois ainda se encontra permanentemente com as suas incapacidades, alimentando assim o desejo de dependência. É neste contexto contraditório, oscilando entre o desejo de autonomia e de dependência, que a criança desencadeia um duplo movimento de identificação. Por um lado, decorre dos processos identificatórios fictícios, e por outro, dos processos de construção da identidade social. É um período de várias identidades pessoais sobrepostas, situando-se a dois níveis diferentes: o das condutas adaptativas ou socializadas, e o do imaginário.

É na terceira fase, *identidade social versus identidade auto-representada*, segundo Tap (1980), que a criança estabelece sua identidade social, entre os 6 e os 11 ou 12 anos. Do ponto de vista percepto-cognitivo, a criança avança para o período da inteligência representativa operatória ou concreta, a partir da noção de *reversibilidade*². As aquisições percepto-cognitivas nesta fase são acompanhadas de inovações nas relações interpessoais, descritas por Piaget, citado por Tap (1980) como *formação da consciência moral ou normativa*. O acesso à consciência moral transcreve-se em termos de aquisição da noção de pertença a grupo(s) ou classe(s), e de capacidade de reconhecimento do valor supra-individual da regra e das normas ou códigos de conduta.

² Termo criado pelo biólogo Jean Piaget para explicar o processo de operação mental da criança, quando esta adquire a capacidade de desfazer uma ação, ou seja, uma atividade (verbal ou mental) é reversível quando à ação direta corresponde uma inversa (anulação) ou uma recíproca.

A identidade social organiza-se assim, a partir da representação que a criança faz dos modelos identificatórios, decorrentes do contexto sócio-cultural e que integra as características físicas, sexo, classe sócio-econômica e grupos sociais de pertença e aptidões individuais. A identidade, por volta dos 12 ou 13 anos, portanto, pode ser concebida como uma síntese de papéis e de qualidades, elaborada pela criança a partir do que lhe é apresentado pelos outros.

É somente a partir da pré-adolescência, ainda para a mesma autora, que a criança entra num outro período de avaliação da identidade adquirida, pondo em causa a identidade exógena, devido às transformações próprias de desenvolvimento e das exigências específicas de natureza sócio-cultural que lhe são feitas nesta altura. Este período de reconstruções progressivas em relação à própria identidade é suportado por novas aquisições, ao nível da organização percepto-cognitivo, coincidindo com o *período da inteligência formal*, libertando-se progressivamente da sujeição do pensamento operatório-concreto. É capaz então, segundo Tap (1980), de elaborar novos tipos de estruturas cognitivas através da organização e da combinação das noções de inversão e reciprocidade, assentando a capacidade de abstração reflexiva e a possibilidade de desenvolvimento de um pensamento inventivo e criativo.

Nesse contexto o adolescente vai continuar a construção de sua identidade, que resulta, não de uma imposição externa, mas elaborada a partir das suas próprias opções e descobertas. A partir do momento em que elabora suas próprias convicções e com elas se identifica, começa a construção da *identidade personalizante*. Os modelos identificatórios subordinam-se ao pensamento lógico-formal.

De acordo com Moita (1991), relacionando o comportamento atual do sujeito com a permanência inadequada de efeitos decorrentes de modalidades particulares de identificação, poderemos chegar a uma certa compreensão psicológica e clínica da agressão. Situar a agressividade em relação às modalidades particulares dos processos de identificação nos fornecerá uma maior compreensão do processo em questão. Moita estabelece seis tipos de identificação:

- Identificação fusional ou de dependência: é um período de relação indiferenciada da criança com o meio, permitindo à criança desenvolver as bases de segurança e confiança em si própria e nos outros. Porém, esta modalidade pode persistir para fases mais avançadas do desenvolvimento infantil, traduzindo um processo patológico de assimilação com o objeto de amor (pessoa ou grupo).
- Identificação com o agressor: o sujeito se apropria do poder interditário e agressivo do seu interlocutor, com o objetivo de preservar e afirmar a própria autonomia. Tap (1980), explica que o processo de identificação com o agressor surge em dois momentos diferentes do desenvolvimento e segundo duas modalidades completamente distintas. Por volta dos 15/18 meses, o bebê abandona a sua posição passiva em relação à mãe, em favor de uma posição ativa, identificando-se com a mãe frustrante, castigadora ou interceptora, assumindo-se ela própria também como agressora. O segundo momento em que surge a identificação com o agressor se dá entre os três e seis anos, dando margem ao aparecimento de mecanismos inibitórios da agressão. Através da relação agressor-agredido, dá-se na criança, a

instauração de processos geradores de censura (autocrítica e sentimento de culpa). Para que o processo de identificação com o agressor se integre na gênese da identidade, é necessário que se desencadeie num contexto relacional de ambivalência em relação aos modelos. Numa situação normal, os modelos em questão – pai, mãe ou outros - não são identificados pelo sujeito apenas como agressores, mas também como modelos desencadeadores de afetos positivos (Moita, 1991).

- Identificação imitativa de controle: o sujeito identifica-se com o modelo, procurando apropriar-se dos meios necessários à afirmação e desenvolvimento da sua autonomia. Os educadores podem incentivar a criança a estabelecer um processo identificatório em que o poder e a autonomia não se manifestem necessariamente em termos de agressão ou de interdição, mas em termos de capacidade construtiva e de apropriação dos meios necessários ao desenvolvimento pessoal.
- Identificação especular ou narcísica: o indivíduo maximiza as suas semelhanças com o modelo, surgindo entre os 18 e 20 meses. Inicialmente, este processo vai provocar dificuldades de definição da identidade, que se manifestam na desorganização da representação do próprio corpo e da representação espaço-temporal. Mas ultrapassado este período inicial, este processo acaba por servir de suporte ao reconhecimento do corpo e à capacidade da criança de gostar de si e aceitar-se.

- Identificação categorial, de pertença ou de adesão: nesse processo, o indivíduo identifica-se, segundo Moita (1991), com categorias ou grupos socialmente definidos, acentuando as diferenças percebidas entre essas categorias ou grupos, e privilegiando as semelhanças entre os membros do mesmo grupo. É um processo de identificação que acentua as semelhanças intracategoriais e a conformidade com as normas do grupo de pertença, transcrevendo-se em termos de conflito psico-afetivo e de identificação sexual. Este processo se desencadeia entre os três e os nove anos, e atinge o seu auge por volta dos dez ou onze anos. De seu êxito depende o desaparecimento da posição egocêntrica caracteristicamente infantil.
- Identificação com o projeto: é o processo psicológico que se traduz pela tendência do indivíduo a se reconhecer e a se realizar como pessoa, em detrimento da identificação com modelos que lhe tenham sido propostos no decurso do seu desenvolvimento. Esta modalidade, segundo Moita (1991), é contemporânea, do ponto de vista percepto-cognitivo, com o período de inteligência formal e domina no fim da adolescência. Com base nas operações formais, o pensamento liberta a forma do conteúdo de uma ação ou operação concreta e surgem progressivamente condições para que possa haver transposição da forma abstrata para outros contextos de comportamento e pensamento. O acesso à consciência moral e aos valores sociais passa a fazer-se num registro de criatividade e inovação. Sem ir contra as normas e os valores do grupo, o sujeito não se confunde e nem se adapta passivamente a eles; antes disso, assume-os, ultrapassa-os ou transgride. A falência desse

processo está subjacente a algumas expressões do comportamento delinqüencial.

Assim, as crianças que não passam bem por esse processo do desenvolvimento da identidade continuam a manifestar condutas diretamente agressivas; na maioria dos casos, batem em seus companheiros e até nos adultos ou seus pais, quebram os objetos dos outros e os seus. Segundo Ajuriaguerra e Marcelli (1986) são as crianças ditas impulsivas que, à menor contrariedade, entram em violentas cóleras ou mesmo verdadeiras reações de fúria. Têm a tendência a utilizar os outros como instrumentos colocados à sua disposição, não tolerando atraso na satisfação de seu pedido. Este quadro surge com mais freqüência em situações onde o adulto renuncia seu papel de educador e trata de sua culpa, não proporcionando um limite à criança. Pode surgir nas relações neto-avós, ou filho-pais quando a criança é colocada em creche ou entregue aos cuidados de uma babá.

A intolerância à frustração, banal e normal por volta dos 2-3 anos, assume proporções importantes em algumas crianças na fase de latência³ e na pré-adolescência, aparecendo na forma de quebra de mobiliário, ameaça permanente de atuação, violência contra irmãos, fuga, etc. Este comportamento ocorre em famílias em que o entendimento é débil ou artificial, a autoridade parental e, sobretudo paterna, é geralmente ridicularizada (em particular pela mãe) e onde os modos de interação familiar são baseados em chantagem (Ajuriaguerra & Marcelli, 1986, p. 185). A intolerância à frustração ultrapassa o âmbito familiar e se estende nas relações socializadas da criança

3

Fase de latência é o período que vai do declínio da sexualidade infantil (quinto ou sexto ano de vida, aproximadamente) até o começo da puberdade. Esse período marca um tempo de parada na evolução da sexualidade.

(colega, professor, educador...). Pode ainda aparecer fora da relação com uma pessoa (desaparecimento de um brinquedo, por exemplo), provocando uma desorganização completa do comportamento da criança. A seqüência cólera-agitação-pontapé ou soco em todos os sentidos auto-agressividade final, demonstra a importância da pulsão agressiva e a fraca distinção entre o eu e o mundo externo.

1.5 As diferentes formas de agressão

A agressão envolve uma série de respostas comportamentais especializadas que podem ser identificados de um ponto de vista operacional, representando uma seqüência graduada de mecanismos biológicos que foram sendo adquiridos ao longo da evolução, com a finalidade de se atingir diferentes objetivos. Ferreira (1996) apresenta nove tipos diferentes de agressão, enfatizando que é difícil isolá-las, em virtude da existência de uma ininterrupta transição de um tipo para outro: agressão predatória, agressão competitiva, agressão defensiva, agressão irritativa, agressão territorial, agressão materno-protetiva, agressão social da fêmea, agressão sexual e agressão instrumental. Serão descritos aqui de forma mais detalhada apenas aqueles tipos que interessam a este estudo.

1.5.1 Agressão competitiva

É a agressão denominada agonística, tendo como fontes de estímulo a competição pelo *rank* social e dominância. Para Ferreira (1996), no homem, a competição é um dos componentes mais importantes da vida diária. “A posse ou uso limitado de bens concretos ou abstratos, quando canalizados apropriadamente, têm dado ao Homem espetacular desempenho nas artes e na ciência. A questão, pois, não é abolir a agressividade humana, mas canalizá-la apropriadamente”.

O conceito de dominância social freqüentemente está relacionado com o comportamento agressivo, no entanto não deve ser confundido com ele, devendo-se ter o cuidado na diferenciação dos termos agressão/dominância, quando forem utilizados para se referir a comportamento de grupos humanos. Hinde (1974) comenta sobre o conceito primitivo de “pecking order”, atribuindo-o a uma particular hierarquia social que se forma entre os animais que vivem em comunidade, tornando possível aos componentes conhecer-se e situar-se em seus respectivos papéis. Neste contexto, o animal que não tinha seu comportamento limitado e controlado por outros, chamava-se dominador, enquanto aquele que não apresentava estas características se manifestava o contrário, chamava-se dominado ou subordinado.

Segundo Gius e Previato (1987), o conceito polar dominante/dominado estendeu-se gradualmente no campo da psicologia animal e foi usado, sempre com maior freqüência, para estudar as estruturas de grupo. Devido à utilidade e o interesse por tal conceito, pesquisadores introduziram-no em estudos com humanos. Merei (1949), Gellert (1962), Sherif e Sherif (1964), McGrew (1972) e Omark-Edelman (1973) foram os pioneiros em investigar a organização de grupos de crianças, dando atenção a esta dimensão.

A frequência de comportamento agressivo é bastante utilizada como critério para o estabelecimento de hierarquias de dominância social, mas os resultados parecem ser bastante inconsistentes. Segundo Hartup (1978), a relação entre agressão e status sociométrico depende, em larga escala, da medida que é usada para se avaliar o status da criança junto aos companheiros. Para ele, os resultados são mais uniformes no que se refere à associação entre agressão e rejeição pelos companheiros.

Portanto, em todas as relações de interdependência que se estruturam não somente entre os adultos, mas também entre crianças, aparece, cedo ou tarde, esta modalidade hierárquica de inter-relação a que corresponde o conceito polar de dominação/submissão. De acordo com Gius e Previato (1987), a história do indivíduo e da humanidade passa, provisória ou permanentemente, por um processo em que os seus componentes procuram ocupar a posição de dominante ou, pelo menos, se esforçam por evitar a posição de dominado. Para os mesmos autores, existem três modos pelos quais dois sujeitos, interagindo, estruturam a própria relação. A primeira, relação complementar, corresponde à estrutura hierárquica do modelo dominante/dominado. Um dentre os participantes ocupa uma posição de superioridade, tendo direito de precedência em tudo (posição “*on-up*”). Em contrapartida, o outro ocupa uma posição de inferioridade, sendo constringido a agir de acordo com as prerrogativas daquele (posição “*on-down*”). Nesta posição, o indivíduo é controlado e, por sua vez, possui dificuldade em controlar.

A segunda relação, definida como simétrica, corresponde à relação que surge quando ambos os participantes querem ocupar a mesma posição, geralmente a posição de dominante, mas não raramente a posição de submisso. Surge um tipo de retroação em que cada um procura reequilibrar e fechar a transação, dificultando que se estabeleça a

típica relação dominante-dominado. Assim, controlam-se mutuamente, sendo que a iniciativa de um é contrabalançada pela do outro. As concessões de um são percebidas como convite a fazer concessões pelo outro. Tal dinâmica relacional não subsiste indefinidamente, retornando à primeira relação, segundo o modelo polar dominante/dominado. A terceira relação é chamada “metacomplementar”, sendo definida como uma pseudo-relação dominante/dominado. Nesta dinâmica, as aparências não correspondem à realidade, pois o verdadeiro dominante é a pessoa submissa, assim como o verdadeiro submisso é, na verdade, o dominante. Este último age por incumbência ou por delegação recebida do submisso através de canais metacomunicativos.

Gius e Previato (1987) dão uma clara definição do conceito dominante/dominado:

O conceito dominante/dominado diz respeito às pessoas que tomam iniciativa de estruturar a relação, controlá-la, influenciá-la, dirigi-la, estabelecendo identidade, papéis e normas, determinando o que se deve observar, evitar ou impedir. É o dominante que, em definitivo, decide o que pode e deve suceder na relação, isto é, aquilo que tem o direito de existir e aquilo que deve ser eliminado. Estabelece, também, o lugar, o tempo e a modalidade. A aceitação incondicional e a execução passiva das normas estabelecidas por parte do submisso convalidam e cristalizam a relação dominante/dominado (p. 55).

Desta forma, o binômio dominante/dominado nada mais é que o resultado de um confronto em que cada um procura qualificar a identidade do outro, induzi-lo a outros comportamentos, sugerir certos sentidos, predispor a certas expectativas, estabelecendo, desta forma, o seu papel. É dominante aquele que consegue fazer o outro aceitar a proposta que o envia, anulando, modificando e reestruturando aquilo que recebe. O

dominado, por sua vez, responde às expectativas do outro, conformando-se e fechando a relação quase sempre com desvantagem própria. Segundo Gardner (1996) tal dinâmica é nossa herança primata, pois em contraste com outras espécies, a ordem dos primatas também está organizada em hierarquias com relacionamentos de dominação entre seus membros. Os primatas não-humanos reconhecem os membros de sua espécie desde tenra idade, competindo uns com os outros pelas posições dentro da hierarquia e assumindo relacionamentos específicos de dominação ou submissão com os membros da espécie. Este autor enfatiza que os “processos de dominação”, observáveis nesses animais são evidentes mesmo entre os pré-escolares.

As crianças dominantes controlam os brinquedos, iniciam e organizam os jogos, e ajudam a manter o grupo unido; as crianças menos dominantes orientam-se com referência às mais dominantes e passam grande parte do tempo imitando e tentando agradar as mais dominantes. Tamanho, força, habilidade, inteligência, atratividade e gênero, tudo isso contribui para determinar quais organismos ocuparão posições superiores na hierarquia social emergente (Gardner, 1996; p. 23).

O autor acrescenta que, como nos primatas, o ser humano espera uma estrutura social de liderança/seguidores, espera lutas por posição de dominação, e freqüentemente calcula suas posições dentro de várias hierarquias.

A formação e a evolução de tal dinâmica se dá por meio de movimentos e contra-movimentos, de propostas e contrapropostas, de iniciativas e contra-iniciativas, de recusas e concessões, de resistências e correções que os indivíduos manifestam na relação. Exceto quando os sujeitos decidem abandonar ou se recusam a estabelecer relações – também um modo de interação - verifica-se que os indivíduos não podem deixar de definir a própria relação e de nela situar-se. A omissão de tal posição colocaria os participantes em situação confusa, caótica e imprevisível, causando ansiedade e

desordem. Para evitar isto, as pessoas estabelecem identidades e comportamentos, assumindo algumas atribuições.

Conforme Gius e Previato (1987), a identidade que alguém se dá, independentemente do fato que seja mais ou menos desejada, ou a identidade que lhe vem atribuída, independentemente quer seja real ou imaginária, pode ser discordante se não propriamente incompatível. Quando ao sujeito vem atribuída uma identidade em que não se reconhece, ou lhe vem desconfirmar aquela que crê ter, vive um estado de confusão, vergonha, culpa e frustração. Isto também ocorre em situações em que o indivíduo se alterna entre identidades ambivalentes, não se fixando em nenhuma, acarretando ansiedade. Assim, o dar e receber uma identidade permite configurar os sujeitos, dando-lhes segurança, garantindo-lhes a estabilidade da relação. Isto justifica a escolha e o abandono de certas atitudes e estabelece a função do dominante na dinâmica relacional. Tal função consiste em definir a identidade do outro e, com essa, induzi-lo a assumir determinado comportamento. O dominante, também, reserva-se o poder de reestruturar e corrigir a definição já dada, conforme as circunstâncias. Ele decide não somente o que deve ser feito, mas também decide sobre a decisão. Desta forma, a relação dominante/dominado torna-se uma realidade na medida em que o outro se deixa influenciar, aceitando as prerrogativas do primeiro e confirmando, de algum modo, a definição recebida.

Tal influência pode se dar por meio de duas formas: por coerção ou por convencimento. Na coerção, o dominante faz uso do autoritarismo, que se revela por meio de estratégias como ameaças, agressões e/ou constrangimentos, alimentando a dependência emocional. Em contrapartida, por convencimento, o dominante faz uso da autoridade moral, incentivando a autonomia. Aqui nasce o verdadeiro líder.

1.5.2 Agressão defensiva

Corresponde à agressão motivada ou induzida devido ao medo diante de uma ameaça inescapável, baseada na tentativa de luta que sempre precede a reação agressiva, representada pela presença óbvia da ameaça e do grau de confinamento do indivíduo. O medo é seu estímulo fundamental, e é inversamente proporcional à intensidade reativa do animal e sua agressividade, estando presente em vários graus em outras demonstrações de agressão. Seriam os análogos primitivos da resposta emocional humana.

1.5.3 Agressão irritativa

Evocada por alvos animados e inanimados, como nas reações de ódio ou raiva, com ou sem envolvimento do componente de medo na sua gênese, descrito como mistura de manifestações comportamentais de ameaça, defesa e ataque. No homem, eventualmente, a raiva pode ser a expressão da agressão irritativa, manifestando-se através de explosões verbais, nem sempre necessariamente despertadas pela presença física de um antagonista diretamente responsável, e que pode se dar contra um indivíduo totalmente inocente. Relaciona-se com sentimentos básicos de desconforto, balanço

hormonal, duração e intensidade do estímulo aversivo, nível de educação e grau de cultura.

1.5.4 Agressão territorial

É a resposta da defesa ativa disparada por qualquer intruso que viole os limites de uma área onde estejam estabelecidos alguns indivíduos ou grupos de indivíduos. O estímulo principal é a presença do invasor numa determinada base territorial. A agressão territorial limita a recorrência da invasão e a perseguição força o invasor para fora do território invadido. A organização estabelecida de um sistema de territórios controla a demonstração agressiva tanto em animais quanto no Homem, através de um sistema de evitação de ataque. Na criança, isto pode ser observado tanto na demarcação do espaço como nos brinquedos escolhidos.

1.5.5 Agressão instrumental

Depende do aprendizado obtido numa experiência prévia positiva, que pode levar a uma motivação em utilizá-la mais freqüentemente. Em primatas infra-humanos e numa estrutura social estabelecida, mesmo na ausência de qualquer competição ou provocação declarada pelos de menor *rank*, o líder pode mostrar gestos ameaçadores como forma de reafirmação e consolidação de sua liderança. Assim, ela está intimamente ligada à

ameaça; antropologicamente falando, pode ser considerada como a base do comportamento autoritário.

No homem, a agressão instrumental é disfarçada pela relutância em se admitir qualquer analogia com o comportamento animal. Enquanto que a agressão “hostil” tem por objetivo causar dano e dor à vítima, a agressão instrumental (ou “amigável”) é assumida como “benigna”; isto é, o dano e a dor não são finalidades em si mesmos, e ela é usada muito mais como meio de se obter algum tipo de premiação. Desta forma, a agressão instrumental observada em animais apresenta similaridades bastante óbvias com alguns aspectos do autoritarismo humano (comportamento “executivo”). Este, segundo Ferreira (1996), é tão largamente aprendido e reforçado que não pode nunca ser considerado como diretamente perigoso. Já a agressão do tipo hostil é orientada para a pessoa, produzida pela frustração e não se destina à posse de objetos ou lugar; caracteriza-se por ter como objetivo causar danos.

Outros autores também classificaram a agressão em padrões comportamentais. Manning citado por Maciel e Mettel (1985), apresenta três padrões de agressão: *hostilidade específica*, *provocação* e *hostilidade no jogo*.

A *hostilidade específica* é aquela que ocorre numa situação determinada, por exemplo, na disputa de uma propriedade, choque sobre regras ou papéis ou uma tentativa para excluir outros, para ser o primeiro. Este padrão de agressividade é usado como um instrumento para obter algum brinquedo ou uma posição favorável e os danos causados à vítima mostram ser mais acidentais do que propositais. A categoria *provocação* não é produzida pela situação imediata e é dirigida a uma pessoa, às vezes à mesma pessoa repetidamente. Este tipo de agressão parece destinar-se a irritar, perturbar

35

a vítima; e o interesse do agressor está na reação da vítima. Se esta não demonstra desagrado, ele continua a repetir o comportamento. A *hostilidade no jogo* consiste em lutar, intimidar, restringir ou dominar atividades que ocorrem numa situação de jogo. O jogo é definido como brincar de lutar ou outra atividade na qual participa um grupo de crianças com consentimento mútuo.

De acordo com Maciel e Mettel (1985), as categorias *hostilidade específica* e *provocação* de Manning correspondem, respectivamente, aos tipos *instrumental* e *hostil* de Feshbach e Buss. Buss (1963) propôs três categorias de agressão: *física-verbal*, que se caracteriza por causar danos físicos ou psicológicos; *ativa-passiva*, quando o agressor não precisa instigar ativamente um ataque (por exemplo: se recusar a ajudar); e a categoria *direta-indireta*, em que não é necessário interagir diretamente com a pessoa (exemplos: espalhar rumores, envenenar o ar, etc).

1.6 Teorias da agressividade

As principais teorias que investigam a problemática da agressividade na criança têm suas bases na abordagem comportamental (teoria da aprendizagem), na fisiológica, na psicanálise e na etológica. Os estudiosos da agressão que se baseiam na **teoria da aprendizagem** analisam esse comportamento como resultante de múltiplos determinantes do ambiente, tais como o fato de os pais permitirem a agressão, o uso de disciplina fisicamente punitiva e a falta de atenção parental. Para a teoria da aprendizagem social, os valores e as condutas anti-sociais dos adultos e companheiros servem de modelos a serem seguidos pelas crianças. Esta teoria sustenta que o

36

comportamento agressivo é adquirido na infância sendo, portanto, aprendido. A ênfase dessa concepção é que o organismo possui uma capacidade de modificar o próprio comportamento e adaptá-lo a situações precisas em função das experiências adquiridas anteriormente.

Portanto, o estudo dos processos existentes a respeito da socialização de uma criança, bem como as frustrações sentidas durante o crescimento podem permitir uma compreensão mais exata das razões pelas quais alguns indivíduos de uma sociedade parecem ter níveis mais elevados de agressão do que outros.

Já a “abordagem fisiológica” investiga o controle genético e hormonal da agressão, procurando descobrir os determinantes biológicos de tal comportamento. Segundo Maciel e Mettel (1985), as pesquisas são, predominantemente, sobre as diferenças de sexo na agressão. Estas diferenças parecem estar relacionadas com as características endócrinas e neurológicas de cada sexo. Para as mesmas autoras, os pesquisadores desta abordagem acreditam ser a propensão para a agressão uma característica fisiológica mais típica do sexo masculino. A abordagem fisiológica da agressão é recente, quando comparada com as outras abordagens, e os dados obtidos por ela ainda precisam ser esclarecidos.

Os “trabalhos psicanalíticos” usam, predominantemente, o critério de “intenção daquele que emite a resposta”, para definir a agressão. Considera-se agressivo aquele comportamento que tem a intenção de produzir danos ou injúria a alguém. Conforme Maciel e Mettel (1985), dois aspectos devem ser ressaltados quando se utiliza o critério intenção para definir o comportamento agressivo: a dependência total do julgamento do observador e a exclusão das reações daquele a quem se dirigiram o comportamento.

Ajuriaguerra e Marcelli (1986), em defesa da teoria psicanalítica, colocam que convém fazer uma distinção entre condutas agressivas como expressões atuadas de pulsões variadas, fantasias de agressão ou de destruição, nos quais o objeto e o sujeito estão muitas vezes confundidos, onde o Eu e o não-Eu estão indistintos e as fantasias agressivas, em que a criança pouco a pouco elabora seu espaço psíquico.

Trata-se de uma elaboração fantasmática interna vivida, sentida e expressa pelo sujeito em uma conduta interiorizada ou exteriorizada, cuja origem permanece para sempre inapreensível ao observador externo a não ser a partir de uma posição de empatia intuitiva (Ajuriaguerra & Marcelli, 1986, p. 181).

Portanto, para as autoras, sejam quais forem as condições de educação da criança, por melhores que sejam, não existe criança sem fantasia agressiva, aparecendo expressões como “tu estás morto, eu te matei”, brinquedos de acidente, de médico, de guerra. Em contrapartida, manifesta freqüentemente uma oposição entre fantasias agressivas e fantasmas agressivos e destruidores. Caso estes fantasmas se mostrem invasivos demais, a criança apresenta dificuldade de expressar suas fantasias, manifestando com freqüência um aspecto inibido e angustiado, alternando eventualmente com condutas de brusca atuação, ou seja, tornando-se agressiva.

Opõem-se, assim, fantasmas e fantasias agressivas, sendo que os fantasmas agressivos pertencem a um domínio mais arcaico, dificultando sua elaboração pela criança. Já as fantasias agressivas estão integradas à sua personalidade e ao seu Ego, evidenciadas por meio dos jogos, onde a criança pode experimentar fantasias agressivas sem ser destrutiva para com os outros, nem destruída por estes. Assim, como nos jogos, os sonhos evocam os conteúdos agressivos, com uma freqüente confusão agressor/agredido,

representando o intermediário entre a fantasia agressiva diurna e o fantasma destruidor primário (Ajuriaguerra & Marcelli, 1986, p.181).

Os “etólogos”, por sua vez, estudam o indivíduo (humano ou animal) o quanto possível em seu meio natural e em suas interações com os outros indivíduos da mesma espécie ou de espécie diferente.

Ao estudar o comportamento agressivo, o etólogo, além de defini-lo por sua ação predadora, percebe-o também como composto de um fator intencional (defesa e/ou afirmação do território ou da hierarquia social). Gomide (1996), apresentando as vantagens do comportamento agressivo para a seleção das espécies, argumenta que a agressividade mantém a distância e assegura a distribuição dos animais de uma mesma espécie num território maior, favorecendo a alimentação e a menor disputa pelo parceiro sexual. Outra vantagem é a luta entre rivais, a qual favorece a reprodução dos elementos da espécie que são mais fortes e saudáveis. Quando lutam, os animais apresentam complicadas regras de combate, sem provocar a morte do parceiro. O perdedor exibe um comportamento de submissão, que inibe a agressividade do outro. Nestas condições, a luta pára e o perdedor abandona o parceiro, o local ou a propriedade da parceria sexual.

Em contrapartida, as espécies são dotadas de uma infinidade de gestos de apaziguamento, que são a antítese dos gestos de ameaça e consistem, em geral, de uma postura agachada, encolhida, com a cabeça baixa, ao invés de uma posição ereta e dominante. Normalmente, os gestos de submissão inibem o ataque. Além disso, a motivação conflitante numa situação perigosa poderá levar o indivíduo a uma atividade deslocada ou neutra, interrompendo a luta, retirando-se da situação ou atacando um indivíduo de status mais baixo (Gomide, 1996).

As lutas ritualizadas são mais freqüentes entre os machos que entre as fêmeas, mais freqüentes entre animais jovens do que entre os adultos. Sua freqüência varia de um animal a outro de uma mesma espécie. Desta forma, existem variações importantes entre as espécies, sendo algumas consideradas combativas e outras menos. Adaptações comportamentais que se mostraram úteis ao longo da história evolucionária incluem a retirada rápida, a capacidade para se esconder ou a imobilidade tônica. De acordo com Johnson (1979), é pouco provável que o processo evolucionário tenha favorecido automaticamente o desenvolvimento do comportamento agressivo, pois a capacidade de lutar pode ser considerada apenas como um dos muitos caminhos para a sobrevivência. Sugere que as espécies mais adiantadas se apoiaram na habilidade agressiva, enquanto que as formas mais primitivas de vida sobreviveram por meio de adaptações defensivas, ao invés de ofensivas.

Esses princípios da observação etológica foram retomados por alguns autores na observação do homem e, sobretudo da criança, usando a mesma metodologia e os mesmos pressupostos (em particular a defesa do território). Montagner e colaboradores, conforme citado por Ajuriaguerra e Marcelli (1986), por exemplo, estudaram crianças de 18 meses a 5 anos em creches, descrevendo seqüências de respostas comportamentais. Uma destinada a estabelecer vínculo ou apaziguamento (oferenda, inclinação da cabeça sobre o ombro, sorriso, carícia), outras que acarretam a ruptura da relação, a recusa ou a agressão (abertura grande e súbita da boca, grito agudo, careta, extensão em pronação do braço e do antebraço). Nas condutas de agressão, a seqüência comportamental é fundamental, existindo uma progressão que vai do rosto à mão: gritar, morder, empurrar, arranhar e bater. O autor enfatiza a evolução das relações entre seqüência de apaziguamento e seqüência agressiva dos 2 aos 4-5 anos, chegando a uma tipologia de cada criança (líder, dominante-

agressiva) que parece estar em estreita correlação com os modos familiares, em particular maternos, de interação (Ajuriaguerra & Marcelli, 1986).

Desta forma, os primeiros estudos sobre a agressão, desenvolvidos mais especificamente por etólogos clássicos, representados por Lorenz, Ardrey e Desmond Morris, pautaram-se principalmente em responder se a agressão é inata ou não. Lorenz, (1973), por exemplo, sugere que a tendência que o homem tem para agredir outros homens está no fato de que o rápido desenvolvimento tecnológico do homem superou a evolução mais lenta das inibições inatas contra a expressão de sua instigação agressiva. Ele sugeriu que a melhor solução é dar ao homem oportunidades para descarregar sua instigação agressiva através da participação em esportes e em outras atividades competitivas inofensivas. Tal ponto de vista, formulado por etólogos clássicos, representado por Lorenz, tem sido muito criticado, por não considerar as diferentes características da espécie humana, por não considerar as diferenças individuais e por não apresentar provas contrárias à sua posição. No entanto, ele trouxe valiosas contribuições ao lembrar psicólogos e sociólogos que o comportamento tem raízes fisiológicas, assim como ambientais, e que as teorias de agressão que ignoram os dados comparativos provavelmente são inadequadas.

Assim, ao estudar o comportamento, os etólogos se orientam a partir das seguintes questões: 1) qual é a função (para que serve); 2) qual é a causa (fatores causais próximos); 3) como o comportamento se desenvolveu ao longo da vida do indivíduo (ontogênese); e 4) como se desenvolveu no decorrer da história evolucionária (filogênese).

2 CONTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS INTERAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS PARA OS EDUCADORES

Fazer uma pesquisa sobre este tema é um desafio que atinge grandes proporções, na medida em que se tem como propósito, analisar a estrutura e função da interação social da criança e das manifestações agressivas no seu repertório comportamental. A realização do trabalho é **relevante social e cientificamente** porque vem contribuir com o avanço do conhecimento na área do desenvolvimento infantil. O objetivo principal é produzir conhecimento a respeito da interação social entre as crianças, beneficiando diretamente pais, professores e as próprias crianças.

Aos pais, procurando responder aos seus questionamentos quanto a melhores maneiras para compreender e também se relacionar com o filho. Biasoli-Alves (1997), ao analisar dados de pesquisas, comentam que as práticas e normas para se criar e educar crianças vêm se transformando nos últimos tempos, devido às profundas e rápidas alterações de valores, caracterizadas pela recusa do tradicional, do antigo, em nome do que é novo e moderno. Este saber legitimado por um saber técnico-científico, tem como função contribuir com os pais na educação dos filhos, numa nova realidade caracterizada

por muitas mudanças, dentre elas, o acesso das mulheres ao mercado de trabalho, com a conseqüente mudança nos papéis sexuais e na organização familiar.

Estou agindo certo com meus filhos? tornou-se o emblema das últimas gerações. Isto porque os pais foram levados a rever escalas de valores pela vivência de conflitos e contradição entre a maneira como foram criados e a realidade cotidiana do momento, passaram a buscar outras formas para lidar consigo mesmo e com seus filhos, vivendo um processo constante de insegurança em que no lugar do “velho” ficam muitas opções, válidas, mas também muito criticáveis (Biasoli-Alves, 1997, p. 81).

Gaiarsa (1993), esclarecendo sobre a dificuldade dos pais em dar limite à criança, enfatiza que o problema não está em frustrar a criança, mas na maneira de fazê-lo, pois, para ele, a maneira de dizer não é mais importante que o próprio não.

Quanto aos professores, esta pesquisa poderá contribuir, na intervenção com a criança, auxiliando-os a enxergarem o conflito que se estabelece nas relações criança-criança a partir de suas próprias necessidades. Essas necessidades vão se modificando à medida que a criança se desenvolve, evoluindo da dependência estrita para a independência e da necessidade de controle essencialmente externo para o autocontrole. Para Biasoli-Alves (1997), quando se busca escutar o comentário dos professores, este é repleto de insatisfações, apresentando um “diagnóstico” que começa a cair no lugar comum, mantendo-os quase sempre, imobilizados diante dos problemas que enfrentam no que se refere ao comportamento inadequado da criança, rotulada de problemática.

Por estes motivos, uma atitude não rotulatória do professor torna-se fundamental para o desenvolvimento saudável da criança. Razão porque se torna importante o estudo sobre desenvolvimento humano nas áreas social, emocional e afetiva, salientando a função de variáveis ambientais desencadeantes e mantenedoras de diversos problemas comportamentais, entre eles, o comportamento agressivo da criança.

Quanto à criança, conclui-se que a partir do momento em que os adultos (pais e professores) possuem melhores condições para compreendê-las, obviamente elas estarão sendo beneficiadas. Pois, estes dados poderão gerar subsídios para programas de prevenção e/ou intervenção nas escolas no tocante a comportamentos de risco para o desenvolvimento saudável e o bem-estar psicológico das crianças, auxiliando os educadores, principalmente professores e diretores a trabalhar de forma assertiva e adequada.

3 MÉTODO

3.1 Sujeitos

A amostra foi constituída de 20 sujeitos pré-escolares, 11 crianças do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idade variando entre seis e sete anos. As crianças eram provenientes de três escolas públicas, localizadas em Santa Catarina, pertencendo à classe baixa.

O critério de escolha para esta faixa etária se deve ao fato de que é justamente nesta idade, segundo Tap (1980) que a identidade social começa a se estabelecer.

3.2 Caracterização das instituições

A instituição em que se iniciou o trabalho, definida como Escola A, tinha como atividade livre apenas o período de recreio que compreendia 15 minutos. Então, optou-se por realizar a filmagem em mais duas instituições, que tinham horário diferenciado de atividade livre. A escola B dispensava os alunos para atividade livre apenas um dia da semana, por um período de duas horas, dando oportunidade para todas as classes utilizar o parque. Em algumas ocasiões, as crianças eram liberadas para brincar no espaço aberto em frente à escola, situação esta que não era conveniente às professoras, pois causava uma dispersão das crianças. Já na Escola C o horário de parque era mais flexível; as crianças eram liberadas após o término de algumas atividades de sala, além do horário de recreio, o qual coincidia com o horário da primeira instituição. Optou-se por realizar a filmagem nesta escola no segundo intervalo, onde somente a turma brincava, facilitando a identificação e acompanhamento do sujeito durante todo o período, já que o espaço do parque era pequeno.

Nas três instituições o parque era composto de brinquedos como gangorras, balanços, labirinto, escorregadores. Na Escola B, o parque também compunha uma roda giratória e casinha. Na Escola C eram disponibilizados pneus às crianças.

As interações das professoras com as crianças durante o horário de parque eram restritas na Escola A e C. Na Escola A, as professoras alternavam-se nos dias que acompanhavam as crianças. Interferiam somente quando presenciavam algum episódio de agressão ou quando eram solicitadas pelas crianças. Na maior parte do tempo, permaneciam conversando entre si em díades, monitorando os alunos à distância. Na Escola B as duas professoras da classe filmada estavam sempre presentes no parque, ou se alternavam enquanto outra preparava novas atividades. Aqui uma delas participava das brincadeiras em algumas ocasiões. Já na Escola C a professora não permanecia no

parque, as crianças eram vistoriadas pela cozinheira, que da janela da cozinha interferia em episódios de agressão. A professora era chamada ou as crianças ameaçavam chamá-la em situações de ameaça ou de agressão.

Apesar da diferença nas posturas adotadas pelas professoras no período de atividade livre, episódios de agressão surgiam, principalmente quando a professora estava envolvida com outras. Quando ausente fisicamente, permanecia fazendo parte do contexto, já que a criança interagente ameaçava chamá-la.

A atitude das professoras, portanto, variava de acordo com o contexto escolar ou com a própria situação; muitas vezes, intervinha na situação a favor da criança, inserindo-a na brincadeira e até brincando junto; outras permaneciam onde estavam e solicitavam à criança que voltasse a brincar; ou ainda repreendiam os interagentes da criança ou a própria criança. Percebeu-se ainda que tal resposta ao chamado da criança variava de professora para professora e também do vínculo que esta tinha com a criança. Algumas manifestavam uma maior assistência, reforçando o comportamento em solicitá-la, outras negligenciavam o chamado e outras ainda repreendiam a criança.

3.3 Procedimento

Antes do início das observações foi realizado um período de ambientação, objetivando a familiarização ao contexto. O estudo piloto compreendeu observações não sistemáticas e filmagem de crianças em atividades de recreação livre. Esse período foi

também utilizado para coletar dados sobre a instituição e sobre as próprias crianças (idade e tempo na instituição).

Após a realização do estudo piloto, o comportamento das crianças era registrado cursivamente e de posse de tais dados foi possível levantar um roteiro das categorias de comportamento conforme apareciam naquele contexto. (ver item 4.4 sobre “Definição das categorias de comportamento”).

Posteriormente à escolha aleatória dos participantes da pesquisa, procedeu-se a coleta dos dados, que ocorreu entre os meses de abril a setembro de 2001, em sessões observacionais com uma duração média de 15 minutos. O comportamento das crianças foi filmado em período de atividades livres, quando as mesmas estiveram em horário de recreação. Essa situação foi escolhida porque a probabilidade de ocorrência de agressões parece ser maior durante a recreação, provavelmente devido: à redução da intervenção da professora; a um número maior de crianças juntas; à presença de brincadeiras que se transformam em brigas e de jogos que excitam as crianças; e à não-estruturação da situação.

Utilizou-se a técnica de sujeito-focal (quem observar) de Martin e Bateson (1986). O pesquisador posicionou-se dentro do parque, de modo a poder focalizar o sujeito a ser filmado, procurando não interferir no comportamento do sujeito com a sua presença. As observações foram realizadas no período da tarde, com duração que correspondia ao intervalo de recreio ou da atividade livre, evitando-se observar o sujeito mais de uma vez consecutivamente. Ou seja, uma criança era filmada, seguindo-se às demais até todas terem sido filmadas, começando, então, nova etapa. Este procedimento tem sido testado e aprovado em prévios estudos como é o caso de Blurton-Jones (1981) e Magalhães e Otta (1995). Neste estudo, portanto, foi utilizada a estratégia de observar

várias crianças durante um curto espaço de tempo, sendo denominado de estudo transversal (Miller, 1998).

Foram realizadas 89 sessões, 44 na Escola A, 19 na Escola B e 26 na Escola C em dias não consecutivos, totalizando 95.661 segundos, o que equivale a uma média de 01:33h de observação para cada sujeito. A diferença no número de sessões decorreu das diferenças dos intervalos de atividade livre em cada instituição e de que nas escolas A e C foram observados sete sujeitos, em contraposição à Escola B que foram observados seis.

As filmagens foram realizadas por meio de uma câmera de vídeo VHS e analisadas com a ajuda de uma televisão de 20 polegadas, um vídeo cassete e um cronômetro, a partir de um roteiro de categorias previamente estabelecidas. Schermann (1999) discute a vantagem na utilização de equipamentos eletrônicos, argumentando que estes proporcionam a obtenção de registros mais complexos como duração e seqüência dos comportamentos observados, favorecem o armazenamento de grandes quantidades de informações, facilitando a análise de fidedignidade e propiciam maior liberdade para o observador dirigir sua atenção para outros aspectos da situação observada.

Dado a estes fatores optou-se por esta forma de registro e após esta etapa foram realizadas as transcrições das observações em categorias, que se deram em duas etapas; na primeira, observou-se a interação social da criança quanto ao tipo solitária, paralela, diádica e grupal. Na segunda etapa, observou-se o comportamento agressivo do sujeito e de seu respectivo interagente, subdividido em ameaça e agressão física. Nas duas etapas o comportamento foi cronometrado e analisado em termos de tempo, freqüência e sexo dos envolvidos.

Inicialmente pensou-se em incluir a observação e análise das agressões indiretas no estudo, além das agressões diretas. No entanto, percebeu-se que isto não seria possível devido à metodologia e instrumentos utilizados. Muitos episódios em que a agressão indireta era manifestada, como por exemplo, reações negativas verbais, difamação por comentário perante o grupo e rejeição se tornaram inviáveis de serem apreendidos com o procedimento metodológico adotado. Isto porque o pesquisador durante as filmagens, para não inibir o comportamento das crianças com a presença da filmadora muito próxima, colocava-se um pouco mais afastado das crianças. Tal procedimento, além do barulho característico presenciado nos horários de recreio no ambiente escolar, muitas vezes impossibilitou a escuta nítida das falas dos sujeitos enquanto interagem. Por estes motivos, foi priorizado categorizar somente as ameaças e agressões físicas dos sujeitos, enquanto a observação assistemática das agressões indiretas foi utilizada para uma análise qualitativa, complementando a discussão dos dados quantitativos.

3.4 Definição das categorias de comportamento

A definição de agressão foi feita usando-se como critério as conseqüências do comportamento, ou seja, as demonstrações de que o comportamento causou danos ao outro, excluindo-se a auto-agressão e a agressão dirigida a objetos. Fez-se uma distinção entre brincar de lutar e comportamento agressivo, conforme Maciel e Mettel (1985), para evitar interpretações inapropriadas dos episódios de interação social entre crianças.

Muitos dos comportamentos que constituem o brincar de lutar são aparentemente hostis; entretanto, os papéis dos participantes são alternados rapidamente, e estes permanecem juntos, mesmo após a brincadeira, e as topografias dos movimentos do brincar de lutar são diferentes daqueles envolvidos em lutas reais (p. 58).

Portanto, foi considerado agressivo o comportamento que provocou manifestações de desagrado ao outro, imediatamente após ter sido emitido, ou seja, quando os antecedentes indicaram que o contato físico, verbal e gestual, através de material ou de expressões faciais ameaçadoras foram dirigidas à criança atingida.

3.4.1 Quanto ao tipo de interação

Foram utilizadas as seguintes categorias:

- a) SOLITÁRIA: atividade em que a criança permanecia sozinha, seja brincando, caminhando pelo parque ou como expectador de outros.
- b) PARALELA: atividade em que a criança permanecia junto a outra (s) criança (s), mas envolvida em sua própria ação.
- c) DIÁDICA: atividade em que a criança permanecia junto a outra, interagindo com esta, seja através de comportamento de brincadeira, verbal ou agressão.
- d) GRUPAL: atividade que a criança executava junto a duas ou mais crianças, envolvida em qualquer tipo de comportamento.
- e) OUTROS: interação que a criança estabelecia com adultos, seja professoras, merendeira ou diretora.

3.4.2 Quanto ao tipo de comportamento agressivo (do sujeito e do interagente)

Os episódios em que a criança focal e seu interagente iniciaram um incidente agressivo foram classificados quanto à sua natureza, conforme descrito nas seguintes categorias:

- a) **AMEAÇA**: demonstrar desagrado, iniciando ou simulando movimentos de ataque, sem que este se concretize. Estes comportamentos são do tipo:
- Ameaça instrumental - apanhar objetos que ferem, pedras, paus, areia, etc., e suspendê-los como se fosse atirá-los;
 - Ameaça corporal - levantar o(s) braço(s) e/ou perna(s) em direção a outra criança, mas o membro fica no ar e o atirar, bater, empurrar, tomar, não ocorre. Inclui também posturas ou gestos como fitar fixamente, apontar dedo e cuspir.
 - Provocação - bater palmas e sair correndo, tocar e sair correndo, fazer sinais obscenos e ofensivos, exposição de língua, chamar o outro com palavras pejorativas que o desqualifiquem: “gordo”, “menininha”, “cara de galinha”.
- b) **AGRESSÃO FÍSICA**: incidentes em que uma criança age de forma a provocar dor ou dano físico à outra, resultando em manifestações de desagrado como choro, revide direto ou ameaças. Inclui: empurrar, chutar, bater com a mão (tapa, soco), segurar, reter, agarrar, puxar, e cair sobre o outro, engalfinhando-se.

- Empurrar - deslocar o corpo do adversário, utilizando-se da parte superior de seu corpo – mãos, braços, ombro.
- Chutar - bater com o pé no corpo do adversário, provocando o deslocamento do mesmo, resultando em reações de defesa como revidar, colocar mão como anteparo ou afastar-se.
- Bater com a mão (tapa e soco) - lançar a mão(s) sobre o corpo do outro, provocando ou não um comportamento de defesa deste.
- Segurar, reter, agarrar, puxar - impedir e/ou deslocar o movimento do adversário, segurando com uma ou ambas as mãos parte do seu corpo e/ou roupa.
- Cair sobre o outro, engalfinhando-se - lançar seu corpo sobre o corpo do outro, provocando queda, e/ou dificultando o seu movimento.

As atividades de “brincar de brigar”, conforme definidas em estudos de Blurton-Jones (1981) e Smith e Connolly (1981) não foram incluídas. E em casos, por exemplo, quando ocorreram xingamentos não-convencionais foram utilizados, como critérios complementares para a indicação do incidente agressivo, indicadores de contexto, inclusive o comportamento da criança agredida.

3.5 Análise dos dados

Os valores numéricos quanto à frequência e tempo despendidos na interação social, bem como as ocorrências de comportamento agressivo das crianças foram transformadas em percentuais.

As diferenças entre os desempenhos de meninos e meninas (frequência absoluta e porcentagem do tempo despendido em cada atividade) foram analisadas através de testes paramétricos (teste t de Student).

4 RESULTADOS

Do tempo total de filmagem, 53,9% foram dedicados aos meninos e 46,1% às meninas, fazendo-se um cálculo aritmético por meio de porcentagem para a equiparação dos

dados. Para melhor organização na apresentação dos resultados, os dados foram agrupados em dois grandes tópicos:

- a) Análise comparativa dos tipos de interação social da criança, quanto ao gênero.
- b) Análise comparativa do comportamento de ameaça e agressão dos sujeitos e interagentes, quanto ao gênero.

4.1 Análise comparativa dos tipos de interação social da criança, quanto ao gênero

4.1.1 Quanto ao tipo de interação social analisada em termos de tempo

As interações entre as crianças foram subdivididas em categorias quanto ao tipo solitária, paralela, diádica, grupal e outros.

Verificou-se que a categoria de interação grupal foi significativamente maior do que as outras categorias, tanto para meninos (59,0%) quanto para meninas (56,1%). Esta foi seguida da interação diádica, havendo pouca diferença na preferência por este tipo de interação entre meninos (17,0%) e meninas (18,7%). Isto equivale a dizer que na amostra observada as crianças passaram a maior parte do tempo em interação direta (diádica e grupal) com outros: os meninos (76,0%) e as meninas (74,8%).

A interação paralela, que pode ser considerada uma transição entre a atividade solitária e interativa, apresentou uma diferença de 4,2% em relação a meninos e

meninas, ou seja, as meninas estiveram mais tempo (15,1%) ocupadas em interação paralela que os meninos (10,9%). Estes, por sua vez, permaneceram mais tempo sozinhos (10,7%) que as meninas (6,9%). Mas independentemente do gênero, a categoria solitária foi a que teve menor representatividade em relação às demais, exceto a categoria outros.

Quando solitárias algumas crianças envolviam-se em atividades, utilizando o brinquedo como objeto de interação. Outras crianças, principalmente aquelas que não eram bem recebidas nas díades ou grupos, permaneciam como expectadoras, intercalando observações com tentativas de aproximação. Tais resultados constataam o baixo interesse das crianças desta faixa etária por atividades isoladas.

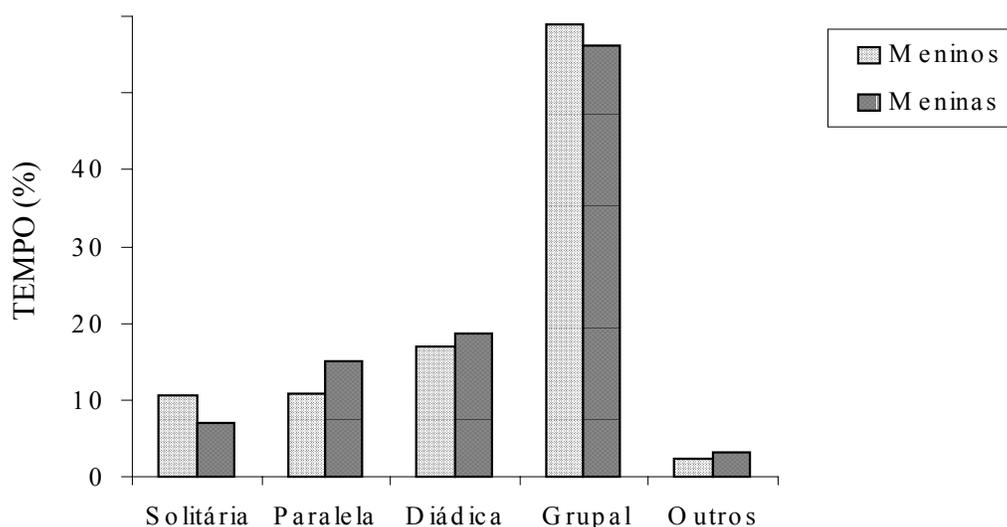


Figura 1 – Distribuição das categorias de interações sociais, segundo a porcentagem de tempo despendido em cada tipo de interação.

Através da análise estatística dos dados, constatou-se que não houve diferença significativa no tempo de brincadeira solitária de meninos e meninas ($t_{18} = 1,64$; $p > 0,12$). De acordo com a análise de porcentagem de tempo utilizado na brincadeira

solitária, verificou-se que esta categoria teve um percentual (10,7%) quase igual à categoria paralela (10,9%), sendo significativamente menor do que as categorias diádica e grupal.

Outras formas de atividades evidenciadas durante o período de observação se referem ao comportamento de dirigir-se até a professora ou merendeira, falando com esta a respeito dos colegas, solicitando muitas vezes que intervissem a seu favor na interação. Este tipo de comportamento compôs a categoria outros e foi bem pouco significativo em termos de frequência e tempo despendido, perante as demais categorias.

4.1.1.1 Interação paralela analisada em termos de tempo

Quanto à interação paralela, a análise estatística também evidenciou não haver diferença significativa neste tipo de brincadeira entre meninos e meninas ($t_{18} = -1,69$; $p > 0,11$).

A parceria sexual na interação social paralela dos meninos, que do total da interação alcançou 10,9%, e das meninas que obtiveram 15,1% de seu tempo neste tipo de interação, percebeu-se que os meninos permaneceram mais com meninos (4,7%), seguido de interações mistas (3,7%) e por último interagiram somente com o sexo oposto (2,5%). Já as meninas quando se encontraram em interação paralela, evidenciaram um escore mais alto na subcategoria paralela mista (7,4%), seguida de paralela feminina (5,1%). Tal resultado reflete que tanto as meninas, quanto os meninos

interagiram paralelamente mais tempo com crianças do mesmo sexo ou quando havia crianças do mesmo sexo no grupo como é o caso das interações mistas.

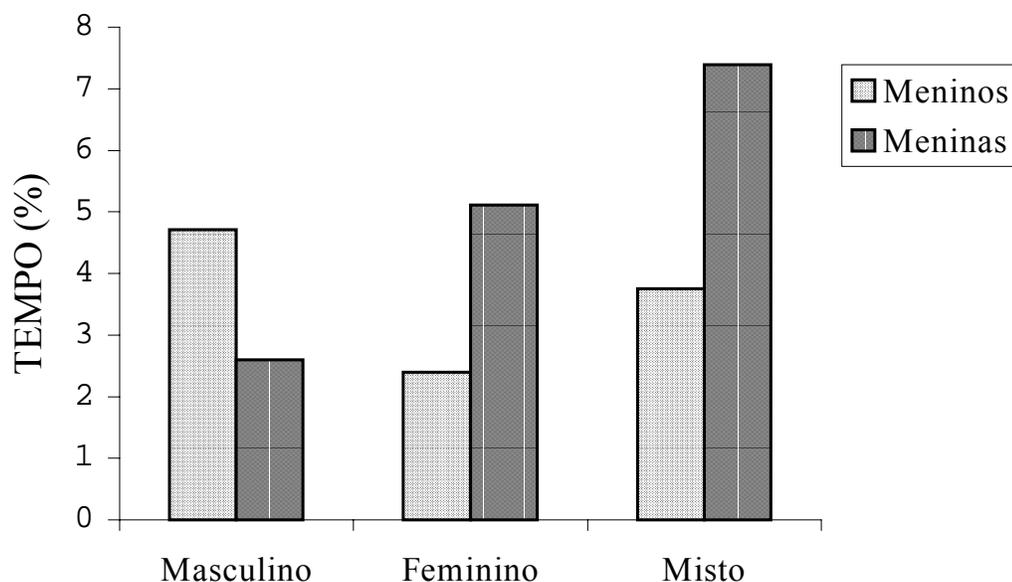


Figura 2 - Porcentagem do tempo despendido em interação paralela quanto à parceria sexual.

4.1.1.2 Interação diádica analisada em termos de tempo

Conforme a análise estatística realizada, pôde-se constatar que a categoria interação diádica também demonstrou uma não significância nas diferenças entre meninos e meninas ($t_{18} = 0,38$; $p > 0,71$).

Lembrando que os meninos ocuparam 17,0% e as meninas 18,7% do seu tempo em atividade diádica, a Figura 3 mostra com nitidez a preferência sexual das crianças neste tipo de interação, ou seja, meninos interagiram mais com meninos e meninas mais com meninas. Vale lembrar que três das nove meninas não apresentaram nenhuma interação diádica com meninos e que apenas uma teve uma atuação mais significativa com eles (8,6%).

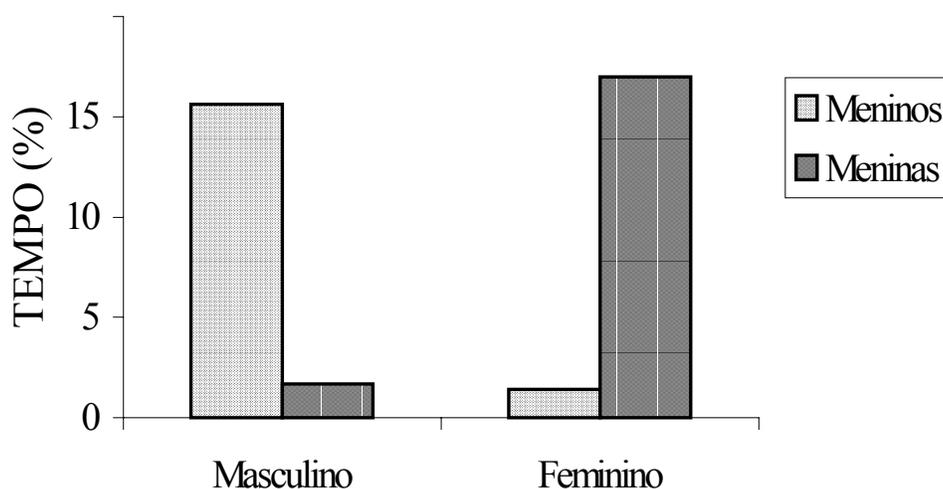


Figura 3 - Porcentagem do tempo despendido em interação diádica quanto à parceria sexual.

4.1.1.3 Interação grupal analisada em termos de tempo

Meninos e meninas ocuparam quase o mesmo tempo em interação grupal, (59,0% e 56,1% respectivamente). A análise estatística comprova a inexistência de diferença significativa neste tipo de interação, quanto à categoria sexual ($t_{18} = 0,48$; $p > 0,64$).

A análise feita na interação diádica pode ser reforçada aqui. Na interação grupal, quanto à variável tempo, os meninos interagiram significativamente mais com meninos (33,7%), seguido da interação mista (20,6%) e somente 4,7% do seu tempo foi ocupado em brincadeira grupal feminina.

Com relação às meninas, pequena diferença mostra uma prioridade à interação grupal mista (30,7%), seguida da interação grupal feminina (23,5%). Apenas 1,9% do tempo das meninas foi ocupado com interação grupal masculina. E vale dizer que este percentual não diz respeito a todas as meninas. Constatou-se também aqui, que apenas uma menina da amostra das três escolas interagiram com meninos de forma mais significativa, envolvendo-se com eles em brincadeira com duração mais longa, como ocorreu na interação diádica.

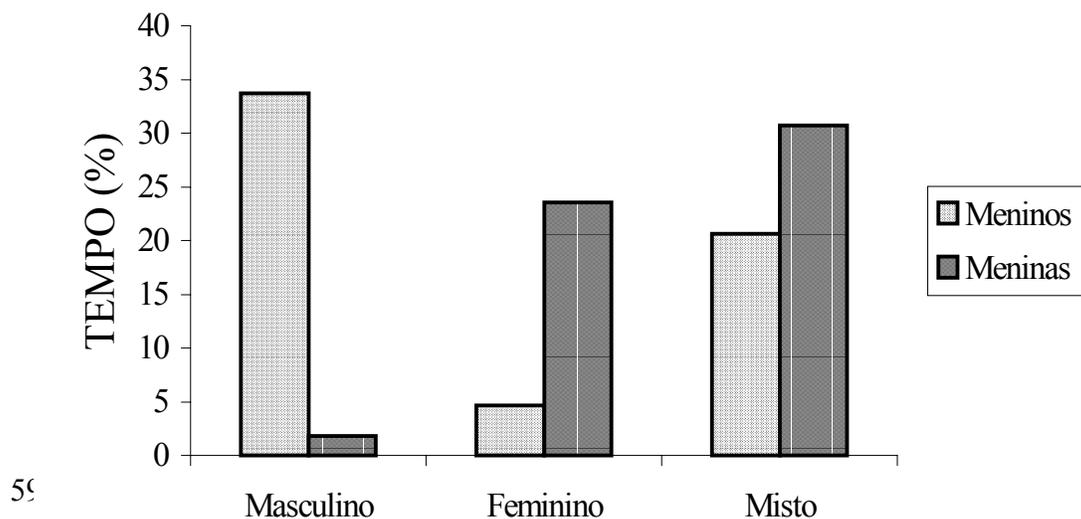


Figura 4 - Porcentagem do tempo despendido em interação grupal quanto à parceria sexual.

4.1.2 Quanto ao tipo de interação social analisada em termos de frequência

No que se refere à frequência dos tipos de interação, como ocorreu na análise de tempo, os sujeitos de ambos os sexos apresentaram uma preferência significativa pelas interações grupais, os meninos com um percentual de 37,6% e as meninas com 38,7%. Estas foram seguidas pelas interações diádicas também em ambos os sexos.

O que chama a atenção na análise da frequência em relação ao tempo é que quanto à frequência, os meninos apresentaram um índice mais elevado nas atividades paralelas (17,4%) que as meninas (15,8%). Isto possibilita dizer que os meninos apresentaram maior quantidade de episódios de interação paralela, mas com uma duração um pouco menor.

Quanto à categoria outros, em que basicamente fala da interação que a criança teve com as professoras ou merendeira, as meninas apresentaram um índice quase em dobro (5,6%) em relação aos meninos (3,4%) quanto à frequência de episódios. Qualitativamente, isto implica dizer que as meninas recorreram mais à professora em diversas situações. De acordo com o que foi percebido isto ocorria principalmente

quando outra criança, por exemplo, não permitia que brincasse junto ou em casos onde se sentia desrespeitada ou agredida.

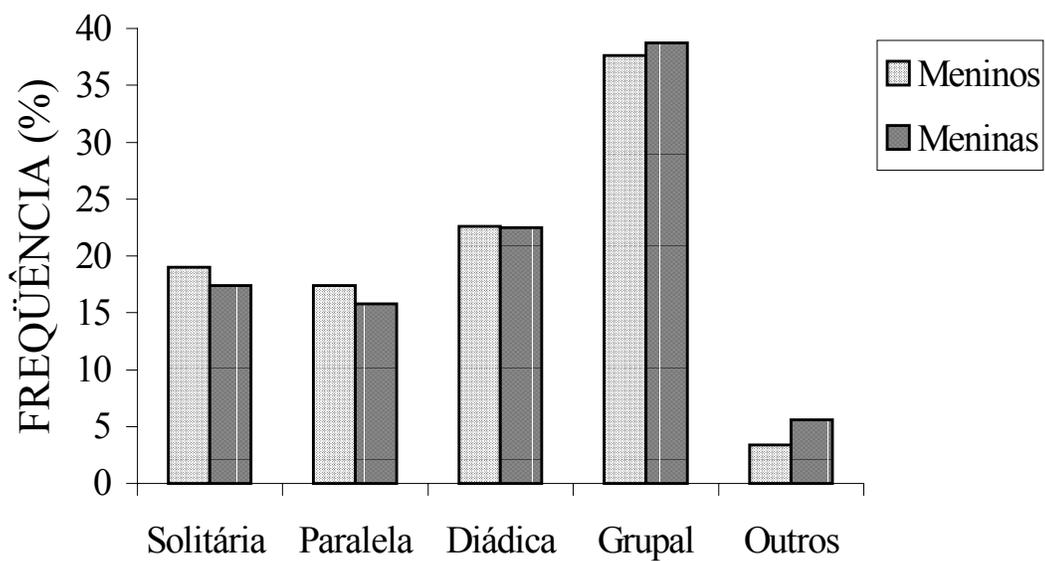


Figura 5 - Distribuição das categorias de interações sociais quanto à frequência em porcentagem do envolvimento das crianças em cada tipo de interação.

4.1.2.1 Brincadeira solitária analisada em termos de frequência

A análise da porcentagem da frequência em relação à brincadeira solitária demonstrou que meninos e meninas tiveram quase o mesmo número de episódios relacionados a este tipo de organização social (19,0% e 17,4%, respectivamente). Através da análise estatística dos dados, constatou-se que não houve diferença significativa quanto a este aspecto ($t_{18} = 0,54$; $p > 0,60$).

4.1.2.2 Interação paralela analisada em termos de frequência

De modo global, notou-se que meninos e meninas apresentaram basicamente os mesmos níveis de brincadeira paralela, uma média de 17,4 % e 15,8 % dos episódios respectivamente. A análise estatística demonstra que as diferenças não foram significativas ($t_{18} = 0,62$; $p > 0,54$).

Quanto à parceria sexual (masculino, feminino e misto) na interação paralela verificou-se através da análise comparativa, conforme aparece na Figura 6, que do índice apresentado pelos meninos e pelas meninas, os episódios de interação paralela dos meninos com meninos foram 7,6%, em interações mistas foram 7,0% e com meninas foi somente 2,8%. Em relação às meninas, as atividades paralelas mistas prevaleceram em termos de frequência (8,3%), seguidas pela interação paralela feminina (4,4%) e por

último masculina (3,1%). Estes resultados demonstram-se compatíveis com a análise feita da interação paralela vinculada ao tempo.

Figura 6 – Porcentagem da frequência relativa do envolvimento das crianças na interação paralela quanto à parceria sexual.

4.1.2.3 Interação diádica analisada em termos de frequência

Através da análise estatística, evidenciou-se que a categoria referente à interação diádica, no que se refere à frequência, também não apresentou diferença significativa entre o grupo de meninos e meninas ($t_{18} = 0,04$; $p > 0,97$).

De acordo com a Figura 7 que visa demonstrar a frequência em porcentagem das preferências sexuais nas atividades diádicas das crianças, constata-se novamente que estas apresentam uma preferência interacional diádica com parceiros do mesmo sexo. Dos 22,6% de episódios em interação diádica, os meninos interagiram 18,2% com

meninos. Quanto às meninas, dos 22,5% neste tipo de interação, 18,7% se deram com outras meninas, indicando a segregação entre os sexos.

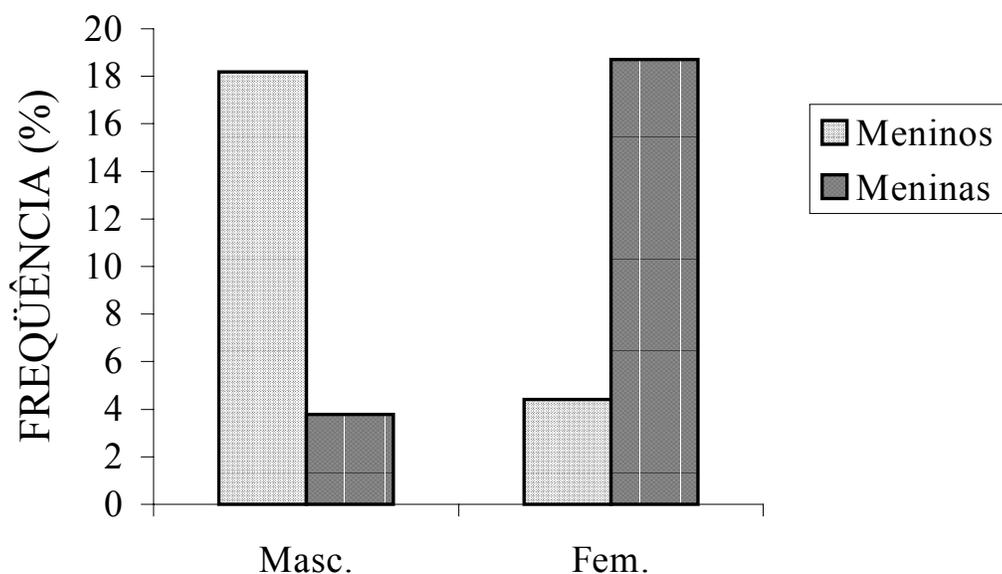


Figura 7 – Porcentagem da frequência relativa do envolvimento das crianças na interação diádica quanto à parceria sexual.

4.1.2.4 Interação grupal analisada em termos de frequência

Também em relação à análise estatística da frequência de interação grupal, os resultados demonstram não haver diferença significativa quanto a este tipo de interação entre meninos e meninas ($t_{18} = -0,25$; $p > 0,80$).

Quanto à parceria sexual em relação à frequência das interações grupais de meninos e meninas, os resultados são compatíveis com aqueles encontrados na análise das mesmas categorias vinculadas ao tempo. Ou seja, novamente conclui-se que

meninos interagem prioritariamente em atividades grupais com meninos (19,9%), seguidas pela atividade grupal mista (14,5%). Com relação às interações grupais das meninas, basicamente ficam pareadas entre atividades mistas (18,3%) e atividades com o mesmo sexo (17,7%).

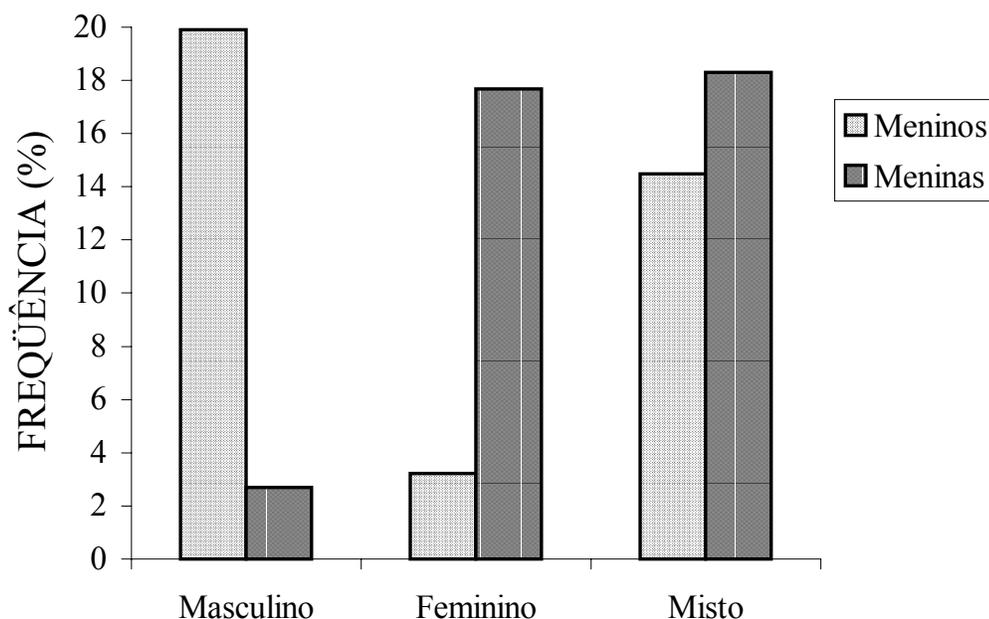


Figura 8 – Porcentagem da frequência relativa do envolvimento das crianças na interação grupal quanto à parceria sexual.

As interações grupais mistas de acordo com as observações realizadas dizem respeito principalmente às atividades de pega-pega e outras realizadas com brinquedos coletivos, como roda giratória, escorregador e labirinto. No entanto, estas atividades eram consideradas na categoria de interação grupal quando havia envolvimento direto do sujeito com duas ou mais crianças.

Em síntese, de acordo com os dados, pôde-se constatar que a organização social da criança na fase pré-escolar variou em formas de interação e parceria em questão de

segundos. Além disso, apresentaram preferência significativa por parceiros do mesmo sexo, mantendo fidelidade e fixidez no tempo quanto à determinadas interações, o que veio a se caracterizar como uma relação social. Isto constituía os grupos ou díades de amizade, apresentando nessas relações brincadeiras com maior liberdade de contato com o outro. Um exemplo deste tipo de brincadeira entre os meninos foi a de brincar de brigar, que se percebeu ser um tipo de atividade realizada somente com parceiros fixos, no qual provavelmente havia vínculo e confiança. Sabe-se que estes fatores são preponderantes para o desenvolvimento da auto-estima e, portanto do desenvolvimento saudável da criança. Falta de relacionamentos íntimos têm sido associada com sentimentos de solidão e desajustamentos.

É na relação com o outro que a criança reconhece a si mesmo, possibilitando uma compreensão no desenvolvimento da condição egocêntrica, característica dessa fase. É na troca de papéis com o companheiro, nas brincadeiras simbólicas propiciadas pelas interações e aprofundadas nas relações sociais que a criança exercita papéis, aprende regras, sendo que ora as impõe ao colega, ora estas lhes são impostas, provocando muitas vezes conflitos e liberando emoções, as quais a criança tem possibilidades de exercitar rumo ao seu domínio. Este é um debate importantíssimo nos dias atuais em que temas como limite, disciplina e desenvolvimento moral são questionados. Contudo, tais aspectos começam a se desenvolver nas malhas tecidas nas interações das crianças com seus próprios parceiros sociais.

As observações realizadas no ambiente naturalístico da criança, possibilitou a pesquisadora presenciar este processo e perceber que nos seus relacionamentos a criança busca, não somente diversão e prazer, mas também aceitação, autovalorização e dominância. Estes quando não conseguidos provocavam desajustamentos e conflitos,

talvez com o intuito de auto-regulação da e na relação. Estes conflitos se manifestavam através de negociações, mas também de ameaças e agressões.

Tais aspectos da relação social poderiam ser monitorados pelo professor que em caso de reincidência muito freqüente da rejeição ou exclusão da criança no grupo, poderia estar intervindo, observando as causas deste comportamento, visando a sua reintegração social. Tais prerrogativas não podem ser excluídas na avaliação da criança, pois as variáveis psico-sociais interagem de forma direta no seu desenvolvimento cognitivo.

É por isso que além da análise dos tipos de interação social, optou-se em caracterizar também o comportamento hostil, melhor visualizado por meio das categorias de ameaça e agressão dos sujeitos e de seus parceiros sociais. Desta forma, os resultados a seguir visam justamente promover um debate que esclareça dúvidas e permita repensar as estratégias utilizadas, principalmente por adultos quando funcionam como “árbitros” na resolução dos conflitos criança x criança.

4.2. Análise comparativa do comportamento de ameaça e agressão de meninos e meninas e dos seus interagentes

Com o objetivo de examinar se os sujeitos agrediram ou foram mais agredidos em suas interações sociais, bem como de analisar os tipos de manifestação do comportamento de ameaça e agressão dos sujeitos e seus respectivos interagentes do

sexo masculino e feminino, os incidentes agressivos foram categorizados em quatro fichas de registro, especificando o tipo de comportamento agressivo manifestado e sofrido por meninos e meninas.

De posse destes dados foi possível chegar aos resultados que serão apresentados a seguir, os quais mostram o índice das ameaças e agressões físicas manifestadas pelas crianças nas suas interações sociais, analisando os dados em relação aos seguintes aspectos: prevalência de ameaça ou agressão dos sujeitos, relacionando-os aos seus interagentes e à questão de gênero; análise das oito categorias que englobam ameaça e agressão, vinculada à questão de gênero; duração média de cada incidente agressivo; média de tempo entre o intervalo de um incidente agressivo e outro; média de incidentes agressivos apresentados por cada sujeito e seus respectivos interagentes.

4.2.1 Prevalência dos incidentes de ameaça e agressão manifestados pelos sujeitos e seus respectivos interagentes

Durante todo o período de observação que equivaleu a 95.661 segundos, os sujeitos exibiram 249 incidentes agressivos, subdivididos em 76 (30,5%) ameaças e 173 (69,5%) agressões físicas. Quanto aos interagentes, apresentaram 238 incidentes, subdivididos em 80 (33,6%) ameaças e 158 agressões (66,4%) no decorrer das 89 sessões de observação realizadas. Estes incidentes surgiram em um total de 113 episódios conflituos. As Tabelas 1 e 2 mostram a porcentagem de incidência de ameaças e agressões físicas dos sujeitos masculinos e femininos e seus respectivos interagentes nas sessões de observações, tal como é mostrado logo abaixo:

Tabela 1 - Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão física manifestados pelos sujeitos.

Categorias	Meninos	Meninas	Total
Agressão	138 (65,7%)	35 (89,7%)	173 (69,5%)
Ameaça	72 (34,3%)	4 (10,3%)	76 (30,5%)
Total	210 (84,3%)	39 (15,7%)	249 (100%)

Tabela 2 - Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão física manifestados pelos interagentes dos sujeitos.

Categorias	Meninos	Meninas	Total
Agressão	126 (64,6%)	32 (74,42%)	158 (66,4%)
Ameaça	69 (35,4%)	11 (25,6%)	80 (33,6%)
Total	195 (81,9%)	43 (18,1%)	238 (100%)

Totalizando ameaça e agressão dos sujeitos, os meninos foram responsáveis por 84,3% dos incidentes e as meninas por 15,7%. Os interagentes masculinos apresentaram

um percentual de 81,9% e os femininos de 18,1%, demonstrando que os meninos foram mais agressivos que as meninas.

No que diz respeito à prevalência da agressão direta em relação à ameaça, tanto dos sujeitos quanto de seus interagentes, o uso da agressão foi maior que a ameaça, ou seja, proporcionalmente tanto meninos quanto meninas agrediram mais do que ameaçaram.

A análise estatística atesta que as diferenças quanto à frequência de agressões físicas de meninos e meninas foram significantes, conforme se evidencia na Figura 9 ($t_{18} = 2,58$; $p < 0,02$).

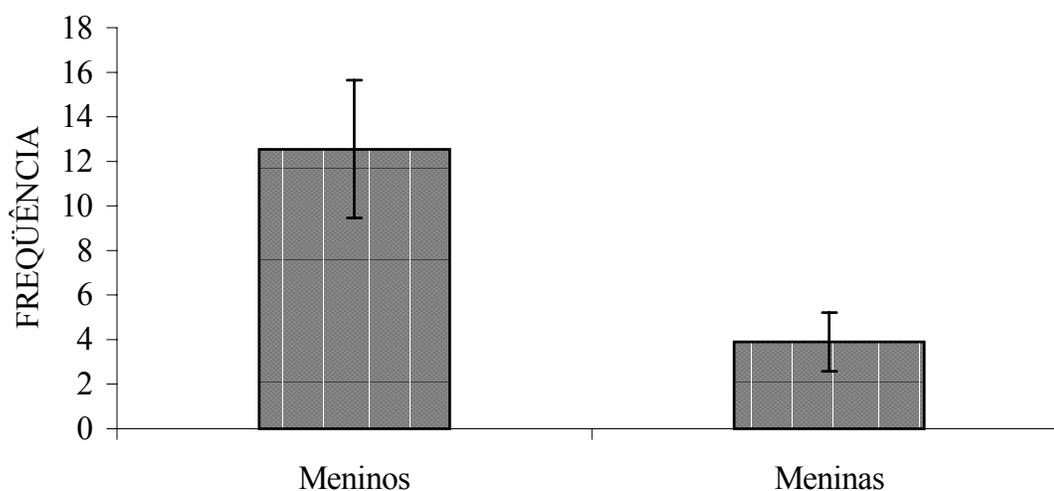


Figura 9 - Frequência de incidentes de agressão física, manifestados por meninos e meninas durante as atividades livres.

Quanto à frequência das agressões físicas sofridas por meninos e meninas, a análise estatística também demonstra a significância dos dados ($t_{18} = 2,43$; $p < 0,03$), de acordo com a figura abaixo:

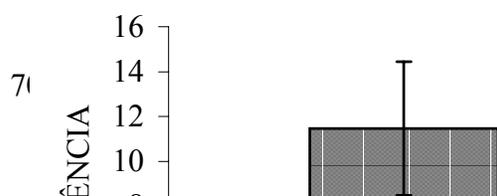


Figura 10 - Frequência de incidentes de agressão física, sofridos pelos meninos e meninas durante as atividades livres.

Também foram significantes as diferenças quanto à frequência de ameaças de meninos e meninas, ($t_{18} = 2,81$; $p < 0,01$). A Figura 11 demonstra o índice de incidentes de ameaças exibidos por meninos e meninas.

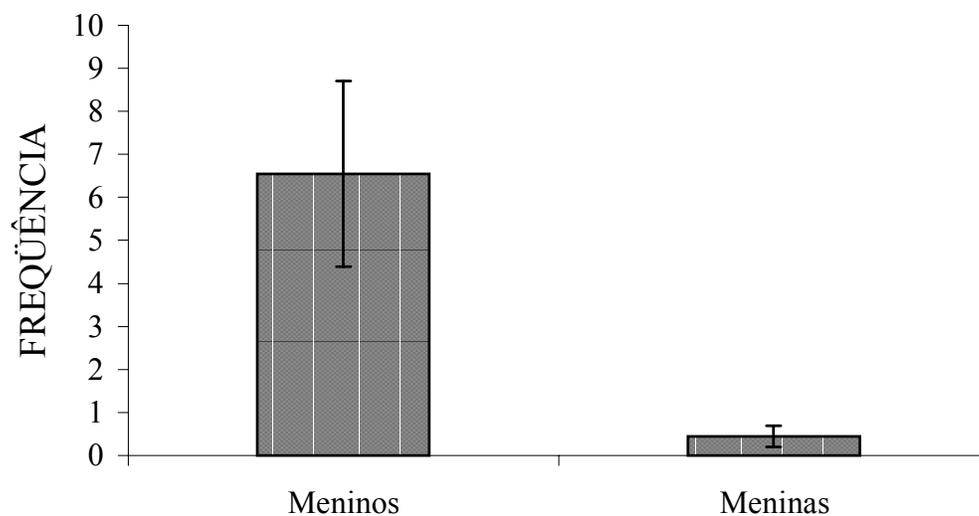


Figura 11 - Frequência de incidentes de ameaças, manifestados pelos meninos e meninas durante as atividades livres.

No que se refere à frequência de ameaças sofridas por meninos e meninas, a análise estatística também demonstra a significância dos dados ($t_{18} = 2,89$; $p < 0,01$), conforme mostrado na Figura 12:

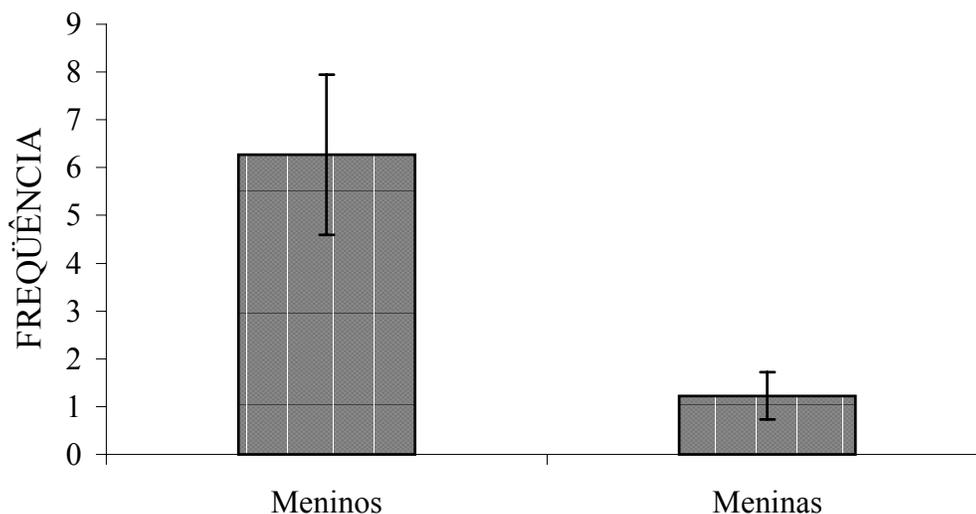


Figura 12 - Frequência de incidentes de ameaças sofridos por meninos e meninas.

Constatou-se, portanto, que os meninos ameaçaram e agrediram quase na proporção em que foram ameaçados e agredidos, havendo uma diferença de apenas 1,1% neste resultado. Já as meninas foram mais ameaçadas (25,6%) do que ameaçaram (10,3%) e agrediram mais (89,7%) do que foram agredidas (74,4%) por seus interagentes. Somando os índices percentuais dos dois sexos e continuando a comparação dos dados, que podem ser visualizados nas Tabelas 1 e 2, constata-se a prevalência da ameaça dos interagentes (33,6%) em relação aos sujeitos (30,5%), o que se reverte na prevalência da agressão dos sujeitos (69,5%) para com seus respectivos interagentes (66,4%), numa atitude de revide direto.

4.2.2 Prevalência dos incidentes de ameaça e agressão por subcategorias, exibidos pelos sujeitos e seus interagentes

A frequência total de incidentes agressivos observados nos 20 sujeitos e seus interagentes, através das oito subcategorias que englobaram ameaça e agressão, denominadas respectivamente de ameaçar com objetos; ameaçar com o corpo; provocar; empurrar chutar; bater com a mão e com objetos; segurar/reter/ agarrar/puxar e engalfinhar foi de 487, sendo que 249 desses incidentes foram manifestados pelos sujeitos e 238 por seus interagentes.

Tabela 3. Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão física por subcategorias, manifestados pelos sujeitos.

Categorias	Meninos	Meninas	Total
Empurrar	43 (17,3%)	13 (5,2%)	56 (22,5%)
Ameaça corporal	44 (17,7%)	1 (0,4%)	45 (18,1%)
Bater com a mão (tapa)	33 (13,3%)	11 (4,4%)	44 (17,7%)
Provocação	21 (8,4%)	3 (1,2%)	24 (9,6%)
Chutar	19 (7,63%)	1 (0,4%)	20 (8%)
Segurar/Reter/Puxar	35 (14,1%)	7 (2,8%)	42 (6,9%)
Engalfinhar	8 (3,2%)	3 (1,2%)	11 (4,4%)

Ameaça com objetos	7 (2,8%)	0 (0%)	7 (2,81%)
Total	210 (84,3%)	39 (15,7%)	249 (100%)

Tabela 4 - Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão física por subcategorias, manifestados pelos interagentes dos sujeitos.

Categorias	Meninos	Meninas	Total
EMPURRAR	50 (21%)	17 (7,1%)	67 (28,2%)
Ameaça corporal	47 (19,8%)	11 (4,6%)	58 (24,4%)
Bater com a mão (tapa)	33 (13,9%)	11 (4,6%)	44 (18,5%)
Segurar/Reter/Puxar	23 (9,7%)	1 (0,4%)	24 (10,1%)
Provocação	17 (7,1%)	0 (0%)	17 (7,1%)
Chutar	12 (5,0%)	0 (0%)	12 (5%)
Engalfinhar	8 (3,4%)	3 (1,3%)	11 (4,6%)
Ameaça com objetos	5 (2,1%)	0 (0%)	5 (2,1%)
Total	195 (81,9%)	43 (18,1%)	238 (100%)

Fazendo uma comparação quanto ao comportamento dos sujeitos e seus interagentes, especificando-se os tipos de ameaça e agressão, as Tabelas 3 e 4 demonstram paridade nas seqüências das categorias por grau de incidência. Ou seja, tanto na Tabela 3 que evidencia as manifestações do comportamento de ameaça e agressão do sujeito quanto na Tabela 4, que diz respeito aos seus interagentes, as categorias, em grau de incidência, ficaram dispostas obedecendo a seguinte ordem: empurrar, ameaçar com o corpo; bater com a mão e objetos, segurar/reter/agarrar/puxar, provocar, chutar, engalfinhar e por último ameaçar com objetos.

Especificando-se o comportamento entre sujeitos e interagentes quanto ao gênero, os sujeitos masculinos apresentaram seus incidentes na seguinte ordem de prevalência: ameaçar com o corpo, empurrar, segurar/reter/agarrar/puxar, bater com a mão ou com objetos, provocar, chutar e com menor ênfase engalfinhar e ameaçar com objetos. Os interagentes masculinos tiveram uma classificação semelhante: empurrar, ameaçar com o corpo, bater com a mão ou com objetos, segurar/reter/agarrar/puxar, ficando em equivalência à ordem manifestada pelos sujeitos as seguintes categorias: provocar, chutar, engalfinhar e ameaçar com objetos. Isto implica em dizer que provavelmente o comportamento de um era reativo ao do outro.

No que se refere à comparação do comportamento das meninas, os sujeitos femininos manifestaram a seguinte ordem: empurrar, bater com a mão, segurar/reter/agarrar/puxar, tendo a mesma proporção o comportamento de provocar e engalfinhar, seguido de chutar e ameaçar corporalmente. A subcategoria ameaçar com objetos não fez parte do repertório comportamental dos sujeitos femininos. Quanto às interagentes, o empurrar e bater com a mão vieram na mesma ordem e intensidade que nos sujeitos, seguidos de ameaçar com o corpo, engalfinhar, segurar/reter/agarrar/puxar, este último aparecendo uma única vez. As subcategorias chutar, provocar e ameaçar com objetos não foi evidenciado no comportamento das interagentes das meninas.

As ameaças com objetos foram pouco manifestadas, provavelmente devido ao fato das crianças na iminência do surgimento conflitivo não estar com objetos à mão. Quando isto era evidenciado, os objetos eram paus, varas, areia e raras vezes com brinquedos. Estes não eram disponibilizados às crianças em uma das escolas no horário de recreio e nas outras nem sempre eram fornecidos às crianças. Das três escolas, apenas uma utilizava com frequência o brinquedo nas atividades livres. Geralmente as

brincadeiras das crianças eram nos brinquedos fixos de parque ou brincadeiras de pega-pega.

Engalfinhar foi a segunda categoria que menos apareceu na média total. Talvez isto seja explicado pelo fato de ser um tipo de comportamento agressivo que chama atenção, sendo facilmente percebido por aqueles que se encontram próximos. Quando as crianças manifestavam este tipo de comportamento e quando vistos pela professora, eram separadas fisicamente, recebendo sanções como ficar sem brincar ou repreensões verbais bruscas. A própria criança ao manifestar tal comportamento, dirigia seu olhar para os lados, e caso não visualizasse a professora ou outro profissional da escola, continuava a agressão. Isto ocorria até uma delas se render através do choro ou evasão, ou pela própria intervenção do adulto, que aparecia após outras crianças terem solicitado.

4.2.3 Análise das categorias que englobam ameaça e agressão, vinculadas ao gênero

A Tabela 5 mostra que os sujeitos masculinos dirigiram 80% de suas ameaças e agressões a outros meninos e 20% às meninas. Dentre suas manifestações agressivas, se colocarmos seus incidentes em escala de prevalência aparecem: ameaça corporal (21%), empurrar (20,5%), segurar/reter/agarrar/puxar (16,7%), bater com a mão ou objetos

(15,7%), provocar (10%), chutar (9%), engalfinhar (3,8%) e ameaçar com objetos (3,3%).

A prevalência de ameaças e agressões dos sujeitos masculinos, dirigidos aos próprios meninos parece estar vinculada ao tempo de interação entre eles, conforme demonstrado na análise das interações sociais.

Tabela 5. Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão por subcategorias, manifestados pelos sujeitos do sexo masculino em relação a meninos e meninas.

Categorias	Meninos	Meninas	Total
Ameaça corporal	40 (19%)	4 (1,9%)	44 (21%)
Empurrar	35 (16,7%)	8 (3,8%)	43 (20,5%)
Segurar/Reter/puxar	25 (11,9%)	10 (4,8%)	35 (16,7%)
Bater com a mão (tapa)	19 (9%)	14 (6,7%)	33 (15,7%)
Provocação	18 (8,6%)	3 (1,4%)	21 (10%)
Chutar	16 (7,6%)	3 (1,4%)	19 (9%)
Engalfinhar	8 (3,8%)	0 (0%)	8 (3,8%)
Ameaça com objetos	7 (3,3%)	0 (0%)	7 (3,3%)
Total	168 (80%)	42 (20%)	210 (100%)

A Tabela 6 confirma este dado quando demonstra que também as ameaças e agressões dirigidas aos sujeitos masculinos foram realizadas 89,2% por outros meninos e 10,8% por meninas. Os sujeitos masculinos em escala de prevalência foram empurrados (25,6%), ameaçados corporalmente (24,1%), batidos com a mão ou objetos (16,9%), segurados/retidos/agarrados/puxados (11,8%), provocados (8,7%), chutados (6,2%), engalfinhados (4,1%) e por último ameaçados com objetos (2,6%).

Tabela 6 - Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão por subcategorias, recebidos pelos sujeitos do sexo masculino.

Categorias	Meninos	Meninas	Total
Ameaça corporal	43 (22%)	7 (3,6%)	50 (25,6%)
Empurrar	45 (23%)	2 (1%)	47 (24,1%)
Segurar/Reter/puxar	27 (13,8%)	6 (3,1%)	33 (16,9%)
Bater com a mão (tapa)	21 (10,8%)	2 (1%)	23 (11,8%)
Provocação	17 (8,7%)	0 (0%)	17 (8,7%)
Chutar	9 (4,6%)	3 (1,5%)	12 (6,2%)
Engalfinhar	8 (4,1%)	0 (0%)	8 (4,1%)
Ameaça com objetos	4 (2,1%)	1 (0,5%)	5 (2,6%)
Total	174 (89,2%)	21 (10,8%)	195 (100%)

As Tabelas 7 e 8 apresentam a distribuição numérica e percentual dos incidentes de ameaça e agressão por subcategorias, manifestados e recebidos pelos sujeitos femininos em relação a ambos os sexos.

Tabela 7 - Frequência absoluta e relativa (porcentagem) de incidentes de ameaça e agressão por subcategorias, recebidos pelos sujeitos do sexo feminino.

Categorias	Meninos	Meninas	Total
Ameaça corporal	6 (14%)	11 (25,6%)	17 (39,5%)
Empurrar	8 (18,6%)	3 (7%)	11 (25,6%)
	0 (0%)	11 (25,6%)	11 (25,6%)

Segurar/Reter/puxar			
Bater com a mão (tapa)	2 (4,6%)	1 (2,3%)	3 (7%)
Provocação	1 (2,3%)	0 (0%)	1 (2,3%)
Chutar	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Engalfinhar	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ameaça com objetos	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	17 (39,5%)	26 (60,5%)	43 (100%)

Tabela 8. Número e percentual de incidentes de ameaça e agressão, manifestados pelos sujeitos do sexo feminino.

Categorias	Meninos	Meninas	Total
Ameaça corporal	3 (7,7%)	10 (25,6%)	13 (33,3%)
Empurrar	4 (10,3%)	7 (17,9%)	11 (28,2%)
Segurar/Reter/puxar	2 (5,1%)	5 (12,8%)	7 (17,9%)
Bater com a mão (tapa)	2 (5,1%)	1 (2,6%)	3 (7,7%)
Provocação	1 (2,6%)	2 (5,1%)	3 (7,7%)
Chutar	0 (0%)	1 (2,6%)	1 (2,6%)
Engalfinhar	0 (0%)	1 (2,6%)	1 (2,6%)
Ameaça com objetos	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	12 (30,8%)	27 (69,2%)	39 (100%)

Comparando os dados das duas tabelas, fica evidente que os sujeitos femininos foram mais ameaçados e agredidos por meninos e meninas (43) do que eles próprios agrediram (39). Constata-se que as meninas foram mais agredidas pelas próprias

meninas (60,5%), basicamente com empurrões (25,6%) e tapas (25,6%). Os tipos de ameaça e agressão dos meninos em relação aos sujeitos femininos foram mais ameaças corporais (18,6%) e empurrões (14%).

Este tipo de comportamento hostil nos leva a concluir que os meninos apresentaram tentativas de afastamento das meninas que eram sujeitos da pesquisa, principalmente com a manifestação de ameaças corporais, reforçando a hipótese da segregação dos sexos.

As manifestações de ameaça e agressão dos sujeitos femininos, quando ocorreram foram mais dirigidas para as crianças do mesmo sexo (69,2%) e menos para os de sexo oposto (30,8%). Os tipos de agressões mais utilizados por elas foram empurrar (33,3%), bater com a mão (28,2%) e segurar/reter/agarrar/puxar (17,9%). Ameaçar com objetos não fez parte do repertório comportamental dos sujeitos femininos em relação aos seus parceiros e a ameaça corporal e chutes apareceram somente uma vez.

4.2.4 Média de tempo entre de um incidente agressivo e outro

Com o objetivo de tornar mais claros os resultados encontrados, optou-se em fazer uma média aritmética dos espaços intercalares entre um incidente de ameaça e agressão e outro para os sujeitos masculinos e femininos e seus respectivos interagentes.

Constatou-se conforme a Figura 13 que a cada 245,4 segundos os meninos manifestavam um incidente de ameaça ou agressão, ao passo em que nas observações das meninas, os incidentes ocorreram numa média intervalar de 1.131,46 segundos.

Comparando os resultados dos sujeitos com o de seus interagentes, conclui-se que os sujeitos do sexo masculino eram ameaçados ou agredidos por seus interagentes a cada 264,28 segundos; por sua vez, os sujeitos do sexo feminino foram ameaçados ou agredidos a cada 1.026,21 segundos.

Sintetizando, o intervalo entre os incidentes hostis apresentados pelos sujeitos masculinos foi menor do que o intervalo dos seus interagentes; em contrapartida, o intervalo entre os incidentes hostis apresentados pelos sujeitos femininos foi maior do que o intervalo de seus interagentes. Confirmando os dados apresentados nesta análise, quanto ao tempo, os meninos ameaçaram e agrediram mais do que foram ameaçados e agredidos e as meninas foram mais ameaçadas e agredidas do que o fizeram.

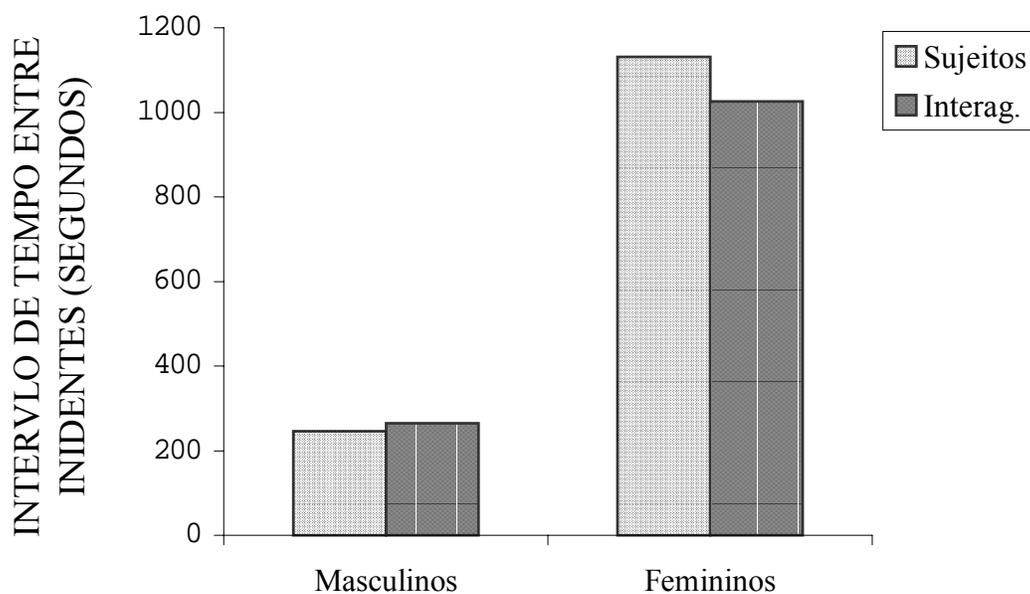


Figura 13 - Média dos intervalos entre os incidentes agressivos, exibidos por meninos e meninas e seus respectivos interagentes durante as atividades livres.

4.2.5 Média de incidentes agressivos apresentados por cada sujeito e seus respectivos interagentes

Em relação à frequência dos incidentes de ameaça e agressão, de acordo com a Figura 14, cada sujeito do sexo masculino apresentou uma média de 19,09 incidentes, ao passo que os sujeitos do sexo feminino manifestaram uma média de 4,33 incidentes.

Já os interagentes dos sujeitos do sexo masculino evidenciaram uma média de 17,73 comportamentos de ameaça e agressão, ao passo que os interagentes das meninas apresentaram uma média de 4,78 incidentes. Comparando as duas figuras, conclui-se que também quanto à frequência, os meninos ameaçaram e agrediram mais do que o foram e as meninas ameaçaram e agrediram menos do que receberam.

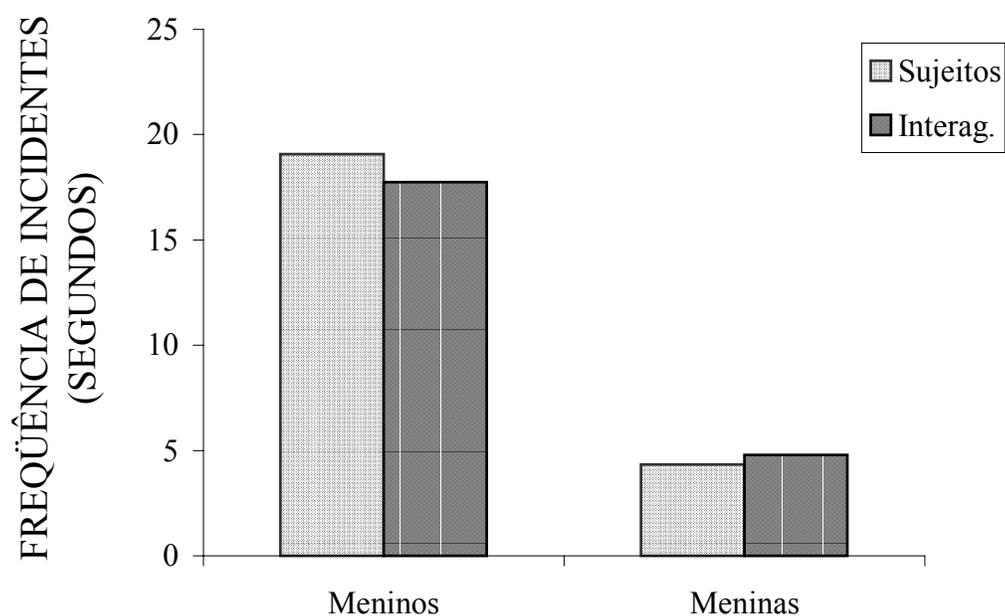


Figura 14 - Frequência média (em segundos) dos incidentes de ameaça e agressão, manifestados por cada sujeito de ambos os sexos e seus respectivos interagentes.

4.2.6 Duração média de cada incidente agressivo

Quanto à duração média de cada incidente de ameaça e agressão, constatou-se de acordo com a Figura 15 que os incidentes, por parte dos sujeitos masculinos, tiveram uma duração média de 7,4 segundos cada um e o das meninas 7,6 segundos. Isto equivale a dizer que os incidentes dos meninos tiveram uma duração levemente menor do que o das meninas.

Por outro lado, constata-se que a duração média de cada incidente de ameaça e agressão por parte dos agressores dos meninos foi de 7,95 segundos, ao passo que dos agressores das meninas foi de 6,9 segundos. Assim, a duração média dos incidentes de ameaça e agressão dos sujeitos masculinos foi menor do que a dos seus agressores. Já a duração média dos episódios de ameaça e agressão dos sujeitos femininos foi maior em relação aos seus agressores.

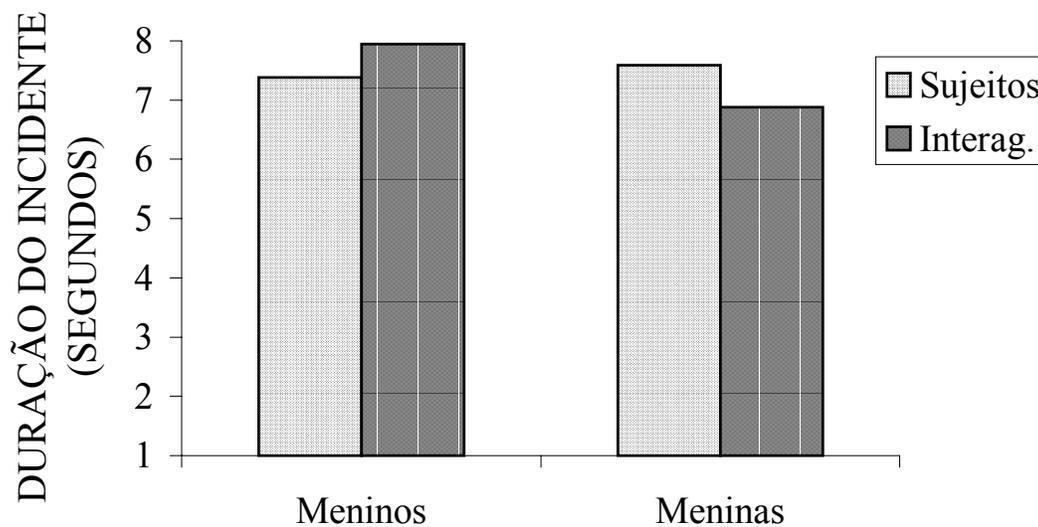


Figura 15 - Duração média dos incidentes de ameaça e agressão de meninos e meninas e de seus respectivos interagentes.

Sintetizando, os incidentes dos meninos possuem uma duração menor, porém com maior frequência e, portanto com um tempo total maior. As meninas possuem incidentes com maior duração, mas em menor frequência, representando um tempo total menor.

4.2.7 Tempo ocupado em ameaça e agressão

Somando-se meninos e meninas, os sujeitos estiveram envolvidos 1,93% do seu tempo em ameaça e agressão física, ou seja, do total de 95.661 segundos de interação observados, 1.846 segundos foram utilizados pelas crianças em ameaça e agressão. Fazendo uma distribuição destes dados por categoria sexual, percebe-se que os meninos ocuparam 3% do seu tempo total de interação, envolvidos em comportamento agressivo, ao passo que as meninas ocuparam 0,67%.

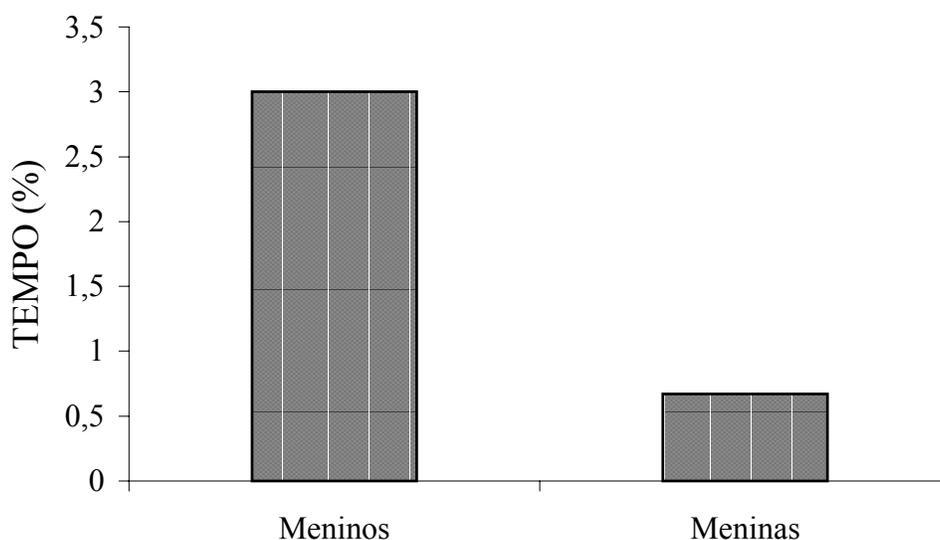


Figura 16 - Porcentagem de tempo ocupado em comportamento de ameaça e agressão em relação ao tempo total de interação.

5 O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL E MORAL DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

Falar de como a criança se insere na relação social é revisar todo seu desenvolvimento. A Psicologia Social da criança, que descreve como o ser humano se inicia na trama social, pode-se descobrir o modo como a criança assume papéis, estabelece relações permanentes, interage com habilidade, aprende a colocar-se no lugar do outro, sensibiliza-se para a reciprocidade e o intercâmbio e se integra no mundo cultural.

Os estudiosos, entre eles Kude e Bonamigo (1991), Ladd (1999), Pellegrini e Smith (1998) estão cada vez mais convencidos de que grande parte dessas habilidades, a criança adquire na interação com os pares que ocorre, a maioria das vezes, durante as brincadeiras. Estes autores observam que o contato com outras crianças possibilita a construção das regras básicas da conduta social, aprendem limites, noções de reciprocidade como emprestar e partilhar, pedir licença, esperar sua vez; ter um ótimo desenvolvimento no seu processo de socialização.

De acordo com Kude e Bonamigo (1991), o aumento de pesquisas sobre história da vida através de métodos longitudinais, que visam estudar o ajustamento social em todas as fases de vida, concluíram que há uma relação positiva entre manifestações de problemas nos grupos de pares e o desajustamento social em fases posteriores. Daí o

interesse de tantos pesquisadores ao focar seus estudos na interação social da criança, bem como na manifestação de comportamentos hostis, como é o caso da ameaça e agressão, a função e a consequência destes para o seu desenvolvimento.

Desse modo, além dos conceitos tradicionais da psicologia, são discutidas as principais idéias de pensadores etólogos a respeito da interação de pares e do comportamento de agressão aí evidenciada. Procurou-se resgatar a função, tanto ao nível ontogenético como filogenético analisando a sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

5.1 Interação com os pares

A interação da criança com seus pares é fundamental para seu desenvolvimento não apenas social, como cognitivo e afetivo. É desde cedo uma atividade de alta prioridade motivacional, tanto em contraste com a interação com objetos como com a interação com adultos.

Carvalho e Beraldo (1989) discutem estudos sobre a imitação da criança, os quais evidenciaram que os objetos e as atividades não são o alvo da atividade imitativa, mas os meios de que a criança se utiliza para “fazer como, ou com o outro”, tomando o objeto igual ao que o parceiro porta, ou imitando suas ações. Estar como o outro, ser como ou com o outro é o objetivo da ação. Nas suas pesquisas sobre a prevalência do brincar cooperativo na interação entre crianças a partir do quarto ou quinto anos de vida, eles

observaram uma ação consistente dos parceiros no sentido de coordenar as brincadeiras através de regras e de distribuição de papéis, configurando-a como uma ação coletiva.

No presente estudo a ação coletiva da criança ficou evidenciada, na medida em que mais de 70% do tempo observado foi despendido na interação com outros, priorizando-a quanto à interação exclusiva com brinquedo. Estes, por sua vez, constituíam-se como instrumentos utilizados com o objetivo de se aproximar do outro. Tal prerrogativa pode ser afirmada mediante as evidências presenciadas no contexto da observação. Quando a criança se aproximava de um brinquedo, onde um grupo de crianças brincava e estas se evadiam em seguida, a criança também o fazia, deixando o brinquedo e se juntando ou tentando se juntar às demais. Isto pode evidenciar que a criança estava mais interessada na interação que no brinquedo em si.

A atração exercida pelo parceiro social pôde ser constatada também pela análise qualitativa da direção do olhar; mesmo em situações em que a criança estava entretida solitariamente com um brinquedo, apresentava tipicamente um padrão de olhar que esquadrihava o ambiente social. Ou seja, freqüentemente enquanto brincava solitariamente, o olhar da criança se desviava do objeto ou atividade e passeava pelas outras crianças, como que monitorando sua presença e atividade.

Carvalho e Beraldo (1989) comentam que há diversas evidências de que o ser humano apresenta, desde o nascimento, um modo diferencial de se relacionar com o mundo dos objetos físicos e com o mundo social. O olhar social, por exemplo, é curto e freqüente, enquanto o olhar dirigido a objetos é prolongado e mais eventual. Essas evidências como as que se seguem foram úteis para tangenciar o comportamento das crianças numa análise qualitativa.

Neste estudo, ficou evidente a prioridade da criança pela interação social diádica e grupal, constituindo um percentual de 76,6% em meninos e 74,7% em meninas, em contraposição à solitária que atingiu apenas o percentual de 10,4% em meninos e 7,1% em meninas. De acordo ainda com Carvalho e Beraldo, num estudo do fluxo das interações entre crianças numa situação de brincar em grupo, também evidenciaram a existência de uma forte atração da atenção da criança, tendo como foco duas ou mais crianças em interação.

No presente trabalho também se constatou tentativas da criança em se agrupar e participar da atividade interativa, principalmente quando a interação era constituída por díades, mesmo sendo repetidamente excluída ou desfavorecida nas brincadeiras e tendo brinquedos disponíveis com os quais pudesse se ocupar solitariamente. Isto nos faz argüir que no período que cerceia os seis anos de idade, cresce nas crianças a preocupação com seu lugar/posição no meio do grupo de pares, assim como cresce a importância de sentir-se incluída, de sentir-se pertencente a um grupo.

A falta de suporte social que resulta do isolamento social pode levar a criança a experimentar sentimentos de inferioridade e solidão, a perceber-se negativamente e conduzir a uma autodesvalorização. Além disso, durante as interações sociais, as constantes reações e avaliações dos pares podem funcionar como reguladoras e direcionadoras dos comportamentos das crianças e assim, afetar os processos e os rumos do desenvolvimento infantil (Hymel, Wagner & Butler, 1990).

Por outro lado, embora exista a compreensão do quanto a brincadeira social é importante para o desenvolvimento da criança, Papalia e Olds (2000) acreditam que em determinadas situações o brincar não social também é importante no desenvolvimento da criança. A brincadeira solitária pode representar atividades construtivas que estimulam o

desenvolvimento cognitivo, físico e emocional da criança através de atividades dirigidas a metas que requerem concentração. Em algumas situações, as crianças podem necessitar de espaço para desenvolver suas próprias brincadeiras, refletindo independência e maturidade em vez de fraca adaptação social.

Hartup (1983) observou que as atividades solitárias e de expectador declinam entre 3 e 4 anos, ao passo que as atividades associativas e cooperativas aumentam neste período. Apesar disso, argumenta que crianças pré-escolares gastam quantias consideráveis de tempo com elas mesmas ou em contato não interativo com outras crianças. Questiona qual seriam as mudanças que estão a serviço do envolvimento ou maturidade cognitiva da atividade não social e semi-social. Apresenta estudos como os de Rubin, Watson e Jambor, os quais distinguiram três tipos de atividade solitária; envolvimento funcional com objetos, envolvimento construtivo e brincadeira simbólica. Concluíram que a atividade solitária funcional foi mais evidente em crianças mais velhas; por outro lado, não observaram diferenças nas outras duas categorias quanto à idade. Quanto à atividade paralela funcional decresceu com a idade, ao passo que as brincadeiras paralelas construtivas e simbólicas aumentaram. Hartup conclui que ações não sociais e semi-sociais maduras cognitivamente permanecem no repertório comportamental da criança, podendo não declinar em grau substancial por muitos anos. Mas observa que ações imaturas cognitivamente cada vez mais tendem a desaparecer, sendo substituídas por interações mais eficazes.

Parece então que o importante é prestar atenção no que as crianças fazem quando brincam e no tempo que despendem em brincadeiras solitárias; não apenas em se brincam sozinhas, pois o tipo de atividade desenvolvida pode revelar aspectos específicos desta, como seu estado emocional e sua criatividade.

Isto ficou claramente evidenciado nas diferenças individuais das crianças em estudo. Percebeu-se que quanto mais algumas crianças eram rejeitadas por seus pares, mais insistiam em ser aceitas, e quando solitárias, a concentração em algum brinquedo em específico era mais incomum. Por sua vez, crianças que evidenciavam um comportamento mais maduro emocionalmente, manifestavam autonomia em relação aos seus parceiros; quando solitárias, se envolviam de forma concentrada no brinquedo com o qual interagiam, vinculando-se a este.

Kude e Bonamigo (1991) apresentam resultados de pesquisas, demonstrando a importância do brinquedo social e cognitivo de pré-escolares, cujo pressuposto era de que a rejeição de pares prevê mais tarde, na adolescência e vida adulta, o comportamento anti-social. Através de uma tentativa de traçar o quadro de comportamentos que levam à rejeição e à aceitação de pares na primeira infância, encontraram que o número de indicações negativas que a criança recebe de seus pares está positivamente correlacionada com a incidência de brinquedo solitário e negativamente correlacionada com atividades construtivas e paralelas e dramatização em grupo. Concluíram que há uma forte correlação, indicando que a criança menos popular brinca de modo menos maduro social e cognitivamente.

No que se refere à interação paralela apresentada pelas crianças do presente estudo, verificou-se que quanto aos meninos, permaneceram 10,9% do seu tempo envolvido neste tipo de interação, enquanto as meninas permaneceram 15,4%. O brinquedo paralelo, ao invés de refletir inadequação para a habilidade de relacionar-se entre pares de crianças, revelou-se em estudos como os de Mueller e Brenner citado por Kude e Bonamigo (1991), um contexto que facilita naturalmente a participação na interação de pares. A interação paralela revela-se como uma transição entre as trocas

coletivas propriamente dita e a brincadeira solitária. Estas trocas conduzem à progressiva individuação, diferenciando-se os pólos da relação em movimentos de alternância, confronto e superação.

Portanto, é nos encontros, nos atos interindividuais gerados em situações partilhadas que a criança vai progressivamente desenvolvendo formas mais complexas de relacionamentos, simbolizando o mundo e suas vivências, percebendo suas necessidades e as necessidades do outro. Este processo sofre constantes transformações nas interações com os pares, pois da mesma forma que regulam o comportamento do outro, são regulados por estes, aprendendo a sobreviver e a ter sucesso no *mesossistema* cultural dos pares (Bronfenbrenner, 1979). Desta perspectiva, a cultura dos pares representa uma necessidade e não simplesmente um acontecimento a mais na vida.

5.2 Significado funcional das preferências sexuais

Como se pôde constatar nos dados obtidos na presente pesquisa, as diferenças na organização social (solitária, paralela, diádica e grupal) de meninos e meninas foram bastante sutis tanto na análise da frequência como de tempo.

Em estudos relativos às diferenças de gênero, Beraldo (1993) relata que pesquisas têm encontrado diferenças menores do que o esperado, tanto no que se refere a comportamentos de meninos e meninas, quanto às práticas educativas aplicadas para um ou outro sexo. Parece que as meninas não se mostram mais sociáveis do que os meninos. Ambos os sexos se mostram igualmente interessados em estímulos sociais e igualmente proficientes em aprender através da imitação de modelos. As meninas não se mostram mais dependentes de figuras adultas, nem os meninos apresentam maior propensão a entreterem-se sozinhos por períodos mais longos. Quanto à sociabilidade, as diferenças

encontradas por eles foram semelhantes às encontradas neste estudo. Meninos demonstram maior orientação para o grupo de pares e sua participação em grupos maiores, ao passo que as meninas se associam em díades ou em grupos menores. Os meninos se mostram também mais agressivos, tanto física como verbalmente.

Como se pode verificar na apresentação dos resultados, encontrou-se ainda uma demarcada segregação sexual na composição dos grupos, principalmente nas interações diádicas e grupais, fazendo-nos repensar as variáveis que influenciam nesta questão. Papalia e Olds (2000), ao estudarem as diferenças existentes entre o comportamento de meninos e meninas apresentam discussões de diferentes autores, evidenciando as diferenças entre os dois sexos, entre elas a capacidade física, intelectual e a própria personalidade. Constatam a controvérsia entre os autores quanto a estes fatores e recomendam que as diferenças sexuais sejam compreendidas a partir da análise de múltiplas variáveis como a influência de fatores culturais na formação da criança, tipo de ambiente, influência de colegas e de brinquedos.

O que se constatou na presente pesquisa, através de uma análise qualitativa, foi a influência grupal na questão de gênero. Percebeu-se que na presença de duas ou mais crianças do sexo oposto envolvido na brincadeira, esta influência se tornava menos acirrada para elas frente ao grupo de iguais. Isto ficou evidenciado pela pressão exercida por grupo de meninos que, ao visualizar outro brincando com meninas, por exemplo, verbalizavam em coro o termo “menininha” repetidas vezes, sendo acompanhado em algumas situações pelas próprias meninas.

Estes dados podem ser relacionados aos apontados por Beraldo (1993) que apresenta estudos realizados sobre a preferência por parceiros do mesmo sexo, fazendo surgir um debate sobre o seu papel na construção da identidade sexual, um processo

atribuído basicamente à interação adulto-criança nas visões mais tradicionais, tanto da Psicanálise, quanto da Teoria da Aprendizagem.

Ben (1993) também enfatiza que a percepção do sexo oposto como o futuro parceiro romântico potencial, associada às brincadeiras irônicas das outras crianças quando duas crianças de sexo diferente brincam juntas, poderiam também contribuir para a segregação sexual. Tanto ele como Carvalho e colaboradores (1990) concluem que por volta dos quatro anos, os meninos começam a apresentar mais tipificações do que as meninas, estando mais propensos a evitar “atividades de menina”, e mais sujeitos à pressão social contra uma tipificação sexual inadequada, demonstrando preferência por parceiros do mesmo sexo, preferência que se mantém durante boa parte do primeiro grau, embora a maioria das crianças também participe de grupos mistos.

Como já foi comentado no tópico que apresenta os resultados deste estudo, uma menina teve uma atuação mais significativa na interação diádica com meninos, ocupando 8,6% dos 18,7% do tempo total despendido por elas neste tipo de interação com o sexo oposto. Também na interação grupal, envolveu-se significativamente com parceiros do sexo oposto. Também um menino que não era bem aceito nas interações com o mesmo sexo, envolveu-se significativamente nas interações com meninas.

Este fato chamou a atenção desta pesquisadora logo no início do estudo, merecendo ser discutido aqui. Apesar de não ser passível de generalização, os dados encontrados entram em acordo com evidências científicas apresentadas por Ladd (1999). Este autor supõe que crianças inábeis, que podem ser desaprovadas por pares, são mais prováveis de buscar amizades entre pares do sexo oposto.

Estas crianças não apresentavam boa aceitação por seus pares. Isto ficava evidenciado pelo comportamento de passarem o recreio correndo ou caminhando entre

as outras crianças, interagindo com elas de modo mais rápido e raras vezes mantinham uma relação com uma criança em específico. Apresentavam tentativas de se integrar a outras crianças, sendo que algumas das crianças com quem interagiam, rejeitavam-na correndo atrás dela ou rindo entre si, enquanto falavam e olhavam para ela. A menina solicitava interferência da professora que a integrava ao grupo ou díade, pedindo para que elas deixassem-na brincar junto. Porém, com o afastamento da professora, a rejeição se tornava nítida, sendo que a díade se afastava dela ou conversavam entre si e riam, olhando em sua direção. Por sua vez, o menino não solicitava a professora, envolvia-se em episódios de agressão, algumas vezes sendo o iniciante do episódio, mas também sofrendo muitas agressões por parte dos colegas. Situações se apresentaram, onde foi agredido por outros e ainda recebeu represálias por parte da professora, que repreendeu somente a ele e não ao iniciante da agressão. Ladd (1999) apresenta resultados de pesquisas que concluem que, embora as crianças de classes pré-escolares não tiveram preferência primariamente por amigos do sexo oposto, aqueles que tiveram, tendiam para ter habilidades sociais ineficazes. Além disso, as brincadeiras com os mesmos pares sexuais podem ser um fator de risco para algumas crianças em determinadas relações. Dados de pesquisas comentados por Ladd (1999) indicam que crianças que precisaram ser estimuladas a brincar com parceiros do mesmo sexo, apresentaram aumento na probabilidade de problemas comportamentais.

A interação grupal mista também foi um dado relevante encontrado nesta pesquisa, apesar do alto índice de segregação sexual. Dos 58,1% de interação grupal masculina e dos 55,7% de interação grupal feminina, a subcategoria grupal mista evidenciou um índice de 20,6% para meninos e 30,3% para meninas na análise de tempo, demonstrando que as meninas passaram mais tempo em atividades mistas que os

meninos. As interações mistas foram evidenciadas mais em contexto de brincadeiras como pega-pega, labirinto e escorregador.

Isto comprova mais uma vez a questão levantada acima de que a pressão grupal é menor quando o grupo é constituído de vários parceiros de ambos os sexos, talvez pelo fato da atenção neste caso estar voltada mais à brincadeira e ao prazer que ela proporciona. Quando o foco recai na interação, as evidências deste estudo demonstram que o grupo se torna mais segregado, com um menor número de participantes ou se caracteriza por díades. A ocorrência da segregação sexual nas brincadeiras livres, onde não há interferência dos adultos demonstra que as próprias crianças são as principais instigadoras da segregação entre elas, mantendo a cultura grupal própria a cada um dos sexos (Ben, 1993).

Ben apresenta ainda estudos que sugerem que muito precocemente os dois sexos apresentam estilos lúdicos diferenciados, o que resultaria em que cada sexo considerasse seu próprio estilo de brincar mais compatível do que o estilo do outro sexo. Os meninos gostam de brincadeiras mais turbulentas e apresentam como veremos um maior índice de agressão física, procurando parceiros que respondam positivamente a “convites” para este tipo de brincadeira. As meninas parecem não se adequar ao estilo de influência dos meninos, baseado na força física.

Carvalho e colaboradores (1990) argumentam que pesquisadores de orientação biológica têm interpretado essas diferenças em termos de fatores genéticos e hormonais, que em última instância refletiriam as diferentes pressões seletivas enfrentadas por machos e fêmeas no decorrer da evolução. Cientistas sociais consideram essas diferenças como fruto das pressões sociais predominantes, inerentes à transmissão de papéis sexuais, através de reforçamento adulto diferencial e encorajamento de atividades

lúdicas diferentes para meninos e meninas. Mais recentemente, a teoria interacionista tem se destacado quanto a este aspecto, enfatizando que a socialização cultural não se reduz a uma transmissão de papéis do adulto para a criança, mas envolve a compreensão e interpretação ativa dos papéis de gênero pelas crianças.

Pode-se concluir que há um consenso entre os pesquisadores sobre as evidências de segregação entre os sexos na faixa etária que compreende o período pré-escolar, se estendendo até a pré-adolescência. No entanto, de acordo com Papalia e Olds (2000), numa ampla revisão de literatura que compreendeu mais de 2.000 estudos, constatou-se apenas algumas diferenças significativas entre meninos e meninas, o que se confirmou também nos resultados desta pesquisa como já foi discutido.

Análises como estas se tornam imprescindíveis na compreensão das mudanças que vem ocorrendo culturalmente entre os sexos e das evoluções que ainda se fazem necessárias, mediante a nova realidade que requer um equilíbrio nas relações masculino x feminino, na razão x emoção, na força x resistência. Fornecer uma melhor compreensão da interação estabelecida pelas crianças, as quais também refletem um sistema sócio-cultural no qual estão se desenvolvendo, poderá nos fornecer pistas para o desenvolvimento de estratégias e projetos que beneficiem as gerações futuras.

5.3 Interações sociais como contexto de ameaça e agressão

Se o comportamento agressivo for entendido como uma modalidade de interação social, e nessa, como um dos elementos que medeiam o estabelecimento de relações num grupo, poder-se-ia esperar que mudanças em outros aspectos da interação social,

por exemplo, a natureza da relação, a familiaridade com parceiros de brincadeira, a evolução do brinquedo solitário para o brinquedo cooperativo e as características do ambiente exerceria influência na sua manifestação.

Hinde (1974) considera provável que, por analogia com o que ocorre em outros mamíferos, também na criança os padrões agressivos se desenvolvem a partir do comportamento de brincar, sem implicar, naturalmente, que esse desenvolvimento não esteja sujeito a um conjunto complexo de fatores de várias naturezas.

A complexidade dessa problemática evidencia que a manifestação do comportamento agressivo só pode ser entendida, na relação que a criança estabelece com as demais. Isto nos remete para a delimitação na busca de compreensão dos fatores envolvidos em sua gênese, evidenciando que este tipo de comportamento não ocorre sem uma causa e que esta causa está imbricada no tipo de interação estabelecida com o parceiro e com o grupo social.

O tipo de procedimento utilizado neste trabalho favoreceu uma análise quantitativa da ocorrência de incidentes de ameaça e agressão evidenciados na interação social das crianças que compuseram a amostra, porém paralelo a isto foi realizada uma análise qualitativa, dada à riqueza dos dados que emergiram como relevantes na caracterização do desenvolvimento do comportamento agressivo.

A partir da análise do comportamento do sujeito e seus respectivos interagentes, foram considerados os revides diretos, compreendendo as respostas imediatas, diretamente orientadas para o iniciador, incluindo as categorias de comportamento utilizadas como referenciais para classificação de uma interação como incidente de ameaça e agressão.

Considerados separadamente, os percentuais de incidentes dos sujeitos e interagentes, encontrou-se que dos 249 incidentes de ameaça e agressão registrados pelos sujeitos, 84,3% foram iniciados por meninos e 15,7% por meninas. Quanto aos interagentes, a porcentagem foi semelhante; dos 238 incidentes, os meninos apresentaram 81,9% e as meninas 18,1%. Portanto, a predominância do sexo masculino na manifestação de incidentes se manteve tanto para sujeitos como para interagentes.

Como havia sido sugerido por outros autores tais como Castro e Carvalho (1981), foi realizado neste estudo um procedimento que envolveu a análise da frequência e tempo de incidentes de ameaça e agressão no total de interações sociais de cada sexo. O resultado a que se chegou é que os meninos ocuparam 3,01% do seu tempo interacional em episódios de ameaça e agressão, ao passo que as meninas ocuparam 0,67% do seu tempo envolvida neste tipo de comportamento. Somando-se o resultado encontrado no comportamento de meninos e meninas, os sujeitos estiveram envolvidos 1,93% do seu tempo em ameaça e agressão física.

Estes resultados acrescentam algumas informações à análise por sexo. Não apenas os meninos interagiram agressivamente mais entre si, como muito mais freqüentemente do que as meninas em relação à agressão direta. Por sua vez, as meninas apresentaram episódios de maior durabilidade. Neste sentido, apesar da diferença na incidência de comportamento agressivo nos dois sexos seja compatível com uma concepção da agressão como um sistema de comportamento de base biológica, fica evidente que esta diferença está correlacionada a fatores ambientais e culturais. Estudos que venham a aprofundar estas diferenças qualitativas, detalhando as formas indiretas de agressão na interação social de meninos e meninas, estariam contribuindo para o avanço dos determinantes do comportamento agressivo.

O que se percebeu é que os revides diretos foram quase que proporcionais à resposta de agressão, demonstrando um comportamento reativo da criança. Os resultados obtidos nesta pesquisa apresentam semelhança com os registrados por Castro e Carvalho (1981), demonstrando que o comportamento de revide direto parece funcionar como uma forma de reagir à situação, equilibrando a relação e estabelecendo relações estáveis num grupo.

Quando estes não ocorriam, as respostas observadas foram os revides indiretos, que objetivavam interromper a ação do agressor como gritar pela professora imediatamente após o comportamento do iniciador, bem como afastar-se do local do incidente e ameaçar contar ou ir contar para a professora ou outro adulto como cozinheira ou diretora. Em algumas situações, a agressão do outro era interrompida pela ação do choro, caracterizando-se como uma postura passiva. Este comportamento foi mais evidenciado no sexo feminino.

Os dados levantados condizem com o que a literatura da área tem encontrado. Estudos como os de Hartup (1983), Maciel e Mettel (1985), Magalhães e Otta (1995) e Gomide (2000) mostram que os meninos iniciaram significativamente mais incidentes agressivos que as meninas, havendo variações entre estes. Segundo Gomide (2000), existe uma socialização diferencial entre meninos e meninas. Muito cedo as meninas aprendem que a agressão física é um comportamento indesejável e, então manifestam comportamentos mais compatíveis e esperados para o seu sexo. Segundo a mesma autora, uma das hipóteses levantadas para o menor índice de comportamento agressivo em pessoas do sexo feminino refere-se à expectativa de sucesso do comportamento agressivo. As meninas têm mais expectativa negativa de resultados de seus próprios atos agressivos do que os meninos, de forma que é possível que diferenças comportamentais

sejam produzidas por essas diferenças de resultados, com meninas se socializando menos agressivamente.

Expectativas do papel de gênero e normas culturais podem conduzir meninas a evitar expressões físicas diretas de agressão, desencorajando a agressão direta. Estudos como o de Salmivalli, Kaukiainen e Lagerspetz (1998) demonstram que as meninas desenvolvem estilos alternativos para a agressão física, mais aceitável socialmente. Percebeu-se que estes estilos alternativos dizem respeito ao que os autores chamam de agressão indireta ou agressão relacional, os quais foram manifestados através do comportamento de rejeição, ignorando, evitando ou excluindo o outro, ou então, ridicularizando-o perante os colegas.

No entanto, através de uma análise qualitativa, o presente estudo demonstrou que não somente as meninas apresentam comportamentos agressivos indiretos e que esta forma de manifestação também se apresenta em meninos. O que fica evidenciado, apesar de não ser possível a generalização deste dado devido a não inclusão da categoria de agressão indireta, é que as formas de comportamento agressivas estão mais relacionadas à permissividade do ambiente, sendo mais característico o comportamento agressivo indireto quando o ambiente dificulta a manifestação do comportamento agressivo direto, por meio de punições ou desaprovação deste.

Em meio a este trabalho ficaram alguns questionamentos a esta pesquisadora: será que a não inclusão da categoria de agressão indireta, possibilitando uma análise de maior amplitude não estaria interferindo nas conclusões sobre a evidência que os meninos seriam mais agressivos que as meninas? Será que estas diferenças poderiam ser apenas qualitativas? Estes questionamentos surgiram a partir da evidência de que a manifestação de agressão indireta parece não estar associada diretamente à questão de

gênero, mas ao ambiente social em que aos meninos também não é permitido o uso direto de agressão. Nas instituições onde o presente estudo foi efetivado, quando o comportamento agressivo direto se manifestava mais explicitamente, eram utilizadas estratégias de coação, castigo e várias formas de comportamentos repressivos como humilhar a criança perante os colegas, ficar sem recreio e principalmente a intervenção da orientação educacional, recebendo represálias verbais e até suspensão, quando não expulsão da instituição em casos de reincidência do comportamento agressivo direto.

Salmivalli e colaboradores (1998) propõem que a agressão indireta está associada positivamente à inteligência e maturação social, pois necessitam de estratégias sofisticadas, permitindo que o agente agressor ataque a pessoa-alvo com rodeios indiretamente, podendo se manifestar através de zombarias, pegar e quebrar coisas do outro, espalhar rumores, difamação maliciosa de reputação, não sendo identificado facilmente e acusado de agressão. Portanto, a manifestação do comportamento indireto parece ser a forma que a criança encontra para escapar às punições ambientais. E, devido à expectativa sobre o papel feminino, estas logo aprendem a veicular suas frustrações através de outras formas de comportamento, que não o comportamento agressivo direto.

Estudos como o de Salmivalli e colaboradores (1998) contribuem para reflexões mais aprofundadas na análise do comportamento agressivo. Através de um instrumento de estratégias diretas e indiretas de agressão – Escala de Agressão Direta e Indireta (DIAS) – onde as crianças foram questionadas para avaliar todos seus colegas de classe e a si mesmos sobre a base de opções fixadas do comportamento, encontraram que o uso de agressão indireta foi mais comum entre as meninas que entre os meninos em todos os cortes de idade, com exceção de crianças mais jovens, no qual as meninas ainda não possuíam repertório para agressão indireta. O comportamento dos meninos, em todos os

grupos de idade foi caracterizado por formas diretas de agressão, demonstrando que a diferença no comportamento agressivo de meninos e meninas parece ser mais qualitativa que quantitativa.

5.4 Ameaça x agressão

Conforme o resultado a que esta pesquisa chegou, tanto os sujeitos como seus respectivos interagentes apresentaram um índice significativamente maior de agressão que de ameaça propriamente dito, confirmando a hipótese de um comportamento mais reativo que proativo.

Dentre as categorias de ameaça, que compreendeu ameaça com objetos, provocação e ameaça corporal, esta última foi a que prevaleceu no comportamento das crianças. Para Salmivalli e colaboradores (1998), a ameaça pode ser definida como um comportamento proativo, caracterizada por agressões sistemáticas, onde ações prejudiciais são repetidamente dirigidas para a mesma criança individual, motivada pela necessidade de dominar o outro ou adquirir status no grupo.

Estudos apresentados por Salmivalli e colaboradores (1998) fornecem resultados similares a este estudo, porém oferecem evidências adicionais da relatividade da alta frequência de ameaça entre meninos. Ao todo, parece que as diferenças de gênero em estilos agressivos são manifestadas também em estilos de ameaça. Quando se volta para a importância da ameaça, os resultados de muitos estudos segundo o mesmo autor, sugerem que ocorre ligeiramente com mais frequência entre meninos que entre meninas.

Porém alerta que ainda há motivos para aperfeiçoamento na eficácia dos procedimentos metodológicos utilizados. Muitos deles ainda ignoram a ameaça como uma forma de agressão indireta ou tem escala de itens insuficientes para tal medida.

No que se refere às categorias definidas para agressão direta (empurrar, chutar, bater com a mão, segurar/reter/agarrar/puxar e engalfinhar), empurrar foi a que teve maior representatividade tanto para os sujeitos como para os interagentes. Isto implica na tentativa de afastamento do outro quando se sentia agredido. Engalfinhar foi à categoria menos evidenciada.

5.5 Comportamento agressivo x implicações pedagógicas

O comportamento agressivo está incluído na categoria dos problemas afetivo-sociais, podendo interferir nas situações reais de ensino-aprendizagem.

Estudos voltados a crianças com atraso escolar indicam além das manifestações de dificuldade de atenção-concentração, dificuldade de sono e resistência em ir à escola, também o comportamento agressivo e destrutivo e a dificuldade em se lidar com a criança, evidenciando uma associação entre baixo rendimento escolar e problemas emocionais/comportamentais, que na maioria antecedem a entrada na escola. (Parreira & Marturano, 1998; José & Coelho, 1996).

Parreira e Marturano comentam que os problemas destas crianças extrapolam a questão escolar e interferem na sua vida familiar e pessoal, com indícios de enfrentamento inadequado nas situações cotidianas, apresentando controle pobre de impulsos, hostilidade, resistência a normas e relações deterioradas entre a criança e seu

meio. No estudo realizado por estes autores, as mães de crianças com dificuldades de aprendizagem referiram-se a elas, primeiro como nervosa/revoltada, seguido de agressiva/briguenta, dentre as sete categorias comportamentais estudadas.

Investigações durante a década de 90 tiveram como objetivo testar ligações hipotetizadas entre processos cognitivos, ajustamento social e competência comportamental das crianças. As pesquisas indicaram que a rejeição de pares relacionada com a tendência para a agressão é uma característica relativamente estável que prediz tanto a internalização como a externalização de problemas, tais como absenteísmo durante os anos escolares.

A rejeição também prediz retenção escolar e dificuldades de ajustamento durante a transição escolar (ver Ladd, 1999).

Também foi demonstrado conforme comentado pelo mesmo autor que a severidade da internalização e externalização de problemas das crianças, variam como uma função da proximidade e cronicidade da rejeição de pares. Amizades e qualidade das amizades demonstraram ser importantes preditores de um bom início emocional das crianças e trajetórias de ajustamento durante a sua vida escolar. Atenção considerável foi dada aos efeitos potenciais da vitimização de pares sobre o ajustamento das crianças, e as pesquisas vinculam relações abusivas de pares com um número de dificuldades de ajustamento durante a infância, incluindo ansiedade, depressão e mal adaptação escolar (ver Ladd, 1999).

Parreira e Marturano (1998) argumentam que o ambiente familiar pode ter um papel nos problemas emocionais/comportamentais, demonstrando que condutas paternas como a agressão física parece estar diretamente relacionada a comportamentos agressivos da criança posteriormente. Isto ocorre principalmente quando associadas com

pouca atenção para pistas sociais relevantes, podendo desenvolver processamento mal adaptado de informação social. A agressão verbal em relação à criança também rebaixa a auto-estima e acaba resultando em problemas comportamentais, prejudicando estabelecimentos de vínculo.

Segundo Parreira e Marturano (1998), do ponto de vista evolutivo, as pesquisas têm demonstrado que os problemas comportamentais/emocionais têm seu início nos seis primeiros anos de vida da criança, tendo sido identificados modelos ou comportamentos semelhantes na família para a maioria deles. Quanto aos aspectos contextuais, os resultados demonstram que crianças com baixo nível de tolerância à frustração e dificuldade nas relações interpessoais, tendendo a reagir de modo socialmente pouco aceitável, sinalizam dificuldades de aprendizagem.

Quando a criança não consegue satisfazer as necessidades próprias do seu estado infantil, inicia-se uma luta entre o ambiente em que a criança vive e as exigências que apresenta, podendo levá-la a uma situação de desequilíbrio, possível geradora de comportamento problemático. A situação problemática atinge especialmente o relacionamento difícil com o meio e as pessoas (José & Coelho, 1996, p. 21).

Considerando que na faixa etária dos seis anos a criança está numa fase de desenvolvimento caracterizado pelo egocentrismo, cabe ao professor diferenciar um comportamento característico da idade, podendo ajudar o aluno a superar momentos difíceis pelas quais está passando e trabalhar no sentido do seu desenvolvimento. No entanto, ao detectar uma problemática no comportamento da criança, através de problemas e queixas de outras crianças ou dos próprios pais ou ainda da própria observação, faz-se necessário atentar para a frequência, continuidade e intensificação daquela manifestação na interação com as demais, avaliando a influência das pressões

externas e internas vivenciadas pela criança. Caso o comportamento se constitua como um problema tanto para si como para o grupo, o professor deve investigar as causas, não esquecendo que o aluno é um ser social, evitando que os próprios valores o impeçam de auxiliar a criança em seu processo de desenvolvimento.

Algumas estratégias pedagógicas são úteis, no sentido de fazer com que o aluno reflita acerca de suas ações e se conscientize mais facilmente do processo que vivencia: delimitação de regras conjuntas com as crianças, estabelecendo limites claros e objetivos; dramatizações, possibilitando que a criança ocupe diversos papéis, contribuindo para a integração de aspectos conflitivos em sua personalidade e dinâmica relacional; histórias, permitindo ao aluno a reflexão através de discussões sobre o comportamento dos personagens, e conseqüentemente de si próprio, etc. Estas estratégias provavelmente estariam a serviço do processo de desenvolvimento tanto sócio-emocional como do desenvolvimento moral da criança. É sobre isso que enfatizaremos a discussão dos tópicos a seguir.

5.6 Desenvolvimento Moral

Neste momento da discussão o que fica evidenciado é que o comportamento agressivo tem uma função, a de regular a interação social e que sua manifestação é a manifestação de algo que desagrade à criança seja interna ou externamente. Portanto, a discussão sobre agressão precisa transcender a questões valorativas, indo além de posições de julgamento que nos colocam muitas vezes em posições arbitrárias de quem é

o “mocinho” e quem é o bandido”, funcionando como árbitros de diversas situações. Desta forma, a agressividade não é um problema a ser eliminado. Ela tem um valor adaptativo que não pode ser subjugado, estando no cerne de todo o processo de desenvolvimento humano. Além disso, na falta de qualquer motivação agressiva, o indivíduo poderia submeter-se indevidamente, não fazendo valer os seus direitos.

Problemas desenvolvimentais, no entanto, podem enfraquecê-la, desviá-la ou intensificá-la, de tal modo que o comportamento passa a apresentar-se de forma desajustada para a própria pessoa e/ou para as demais.

Neste processo, como pudemos perceber no presente estudo, os reguladores externos entram em cena, como é o caso do castigo e das represálias, muitas vezes de forma inadequada, prejudicando a auto-estima da criança, complicando ainda mais o quadro apresentado. Piaget conforme citado por Kamii e Devries (1992) acredita que relações de constrangimento (controle externo) não contribuem para o desenvolvimento moral porque impedem o desenvolvimento da autonomia (controle interno). Com isso a criança reage às pressões do meio, deixando sua conduta ser governada por elas por querer receber um elogio ou evitar uma punição. No entanto, quando tem oportunidade de regular voluntariamente sua conduta, sem pressão coerciva age diferente. Ela se comportará de forma cooperativa quando concluir que alcançará alguns benefícios que vão além de um benefício imediato, por exemplo, conquistando a confiança mútua de um adulto ou outra criança que lhe é significativa, construindo sua própria regra moral, antes da interiorização de uma regra imposta.

Desta forma, torna-se imprescindível vincular a discussão sobre agressão ao desenvolvimento moral e sócio-emocional da criança, pois vivemos num mundo social que possui regras implícitas de relacionamento, que inclui respeito aos direitos e deveres

de cada um. E a criança desde cedo precisa incorporá-las para se incluir nele, não passivamente, mas de forma que ao ser transformada, também possa transformar, lutando para a satisfação de suas necessidades. Isto exige reciprocidade e cooperação com os demais de sua “tribo”. A criança que ao aprender que seus interesses são melhor satisfeitos pelas relações baseadas em respeito mútuo, começa a utilizar-se de formas mais cooperativas de interação.

As crianças de seis anos de idade ainda não estão aptas a construir um sistema moral por si próprias. A relação com outras crianças, bem como a postura adequada dos adultos com as quais se relaciona, podem contribuir de maneira importante neste processo. Uma forma de se chegar a isso é possibilitar à criança liberdade de escolha, favorecendo a cooperação voluntária e a construção de seu próprio sistema moral de convicções. Na medida em que não se permite a ela escolher e decidir, se reforça um comportamento que está baseado na subordinação à vontade dos outros. Isto não implica em liberdade ilimitada, mas no estabelecimento de regras que servirão como referências. Estas precisam ser colocadas de forma clara, objetivando-se à criança a sua necessidade e favorecendo uma análise e discussão que lhe possibilitem expressar a sua opinião e contribuir com sugestões, permitindo que participe ativamente e se comprometa com a organização estabelecida.

Apesar da liberdade em fazer escolhas ser imprescindível para o desenvolvimento da autonomia moral, existem situações em que os adultos precisam ser coercivos simplesmente porque são responsáveis pelo bem-estar da criança e sabem mais sobre sua saúde e segurança. No entanto, em casos de necessidade de repreensões particulares, o aluno deve ser avisado quanto à sua inadequação, utilizando-se de sanções por reciprocidade, conforme recomendado por Piaget.

Sanções por reciprocidade são caracterizadas por ter coerção mínima e ter relação com o ato de sancionar, não exigindo comportamentos que pareçam completamente arbitrários para a criança. A criança nesta situação é mais plausível de aceitar de boa vontade a exigência, mais do que quando lhe é exigido fazer coisas que não tem sentido para ela. Portanto, quando o adulto necessitar exercer sua autoridade, ele pode fazê-lo de modo que a criança tenha a possibilidade de agir voluntariamente, construindo para si mesma suas próprias regras morais. (Kamii & Devries, 1992).

Um exemplo de sanção por reciprocidade é o encorajamento à reparação do ato considerado inadequado. Nas escolas onde este estudo foi realizado, sanções por reciprocidade foram evidenciadas, na medida em que o professor adotava uma postura de incentivo ao pedido de desculpas quando da emergência de um episódio agressivo, ou conversava com as crianças, mostrando-lhes o desagrado provocado ao outro ou um ao outro. No entanto, sanções expiatórias também apareceram. Alguns professores evidenciaram comportamento que não possibilitava a reflexão da criança sobre seu ato, agindo inadequadamente, na medida em que não consideravam o outro na relação, o qual muitas vezes era o iniciante do episódio. Percebeu-se que o professor já possuía um estigma em relação a determinadas crianças e mesmo quando não eram estas as iniciantes da agressão, eram humilhadas perante os demais, manifestando atitudes punitivas em relação às mesmas. Usando seu poder de forma autoritária, o professor além de não contribuir para a construção progressiva da autonomia pessoal, pode estar influenciando negativamente sobre o domínio sócio-emocional da criança.

Segundo Moretto e Mansur (2000) cada criança reage de maneira diferente ao castigo. Algumas se tornam cínicas, outras adotam uma atitude de conformidade, obedecendo a ordem vencem o conflito, mas tornam-se passivas. Outras utilizam

agressão. Portanto, nem o prêmio nem o castigo ajudam a criança a fazer uma análise discriminativa entre o que é e não é adequado à sua conduta, não sendo estratégias adequadas para a construção da disciplina e da autonomia. Isto ficou evidente em situações em que a criança ao agredir outra, olhava para os lados, observando se alguém presenciava o episódio. Com isto podemos argüir que ao evidenciar tal comportamento sua moral estava pautada na coação externa.

5.7 Domínio sócio-emocional

Os adultos devem exercer sua autoridade através de uma atitude que promova um meio físico e psicológico estável. Sem essa estabilidade, as crianças não podem antecipar o que vai acontecer com elas, tornando-se inseguras quando precisam decidir alguma coisa por elas mesmas. Uma parte desta estabilidade é a proteção que os adultos podem dar quando as crianças são incapazes de fazer frente a si mesmas, por ainda não possuírem recursos internos compatíveis com a demanda exigida socialmente.

Apesar da complexidade de fatores que envolvem as relações adulto-criança, sendo difícil determinar princípios específicos de quando e como exercer autoridade, uma consideração se faz relevante – a relação de respeito entre o adulto e a criança, minimizando o poder coercitivo do adulto. Eliminando comentários acusatórios que menosprezem e ridicularizam a criança, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento de uma boa auto-estima. Kamii e Devries (1992) argumentam que a sensibilidade aos sentimentos da criança estimula um melhor relacionamento adulto-criança, e é esta qualidade relacional que determina o desejo da criança em regular ou não seu comportamento pela reciprocidade. Apesar de todos os esforços em evitar sanções, há momentos em que o adulto confronta com a necessidade de usar seu poder

em situações de conflito com as crianças, onde as sanções expiatórias são inevitáveis. No entanto, antes de intervir de alguma maneira, o professor pode, certamente, compreender o comportamento da criança, evitando reagir também com agressão. Dependendo das razões subjacentes, pode oferecer escolhas diferenciadas. Por exemplo, se a criança está inquieta porque precisa relaxar as tensões provenientes das pressões e ansiedades familiares, a escolha a oferecer poderia ser oferecer-lhe instrumentos como uma bola grande onde possa bater, e não deixá-la sem brincar. Incentivando a criança a expressar sentimentos de forma assertiva como é o caso da raiva, o professor estará contribuindo para a manifestação de seus impulsos, sem prejuízos à sua auto-estima.

Na fase pré-escolar, quando sanções são utilizadas, é imprescindível que o professor se questione o que aquilo significará com o tempo para a criança. Pois, procedimentos valorativos baseado em julgamentos e manifestados através de atitudes simplificadas de aprovação e desaprovação, por exemplo, não contribuem para o desenvolvimento da autonomia. Ações que favoreçam a reflexão e encorajem a criança a interagir com outras de forma a resolver conflitos entre elas mesmas estarão trabalhando na direção da construção do desenvolvimento moral e sócio-emocional. Este é um longo processo que leva muitos anos e deve começar na pré-escola. Para Piaget a interação entre pares é importante porque confronta a criança com a existência de muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento como um todo.

Conforme Kamii e Devries (1992) à medida que as crianças mudam sua opinião pessoal sobre coisas importantes para elas, sua lógica e sua capacidade de cooperação se desenvolverão. Quando estão sós, as crianças não têm necessidade de seguir suas fantasias, ficando centradas em ações particulares que queiram fazer. Quando estão com outros, por outro lado, têm necessidade de se comunicarem, de dizer o que vão fazer ou

o que querem que os outros façam (antecipação). Elas também têm uma razão para se comunicarem inteligivelmente às experiências que tiveram (recapitulação).

As relações entre pares, portanto, exercem um grande papel no desenvolvimento da criança porque facilitam o desenvolvimento de uma maneira que adultos não conseguem. Relações adulto-criança não podem ser relações entre iguais, não importa quanto os adultos possam tentar. Relações entre pares, ao contrário, são verdadeiramente iguais. As obrigações sociais que as crianças sentem umas às outras são de natureza menos coerciva. Com outras crianças, elas têm a oportunidade de desenvolver uma cooperação autônoma, experimentando conseqüências de cooperação e não cooperação. Tanto o sucesso como o insucesso apresentam uma significação mais construtiva quando acontecem em pares.

Kamii e Devries (1992) enfatizam que situações em que as crianças discutem ou discordam em oposições de vontades, estão entre as mais favoráveis para ajudá-las a superar seu egocentrismo tanto intelectual quanto sócio-emocional. Em tais situações, as crianças investem emocionalmente em procurar soluções para suas divergências e os professores podem usar esta razão social para ajudá-la a coordenar pontos de vista opostos. Estes problemas são oportunidades importantes de ensino porque o desenvolvimento moral e intelectual pode ser considerado como um processo de coordenação de cada vez mais pontos de vista. Quando uma criança está em conflito com outra, uma postura adequada do professor é facilitar uma troca de pontos de vista para que as crianças possam resolver seus próprios conflitos. Separá-las é geralmente uma maneira improdutiva de intervir, porque quando as crianças são separadas, o problema pode ser “resolvido” no presente, mas as partes envolvidas nada aprendem sobre relação interpessoal. As autoras enfatizam que imposições externas com regras

prontas não se constituem como educativas. O momento de certas observações tais como “Quem tinha isto primeiro?” e “O que você acha que deveria fazer?” quando as crianças estão brigando umas com as outras, é verdadeiramente uma arte. Algumas vezes, ajuda a recapitular a seqüência do que aconteceu e assim a criança pode ver o que a levou ao conflito e então perguntar “Como decidiremos o que iremos fazer?” O poder do professor nesta situação deveria se limitar a restringir as crianças enquanto tenta acalmá-las, descentrá-las e fazê-las encontrar uma solução por elas próprias.

Um dos princípios apregoados pela teoria Piagetiana que facilitam o processo de autonomia é “encorajar a criança a ser independente e curiosa, a usar a iniciativa em busca da curiosidade, ter confiança em sua habilidade para construir sua própria idéia das coisas, expressar-se com convicção e lutar construtivamente com medos e ansiedades e não se desencorajar facilmente”. (Kamii & Devries, 1992).

Este princípio ilustra quão interligados são os aspectos do desenvolvimento. Autonomia é então emocional, social, moral e intelectual ao mesmo tempo, fazendo-nos argüir que as implicações sócio-emocionais são fundamentais tanto em si mesmas quanto no desenvolvimento cognitivo, visto que, a inteligência, quanto mais usada, mais é desenvolvida.

Portanto, fica explicitado em tais prerrogativas que o desenvolvimento depende de um certo equilíbrio emocional. Se uma criança está perturbada emocionalmente, se está ansiosa e insegurança, por alguma razão, seu desenvolvimento geral, em toda a sua extensão, poderá ser afetado na medida em que estas preocupações inapropriadas redirecionam suas energias. Se por exemplo, a criança apresenta conflitos interacionais por alguma razão, o foco essencial do professor para esta criança deveria ser o problema sócio-emocional.

Torna-se fundamental ao professor, perceber as prioridades em sua ação com a criança. Tomando decisões com vistas no cotidiano, ele chega ao conhecimento de qual objetivo deve colocar em determinado momento em favor do objetivo mais amplo. Fazendo um diagnóstico através de instrumentos que organizem a sua prática reflexiva através de observações e registros sistemáticos dos fatos escolares, por exemplo, o professor poderá intervir de forma mais adequada, estando sua atuação pautada numa relação pedagógica baseada em autoridade. Isto não tem a ver com policialismo, mas com a conquista de uma disciplina profissional que não se aprende em manuais, mas na própria ação de perceber a criança tal como ela é e se apresenta nos obstáculos que surgem nas interações sociais.

Desta forma, a principal tarefa do professor é incluir a criança na rede social. Os rótulos “agressivos”, “rebeldes”, “indisciplinados” só ajudam a piorar a situação, excluindo ainda mais a possibilidade de contribuir no processo de desenvolvimento desta criança, tanto sócio-emocional como cognitivamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito investigar a estrutura e função das interações sociais e do comportamento agressivo de crianças em idade pré-escolar. Através da técnica de observação, realizada com recurso de filmagem foi possível analisar minuciosamente a organização social das crianças em atividades livres. A técnica utilizada possibilitou que os incidentes agressivos que ocorriam com muita rapidez na interação da criança com seus pares, tendo uma duração média de 7,5 segundos dentro do episódio conflitivo, pudesse ser avaliado de forma fidedigna e integral. Concordando com Maciel e Mettel (1985), este procedimento se torna difícil com a utilização da técnica de observação de registro cursivo, onde o comportamento é apreendido apenas parcialmente, dado à dificuldade de observar e escrever ao mesmo tempo. Esta é uma

primeira consideração relevante do presente trabalho, apontando para a vantagem da técnica de observação com o recurso de filmagem.

Uma segunda contribuição deste estudo que deve ser destacado foi a corroboração dos dados da literatura com relação à segregação sexual na faixa etária. Ficou constatado que as crianças interagiram significativamente mais com crianças do mesmo sexo, seguido das atividades mistas. Quanto às diferenças sexuais, relacionadas ao comportamento de ameaça e agressão física, evidenciou-se a prevalência de episódios de agressão física em relação à ameaça para os dois sexos e que meninos ameaçaram e agrediram mais que as meninas, numa proporção bastante significativa.

Fica como sugestão para novas pesquisas, a inclusão do comportamento agressivo indireto, como já mencionado por Salmivalli e colaboradores (1998), analisando-se a manifestação do comportamento agressivo indireto quanto às diferenças sexuais. Sugere-se que para este tipo de análise, o uso da técnica de observação com filmagem torna-se limitado, pelo menos quando o observador não permanece a uma distância suficiente para registrar o comportamento verbal das crianças. Portanto, a sugestão é que se utilize outra técnica, ou quando for utilizada filmagem, faz-se necessário que a câmera seja fixada previamente num local próximo ao trânsito das crianças, de tal forma que seja possível abranger todo o espaço utilizado por ela, sem inibir o seu comportamento.

Outra sugestão é que além do espaço de recreação livre, o comportamento possa ser observado em situações ambientais diferenciadas como a sala de aula. Isto possibilitaria um trabalho de forma mais aprofundada com a variável da presença do professor, bem como das conseqüências tanto positivas como negativas da sua interferência no comportamento das crianças.

Pode-se enfatizar então, a importância deste trabalho no que se refere ao atendimento dos critérios científicos, através da mensuração sistemática e fidedigna de um fenômeno tão complexo e discutido nos dias atuais, chegando a ser confundido com outros termos como violência e delinquência. Sabe-se que antes de tentar interferir num comportamento é preciso conhecê-lo. Desta forma, outro objetivo primordial desta investigação foi contribuir com os educadores na sua prática profissional, no que se refere a compreender um pouco mais a criança desta faixa etária. Ao trazer à tona o debate sobre a importância da organização social para a qualidade interacional, espera-se que este trabalho possa servir de subsídio para o professor no planejamento das formas de organizar a prática educacional. Levando em consideração a interação com os pares e prestando atenção à qualidade desta interação, o professor poderá estar contribuindo para a prevenção de problemas que podem advir das dificuldades que a criança encontra na sua inserção social.

Pois, é também na interação com seus pares que a criança compõe a experiência de viver. É na qualidade desta interação que encontra a possibilidade de alcançar a maturidade pessoal, através de estratégias de atuação e de adquirir segurança em seu meio. A maturidade do sujeito é a capacidade de administrar os conflitos e de encontrar estratégias em prol de opções que beneficiem a sua satisfação pessoal.

Conforme vimos no decorrer deste estudo, o desenvolvimento humano se faz nas relações, decorrendo aí a importância do ambiente social, onde se aprende a lidar com as frustrações, mágoas, perdas, e mesmo superá-las. A criança necessita de confiança, respeito, partilha e orientação que estimulem o seu desenvolvimento. A criança absorve e produz sua história, ultrapassando a figura de expectador e reproduzidor. Pode ser tolhida por desapontamentos, mas pode aprender a usar destes para galgar a própria maturidade.

Ao interagir com o outro, faz história, transforma o dia-a-dia, dá significado aos objetos e deles extrai o sentido da vida, elaborando e reelaborando conceitos. A questão da agressividade pode ser compreendida como uma maneira de comunicação com o mundo externo, refletindo o seu mundo interno. Na perspectiva evolucionária, a agressão não tem apenas um aspecto “negativo”, mas um exercício de manifestação do sujeito. Crianças rejeitadas e privadas de direitos acabam por apresentar comportamentos de agressão, mais como estratégias de sobrevivência do que mecanismos anti-sociais.

O binômio destruir e construir, presente nas brincadeiras infantis reproduz o cotidiano das crianças, as quais buscam encontrar táticas de emancipação através da amizade e confiança que geram as brincadeiras. É nas brincadeiras interativas com o outro que começa a adquirir a capacidade de suportar frustrações, tornando-se apta a resistir a privações e desenvolver a criatividade no processo de viver. A interação com o outro permite à criança desenvolver autonomia, dentro dos limites da brincadeira.

A brincadeira reproduz as situações vivenciadas pela criança em seu meio e permite a criança aprofundar vínculos de amizade, possibilitando o desenvolvimento ordenado do diálogo, pelo qual se pode conquistar a liberdade. Através da interação a criança aprende a comandar e ser comandada, aprende a aprender, a descobrir, a inventar, extravasando a simples interiorização das normas, regras impostas pelas instituições.

A escola tem como função, entre seus instrumentos pedagógicos estimular as relações de amizade, onde as crianças poderão aprender a discernir escolhas, elaborar estratégias de sobrevivência, possibilitando ao sujeito investigar questões básicas inerentes ao próprio desenvolvimento, construindo significados geradores de mudanças. A partilha de olhares e a convivência com grupos de pares transfiguram o eu e o não-eu,

transcendendo pólos bem e mal, como produto da disciplina pessoal que se constrói num processo dinâmico com vistas à autonomia.

Postulado a importância do companheiro de idade para o desenvolvimento infantil, enfatizando-se a contribuição que parceiros de atividade proporcionam no processo desenvolvimental das crianças, é importante, para a prática dos educadores perceber, por outro lado, que muitas crianças que manifestam não ser aceitas pelo grupo e que de alguma forma são rejeitadas, ameaçadas e agredidas ou que manifestam este comportamento com mais intensidade, necessitam de uma atenção especial por parte da escola. A observância da importância da interação criança-criança para o desenvolvimento infantil aponta para o papel do adulto como contribuinte na promoção da qualidade desta relação. As instituições voltadas para a educação infantil têm como função principal fornecer mediadores – brinquedos, objetos, atividades, demandando um olhar ativo através da observação de como ocorrem estas interações, propiciando um desenvolvimento saudável da criança. Lembrando que as diferenças na natureza da atividade social em que as crianças envolvem-se ocorrem em função da relação entre elas, estando associadas com o vínculo, o professor pode organizar sua prática, levando em consideração o fato de que o parceiro social constitui-se como o componente mais importante do ambiente.

A distância entre a ciência e a prática escolar, onde esta quando respaldada teoricamente, limita-se à descrição das teorias sobre o desenvolvimento infantil ou às técnicas de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem e distúrbios emocionais, sem levar em conta antecedentes sociais nos quais as crianças encontram-se, parece ser uma grave limitação na utilização da prática científica voltada à Psicologia da criança. Por isso, compreender a criança ou buscar as causas do seu comportamento,

significa situá-la no contexto de uma existência socialmente configurada. Significa compreender que o lugar que ocupa na dinâmica relacional modifica diferencialmente suas percepções, sua relação com o outro e com a própria instituição em que se insere, além das expectativas sociais em geral.

O objetivo deste trabalho foi apreender as implicações interacionais do comportamento das crianças, com o intuito de fornecer subsídios aos educadores para melhor preparar a criança na busca de relações sociais enriquecedoras no seu desenvolvimento como um todo. Portanto, é relevante questionarmos no final deste estudo: qual é o papel da escola no processo de formação sócio-emocional e cognitiva da criança? Que homem se quer formar e para qual sociedade? O que significa falar em desenvolvimento infantil?

Seja qual for a resposta, o propósito é que a educação individual não se separa da totalidade social onde está inserida, e que esta será o retrato de sua construção. Se a resposta comum em relação à função social da escola for educar, o ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais. E essa interação se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos, visando provocar neles mudanças tão eficazes que os torne elementos ativos da própria ação exercida. Ou seja, que se faça cumprir a função socializadora da escola, promovendo a lei da reciprocidade entre indivíduo x indivíduo e indivíduo x sociedade de forma crítica e ativa.

7 REFERÊNCIAS

Ajuriaguerra, J. & Marcelli, D. (1986). *Manual de psicologia infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas

Bandura, A. & Iñesta, E.R. (1975). *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia* (Roberto Helier, Trad.). México: Trillas.

- Ben, K.E.A. (1993). *Gênero de brincadeiras na percepção de crianças de 5 a 10 anos*. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo.
- Biasoli-Alves, Z.M.M. (1997). Contribuições da psicologia ao cotidiano da escola: necessárias e adequadas? *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 12 (13): 77-95.
- Blurton-Jones, N. (1981). *Estudos etológicos do comportamento da criança*. (Emma Otta e cols., Trad.), São Paulo: Pioneira.
- Blurton-Jones & Konner (1973). Sex differences in behaviour of London and Bushman children. Em Michael, R.; Richard, P. & Crook, J. H. *Comparative ecology and behaviour of primates*. Academic Press: Londres
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buss, (1963). *Physical aggression in relation to different frustrations*. *J. Abnormal & Psychology*, 67 (1):1-7.
- Carvalho, A. M. A. (2000). Fatores contextuais na emergência do comportamento de cuidado entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1):1-13.
- Carvalho, A. M. A. & Beraldo, K. E. A. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Caderno de Pesquisa*, 71: 55-61.
- Carvalho, A. M. A., Beraldo, K. E. A., Santos, F. & Ortega, R. (1990). Brincadeiras de meninos, brincadeiras de meninas: um estudo comparativo de percepções e diferenças de gênero em criança. 30-33. (Bibliografia incompleta).
- Castro, M. F. & Carvalho, A.M.A. (1981). Incidentes agressivos na pré-escola. *Psicologia*, 7 (2), 51-83.
- Emmel, M. L. G. (1996). O pátio da escola: espaço de socialização. *Paidéia*, (10) 11: 45-63.
- Farias, E.K.V. (1977). Agressão e rejeição nas relações interpessoais em classes escolares. *Educação*, 23 (6): 13-16.
- Fernandez, A. (1992). A agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? Em: *Paixão em aprender* (E. Grossi ed.), p. 168-180. Rio de Janeiro: Vozes.
- Ferreira, R. C. (1996). Aspectos psiconeuroendócrinos da agressão humana. *Insight Psicoterapia*, 59 (6): 12-17.
- Feshbach, S. (1975). Agressão. Em: P. H. Mussen (Org.). *Carmichael - Psicologia da Criança*. Vol. 8, p. 261-407. São Paulo: EPU – Ed. da Universidade de São Paulo.
- Gaiarsa, J. A. (1993). *Agressão, violência e crueldade*. São Paulo: Gente.

- Gardner, H. (1996). Desenvolvimento humano e liderança. Em: *Mentes que lideram: uma anatomia da liderança*. (Maria A .V. Veronese, Trad.), p. 22-37, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gellert, E. (1962). The effect of changes in group composition on the dominant behavior of young children. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1: 168-181.
- Gianini, R. J.; Litvoc, J. & Neto, J. E. (1999). Agressão física e classe social. *Revista de Saúde Pública*, 33 (2): 180-186.
- Gius, E. & Previato, G. (1987). Os aspectos verbais na relação dominante-dominado (Rovílio Costa, Trad.) *Educação e Realidade*, 12 (1): 53-64.
- Gomide, P. I. C. (1996). Agressão humana. *Torre de Babel: Reflexões e Pesquisa em Psicologia*, 3: 71-87.
- Gomide, P. I. C. (2000). A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. *Psicologia, Reflexão e Crítica*. 13 (1): 127-141.
- Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood: developmental perspectives. *American Psychologist*. 29: 336-341.
- Hartup, W. W. (1978). Interação com companheiros e organização social. Em: P. H. Mussen (Org.). *Carmichael - Psicologia da Criança*. Vol. 9, p. 171-333. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo.
- Hartup, W. W. (1983). Peer Relations. Em: P. H. Mussen (Org.). *Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development*. Vol. 4, p. 103-196. New York: Wiley.
- Hinde, R.A. (1974). *Biological basis of human social behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. (1990). Reputational bias: View from the peer group. Em: S. R. Asher & J. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press. 156-186.
- Johnson, R. N. (1979). *Agressão no homem e nos animais*. (Eva Nick, Trad.), Rio de Janeiro: Interamericana.
- Kamii, C. & Devries, R. (1992). *Piaget para a educação pré-escolar*. (Maria Alice Bade Danesi, Trad.). 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kaplan, H. & Sadock, B. (1993) Condições não atribuíveis a um transtorno mental. Em: *Compêndio de psiquiatria*. (H. Kaplan & Sadock, eds.) 6ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas. 577-587.

- Kude & Bonamigo (1991). Brincar: é isso importante para a educação? *Veritas*: 36 (144): 559-575.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50: 333-359.
- Lekowitz, M; Walder, L. & Eron, L. (1963) *Punishment, identification and aggression*. *Merril-Palmer Quarterly*, 9: 159-174.
- Lorenz, K. (1973). *A agressão: uma história natural do mal*. (Maria I. Tamen, Trad.), Santos: Livraria Martins Fontes.
- Maciel, V. M. & Mettel, T.P.L. (1985). Diferenças de sexo e idade no comportamento agressivo de crianças de dois a cinco anos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 37 (2): 52-77.
- Magalhães, C. M. C. & Otta, E. (1995). Agressão em crianças: influência de sexo e de variáveis situacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*: 11 (1): 7-12.
- Martin, P. & Bateson, P. (1986). *Measuring behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattioli, O. C. (1994). *Instituições de educação infantil: sua história e significado*. Perfil (7): 41-58.
- McGrew, W. C. (1972). *An ethological study of children's behavior*. New York: Academic Press.
- Meneghel, S. N.; Giugliani, E. J. & Falceto, O. (1998). Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. *Caderno de Saúde Pública*, 14 (2): 327-335.
- Merei, F. (1949). Group leadership and institucionalization. *Human Relations*, 2: 23-39.
- Miller, S. A (1998). *Developmental research methods*. 2^a ed. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Moita, V. (1991). Identidade, identificação e delinquência: contributos para uma compreensão psicológica e clínica da agressão e do comportamento delinquente. *Infância e Juventude - Revista da Direção Geral dos Serviços Tutelares de Menores*. Número Especial, p. 201-228.
- Moretto, R. e Mansur, O. C. (2000). *Educação da criança*. 1^a ed. São Paulo: Elevação.
- Omark, D.R. & Edelman, M. S. (1973). *A developmental study of group formation in children*: paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, New Orleans: LA.

- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Tradução: Daniel Bueno, 7 ed. Porto Alegre: Makron Books.
- Parreira, V. L. C. & Marturano, E. M. (1998). Problemas de comportamento em crianças com dificuldade de aprendizagem escolar, segundo o relato das mães. *PSICO*, 29 (1): 89-108.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69 (3): 577-598.
- Pereira, M. de O. & Fogliatto, S. G. C. (1987). Percepção da agressividade por professores de duas escolas de primeiro grau. *PSICO*, 14 (2): 43-73.
- Piotto, D. C. & Rubiano, M. R. B. (1999). Amizade entre crianças pequenas: análise da interação de pares preferenciais na creche. *PSICO*, 30 (1): 109-129.
- Rocha, Z. O. (1981). Estudo comparativo do comportamento agressivo de adolescentes delinqüentes e não-delinqüentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33 (1-2): 84-94.
- Salmivalli, C. Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. (1998). Agression in the social relations of school-aged girls and boys. Em Slee, P. T. & Rigby, K. *Childrens peer relations*. 60-75. Londres: Routledge.
- Schermann, L. (1999). Observação do comportamento social. *Psico*, 30 (2): 95-102.
- Sherif, M. & Sherif, C.W. (1964). *Reference groups*. Chicago: Henry Regenery.
- Smith, K. P. & Connolly, K. (1981). Brincadeiras e interação social em crianças de idade pré-escolar. Em: N. Blurton-Jones (Orgs), *Estudo etológico do comportamento da criança*. 67-100. São Paulo: Pioneira.
- Storr, A. (1976). *A agressão humana*. (Edmond Jorge, Trad.), 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar.
- Strasburger, V.C. (1999). *Os adolescentes e l'a mídia: impacto psicológico*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse: Private.
- Train, A. (1997). *Ajudando a criança agressiva: como lidar com crianças difíceis*. (Lucia Reily, Trad.), Campinas: Papirus.
- Wagner, T. M. C. & Biaggio, A. M. B. (1996). Relações entre o comportamento agressivo dos pré-escolares e a expressão da raiva de seus pais. *Estudos de Psicologia*, 13 (2): 59-68.