

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO: UM ESTUDO DE
ACOMPANHAMENTO EM PRÉ-ESCOLARES COM COMPORTAMENTOS
AGRESSIVOS.**

Mestranda: Juliana da Rocha Picado

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

SÃO CARLOS
Fevereiro 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO: UM ESTUDO DE
ACOMPANHAMENTO EM PRÉ-ESCOLARES COM COMPORTAMENTOS
AGRESSIVOS.**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial do Centro de
Educação e Ciências Humanas, da
Universidade Federal de São
Carlos, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre
em Educação Especial.**

Mestranda: Juliana da Rocha Picado

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

SÃO CARLOS

Fevereiro 2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P585fr

Picado, Juliana da Rocha.

Fatores de risco e de proteção: um estudo de acompanhamento em pré-escolares com comportamentos agressivos / Juliana da Rocha Picado. -- São Carlos : UFSCar, 2006.
151 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Agressividade infantil. 2. Fatores de risco e proteção. 3. Pré-escolares. 4. Professores e alunos. 5. Estudo de acompanhamento. I. Título.

CDD: 371.93 (20^a)



Banca Examinadora da Dissertação de **Juliana da Rocha Picado**

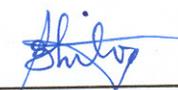
Profa. Dra. Zilda Ap. Pereira Del Prette

(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva

(UNESP – Bauru)

Ass. 

Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose

(UFSCar)

Ass. 

Dedicatórias

Ao meu pai Celso, e à minha mãe Sandra, que além de serem pais presentes e amorosos, sempre foram motivo de admiração pela determinação à carreira acadêmica, despertando em mim motivação para também seguir por este caminho.

Às minhas irmãs Carolina e Heloisa, companheiras e amigas, que estiveram sempre a meu lado torcendo por mim.

Aos saudosos entes queridos, avô José Carlos, bisavó Enedina e minha irmã Patrícia, pela certeza de que também estiveram a todo tempo ao meu lado, contribuindo para meus êxitos.

À minha avó Ruth pelo constante amparo em momentos difíceis, e amor incondicional.

Aos meus avós Leca e Hermínio pelo apoio e por sempre se orgulharem de meus passos.

Ao Vinicius, que mesmo distante, soube ser presente a cada dia, vendo na realização dos meus sonhos um complemento aos seus.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Prof. Dra. Tânia Maria Santana de Rose, por ter me aceito com carinho e compreensão, estando disposta a me orientar sempre, mostrando-se mais que grande mestra, mas também uma amiga ao longo deste período.

Às Professoras Dras. Alessandra Bolsoni-Silva, Zilda Del Prette e Thelma Matsukura pelo acompanhamento, disponibilidade e dicas importantes na qualificação e na defesa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior (CAPES) por ter me concedido auxílio financeiro, através da bolsa de estudos, já no início da pesquisa.

Às professoras, mães e crianças participantes, que mesmo frente às dificuldades do cotidiano, se disponibilizaram a contribuir para esta pesquisa, fornecendo informações particulares e fundamentais, compreendendo uma colaboração à ciência.

Às diretoras das escolas participantes, pelo acolhimento e confiança depositados na pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEs), que além das aulas, sempre estiveram atentos e disponíveis para eventuais auxílios.

À Prof. Dra. Edwiges Silves e à Marina Monzani, pela colaboração na análise do TRF.

Ao Avelino, da secretaria do PPGEs, que esteve sempre pronto a ajudar.

A Luciana Luizzi, cuja pesquisa inicial deu margem a esta continuidade, pela amizade e disposição para apresentações conjuntas sobre o tema ao longo desta caminhada, e pela colaboração como codificador na análise dos dados sobre a relação entre professor-aluno.

Aos colegas de mestrado pelos bons momentos divididos, pela amizade e incentivo Karyne, Melissa, Daniel e Juliana T.

À Deus, que iluminou meu caminho, permitindo a conclusão de mais este sonho.

À todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	viii
LISTA DE ANEXOS.....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUÇÃO.....	01
1. Perspectivas Teóricas Presentes nos Estudos sobre o Comportamento Agressivo.....	06
2. Comportamento Agressivo: Relações com Práticas Educativas Parentais e Habilidades Sociais	08
3. A Criança Agressiva em Contexto Escolar: Rejeição de Colegas e Fracasso Acadêmico.....	12
4. Os Fatores de Risco Relacionados ao Desenvolvimento de Comportamentos Agressivos.....	17
5. O Papel do Professor como Fator de Proteção.....	19
6. Justificativa do estudo.....	25
OBJETIVOS.....	26
MÉTODO.....	27
• Participantes.....	27
• Local.....	28
• Instrumentos.....	28
• Aspectos Éticos.....	36
• Procedimento de Coleta de Dados.....	36
• Tratamento e Análise de dados.....	38
RESULTADOS.....	43
1. Resultados referentes aos alunos.....	43
<i>1.1 Resultados relativos à permanência de comportamentos agressivos.....</i>	<i>43</i>
1.1.1 Resultados comparativos entre relatos das professoras em 2002 e 2004.....	43
1.1.2 Resultados da Avaliação sobre Problemas de Comportamento (TRF).....	46
1.1.3 Análise comparativa entre comportamentos agressivos descritos e resultados do TRF...	50

1.1.4 Análise comparativa entre demais queixas comportamentais e resultados do TRF.....	51
<i>1.2 Resultados referentes aos Relatos sobre o Desempenho Acadêmico e Adaptação Escolar...</i>	54
1.2.1 Resultados obtidos na EDAAE sobre relação Aluno-Colegas.....	57
2. Resultados referentes aos Fatores de Risco no histórico de vida das crianças.....	58
3. Resultados relativos à Relação Professor – Aluno.....	69
3.1 Resultados da relação Professor-Aluno a partir da EDAAE.....	69
3.2 Resultados relativos à Entrevista sobre Qualidade da Relação Professor-Aluno de Pianta..	74
CONCLUSÕES E DISCUSSÃO.....	94
BIBLIOGRAFIA.....	113
ANEXOS.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela I	- Caracterização das crianças participantes.....	27
Tabela II	- Casos Clínicos ou Limítrofes em cada uma das 8 escalas do TRF.....	46
Tabela III	- Indicação Clínica ou Limítrofe para Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais segundo TRF.....	48
Tabela IV	- Pontos Brutos e T scores relativos às escalas de Comportamento agressivo, Delinqüente e Total de Problemas Externalizantes.....	49
Tabela V	- Comparações entre resultados do TRF e descrições sobre comportamentos agressivos.....	50
Tabela VI	- Comparações entre resultados do TRF e descrições sobre demais problemas.....	52
Tabela VII	- Frequência de brigas, recebimento de queixas, rejeição, e gozações / humilhações na relação com colegas.....	57
Tabela VIII	- Resultados da Escala de Eventos Adversos – EEA.....	58
Tabela IX	- Práticas Educativas Inadequadas.....	59
Tabela X	- Opinião da criança sobre sua professora.....	73
Tabela XI	- Resultados da Entrevista sobre Relação Professor-Aluno de Pianta.....	74

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	- Teacher's Report Form – TRF.....	120
Anexo B	- Entrevista sobre Desempenho Acadêmico e Adaptação Escolar.....	129
Anexo C	- Entrevista sobre Relacionamento Professor-Aluno de Pianta.....	134
Anexo D	- Entrevista com Mães.....	136
Anexo E	- Escala de Eventos Adversos – EEA.....	140
Anexo F	- Protocolo de Ética.....	141
Anexo G	- Termos de Consentimentos Esclarecidos.....	142
Anexo H	- Quadro I – Comparação entre relatos das professoras em 2002 e 2004 sobre o comportamento agressivo das crianças estudadas.....	147
Anexo I	- Quadro II – Caracterização do desempenho acadêmico e comportamentos em sala de aula	148
Anexo J	- Quadro III – Práticas Educativas Maternas.....	149
Anexo L	- Quadro IV – Relação Professor-Aluno descrita por Professoras.....	150

RESUMO

O interesse pela avaliação de pré-escolares que apresentam comportamentos agressivos apóia-se nas evidências de que é alta a probabilidade destas crianças envolverem-se em uma escalada de comportamentos desviantes, marcada pelo fracasso acadêmico, retenção e evasão escolar, encontro com pares semelhantes e aumento progressivo de tais comportamentos. Um dos fatores protetivos que tende a minimizar estes fatores de risco e favorecer a redução destes comportamentos, remete ao estabelecimento de relações positivas entre crianças e seus professores. Esta pesquisa consistiu em um acompanhamento de 11 pré-escolares, com idade média de 7 anos, que haviam sido indicados aos 5 anos como apresentando comportamentos agressivos de alta frequência e intensidade. Os objetivos foram 1) Caracterizar este grupo, em termos de comportamentos agressivos, demais problemas comportamentais, desempenho acadêmicos e adaptação escolar; 2) Verificar a estabilidade destes comportamentos ao longo de dois anos; 3) Identificar os possíveis fatores de risco aos quais estas crianças estão expostas; e 4) Avaliar se a relação entre os professores e alunos contém elementos protetivos. Os instrumentos utilizados com professoras foram: Teacher's Report Form – TRF, que consiste em uma avaliação de comportamentos externalizantes e internalizantes; a Entrevista sobre Desempenho Acadêmico e Adaptação Escolar e Entrevista sobre a Qualidade da Relação Professor-Aluno. As mães responderam a uma entrevista e a Escala de Eventos Adversos. Os resultados indicam que 63.6% das crianças permanecem com indicações de agressividade segundo professoras atuais, sendo que as demais crianças apresentam problemas como hiperatividade, insegurança, baixa auto-estima. O TRF indica a presença de problemas de comportamento em todas as crianças estudadas. Dez dos 11 casos (90.9%) apresentam problemas externalizantes, dois (18.1%) internalizantes, e nove deles (81.8%) indicações para problemas totais. Nas escalas individuais do TRF, cinco crianças receberam a indicação clínica para comportamentos agressivos. O desempenho acadêmico de 54.5% das crianças foi considerado satisfatório, enquanto a adaptação escolar apresenta-se dificultada em todos os casos. Verifica-se uma forte incidência de fatores de risco na vida das crianças relacionadas a instabilidades financeiras e ao contexto familiar, em especial nas práticas educativas utilizadas, marcadas por conflitos e hostilidade. Os resultados sobre relação professor-aluno apontam que duas professoras (18.1%) apresentam em alto grau os elementos positivos avaliados, e em baixo grau os elementos negativos e que, portanto, são aptas a exercer função protetiva. Ambas apresentam alto senso de disciplina, representam base segura para seus alunos, possuem altos índices de empatia para com eles, conseguem falar sobre sentimentos e eventos negativos relacionados ao aluno ou à relação, dentre outras características avaliadas. Quatro professoras (36.3%) apresentam presença menos visível destas características. As outras cinco (45.4%) evidenciam características negativas em alto grau e poucas daquelas consideradas positivas. Conclui-se que todas as crianças estão expostas a uma série de fatores de risco, e que a maioria delas não apresenta rede protetiva suficiente para minimizar tais efeitos. Discute-se a possível trajetória a ser seguida por elas. Enfatiza-se que a prevenção e redução de comportamentos agressivos em pré-escolares têm se mostrado a alternativa mais adequada para interromper a evolução de problemas de conduta precoce. Ressalta-se a necessidade da capacitação à professoras para que se tornem mais aptos a lidar com estas crianças, sendo elas agressivas ou com demais problemas, viabilizando o exercício de fator de proteção frente a realidade destas.

ABSTRACT

The interest of studying aggressive behaviors in preschoolers was justified because of the evidences related to these children's tendency to follow through disruptive behaviors pathways, marked by academic problems, grade retention and school drop-out, approach with antisocial peers and improvement of antisocial behaviors. One known protective factor that seems to minimize these risk factors and tend to reduce aggressive behaviors is the development of positive relationships between teacher and child. This research intend to study 11 preschoolers, with 7 years old, that had been pointed, when they were 5 years, as presenting aggressive behaviors in high frequency and intensity. The objectives were 1) to characterize this group in aggressive behaviors, other behavior problems, academic skills and school adjustment; 2) to verify the stability of these behaviors along two years; 3) Identify possible risk factors in which these children are exposed; and 4) evaluate if the relationship between teachers and students contains protective elements. The instruments used with teachers were: Teacher's Report Form – TRF, which evaluate externalizing and internalizing problems; the Academic Skills and School Adjustment Interview, and the Teacher's Relationship Interview. The mothers answered the Adverse Events Scale as well as an interview about educative practices. Results indicate that 63.6% of the children remain aggressiveness indications according to current teachers, and the other children also have problems as hyperactivity, insecurity, and low self-esteem. TRF indicates the presence of problems in all of the studied children. Ten of eleven cases (90.9%) present externalizing problems, two (18.1%) internalizing problems, and nine of them (81.8%) indications for total problems. In the individual scales of TRF, five children received clinical indication for aggressive behaviors. The academic skills of 54.5% of the children were considered satisfactory, while school adjustment were instable in all of the cases. It is verified that all children are exposed to many risk factors, in special those related to financial problems and family context, through educational practices used. The results of teacher-child relationships pointed that two teachers (18.1%) were considerate able to represent protective factor to their students. Both present high sense of discipline, represent secure base for their students, have empathy, are able to talk about negative events related to the student or to the relationship, feel effective in teaching and also feel capable to reach and to modify student's behaviors as well as demonstrate positive feelings in relation to them. Four teachers (36.3%) showed less presence of these characteristics, and other five (45.4%) seems not to be able to represent protective factors to theirs students. All of these children are exposed to risk factors, and the majority of them do not seem to have protective factors enough to minimize the risk effects in their lives. Possible aggressive pathways to be followed by these children are discussed. The prevention and reduction of aggressive behaviors in preschoolers seems to be the most appropriate alternative to interrupt the evolution of early conduct problems. It is emphasized the needed to develop special competences in teachers, making them able to manage with aggressive behaviors or other behaviors problems, becoming protective factors to those children.

INTRODUÇÃO

A prevalência de comportamentos agressivos na primeira infância gira em torno de 10%, podendo chegar a 25% entre crianças com desvantagens sócio-econômicas (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Atualmente existe uma grande preocupação de pais e professores em relação a tais comportamentos emitidos por crianças na primeira e segunda infância, pois se trata de uma alteração de conduta que parece apresentar crescimento constante e demonstrar resistência às tentativas de controle (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Marinho, 2003).

As pesquisas dos últimos 20 anos sobre o desenvolvimento destes comportamentos têm se focado cada vez mais na questão do porquê de algumas pessoas tornarem-se mais violentas que outras, ao invés de se focarem em padrões da espécie, que pretendiam responder o porquê do ser humano ser agressivo. Este fato é exemplificado em diversos estudos longitudinais que enfocam diferenças individuais no desenvolvimento de comportamentos agressivos (Coie & Dodge, 1998).

Estudiosos da agressividade infantil concordam que o estudo deste tema tem sido dificultado devido à falta de uma definição consensual para agressividade. A questão da definição engloba principalmente dificuldades na distinção das características da agressividade em relação aos comportamentos anti-sociais; e também de como a intencionalidade destes comportamentos deve ser tratada (Tremblay, 2000; Parke & Sawin, 1977).

Segundo o DSM IV- TR (2002) o excesso de agressividade está incluído no Transtorno de Conduta, que é definido como um padrão repetitivo e persistente de comportamento no qual são violados direitos alheios, regras e normas sociais através do uso de condutas agressivas, com perigo de lesões direcionadas à pessoas ou animais, ou não agressivas que causem perdas ou danos ao patrimônio e violação de regras. Dois são os subtipos deste transtorno: com início na infância, vinculado a presença de um dos critérios antes dos 10 anos, e com início na adolescência que remete a ausência dos critérios antes desta mesma idade; ambos os tipos podem variar em nível de gravidade leve, moderado e grave. Alguns dos critérios citados são: comportamentos de ameaça, provocação e intimidação; uso de arma que leva a lesão corporal, demonstração de crueldade física com pessoas ou animais, roubo em confronto com a vítima, manter atividade sexual forçada, incendiar ou degradar patrimônio alheio, furtar, desobedecer a

pais freqüentemente e fugir de casa. Ainda de acordo com o DSM comumente este transtorno é precedido pelo Transtorno Desafiador de Oposição e pode evoluir para diferentes Transtornos como o da Personalidade Anti-Social (cabível para maiores de 18 anos), o Transtorno de Humor, de Ansiedade, Somatoformes e aqueles relacionados ao abuso de substâncias químicas. O Transtorno Desafiador de Oposição é definido como um padrão de comportamento negativista, hostil e desafiador, que não inclui padrão persistente de violação dos direitos alheios ou das normas sociais próprias da idade (DSM IV- TR, 2002).

De acordo com Kadzin e Buela Casal (1988, citado por Gomide, 2001), o termo comportamento anti-social é empregado para referir-se a todo comportamento que infringe regras sociais ou que seja uma ação contra os outros, tais como comportamentos agressivos, infratores (como furto, roubo, etc...) vandalismo, piromania, mentira, ausência escolar, fugas de casa, dentre outros comportamentos. Desta forma, a agressividade pode ser considerada parte pertencente de um grupo maior de comportamentos, denominados anti-sociais.

Patterson, Reid e Dishion (2002) utilizam a definição de comportamento anti-social baseada em dois critérios que se aplicam a seqüências da interação familiar ou entre pares, ou seja, são considerados anti-sociais aqueles eventos que são ao mesmo tempo *aversivos* e *contingentes*. Segundo os autores, a vantagem do uso desta definição é que ambos os termos podem ser operacionalizados (Patterson, Reid & Dishion, 2002).

Em revisão da literatura da área, Coie e Dodge (1998) relatam que a definição encontra problemas, pois comportamentos agressivos freqüentemente ocorrem em contexto de comportamentos anti-sociais, que incluem inflexibilidade para com adultos, delinqüência, abuso de substâncias tóxicas, tentativas de trapaça, vandalismo, atividade sexual antecipada e de risco. O comportamento anti-social, por sua vez, pode ser considerado como atividades que definem os termos delinqüência ou desordens de conduta, e é freqüentemente descrito como comportamentos disruptivos, devido ao impacto de ordem social que estes provocam. Muitos são os aspectos levados em conta na definição da agressividade discutida no trabalho destes autores. São expostas definições baseadas na topografia do comportamento agressivo, nas condições antecedentes e conseqüentes dele, e definições baseadas no julgamento social do ato. Segundo os mesmos, a agressividade necessita ser interpretada como um evento social, com múltiplas topografias, antecedentes e funções, de forma que para se compreender os processos envolvidos

em eventos agressivos específicos, são necessárias sub classificações e análises comportamentais (Coie & Dodge,1998).

Tremblay (2000) afirma que as pesquisas recentes sobre agressividade vêm apresentando a definição do termo mediante um julgamento moral do comportamento estudado, que é avaliado por um observador que decide se houve ou não a intenção de prejudicar demais pessoas; assim, este autor sugere que os pesquisadores ajustem a definição de agressividade àquilo que pretendem estudar.

Segundo Achenbach (1991), muito da literatura clínica infantil foca-se em dois amplos grupos de problemas, que geralmente refletem uma distinção entre o comportamento ansioso e inibido de um lado, designado internalizante; e o comportamento agressivo e anti-social do outro, designado externalizante. Para este autor, o comportamento agressivo tem início na infância e inclui os seguintes aspectos: inclinação para discussão, atitude maldosa para com os outros, ataques, destruição de objetos, exibicionismo, súbitas alterações de humor, ataques de cólera, comportamentos desafiadores, dentre outros.

Ambos grupos, referentes a comportamentos internalizantes e externalizantes, foram gerados a partir de estudos sobre incidência, classificação e categorização de problemas de comportamento da infância (Achenbach & Edelbrock, 1978, 1979).

Especialistas em psicopatologias infantis concordam na existência de três categorias principais de transtornos, a saber: problemas externalizantes, que incluem agressividade, delinquência ou rebeldia excessiva; problemas internalizantes, que envolvem transtornos emocionais como depressão e ansiedade; e problemas de atenção, relacionados ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (Bee, 2003).

Na presente pesquisa a agressividade será considerada um comportamento pertencente ao grupo dos problemas externalizantes, assim como aponta Achenbach (1991).

A manifestação de comportamentos agressivos nas crianças durante a primeira infância é considerada mais freqüente do que em demais idades, mas tende a mudar com o passar dos anos à medida que as habilidades verbais são adquiridas. Assim, aproximadamente entre 2 e 4 anos de idade existe a diminuição da agressão física e um aumento da agressão verbal emitida por exemplo em forma de insultos ou palavras vulgares (Tremblay, 2000; Coie & Dodge, 1998; Parke & Sawin,1977).

Segundo Parke e Sawin (1977) as crianças entre os primeiros anos pré-escolares e a escola elementar tendem a diminuir a frequência de episódios agressivos e apresentar mudança nas formas da agressão (como acesso de raiva, brigas, agressão física e aberta, mentiras e destrutividade) em direção a maneiras socialmente mais aceitas de expressar a agressividade como a tagarelice ou a desaprovação verbal do comportamento de outra criança.

Webster-Stratton (1997, citado por Silva, 2000) aponta duas formas de desenvolvimento dos comportamentos agressivos. A primeira, denominada “*early starter*”, tem início na idade pré-escolar e é caracterizada por comportamentos agressivos e opositivos, que são agravados até a infância média, e tornados mais sérios na adolescência, onde seriam caracterizados por violência interpessoal e violações da propriedade; já a segunda forma, denominada “*late starter*”, se refere ao surgimento destes comportamentos na adolescência, e segundo a autora, teriam um prognóstico mais favorável do que aqueles desenvolvidos mais cedo (Webster-Stratton, 1997, citado por Silva, 2000).

Pesquisas apontam que conflitos entre colegas e conflitos sobre posses de materiais são os dois mais freqüentes motivos que propiciam comportamentos agressivos em crianças de 4 e 5 anos de idade. Na maioria das vezes o colega mais velho é quem inicia o conflito através de ameaças, posse do objeto ou insultos. Nesta circunstância o colega mais novo pode aprender comportamentos agressivos através da imitação dos mais velhos durante tais experiências (Coie & Dodge, 1998).

Observando frequência e formas de agressão em crianças pré-escolares Magalhães e Otta (1995) sugerem que o conflito agressivo em ambiente escolar que não é mediado por adultos ou pajens, passa a não ser educativo na medida em que não são fornecidos modelos de comportamentos adequados, isto porque a ação destes adultos ajuda a transmitir normas sociais, indicando quais comportamentos são apropriados e permitidos para meninos e meninas.

Gomide (2001) afirma que a partir dos 4 ou 5 anos, esses comportamentos agressivos podem começar a tornarem-se “funcionais”, propiciando um risco real para a entrada da criança na escalada do comportamento anti-social. Tal funcionalidade fica evidente quando a criança utiliza a agressividade e percebe que seus comportamentos são eficientes para produzir resultados desejáveis.

Pesquisas indicam que poucas diferenças quanto ao gênero no nível de agressividade têm sido encontradas nas crianças durante a primeira infância. No entanto, a partir do momento em

que estas iniciam interações naturais, ocorridas em sua maioria em pré-escolas, as diferenças sexuais tornam-se marcantes (Coie & Dodge, 1998).

Os meninos se engajam mais em conflitos e emitem mais ações agressivas tanto verbais quanto físicas do que as meninas. Altos índices de agressividade masculina foram observados em todas as sociedades humanas, incidindo sobre diferentes culturas e grupos socioeconômicos (Coie & Dodge, 1998; Tremblay, 2000; Parke & Sawin, 1977).

Uma das explicações para a origem desta diferença sexual refere-se aos índices do hormônio masculino testosterona, enquanto outras explicações preferem apostar na aprendizagem social (interferência ambiental) fornecida pelas interações da criança com os diversos contextos de sua vida, como por exemplo os contextos familiar e escolar onde práticas educativas inadequadas serviriam como modelo de comportamento para estas crianças (Coie & Dodge, 1998; Bandura, 1977; Parke & Sawin, 1977; Gomide, 2001).

A cultura atual parece permitir ou aceitar mais comportamentos agressivos físicos provindo de meninos do que de meninas. No entanto em alguns casos, a falta da monitoria para ambos os sexos tende a aumentar as emissões deste tipo de agressão por meninas, o que poderia explicar os índices consideráveis de agressões físicas utilizadas por meninas atualmente, uma vez que modelos inadequados estão presentes concomitantemente à eficiência da utilização desta forma de agressão. De acordo com pesquisas internacionais, as meninas tendem a usar mais objeções verbais e negociações durante conflitos, além de serem mais ignoradas do que eles quando emitem comportamentos agressivos (Coie & Dodge, 1998).

A maioria das pesquisas aponta que não existem diferenças significativas entre os sexos quanto a estabilidade de tais comportamentos agressivos (Coie & Dodge, 1998).

Evidências da estabilidade da agressividade em diferentes indivíduos têm sido um estímulo para o surgimento de pesquisas sobre os fatores que contribuem para tal estabilidade. O fato de que em alguns indivíduos há a permanência de comportamentos agressivos mais do que em outros, necessita do desenvolvimento de explicações mais abrangentes (Coie & Dodge, 1998).

Pesquisas indicam que crianças com comportamentos agressivos apresentam grandes chances de se tornarem adultos agressivos e anti-sociais. Portanto, verifica-se um grande interesse em conhecer mais a respeito de como estes comportamentos são inicialmente instalados

e o porquê de sua permanência, tendo em vista que formas de controle mais efetivas sejam criadas e implementadas (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Marinho, 2003).

Apresenta-se a seguir, uma síntese de aspectos da literatura sobre o desenvolvimento de comportamentos agressivos, a saber: perspectivas teóricas; relações do comportamento agressivo com práticas educativas parentais e habilidades sociais; a criança agressiva em contexto escolar, rejeição de colegas e fracasso acadêmico; fatores de risco relacionados ao desenvolvimento de comportamentos agressivos; e por fim, o papel do professor como um fator de proteção.

1. Perspectivas Teóricas Presentes nos Estudos sobre o Comportamento Agressivo.

Segundo Gomide (2001), o desenvolvimento de comportamentos agressivos tem sido estudado através das seguintes perspectivas teóricas: biologia do comportamento agressivo, do ponto de vista Etológico; Cognitivo, da Teoria da Aprendizagem Social de Bandura e Abordagem Comportamental.

Coie e Dodge (1998) mostram que as diferenças genéticas individuais podem propiciar características fisiológicas como a impulsividade e a tendência a determinados vícios. No entanto, a ligação entre genes e agressão física em adultos ainda não está estabelecida. Segundo estes autores, teorias sobre a determinação de comportamentos agressivos por fatores estritamente biológicos são rejeitadas pela maioria dos pesquisadores.

Pakaslahti (2000) relata como o Modelo de Processamento de Informação Social e Cognitiva lida com o comportamento agressivo. A autora afirma que este modelo tem sido utilizado freqüentemente como referência no estudo de comportamentos agressivos de crianças e jovens. Parte-se do princípio que fatores do desenvolvimento podem causar desvio na estrutura da memória cognitiva, trazendo dificuldades no processamento de informações cognitivas e sociais, o que seria refletido em forma de comportamentos agressivos.

Para outros autores os comportamentos agressivos são vistos como resultados de um processo vivido e que, portanto, podem ser apreendidos (Regra, 2000).

Matos (1983) representando a abordagem comportamental, defende o uso de análises funcionais das interações entre crianças e seu ambiente. A autora explica os benefícios de análises que considerem variáveis proximais, como por exemplo composição e organização da família, fixação da comunidade, interações sociais, linguagem utilizada no lar, atividades em que

a criança é envolvida ou exposta, dentre outras; que são menos abrangentes e mais dinâmicas do que variáveis distais, como nível sócio-econômico por exemplo (Matos, 1983).

A idéia do aprendizado do comportamento agressivo é apresentada na “Teoria da Aprendizagem Social” de Bandura (1977). Segundo esta teoria, o comportamento agressivo está sob o controle de eventos externos e de processos cognitivos; podendo ser adquirido, mantido ou modificado através de aprendizagem observacional, que implica numa exposição a modelos agressivos e outros comportamentos sociais.

Partindo de pressupostos comportamentais juntamente com traços da Teoria da Aprendizagem Social, surgiu a abordagem Sócio-Interacionista de Estágios, apresentada por Patterson e cols. (2002). O desenvolvimento de comportamentos agressivos é segundo estes autores, formado por fatores que se apresentam em forma de seqüência de experiências na vida das crianças. Esta seqüência de experiências tende a conduzir crianças a se comportarem de forma agressiva ao longo do tempo, ou seja, crianças passam por processos de aprendizagens de comportamentos desviantes. Esta trajetória pode ser descrita em quatro etapas (Patterson & cols., 1989; Paterson & cols., 2002).

Inicialmente, encontram-se as práticas educativas inadequadas promovidas por pais, cuidadores e familiares das crianças. Esta primeira etapa, intitulada Treinamento Básico, desenvolve-se em ambiente familiar e pode ser caracterizada por uma disciplina ineficiente por parte dos pais, pouca monitoria das atividades da criança, somadas a um forte temperamento da mesma. Os membros da família treinam diretamente a criança para comportar-se de forma anti-social porque não são contingentes em suas interações com suas crianças-problema, falhando no uso de punição eficaz para comportamento desviante e de reforço para comportamento pró-social e tendem a ser irritáveis em suas interações com os membros da família em geral. Nesta etapa a criança descobre que comportamentos aversivos como choramingar, chorar, bater ou ter acessos de raiva são eficazes; aprende que seus comportamentos aversivos suprimem comportamentos aversivos de outros familiares e podem também produzir diretamente reforçadores positivos (Patterson e cols., 1989; Patterson e cols., 2002).

A segunda etapa desta seqüência surge no contexto escolar, onde o contato com pares e professores indica a falta de habilidades sociais e acadêmicas da criança. Tais crianças evitam tarefas difíceis e situações exigentes, coagindo aqueles que tentam ensinar-lhes a ser responsável, aprendem a evitar a escola e suas ordens e estão freqüentemente se atrasando ou cabulando aulas.

Começam então a surgir às reclamações da professora em relação às dificuldades da criança para relacionar-se, aprender e portar-se em sala de aula. Estes autores indicam que os comportamentos agressivos das crianças levam à rejeição dos pares e professores e em seguida a dificuldades acadêmicas (Patterson e cols., 1989; Patterson e cols., 2002).

Por volta de 12 ou 13 anos, os pais e professores podem prontamente identificar quais grupos de crianças são desviantes, pois estas apresentam características semelhantes, como atitudes negativas sobre a escola e sobre a autoridade dos adultos (Patterson e cols., 2002).

A rejeição do meio social e o fracasso escolar impulsionando o adolescente a procurar apoio em grupos de pares desviantes, nas ruas ou na própria escola são características da terceira etapa. Desta forma o adolescente aperfeiçoa suas habilidades anti-sociais, tornando-se propenso a cometer pequenos delitos ou buscar contato com drogas. Na quarta e última etapa, tem-se um adulto que realiza contatos disruptivos, freqüentemente apresenta problemas para manter seus empregos, tende a mover-se para posições inferiores, a ter casamentos infelizes com alto risco de divórcio e a apresentar grandes chances de ser institucionalizado (Patterson e cols., 1989; Patterson e cols., 2002).

2. Comportamento Agressivo: Relações com Práticas Educativas Parentais e Habilidades Sociais.

A relação entre pais e filhos tem sido apontada como um dos principais fatores para o desenvolvimento de problemas como a desobediência e a agressividade (Stormshak & Bierman, 1998).

Práticas educativas podem tanto desenvolver comportamentos socialmente habilidosos como anti-sociais, dependendo da freqüência e intensidade com que os pais utilizam determinadas estratégias educativas (Gomide, 2003).

Segundo Gomide (2003) fazem parte das práticas educativas negativas, possivelmente vinculadas ao desenvolvimento de comportamentos anti-sociais, os seguintes itens: a) negligência, ausência de atenção e afeto; b) abuso físico e psicológico, que remete à imposição da disciplina através de práticas corporais negativas, ameaça ou chantagem de abandono e humilhação do filho; c) disciplina relaxada, onde regras estabelecidas não teriam valor; d) punição inconsistente, que remete a orientação pelo humor na hora de punir ou reforçar e não

pelo ato praticado; e) monitoria negativa, que é formada por instruções excessivas que são dadas independentemente de seu cumprimento e resultando na geração de um ambiente de convivência hostil. Já as práticas educativas positivas são: a) monitoria positiva, que envolve o uso adequado de atenção, estabelecimento de regras, distribuição de privilégios e de afeto contínuo, além do acompanhamento a atividades escolares e ao lazer; b) comportamento moral, que inclui o desenvolvimento de empatia, senso de justiça, responsabilidade, do trabalho, da generosidade, do discernimento entre certo e errado quanto ao uso de drogas, álcool e sexo seguro, sempre seguido pelo exemplo dos pais. Segundo esta autora, a confluência das práticas educativas positivas e negativas utilizadas pelos pais em diferentes contextos, resulta em um Estilo Parental.

Estilo Parental é definido pela autora, como sendo um conjunto de práticas educativas parentais, ou de atitudes utilizadas pelos cuidadores com o objetivo de educar, socializar e controlar o comportamento de seus filhos (Gomide, 2004).

Paul e Arruabarrena (1995) fizeram um estudo comparando, dentre outros fatores, a agressividade de crianças fisicamente abusadas em relação às negligenciadas por seus pais ou cuidadores. Seus resultados apontam que crianças fisicamente abusadas apresentam maiores índices de agressividade tanto em relação às negligenciadas, quanto em relação ao grupo controle, constituído por crianças normais.

Buscando examinar a relação entre estilos parentais e o desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência, Pacheco, Teixeira e Gomes (1999) concluem que jovens com pais autoritativos, apresentam menores índices de comportamentos agressivos e menores índices de incômodos nas situações investigadas, além de maior grau de satisfação com o próprio comportamento. Pais autoritativos são definidos neste trabalho como aqueles que estabelecem e fazem cumprir regras, monitoram a conduta e usam métodos não punitivos para disciplinar quando as regras são infringidas, esperam e reforçam responsabilidade social, além de serem calorosos e encorajarem o diálogo entre os filhos. Ainda segundo estes autores, tal comportamento agressivo pode surgir como uma alternativa à falta de repertório para lidar com situações interpessoais.

Habilidades sociais podem ser definidas como comportamentos individuais e contextualizados em relações interpessoais que comunicam sentimentos, atitudes, expectativas, opiniões e direitos de modo adequado à situação, respeitando esta mesma possibilidade de expressão nos interlocutores (Caballo, 1993).

Para Del Prette e Del Prette (2001) o desempenho social é definido como a emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma situação social qualquer, enquanto as habilidades sociais referem-se as diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais. A partir dos efeitos do desempenho social é que pode ser julgado se houve ou não a competência social, ou seja, esta existe quando se é bem sucedido no desempenho. Assim, as habilidades sociais compõem um desempenho social competente.

As pesquisas no campo de treinamento de habilidades sociais mostram que as pessoas socialmente competentes tendem a apresentar relações pessoais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras, e melhor saúde física e mental; por outro lado a falta destas habilidades associam-se a dificuldades em relações com outras pessoas, a diminuição da qualidade de vida e a transtornos psicológicos (Del Prette & Del Prette, 2001).

Os estudos de Silva (2000) e Bolsoni-Silva e Del Prette (2002) sugerem relações entre habilidades sociais de pais e problemas de comportamento nos filhos. Buscou-se comparar a relação pais-filhos entre dois grupos: o primeiro composto por pré-escolares com indicação de problemas de comportamento (IPC) e o segundo grupo, composto por aqueles com indicação de comportamentos socialmente adequados (ICSA). Seus resultados apontam que o primeiro grupo apresentou mais indicadores de problemas de comportamento do que o segundo, sendo estes mais freqüentes em meninos; além disto, as habilidades sociais educativas foram mais freqüentes nos pais das crianças do segundo grupo. Assim, sugere-se que a forma como os pais interagem com os filhos, interfere diretamente no repertório destes, ou seja, pais socialmente habilidosos tendem a possuir filhos com repertório social mais adequado, enquanto aqueles com menos destas habilidades, reconhecem em seus filhos mais indicadores de comportamentos considerados socialmente inadequados (Silva, 2000, Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002).

Dando continuidade a estes estudos, Bolsoni-Silva (2003) compara habilidades sociais educativas de pais e de mães com os repertórios “desejável” e “indesejável” de filhos, em um número maior de participantes e com maior rigor metodológico, levando em conta também variáveis contextuais como conflitos conjugais e diferenças de gênero. Seus resultados confirmam achados anteriores com relação a maior emissão de habilidades sociais educativas por parte das mães e do grupo ICSA, além da maior participação em geral destas na prática educativa dos filhos. Entre as variáveis contextuais, destaca-se que os pais do grupo ICSA apresentam um

maior número de habilidades sociais conjugais relativas à comunicação. Ambos os grupos apresentam altos escores para comportamentos socialmente adequados, porém maiores escores de problemas de comportamento foram encontrados no grupo IPC; além disto, pais do grupo IPC expressam sentimentos negativos de forma semelhante, porém socialmente inadequados na medida em que se utilizam mais de práticas autoritárias, possivelmente representando fator de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento. Conclui-se que as habilidades que mais diferenciaram os grupos foram aquelas utilizadas em momentos de interação positiva, ou seja a forma como pais e mães interagem e educam seus filhos, em especial quando estes não estão emitindo comportamentos indesejados, interferem nos repertórios dos mesmos (Bolsoni-Silva 2003).

Segundo Marques (1999) diversos autores consideram como componente básico da natureza humana a capacidade para estabelecer relacionamentos íntimos com pessoas significativas durante o curso de vida. De acordo com esta autora, pesquisadores apontam que o processo de *apego* consiste em um vínculo afetivo onde os pais proporcionam a satisfação das necessidades da criança, através da promoção de cuidados, conforto, carinho e proteção; de forma que a sensibilidade dos pais para responderem de acordo com as necessidades da criança e a qualidade de interação entre ambos, contribuem para o desenvolvimento de um senso de confiança e segurança, que funciona como base para o conhecimento e exploração do ambiente (Marques, 1999).

A pesquisa de Marques (1999) avaliou, através de dois estudos, a relação entre competência social de crianças em situação de risco, empatia, representação mental da relação de apego e qualidade do relacionamento mães-filhos. No primeiro estudo, 100 crianças foram avaliadas em termos de competência social, empatia e representação mental de apego; enquanto no segundo avaliou-se o relacionamento entre mães e filhos de 30 destas crianças, apontando os indicadores de risco e proteção deste. Os resultados do primeiro estudo indicam que crianças mais competentes socialmente tendem a ser mais empáticas e a possuir melhor representação mental da relação de apego do que aquelas menos competentes; já o segundo estudo aponta a existência de uma relação entre o nível de risco dos relacionamentos mãe-filhos e a representação mental da relação de apego na criança. Salienta-se a importância de programas que visem o desenvolvimento de competência social e empatia em crianças.

Cole e Cole (2003), explicam que crianças pequenas passam constantemente por experiências de interesse e medo em suas explorações ao mundo, sendo criado um equilíbrio entre esta exploração e a segurança provinda da mãe ou cuidador, permitindo o desenvolvimento da criança. Um elemento fundamental neste processo é um vínculo emocional chamado *apego*, que se desenvolve entre crianças e suas mães (ou cuidadores) entre 7 e 9 meses, e é considerado por alguns autores como importante influência do desenvolvimento posterior. Porém, outros pesquisadores, apontam não existir continuidade entre este vínculo inicial (*apego*) com os relacionamentos que a criança ou o adulto irão realizar posteriormente em suas vidas (Cole & Cole, 2003).

Segundo Gomide (2003) diversos autores ressaltam a importância do apego como fornecedor de segurança emocional e inibidor de comportamentos agressivos, pois na medida em que as mães são hábeis em perceber e interpretar corretamente os sinais emitidos pela criança, e fornecem respostas imediatas e apropriadas, tendem a desenvolver conceitos de controlabilidade e previsibilidade nela. Ainda segundo esta autora, a falta de *apego* tem sido apontada por diversos pesquisadores como uma das medidas preditoras de delinquência.

3. A Criança Agressiva em Contexto Escolar: Rejeição de Colegas e Fracasso Acadêmico.

Coie e Dodge (1998) relatam que no ambiente escolar é possível observar características da criança como impulsividade e *déficits* de atenção que eventualmente foram combinados com interação familiar coercitiva e disciplina inconsistente, punitiva ou abusiva. Isto resulta em uma criança com aumento da agressividade e com reações emocionais inadequadas. Ao entrar na escola, esta criança não é apenas mais apta a emitir comportamentos disruptivos e coercitivos do que os demais, mas também é considerada despreparada para atender exigências acadêmicas. Tais crianças tendem a falhar não apenas academicamente, mas também socialmente (Coie & Dodge, 1998).

A criança que aprendeu a ser coercitiva em suas interações com pais pode resistir às demandas comuns de um ambiente escolar. Estes comportamentos coercitivos associados com as deficiências em habilidades sociais positivas tendem a conduzir professores e colegas ao mesmo tipo de interação coercitiva característica do relacionamento dela com seus pais (Patterson e cols., 1989; Marinho, 2003)

Segundo Stormshak e Bierman (1998) no contexto escolar a criança agressiva tende a apresentar *déficits* no controle das emoções, e a utilizar técnicas coercitivas em seus relacionamentos.

O termo “coerção” foi definido por Sidman (1995) como o uso da punição e da ameaça da punição para conseguir que os outros ajam conforme os interesses de quem pune. Sendo assim, os comportamentos coercitivos na escola podem ser agressões para punir os comportamentos indesejados de colegas, professores, etc, ou as ameaças de agressão para evitar que tais comportamentos sejam emitidos por estas pessoas.

De acordo com Coie e Dodge (1998) existem atualmente evidências substanciais de que crianças agressivas tendem a ser rejeitadas por colegas. Apesar da maioria dos estudos serem correlacionais, dificultando a determinação do quanto a agressão leva a rejeição ou vice-versa, atualmente diversos grupos de estudos têm demonstrado que a agressão leva a rejeição inclusive vinda de novos colegas. Infelizmente tais estudos envolvem apenas crianças do sexo masculino.

Pesquisas apontam que mesmo quando crianças agressivas se comportam de forma socialmente habilidosa, seus colegas nem sempre respondem favoravelmente, isto porque tais crianças podem apresentar uma reputação que influencia suas interações mesmo quando não estão se comportando agressivamente. Outros estudos mostram que as relações entre tais crianças e seus colegas não são constantemente comprometidas, podendo por vezes funcionar regularmente. Estes estudos afirmam que as crianças agressivas tendem a ter tantos amigos quanto outras crianças, são tão propensas quanto estas a ter um melhor amigo e a apresentar relacionamentos recíprocos com estes (Leary & Katz, 2005).

Visando examinar o relacionamento entre crianças agressivas e seus colegas, Leary e Katz (2005) utilizaram-se de métodos observacionais em dois contextos: quando eram provocadas por um colega e quando estavam interagindo com um melhor amigo. Devido as crianças agressivas apresentarem maiores dificuldades de interação em ambos contextos, também se examinou se haveriam relações entre comportamentos nos dois contextos, de acordo com a agressividade da criança. Os resultados apontaram que a agressividade foi correlacionada com a provocação do colega e que em ambos os contextos as crianças agressivas apresentavam menos habilidades sociais relacionadas a negociação do que as crianças não agressivas. A insatisfação por ter sido provocado fora correlacionada com o desvínculo com o melhor amigo, ou seja, aquelas crianças que agiram de forma bastante agressiva na situação de provocação são

descritas, pelas respectivas mães, como menos engajadas no relacionamento com o melhor amigo. Destaca-se que aquelas mais propensas a serem afetadas por um *stress* social divertem-se menos, exibem menos comportamentos pró-sociais e são menos hábeis para manter interações cooperativas e harmoniosas com um melhor amigo. As autoras salientam a importância da observação em diferentes contextos (Leary & Katz, 2005).

Segundo Coie e Dodge (1998) algumas pesquisas apontam que nem todas as crianças agressivas são rejeitadas pelos pares. Isto porque o contexto social interfere em fatores relacionados com a rejeição, nas normas de comportamento dos grupos e na popularidade dos colegas, não necessariamente relacionados à agressividade. Além disto, a diversidade de comportamentos sociais emitidas pelas crianças, em determinado contexto, poderia compensar os comportamentos agressivos dela. Destaca-se ainda, que nem todas as ações agressivas são desaprovadas pelos colegas, pois aquelas respostas dadas à provocações diretas são vistas de forma positiva por estes.

Por fim salienta-se que a rejeição de colegas parece ser maior em relação aos comportamentos agressivos emitidos por meninas. Tais achados podem ajudar a justificar a maior frequência dos comportamentos agressivos por parte dos meninos, uma vez que estes seriam menos punidos ao comportar-se desta forma (Coie & Dodge, 1998).

Observações de crianças com comportamentos agressivos dentro de sala de aula demonstram que estas gastam menos tempo em tarefas escolares do que interagindo com colegas. Tais crianças apresentam dificuldades para emitir comportamentos necessários para uma aprendizagem efetiva, como, por exemplo, prestar atenção, permanecer sentado e responder a questões (Patterson e cols., 1989; Marinho, 2003).

De acordo com a pesquisa de Ferreira e Marturano (2002) muitas das crianças encaminhadas ao atendimento psicológico por queixa de baixo desempenho escolar apresentam risco de desenvolver distúrbios psicossociais na adolescência, por apresentar problemas externalizantes com componentes anti-sociais e estarem expostas a ambientes caracterizados por adversidades múltiplas. O estudo verificou que o grupo de crianças com problemas de comportamento apresenta menos recursos e mais adversidades do que o grupo de crianças sem tais problemas; além disto, foi constatado que dificuldades escolares aumentaram a vulnerabilidade de crianças para inadaptação psicossocial. Estas autoras salientam que a associação ente dificuldades escolares e comportamentos externalizantes constituem um

importante tema de pesquisa, por representar questões inerentes ao desenvolvimento infantil e também à saúde mental.

Marturano (1999) salienta que circunstâncias adversas têm associação positiva com o atraso acadêmico.

O trabalho de Marturano, Linhares e Parreira (1993) com crianças encaminhadas ao serviço de psicopedagogia por baixo desempenho acadêmico, aponta que estas apresentam repertório de enfrentamento empobrecido, marcado por condutas impulsivas, hostis e de resistência a normas; além de demonstrarem rigidez nas estratégias, desorganização de comportamentos, impotência e desamparo frente às demandas do meio. As autoras salientam que os problemas encontrados nestas crianças extrapolam o contexto escolar, causando impacto também nos contextos familiar e pessoal.

Parreira e Marturano (2002) buscaram caracterizar os problemas de comportamento desta mesma demanda a partir dos relatos de mães. Questionou-se sobre o comportamento problema da criança, seu início e o contexto em que ocorria, resultando em confirmações sobre as associações entre o baixo desempenho escolar e problemas de comportamento, que em sua maioria antecedem a entrada da criança na escola.

A pesquisa de Stormshak e Bierman (1998) baseou-se em quatro tipos de problemas externalizantes que podem afetar a adaptação de crianças na escola, sendo: comportamentos desobedientes, desobediência e agressividade concomitantemente, comportamentos hiperativos ou desatenciosos e, por fim, a combinação destes últimos com os comportamentos desobedientes e agressivos. Neste estudo longitudinal, foram participantes 631 crianças americanas com problemas disruptivos, seus pais, professores e colegas. As crianças freqüentavam o final do jardim da infância e foram acompanhadas por um ano, até o final da primeira série. Além de entrevistas, foram utilizados 24 itens das escalas do CBCL relativos a problemas de conduta e um checklist de problemas comportamentais. Dentre os resultados, destaca-se que as crianças com comportamentos desobedientes, apesar dos altos riscos de apresentarem problemas escolares, são menos propensas ao desajuste escolar do que as crianças hiperativas ou agressivas. Também foi ressaltado que a concomitância de problemas de comportamento aumenta os riscos de desajustes na escola mais do que qualquer problema isolado. Assim as conclusões deste estudo indicam que problemas de comportamentos desenvolvidos em casa, predizem problemas na escola.

Visando averiguar se diferentes problemas de comportamentos desenvolvidos em casa poderiam afetar o ajustamento na escola, McConaughy, Achenbach e Gent (1988, citado por Stormshak & Bierman, 1998) utilizaram o Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência (CBCL) nas versões para pais e para professores, em seu estudo. Eles encontraram que as crianças com comportamentos delinquentes desenvolvidos em casa, tendem a apresentar altos índices de agressividade na escola. Este estudo também evidenciou que a presença de problemas internalizantes, como depressão e retraimento social, desenvolvidos em casa, tende a diminuir o risco de problemas de comportamentos na escola, mesmo quando estes problemas internalizantes eram concomitantes com alguns comportamentos agressivos (McConaughy e cols., 1988; citado por Stormshak & Bierman, 1998).

Comportamentos internalizantes, como queixas somáticas, problemas de comunicação, timidez, medos, imaturidade ou outros *déficits* em interação social, também devem ser considerados como problemas de comportamento (Achenbach, 1979).

Uma pesquisa realizada por Kellan e cols., (1998) avaliou as influências do contexto de sala de aula em relação ao desenvolvimento de comportamentos agressivos em crianças desde a primeira série até a sexta série. O estudo procurou evidenciar a influência da agressividade entre colegas de sala de aula, tanto em meninos como em meninas. Os participantes foram 1.196 crianças, com média de idade de 6 anos e 4 meses que ingressaram na primeira série em 1985 e seus professores, de dezoito escolas participantes. As classes foram classificadas em “contendo alunos agressivos” e “não contendo alunos agressivos”, e todas elas foram divididas em grupos experimentais e grupos de controle. Nos grupos experimentais foram aplicadas as intervenções com o GBG (*Good Behavior Game*), um instrumento em forma de jogo contendo estratégias de manejo de comportamentos agressivos. Todas as professoras responderam a um instrumento que avaliava a adequação dos comportamentos das crianças em sala de aula. Os resultados desta pesquisa confirmaram que os níveis de comportamentos agressivos da primeira série aumentavam o risco de meninos tornarem-se altamente agressivos, desde a primeira série até a sexta série. Os meninos que já apresentavam comportamentos agressivos ao ingressar no estudo, mostraram-se mais susceptíveis a um ambiente de sala de aula agressivo. Já a aplicação do GBG não apresentou índices satisfatórios no manejo de comportamentos agressivos, seja pela performance da professora que o aplicou ou pela variável da diferença de agressividade das salas de aula (Kellan e cols., 1998)

Magalhães e Otta (1995) sugerem que condições do ambiente escolar podem interferir nas emissões de comportamentos agressivos feitas por pré-escolares. De acordo com estas autoras, quanto maior e mais rico o ambiente, com brinquedos e outros estímulos atrativos, menos interações agressivas físicas são observadas. Explica-se que em espaço físico limitado, o adversário provavelmente encontra-se mais próximo, o que facilitaria o contato físico agressivo; por outro lado, quando existem estímulos convidativos a serem explorados, as crianças tendem a buscá-los ao invés de envolverem-se em agressões.

Em suma, observa-se que pesquisas atuais têm correlacionado comportamentos agressivos com o baixo desempenho acadêmico e com dificuldades de adaptação ao contexto escolar, bem como salientam a importância de estudos que se aprofundam naqueles elementos que favorecem ou não as associações entre estes temas, tais como: habilidades sociais de professores, de pais, favorecimento de um ambiente escolar mais atrativo, etc.

4. Os Fatores de Risco relacionados ao Desenvolvimento de Comportamentos Agressivos.

Muitas pesquisas sobre o desenvolvimento inicial da agressividade convergem na idéia sobre a existência de alguns fatores de risco que estariam associados à origem do comportamento agressivo (Webster-Stratton, 1998, Gomide, 2001 e Gomide, 2003). Estes fatores de risco têm sido tema de estudos que buscam identificar variáveis preditoras deste padrão de comportamento (Reppold, e cols., 2002).

Erikson e Kurz-Riemer (1999) definem fatores de risco para o desenvolvimento da criança, como as características da criança, da família e do ambiente mais amplo que diminuem a probabilidade da criança se tornar competente e ter senso de bem estar.

Segundo Guralnick (1998), fatores de risco são variáveis ambientais que podem influenciar crianças de forma a aumentar a possibilidade destas desenvolverem distúrbios ou atrasos no desenvolvimento. O autor destaca que aqueles fatores de risco considerados psicossociais estão relacionados a variáveis demográficas, processuais e a eventos estressores do ambiente.

Crianças nascidas em ambientes desvantajosos, com presença de pobreza e de eventos estressores, apresentam maior risco de tornarem-se violentos posteriormente em suas vidas (Coie & Dodge, 1998).

Webster-Stratton (1998) sugere que algumas características familiares colocam as crianças sob risco de desenvolver o padrão de conduta agressivo. As características encontradas nestas famílias são: baixo nível socioeconômico, má educação, gravidez precoce, isolamento, altos níveis de stress, mães solteiras, doenças psiquiátricas nos pais, histórico criminal ou abuso de drogas pelos pais, e altos níveis de discórdias entre os pais e depressão nos mesmos.

Buscando evidenciar as diferenças nas percepções de pais e mães em relação às crianças com problemas de comportamento, Webster-Stratton (1988) trabalhou com 120 mães e 85 pais de crianças com problemas de comportamento com idades variando entre 3 e 8 anos. Ambos os pais responderam ao CBCL (*Children Behavior Checklist*), ao ECBI (*Eyberg Child Behavior Inventory*), ao inventário de Beck, ao Teste de ajustamento Matrimonial, e a um Inventário de Stress Parental. Observações sobre o cotidiano da vida da família foram feitas, buscando verificar como estavam ocorrendo as interações entre pais e filhos em casa. As professoras das crianças também participaram, fornecendo informações através do Preschool Behavior Questionnaire. As percepções de pais (homens) sobre os comportamentos das crianças foram significativamente correlacionadas com os índices apontados pelas professoras, no entanto isto não ocorreu com as percepções das mães. As correlações demonstraram que mães depressivas ou estressadas em função de problemas no casamento mantinham mais comportamentos inadequados de suas crianças, além de interagir com estas usando mais comandos e críticas. De acordo com as medidas de ajustamento pessoal, as percepções e comportamentos de pais (homens) não foram significativamente alterados.

As caracterizações fornecidas por pais e professores quanto a problemas de comportamento de crianças nas pesquisas atuais, têm sido afetadas por variáveis como idade, sexo, dados demográficos e situação econômica das crianças. Diversos autores ressaltam que o acesso a apenas um informante não seria suficiente para obter uma visão completa sobre os problemas de uma criança e que a obtenção de diferentes pontos de vista tende a contribuir na riqueza de detalhes sobre o comportamento delas. No entanto, estes estudos mostram que a concordância obtida entre pais e professores tem sido de baixa a moderada (Satake e cols., 2003; Gagnon, Vitaro e Tremblay, 1992; Ruffalo e Elliott 1997; Touliatos e Lindholm, 1981; Hughes e cols., 2002; Kesner, 2000)

As pesquisas atuais têm ressaltado características de contextos relacionados à vida das crianças que favorecem com que se comportem de maneira agressiva. Dentre estas características

destaca-se a dinâmica familiar da criança e os modelos de comportamentos inadequados oferecidos pelos pais a ela, em especial aqueles agressivos. Silva (2000) afirma que a forma como pais interagem e educam seus filhos, são cruciais à promoção de comportamentos socialmente adequados ou inadequados. Estes últimos são definidos pela autora como “*déficits* ou excedentes comportamentais que prejudicam a interação da criança com pares e adultos de sua convivência” (Silva, 2000, p.1).

Outras características de contexto apontadas por pesquisas atuais como relacionadas ao desenvolvimento dos comportamentos agressivos são a falta de repertório em habilidades sociais da criança para atender as demandas de socialização e as exigências da entrada na escola, a dificuldade de adaptação ao meio escolar, a rejeição de pares e professores, o fracasso acadêmico e a possível entrada desta criança em uma trajetória desviante logo nos primeiros anos escolares.

5. O papel do Professor como Fator de Proteção.

É difícil prever exatamente quais crianças daquelas expostas aos fatores de risco irão permanecer agressivas. As pesquisas vêm demonstrando a existência de fatores de proteção, que minimizam os efeitos negativos dos fatores de risco (Webster-Stratton, 1998).

Para Erikson e Kurz-Riemer (1999) fatores de proteção são características da criança, da família e do ambiente mais amplo que criam uma barreira contra o impacto dos fatores de risco e aumentam as possibilidades da criança se tornar competente e ter senso de bem estar. Estes fatores protetivos são freqüentemente referidos como a contra parte positiva dos fatores de risco, incluindo características individuais e ambientais (Reppold, Pacheco, Bardagi e Hutz, 2002).

Fatores de proteção podem ser representados pelo contato da criança com pessoas que fornecem modelos adequados de comportamentos e que estabelecem com ela um relacionamento positivo que tende a minimizar os prejuízos causados pelos relacionamentos que a criança experienciou até então com adultos (Webster-Stratton, 1998).

São considerados modelos adequados de comportamento, aquelas práticas educativas que promovem comportamentos socialmente habilidosos em crianças, como por exemplo a monitoria positiva e o comportamento moral (Gomide, 2003).

De acordo com Lisboa e Koller (2004) crianças e adolescentes são beneficiados por relações de amizade, pois estas influenciam positivamente a aprendizagem além de representar uma função protetiva, que gera sentimentos capazes de reduzir a ansiedade.

Simons-Morton, Hartos e Haynie (2004) buscaram examinar as influências dos pais e da escola sobre três tipos de comportamentos agressivos, sendo: lutas físicas, intimidação aos colegas de escola e porte de armas, em 1081 pré-adolescentes americanos da sexta série. Estes pré-adolescentes foram entrevistados por duas vezes, a primeira no início do ano letivo e a segunda ao final dele. Os resultados confirmaram que os três aspectos da agressão, que foram estudados, aumentaram ao longo do ano, com maiores índices para o sexo masculino. No entanto, foi confirmado que o bom desempenho escolar e comportamentos parentais adequados provocam efeito de proteção contra a agressividade nestes pré-adolescentes.

Robert Pianta, considerado um dos precursores dos estudos sobre a influência do relacionamento entre professores e alunos na adaptação escolar, aponta de que forma professores podem tornar-se aptos a desempenhar fator de proteção a seus alunos expostos a situações de risco. Estas pesquisas sugerem que alguns destes estudantes podem se beneficiar de ambientes cujos professores demonstram compreendê-los, os encorajam a se comunicarem e a expressarem suas emoções. Experiências como estas podem capacitar uma criança a construir relacionamentos que compensariam aqueles estabelecidos com outros adultos, especialmente com pais, promovendo interações que incentivam a melhora de suas performances em sala de aula e recuperam a auto-estima da criança (Pianta, 1998).

Durante os primeiros anos escolares, o professor é uma figura central no cotidiano das crianças, que por vezes gastam mais tempo ao lado destes do que junto a seus próprios pais. O relacionamento professor-aluno é duplamente importante pois faz parte de um contexto onde se desenvolvem aprendizagens sociais e acadêmicas, sendo também esta relação em si um contexto para o desenvolvimento da criança (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995).

Segundo Pianta (1998) grande parte dos professores acredita que os comportamentos agressivos foram desenvolvidos em casa e que não há nada a ser feito na escola. Apesar desta crença, algumas pesquisas atuais vêm mostrando como o comportamento de professores pode influenciar de forma positiva o comportamento destas crianças, facilitando a adaptação das mesmas na escola. Especificamente o papel de fator protetivo por parte do professor tem sido evidenciado através do contato próximo entre este e seu aluno, da pouca discórdia entre eles, das

expectativas otimistas de um para o outro e o cuidado do professor com este aluno (Pianta, 1998).

Howes e Hamilton (1992a citado por Pianta, 1998) evidenciaram diversas funções que os professores podem exercer em relação aos alunos, como figura de vínculo, fornecimento de cuidados físicos, papel de agentes socializadores, mediadores de contatos com colegas e, por fim, “professores”.

De acordo com Birch e Ladd (1997) diversas pesquisas têm usado construtos da literatura sobre vínculo entre pais e crianças para definir qualidades da relação professor-aluno, caracterizando-a com vínculos do tipo seguro, evitado, resistente, ambivalente. Algumas destas baseiam-se em relatos fornecidos pelos alunos sobre seus professores, outras se baseiam nos relatos destes sobre os alunos. Estes autores salientam que algumas características da relação professor-aluno tendem a interferir na adaptação de pré-escolares, a saber: a proximidade entre eles, que implica em relação calorosa e comunicativa que funciona como suporte para a adaptação escolar e favorece o engajamento e a produtividade; a relação de dependência, que remete a comportamentos possessivos da criança que vêem o professor como um tipo de suporte; e a relação conflituosa, caracterizada por interações que envolvem discórdia e são estressantes. Estas duas últimas características estariam relacionadas a um prejuízo na adaptação escolar (Birch & Ladd, 1997).

O trabalho de Birch e Ladd (1997) buscou conhecer como a relação aluno-professor pode fornecer um importante suporte para crianças pequenas no período do ajustamento ao ambiente escolar. Em seu estudo participaram 206 crianças pré-escolares com idade média de 5 anos e seus professores. O objetivo foi examinar como os três aspectos da relação professor-aluno (proximidade, dependência e conflitos) estão relacionados ao ajustamento escolar de crianças. O estudo sugere que os três aspectos estão diferentemente associados com vários índices do ajustamento escolar das crianças. A dependência na relação professor-aluno emerge correlacionada fortemente com dificuldades no ajustamento escolar, incluindo desempenho acadêmico pobre, mais atitudes negativas na escola e menos engajamento positivo com o ambiente escolar. Os índices de conflito entre professores e alunos foram associados mais às crianças que gostam menos da escola, do que àquelas que não passam por tais conflitos. Tais índices estão correlacionados a: expressões da criança sobre evitar a escola, menores índices de autodirecionamento (dependência para fazer atividades e não dividir informações com

professora) e a não participação cooperativa na sala de aula. Finalmente a proximidade entre professor e aluno foi positivamente relacionada com o desempenho acadêmico das crianças, com os índices de preferência escolar e de autodirecionamento destas. Os achados salientam a importância de considerarem-se vários aspectos do relacionamento entre crianças e professores, quando se examina a adaptação escolar de crianças pequenas.

Segundo Del Prette e Del Prette (2001), o desempenho social competente de uma criança em sala de aula facilitaria sua adaptação escolar e o estabelecimento de relações com professores e colegas; enquanto a falta de habilidades sociais dificultaria esta adaptação e surgimento de tais relações em contexto escolar.

Pianta e Nimetz (1994, citado por Pianta et al. 1995) afirmam que o grau de competência social da criança durante as interações em sala de aula está fortemente relacionado com a “segurança emocional” fornecida pelo professor.

Baseados na teoria do apego, os estudos de Pianta (1992, 1995, 1997, 1998) sugerem que assim como ocorre na relação de vínculo entre criança e seus pais, onde as características de cada parceiro podem ser relacionadas com a qualidade do relacionamento que se desenvolve, também ocorreria na relação entre professores e crianças. Desta forma, existiria uma continuidade entre a qualidade das relações estabelecidas na infância entre pais e filhos e a qualidade da relação professor-aluno.

Buscando conhecer mais sobre a relação entre professor e crianças e suas possíveis interferências na adaptação escolar das mesmas, Pianta e Steinberg (1992) e Pianta, e cols., (1995) desenvolveram estudos de acompanhamento entre 1988 e 1989 com 436 crianças pré-escolares e seus 26 professores. Foram obtidas informações com os respectivos pais, professores e sobre habilidades cognitivas das próprias crianças ao longo do tempo. Os resultados iniciais apontam que os padrões de relacionamentos entre professores e crianças encontrados são conceitualmente similares a padrões de vínculo entre crianças e seus pais; que a relação entre professores e crianças está relacionada ao comportamento destas em casa e na escola e, que o funcionamento de modelos internos de relacionamento dos professores em relação a seus alunos pode contribuir no entendimento da adaptação na escola. Além disto, afirmam que o relacionamento entre professores e crianças é um importante componente da adaptação em sala de aula, podendo interferir no curso do desenvolvimento da criança no contexto escolar.

Nas pesquisas conduzidas por Pianta (1998) foram evidenciados cinco tipos de relações entre professores e crianças, sendo: relação dependente; relação positivamente envolvida; relação não funcional; relação funcional danificada; e relação com componentes de raiva e dependência. Segundo estes, os tipos de relação não funcional e relação com componentes de raiva e dependência são aqueles mais problemáticos, principalmente porque esta última apresenta altos índices de conflitos e baixos índices de compreensão do aluno para o professor e vice versa.

Estudos conduzidos por Lisboa e Koller (2004) procuraram avaliar em escolas brasileiras características da relação professor-aluno e da dinâmica de fatores de risco e de proteção envolvidos nela. As crianças foram questionadas sobre os principais problemas que enfrentam com seus professores, e as respostas mais apontadas remetem às reclamações destas quanto a agressões verbais de professores, incluindo gritos, xingamentos, deboches e ironias, sem a identificação da causa da repreensão. Isto indica que existem dificuldades dos professores em exercer de forma afetiva e equilibrada, sua autoridade na escola, além de apontar também os seus *déficits* para exercer seu papel na rede de apoio social e de proteção para estas. A atitude mais utilizada pelas crianças frente a esta queixa foi “não fazer nada” o que por um lado pode indicar a percepção de impotência sobre a situação e do autoritarismo dos professores, e por outro a falta de habilidades sociais das crianças. Além disto, as crianças demonstraram apreensão para agir diante de conflitos com o professor, temendo castigos ou punições, fato que explicita a falta de proximidade e de comunicação entre professores e alunos, e que pode representar mais um fator de risco para os mesmos. Discute-se a fragilidade ou inexistência de relações entre professores e alunos que promovam o desenvolvimento adaptativo, como por exemplo a existência de afeto, de reciprocidade e de equilíbrio de poder entre eles, bem como um possível prejuízo no desenvolvimento da autonomia, auto-estima e auto-eficácia destas crianças (Lisboa & Koller, 2004).

Ormeño (2004) procurou avaliar um programa de intervenção precoce com pré-escolares dirigido a pais e professores. Foram utilizadas observações, entrevistas com mães e professoras de três crianças em idade pré-escolar do sexo masculino. A intervenção com crianças abordou temas como imposição de regras, formas alternativas para não agredir e resolução de conflitos, enquanto aquela com mães e professoras focou-se na capacitação destas para manejo dos comportamentos agressivos das crianças. Os resultados indicaram que houve diminuição dos comportamentos agressivos de forma significativa, porém estes no contexto escolar, estiveram

atrelados à presença da pesquisadora. Discute-se a importância de futuros estudos que enfatizem a relação professor-aluno tanto quanto aquelas que enfocam a relação criança-família (Ormeño, 2004).

Em geral pode ser percebido que pesquisas têm apontado a relação entre professor-aluno como um fator importante para o desenvolvimento e adaptação das crianças no contexto escolar, podendo desempenhar papel protetivo para crianças em situação de risco (Pianta & Steinberg, 1992, Pianta e cols., 1995; Pianta e cols., 1997; Webster-Stratton & Reid 2004).

O conhecimento sobre possíveis fatores de risco e fatores de proteção na história de vida de crianças agressivas pode ser importante no entendimento da trajetória de formação de seus comportamentos, bem como na predição de futuros problemas e elaboração de estratégias para seu controle (Tremblay, 2000).

Os estudos sobre intervenção e prevenção de comportamentos anti-sociais vêm demonstrando resultados mais promissores quando realizados com crianças pequenas (Patterson e cols. 1989; Tremblay, 2000; Baraldi & Silvaes, 2003; Gomide, 2003; Webster-Stratton & Reid, 2004; Ormeño, 2004).

Segundo Webster-Stratton e Reid (2004), evidências sugerem que sem uma intervenção precoce, problemas emocionais, sociais e comportamentais como a agressividade em crianças pequenas, seriam fatores de risco que marcariam o início de problemas acadêmicos, repetência, evasão escolar e comportamentos anti-sociais. Segundo estas autoras, prevenir, reduzir e alterar comportamentos agressivos em crianças logo nos primeiros anos escolares, enquanto o comportamento mostra-se mais maleável, é benéfico e efetivo para interromper a progressão de problemas de comportamento na infância, posterior delinquência e falha acadêmica. Aprimorar a capacidade de crianças pequenas para lidar com suas emoções e comportamentos e construir amizades, em especial se estas estão expostas a múltiplos eventos adversos estressores, pode ser um fator de proteção importante para o sucesso acadêmico (Webster-Stratton & Reid 2004).

De acordo com Coie e Dodge (1998) para conhecer mais sobre comportamentos agressivos e anti-sociais, devem ser conduzidas investigações longitudinais, com início na infância e que envolvam múltiplas medidas sobre o funcionamento neurobiológico influenciando a impulsividade individual, a regulação das emoções, as performances verbais e de linguagem e que também possibilitem o acesso detalhado da dinâmica familiar e de outros fatores contextuais

abrangentes. Poucos estudos como estes existem, sendo que a maioria deles apresenta seu início quando os participantes já são adolescentes.

Tremblay (2000) também afirma que na literatura são poucos os estudos que abordam os fatores relacionados ao desenvolvimento do comportamento agressivo em pré-escolares; a maioria deles procura o entendimento destes comportamentos durante os anos escolares e a adolescência. Segundo o autor, este acesso pode ser viabilizado através de estudos com crianças pequenas que já demonstram comportamentos agressivos com alta frequência e intensidade na escola (Tremblay, 2000).

6. Justificativa do Estudo.

Luizzi e de Rose (2003) realizaram uma pesquisa descritiva sobre o comportamento agressivo de crianças pré-escolares da rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Este trabalho foi dividido em dois estudos, sendo que o primeiro buscou verificar a incidência de crianças que apresentavam comportamentos agressivos com alta frequência e intensidade e o segundo buscou analisar os fatores de risco a que cinco destes sujeitos estavam expostos.

No primeiro estudo foi utilizado um questionário respondido pelos professores que continha duas questões, a primeira a respeito da existência ou não destas crianças com comportamentos agressivos, a segunda referente à identificação destas crianças e a descrição dos respectivos comportamentos considerados agressivos; esta coleta de dados foi realizada no ano de 2002. A partir deste questionário foram identificadas 55 crianças com comportamentos agressivos de alta frequência e intensidade no âmbito escolar, com idades variando de 4 a 6 anos. Estes dados foram analisados em termos de frequência de comportamentos descritos, proporcionalidade de casos por escola, gênero e faixa etária das crianças. Dentre os resultados destaca-se que oitenta por cento dos escolares indicados eram meninos, e que existia uma média de quatro crianças por escola, dentre as quatorze escolas que indicaram crianças. Também se verificou a agressão física como predominante, seguida pela agressão verbal. A predominância da agressão física também fora encontrada tanto para meninos quanto para meninas na pesquisa com pré-escolares brasileiros de Magalhães e Otta (1995), porém neste estudo segue-se a agressão gestual, que é não verbal e sem contato físico, e por fim a agressão verbal.

No segundo estudo de Luizzi e de Rose (2003) foram selecionados cinco casos, com o objetivo de analisar os fatores de risco relacionados a comportamentos agressivos. Para tal foram utilizados: uma entrevista semi-estruturada relativa a fatores associados à agressão, o Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência (CBCL) e sua versão para professores, chamado TRF (Teacher's Report Form). Os resultados gerais deste segundo estudo indicam que quatro dos cinco casos apresentavam indicações clínicas (que seriam índices limites da porcentagem de respostas para cada categoria do instrumento, de acordo com as idades das crianças) e que todos eles apresentavam ao menos dois fatores de risco relacionados ao âmbito familiar.

Os resultados do estudo de Luizzi e de Rose (2003) sugeriram ser relevante a realização de um acompanhamento deste grupo de crianças, para que fosse verificada a manutenção ou não de tais comportamentos agressivos.

A presente pesquisa pretendeu dar continuidade a este trabalho realizando um acompanhamento em 11 das 17 crianças indicadas como apresentando comportamentos agressivos, que em 2004 estavam ainda freqüentando a pré-escola.

OBJETIVOS

- Caracterizar, em termos de comportamentos agressivos, demais problemas comportamentais, desempenho acadêmico e adaptação escolar, um grupo de crianças com idade média de 7 anos, que foram consideradas agressivas aos 5 anos.
- Verificar a estabilidade de comportamentos agressivos de pré-escolares ao longo de 2 anos.
- Identificar em que medida os fatores de risco apontados pela literatura como relacionados ao desenvolvimento de comportamentos agressivos apresentam-se para este grupo de crianças.
- Avaliar se a relação entre os professores e alunos contém elementos protetivos.

MÉTODO

PARTICIPANTES

A amostra desta pesquisa foi constituída por 11 crianças pré-escolares das 17 participantes do estudo anterior (Luizzi & de Rose, 2003). Foram sujeitos do estudo os alunos que ainda estavam freqüentando a pré-escola. Todos os participantes foram indicados por seus professores como apresentando comportamentos agressivos em alta freqüência e intensidade em 2002.

A Tabela I apresenta a caracterização de tais crianças quanto ao sexo, idade, raça, escola municipal de ensino infantil pertencente, e tipo de ocupação dos pais.

Tabela I – Caracterização das crianças participantes da pesquisa.

Crianças	Sexo	Idade	Etnia	EMEI	Estrutura Familiar	Trabalho do Pai	Trabalho da Mãe
C 1	M	6a 11m	Parda	A	Avó	Falecido	Do Lar
C 2	M	7ª 3m	Branca	A	Mãe biológica	Desconhecido	Faxineira
C 3	M	7ª 2m	Negra	A	Mãe biológica	Desempregado	Ex funcionaria da TAM. Hoje do lar
C 4	F	6a 10m	Negra	B	Mãe biológica	Desempregado	Cozinheira
C 5	M	7 a	Branca	C	Pais biológicos	Pedreiro	Ex-seleção madeira. Hoje do lar
C 6	M	6ª 7m	Branca	B	Pais biológicos	Motorista / pedreiro	Do Lar
C 7	M	6ª 6m	Branca	D	Mãe biológica/ padrasto	Falecido	Do Lar
C 8	M	7 a	Branca	E	Pais biológicos	Aposentado	Do Lar
C 9	M	7 a	Branca	F	Pais biológicos	Analista de dados	Vendedora de cosméticos
C 10	M	6ª 6m	Negra	G	Pais biológicos	Desconhecido	Faxineira
C 11	F	6 a	Parda	H	Mãe biológica/ padrasto	Mecânico	Balconista

Observa-se que 81.8% dos sujeitos são do sexo masculino, enquanto 18.1% são do sexo feminino. Em dezembro de 2004 a média de idade do grupo foi de sete anos e vinte e dois dias.

De acordo com a classificação das professoras, seis crianças (54.5%) são de etnia branca, duas delas (18.1%) são pardas e três (27.2%) são negras.

Todas as crianças freqüentavam Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEI's), sendo que três delas (crianças 1, 2 e 3) freqüentavam a mesma EMEI A, e outras duas (crianças 4 e 6) freqüentavam a EMEI B.

Observa-se que cinco crianças (45.4%) são provenientes de famílias intactas, ou seja, com pai e mãe biológicos vivendo juntos na mesma residência, com presença ou não de irmãos. Três crianças (27.2%) vivem apenas sob a responsabilidade de suas mães. Duas crianças (18.1%) vivem com a mãe biológica e um padrasto. Apenas uma criança (9%) reside com sua avó, que é vizinha da casa onde a mãe e a irmã vivem. Neste caso, a responsabilidade da criação é dividida entre as três integrantes da família.

Em relação à área de trabalho dos pais, seis mães (54.5%) são do lar, sendo que duas delas foram afastadas de seus respectivos serviços há menos de um ano, duas delas são faxineiras (18.1%) e as outras três restantes seguem diferentes profissões cada (9%), a saber: cozinheira, vendedora de cosméticos, e balconista. Quanto aos pais, dois deles são desempregados (18.1%), dois falecidos (18.1%), além de uma ocorrência (9%) para cada uma das seguintes profissões: pedreiro, analista de dados, mecânico e aposentado. As professoras não tinham informações sobre as profissões de dois dos pais participantes.

LOCAL

Todos os dados deste trabalho foram coletados nas dependências das oito Escolas Municipais de Ensino Infantil. As EMEI's citadas, sete delas estão localizadas em diferentes bairros de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, enquanto a oitava localizava-se em um de seus distritos.

INSTRUMENTOS

Para a obtenção de dados fornecidos pelos professores a respeito do comportamento das crianças em sala de aula, da adaptação destas à escola e ao professor; e da presença de fatores de risco ou proteção dentro no contexto escolar, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Teacher's Report Form –TRF

Com o objetivo de avaliar condutas agressivas no contexto escolar, foi utilizado o Teacher's Report Form (TRF), uma versão do instrumento CBCL¹ (Children Behavior Checklist) direcionada para os professores.

O CBCL é um inventário que avalia competência social e problemas de comportamento em crianças e adolescentes de quatro a dezoito anos através de informações fornecidas por seus pais. Tem sido empregado internacionalmente em pesquisas que envolvem epidemiologia, diagnóstico, taxonomia, etiologia, comparações entre culturas e avaliações da eficácia de procedimentos terapêuticos. Também é utilizado em aplicações práticas tais como serviços de saúde mental, clínicas pediátricas e escolas; sendo utilizado para discriminar indivíduos com psicopatologia e indivíduos normais (Bordin, Mari e Caeiro, 1995). Suas escalas foram criadas a partir da análise de pesquisas sobre incidência, classificação e categorização de problemas da infância, e são divididas em dois grupos, a saber: problemas internalizantes e externalizantes (Achenbach & Edelbrock, 1978, 1979).

O TRF foi projetado para ser auto aplicado por professores, visando obter descrições sobre problemas emocionais e de comportamento, funcionamento adaptativo e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes de cinco a dezoito anos (Achenbach, 1991).

A presente tradução para o português refere-se a versão do TRF de Achenbach (1991) traduzida por Luizzi e de Rose (2003). Ainda não há validação nacional para o TRF, sendo assim, a presente análise está baseada em índices da população norte-americana. O Children Behavior Checklist (CBCL) desenvolvido por Achenbach (1991), apresenta validação da versão brasileira efetuada por Bordin, Mari e Caeiro (1995).

O instrumento TRF é composto por duas partes (ver anexo A). Na primeira a professora escreve os dados de identificação da criança, a saber: nome, sexo, idade, raça, data de nascimento, data do dia atual, série e nome da escola; além de dados sobre o trabalho dos pais da criança e o próprio nome do professor. Em seguida responde itens sobre tempo e qualidade do conhecimento entre ele e o aluno; sobre possível encaminhamento dele para classe especial e faz listagem de áreas acadêmicas consideradas relevantes colocando ao lado destas o desempenho da

¹ O Children Behavior Checklist (CBCL) desenvolvido por Achenbach (1991), apresenta validação da versão brasileira efetuada por Bordin, Mari e Caeiro (1995)

criança em questão com relação a média da classe. Neste item existem as opções: muito abaixo da média, um tanto abaixo, no mesmo nível, um tanto acima e muito acima. O item seguinte pede comparações da criança em questão com outros alunos da mesma idade nos quesitos esforço, comportamento, aprendizagem e quão feliz a criança está. Neste podem ser escolhidas as opções: muito menos, um tanto menos, um pouco menos, um pouco mais, um tanto mais, e muito mais. Em seguida são solicitados os escores de teste de avaliações recentes. Pede-se que o professor determine a disciplina, a data da avaliação e o nível obtido pela criança. A próxima questão se refere a existência de possível doença, incapacidade física ou deficiência mental. Por fim encontram-se três questões abertas que se referem a: a) informações preocupantes sobre a criança em questão, b) descrições sobre as melhores coisas sobre este aluno. Tais questões possibilitam o cálculo do escore de desempenho acadêmico (Achenbach, 1991).

A segunda parte constitui-se de um inventário com 113 itens descritivos que envolvem problemas emocionais, de saúde e de comportamento da criança. É pedido para que professores respondam aos itens de acordo com os acontecimentos dos últimos dois meses. Para cada item o professor atribui um escore que pode variar de 0 a 2. Os itens que são entendidos como falsos ou relativos a comportamentos ausentes são classificados com escore 0; aqueles que são entendidos como parcialmente verdadeiros ou relativos a comportamentos eventualmente presentes são classificados com escore 1; e aqueles classificados como verdadeiros ou relativos a comportamentos sempre presentes recebem o escore 2 (Achenbach, 1991).

Os itens são distribuídos em oito escalas: Introversão/ Retraimento; Queixas Somáticas; Ansiedade/ Depressão; Problemas com o contato social; Problemas com o pensamento; Problemas com a Atenção; Comportamento Delinqüente; e Comportamento Agressivo (Achenbach, 1991).

A soma dos pontos dos itens, de acordo com as escalas pertencentes, resulta em pontos brutos. As escalas Introversão/ Retraimento e Queixas Somáticas podem conter no máximo 18 pontos brutos; a escala Ansiedade/ Depressão pode conter no máximo 40; Problemas com o contato social, no máximo 30 pontos brutos; Problemas com o pensamento, 20 pontos; Problemas com a Atenção, 42 pontos; Comportamento Delinqüente, 28 pontos; e a escala Comportamento Agressivo 52 pontos brutos no máximo. Quando agrupados, os pontos das escalas de introversão/retraimento, queixas somáticas e ansiedade/depressão resultam no total de problemas internalizantes, já o agrupamento das escalas de comportamento delinqüente e

agressivo remete aos problemas externalizantes. A soma de todas as escalas resulta no total de problemas encontrados (Achenbach, 1991).

Destaca-se que os nomes dados às síndromes comportamentais objetivaram referir-se ao conteúdo dos itens do CBCL, pertencendo propositalmente a um vocabulário familiar aos profissionais da saúde mental, visando facilitar a comunicação entre estes (Bordin e cols., 1995).

Os pontos brutos de cada escala, tanto aquelas do CBCL quanto as do TRF, podem ser transformados em escores T através de um programa computadorizado (software) chamado Assessment Data Manager – ADM, que categoriza os pontos dos formulários, viabiliza perfis individuais dos estudantes, além de fornecer um relatório descritivo sobre os resultados e índices críticos obtidos por cada um deles. Os resultados apontam a localização de cada criança dentro de um padrão de normalidade baseado na população norte-americana, o que possibilita a identificação de problemas da criança nas oito escalas do instrumento, que quando agrupadas fornecem indicações quanto à problemas internalizantes, externalizantes e totais (Achenbach, 1991).

Assim, é possível apontar a necessidade de um atendimento clínico para cada caso, de acordo com a carência observada. Em suma, o instrumento fornece indicação clínica, limítrofe ou não clínica tanto para cada escala independentemente, quanto em termos de problemas internalizantes, externalizantes e totais (Achenbach, 1991).

- Entrevista sobre Desempenho Acadêmico e Adaptação Escolar – versão para professores.

Elaborada por de Rose, Coser e Togumi (2004), esta entrevista semi-estruturada visa obter informações sobre quatro aspectos presentes no âmbito escolar, sendo: desempenho do aluno, relacionamento aluno/professor; relacionamento aluno/colegas e por fim informações sobre como a criança possivelmente percebe sua situação acadêmica, social e geral (ver Anexo B). Na presente pesquisa, foram utilizados apenas os três primeiros aspectos desta entrevista.

O primeiro aspecto apresenta questões sobre desempenho acadêmico, ritmo de trabalho, realização de tarefas em classe e em casa, motivação escolar, exigências da rotina escolar e iniciativa para atividades escolares. O segundo e o terceiro aspectos apresentam questões em comum enfocadas na disciplina, comunicação e presença de agressividade em ambas relações

(professor/aluno e aluno/colegas). O item disciplina engloba questões sobre respeito mútuo e a presença ou não de provocações.

Além destas, estão incluídas, no segundo aspecto, questões sobre o relacionamento professor-aluno, sobre as formas de lidar com a criança em questão e sobre qual é a opinião da criança sobre o professor.

O terceiro aspecto apresenta ainda questões sobre brigas entre colegas, a presença ou não de gozações ou humilhações entre eles, o recebimento de queixas voltadas à criança e sobre a existência de rejeição por ela.

- Entrevista sobre Qualidade da Relação Professor-Aluno, de Pianta.

Trata-se da tradução do Teacher Relationship Interview de Pianta (1998, Anexo C). Esta entrevista semi-estruturada pretende obter descrições sobre o relacionamento entre o professor e o aluno em questão. Contém questões abertas sobre o relacionamento entre uma criança específica e seu professor, bem como questões estruturadas relacionadas à disciplina, socialização, intencionalidade, eficácia e afeto. Os professores são incentivados a relatar situações do cotidiano que exemplifiquem a caracterização dada nas respostas e a falarem sobre seus pensamentos e sentimentos relativos aos eventos citados.

A primeira questão pede para que o professor escolha adjetivos que caracterizem seu relacionamento com a criança em questão e em seguida que explique o significado das palavras escolhidas, com a possibilidade da utilização de uma situação cotidiana. As demais questões remetem às suas relações com a criança, experiências marcantes (positivas e negativas) que ambos passaram juntos, auto-eficácia do professor, formas de resolução de problemas utilizadas em sala de aula, exemplos de mau comportamento, formas de apoio e incentivo a este aluno, satisfação em ser professor dele, e também questiona se o professor considera-se apto a suprir as necessidades da criança em questão. Após cada questão é pedido ao professor que complemente suas descrições com exemplos de acontecimentos vivenciados com a criança.

As respostas são codificadas a partir de nove escalas, a saber: Senso de Disciplina, Base Segura, Empatia, Neutralidade do Afeto Negativo, Agenciamento / Intencionalidade, Incapacidade, Afeto Positivo, Raiva / Hostilidade e Coerência. Com exceção da escala coerência, que é de cinco pontos, todas as demais são constituídas por sete pontos.

A escala Senso de Disciplina avalia as normas, regras e habilidades do professor para lidar com comportamentos dos alunos e manter a ordem em sala de aula; a escala Base Segura avalia o quanto este professor é capaz de fornecer suporte aos alunos, ou seja; demonstrar que se encontra disponível para escutá-los e compreendê-los, dar atenção a seus motivos e pensamentos, discutir situações e problemas, e fornecer formas pró-ativas de ação; além de avaliar se o professor é capaz de relacionar seus esforços à competência social, emocional e cognitiva desenvolvida nestes. A escala Empatia enfoca a percepção do professor sobre normas, pensamentos e sentimentos do estudante, além de avaliar as habilidades deste primeiro em se colocar na perspectiva do aluno; a escala de Neutralidade do Afeto Negativo remete a um possível afastamento do professor para relatar conteúdos desagradáveis ou negativos na relação entre ele e o aluno, aborda as dificuldades do professor em se aprofundar em temáticas questionadas, e discutir sobre momentos e situações de conflitos que geraram sentimentos negativos nele. A escala de Agenciamento e Intencionalidade busca julgar a efetividade do professor em sala de aula, avaliando a existência de ações específicas do professor que tiveram a intenção de afetar o comportamento ou o desempenho acadêmico do aluno; já a escala Incapacidade avalia o quanto este professor percebe a si como ineficiente para afetar este aluno, tanto em comportamento quanto em desempenho acadêmico. A escala de Raiva / Hostilidade avalia a forma como professores expressam tais sentimentos na relação com o aluno, enquanto a escala do Afeto Positivo mede as expressões de sentimentos positivos voltados a este. A escala Coerência, que possui apenas 5 pontos, avalia a habilidade do professor em apresentar experiências a que teve acesso, julgando a equivalência entre as características relatadas e situações vivenciadas, podendo ser pontuada como 1- Muito Incoerente, 2- Incoerente, 3-Nem coerente tão pouco incoerente, 4-Coerente e 5- Muito Coerente.

O instrumento apresenta um manual de codificação qualitativa, que descreve quais características e comportamentos dos professores remetem a cada um dos pontos das escalas descritas. As escalas consideradas positivas são: Senso de Disciplina, Base Segura, Empatia, Agenciamento / Intencionalidade e Afeto Positivo. Estas recebem 7 como a nota positiva máxima e 1 como a mínima, de forma que quanto maior a nota, mais adequado é o professor naquela escala.

Já as escalas de neutralidade do afeto negativo, incapacidade, e raiva/ hostilidade são consideradas negativas, e são pontuadas de forma inversa, ou seja, 1 é a nota positiva máxima e 7 a mínima, de forma que quanto menor a nota, mais adequado é o professor.

A pontuação destas três últimas escalas ocorre de forma inversa pois apresentam conteúdos inversamente proporcionais às respectivas categorias positivas. Assim, são avaliadas em conjunto, a saber: empatia versus neutralidade do afeto negativo, agenciamento / intencionalidade versus incapacidade, e afeto positivo versus raiva / hostilidade.

Este instrumento possibilita a obtenção de indicadores de qualidade da relação aluno e professor, além de conhecer como este professor entende seus deveres e responsabilidades frente à criança em questão.

Visando obter descrições das mães sobre eventos importantes da vida de seus filhos, bem como sobre práticas utilizadas pelas mesmas para educá-los, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Entrevista com mães

Trata-se da versão para mães da “Entrevista sobre Aproveitamento Acadêmico e Adaptação Escolar” elaborada por de Rose, Coser e Togumi (2004) acrescida de questões sobre o relacionamento entre mãe e criança e sobre práticas educativas maternas. Além da área acadêmica, esta entrevista questiona quais são e como são fornecidas as práticas educativas maternas e como as crianças reagem a estas, buscando compreender qual é o impacto das ações de mães sobre o comportamento das crianças. Esta entrevista encontra-se em Anexo D.

Dentre as questões de caracterização dos comportamentos da criança, podem ser destacadas: a) O que você acha que vai bem, que é satisfatório no nome da criança? b) O que você acha que não vai bem, que não é satisfatório no nome da criança? Dentre aquelas que abordam as práticas educativas maternas destaca-se: c) O que você faz que dá certo com ele (a), que vai bem?; d) O que você faz que não dá certo, que não vai bem? e) O que você tenta, ou já tentou, que dá certo? f) O que tenta, ou já tentou, que não dá certo? g) O que você faz que parece ser importante para seu filho?

As práticas educativas maternas descritas foram analisadas de acordo com os achados de Gomide (2003), que evidenciam as práticas educativas adequadas e inadequadas. As práticas parentais consideradas positivas são: monitoria positiva e comportamento moral e as práticas parentais negativas são: abuso físico, abuso psicológico, disciplina relaxada, monitoria negativa, negligência e punição inconsistente.

Desta forma, procurou-se identificar mães fornecedoras de práticas que possibilitem o desenvolvimento de comportamentos agressivos ou anti-sociais, ou aquelas que apresentem práticas educativas voltadas para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

- Escala de Eventos Adversos

Criada por Marturano (1999) trata-se de uma escala composta por 36 itens descritivos referentes a acontecimentos marcantes da vida da família e da criança em questão, que podem ter ocorrido nos últimos 12 meses referentes à coleta ou anteriormente a este período (Anexo E)

Para cada item a mãe encontra disponível as opções : “ocorreu nos últimos 12 meses”; “ocorreu anteriormente” e “nunca ocorreu”. Atribui-se um ponto para a ocorrência recente e um ponto para a ocorrência passada, de modo que o escore em cada item pode variar de zero a dois e o escore total, de zero a 72.

Depois de somados os pontos dos itens, estes são distribuídos em: a) indicadores de instabilidade financeira, b) indicadores de adversidade parental, e c) indicadores de adversidade incidindo diretamente sobre a criança.

Pertencem aos indicadores de instabilidade financeira os itens: dificuldades financeiras, perda de emprego do pai ou mãe, e mãe passou a trabalhar fora.

Os indicadores de adversidade parental são compostos por 3 grupos, a saber: 1) Adversidade nas relações parentais, formado pela soma dos itens: conflitos entre pais, separação dos pais, divórcio dos pais, abandono do lar pelo pai ou mãe, novo casamento da mãe, litígio entre os pais pela guarda da criança e litígio entre os pais por pensão; 2) Adversidade associada a condutas parentais, composto pela soma dos itens: problemas dos pais com alcoolismo/drogadição e envolvimento dos pais com a polícia ou justiça; 3) Outras adversidades familiares, formado pela soma dos itens: doença grave/hospitalização do pai ou mãe, nascimento de um irmão, doença grave/ hospitalização de um irmão, gravidez de irmã solteira, abandono do

lar por um irmão, mudança de cidade, aumento da ausência do pai ou mãe por 8 horas ou mais, acréscimo de outro adulto na família, problema de saúde mental do pai ou mãe.

Os indicadores de adversidade incidindo diretamente sobre a criança são formados por 4 grupos: 1) Eventos adversos na vida pessoal, formado pela soma dos itens: hospitalização/enfermidade grave da criança, acidente da criança com seqüela e apresentação de deformidade visível; 2) Eventos adversos na vida escolar, composto pela soma dos itens: entrada na escola (1º grau), mudança de escola, repetência, mais de uma troca de professora no mesmo ano letivo; 3) Problemas nas relações interpessoais, formado pela soma dos itens: piora do relacionamento com colegas, agressão sofrida pela criança por parte da professora, suspensão da escola; e 4) Perdas, composto pela soma dos itens: morte do pai ou da mãe, morte de avô ou avó, morte de um irmão e morte de um amigo.

Pretende-se com esta escala avaliar as condições de vida da criança e os possíveis fatores de risco a que está exposta.

ASPECTOS ÉTICOS

O protocolo de ética referente a esta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar.

Todas as mães e professoras das crianças participantes tiveram acesso a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que explicou de maneira fácil dados relevantes sobre a presente pesquisa. Todas as mães e professoras assinaram este termo de consentimento informativo e receberam uma cópia do projeto da pesquisa.

A cópia do Protocolo de ética encontra-se em Anexo F e os Termos de Consentimentos Esclarecidos estão no Anexo G.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2004. Optou-se por coletar dados de forma ordenada por crianças participantes, ou seja, pretendeu-se obter todos os dados relativos ao primeiro participante e, em seguida, iniciar a obtenção dos dados do participante seguinte. Isto foi feito visando não se afastar das escolas por um longo período de tempo, bem como manter bom vínculo com as participantes.

Inicialmente foram coletados dados com professoras, em seguida com mães. Os procedimentos foram iniciados a partir da busca pelas crianças e de suas respectivas escolas.

Num primeiro encontro com a escola, após a explicação sobre a pesquisa, obteve-se o consentimento das professoras e o agendamento dos dias disponíveis destas para a aplicação dos instrumentos.

Foram necessárias em média 3 reuniões para a coleta de dados com cada professora. As reuniões ocorreram, em sua maioria, nos horários de trabalhos pedagógicos (H.T.P.) das mesmas, com duração de 45 minutos cada.

A Entrevista sobre Aproveitamento Acadêmico e Adaptação Escolar foi a primeira a ser aplicada. A maioria das professoras não concluiu este instrumento no primeiro encontro, finalizando-o no segundo. Isto pode ser explicado pela falta de tempo das mesmas em função de demais atividades a serem executadas nos horários de H.T.P.

No segundo encontro esta entrevista foi finalizada e em seguida aplicou-se a Entrevista sobre Relação Professor-Aluno. Esta foi finalizada no terceiro encontro pela maioria delas. As questões de ambas entrevistas foram lidas em voz alta e as respostas foram registradas pela pesquisadora no momento da coleta.

Terminadas as entrevistas, as professoras foram orientadas a preencher o TRF (Teacher's Report Form). O TRF foi preenchido pelas professoras de forma independente e depois entregues à pesquisadora no prazo de duas semanas.

A coleta de informações junto às mães foi realizada na respectiva escola freqüentada pela criança, através de agendamento. Todas as escolas permitiram que as mães fossem entrevistadas em suas dependências, algumas foram efetuadas nas diretorias (escolas A,B,C e F), outras em salas de aulas disponíveis (escolas D,E,H), e uma delas em área externa (escola G).

Apenas a mãe da criança 4 (escola B) optou por ser entrevistada em seu ambiente de trabalho. Para este caso foram necessários dois encontros para que o ritmo de trabalho desta não fosse prejudicado.

No encontro com mães, que também fora nas dependências das EMEI's, foram aplicados ambos os instrumentos. A princípio, a pesquisadora expôs a pesquisa e seus objetivos e em seguida obteve o consentimento destas mães sobre as atividades a serem realizadas.

Após a Entrevista com mães foi dada a aplicação da Escala de eventos Adversos, ambos lidos em voz alta e preenchidos pela pesquisadora de acordo com as respostas dadas pela mãe. O encontro com mães teve duração média de 90 minutos cada.

TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Em uma primeira análise procurou-se verificar se a queixa da alta frequência e intensidade de comportamentos agressivos descrita em 2002 permanecia dois anos depois. Para tal foram utilizados os relatos da professora obtidos na Entrevista sobre Desempenho Acadêmico e Adaptação Escolar e os escores do TRF.

Foi feita uma análise do conteúdo do relato de cada professora participante, procurando identificar a presença ou não da queixa relativa a comportamentos agressivos nos mesmos. O Quadro I (Anexo H) mostra as queixas iniciais, provenientes da pesquisa de Luizzi e de Rose (2003) que foram obtidas durante o ano de 2002 e estão transcritas literalmente; e as queixas atuais, que foram coletadas no segundo semestre de 2004; nestas últimas as respostas entre parênteses foram transcritas originalmente. Pretendeu-se identificar indicadores da permanência desta agressividade, levando em conta as diferentes maneiras que estes se apresentavam nos relatos atuais. Também foram identificados aqueles conteúdos relativos a outras queixas de natureza comportamental.

Em relação ao TRF, inicialmente foram organizadas as informações fornecidas na primeira parte do instrumento, apresentadas em quadros que visam caracterizar os participantes da pesquisa. A seguir, trabalhou-se com as informações da segunda parte deste instrumento, que se referem aos itens descritivos referentes as oito escalas do instrumento, que envolvem problemas emocionais, de saúde e de comportamento da criança. Com a viabilização do acesso da pesquisadora² ao programa de análise referente ao TRF chamado Assessment Data Manager – ADM versão 3.20, os pontos brutos foram convertidos em Tscores e foram fornecidas as análises descritivas e indicações clínicas, limítrofes ou não clínicas para cada caso, baseados em índices da população norte-americana.

² Este acesso foi viabilizado através da colaboração da equipe da Prof. Dra. Edwiges Silveiras da USP-SP.

Foram comparados os índices obtidos pelos alunos nas escalas do TRF com a análise do conteúdo dos relatos dos professores.

Em segunda análise, cujo objetivo foi o de caracterizar o desempenho acadêmico e a adaptação escolar das crianças, trabalhou-se com as respostas dadas por professoras à Entrevista sobre Desempenho Acadêmico e Adaptação Escolar, que apontam características dos quatro aspectos presentes no âmbito escolar, a saber: desempenho do aluno, relacionamento aluno/professor; relacionamento aluno/colegas e por fim informações sobre como a criança possivelmente percebe sua situação acadêmica, social e geral.

Quanto ao primeiro aspecto, inicialmente foram descritos os relatos das professoras, evidenciando características relevantes sobre o desempenho individual das crianças participantes, bem como a forma que tem se dado a adaptação destes alunos na escola, ou seja, foram destacadas e agrupadas as descrições sobre desempenho acadêmico e de como a criança comporta-se em sala de aula, formando um quadro descritivo (Anexo I). Em seguida, avaliou-se tais informações em termos de adequação, baseando-se no estudo de Machado, Figueiredo e Selegato (1989), cujo levantamento dos comportamentos mais frequentes em sala de aula foram agrupados em categorias bipolares, apontando escalas de desempenho para análise.

Esta forma de análise proposta em função de determinados critérios fora acolhida de forma adaptada de acordo com os objetivos da Entrevista sobre Desempenho Acadêmico e Adaptação Escolar, resultando nas categorias: desempenho acadêmico, ritmo de trabalho, tarefas em classe e em casa, motivação escolar, seguimento de exigências da rotina escolar e iniciativa para atividades escolares.

O item desempenho acadêmico fora classificado como ótimo, bom, regular ou insatisfatório; o ritmo de trabalho apresenta três possibilidades de resposta: lento, bom ou rápido, e as tarefas de classe ou de casa podem ser consideradas satisfatórias ou insatisfatórias. Os itens motivação escolar, seguimento de exigências da rotina escolar e iniciativa para atividades escolares apresentam as categorias em formas de frequência de acontecimento, ou seja, as respostas são classificadas em ocorrem (sim), ocorrem eventualmente ou não ocorrem.

Quanto ao segundo aspecto, que enfoca a relação professor-aluno, também foram efetuadas análises do relato das professoras na busca por indicadores das diversas formas de lidar com a criança, evidenciando os conteúdos pertinentes a esta relação (Anexo L). Já as respostas

sobre a opinião da criança sobre o professor foram classificadas segundo as opções gosta, reclama ou é indiferente a este.

A análise sobre a relação professor-aluno dos participantes encontra-se no grupo dos resultados pertinentes a esta área.

Os itens brigas com colegas, rejeição dos colegas pela criança, faz gozações ou humilhações com colegas, recebe tais gozações ou humilhações, recebe queixas de colegas, agressão com colegas e agressão com professor, que compõe o terceiro aspecto, foram classificados em forma de frequência de acontecimentos, podendo ser avaliada como nunca, eventualmente ou sempre ocorrem.

Uma terceira análise identificou os possíveis fatores de risco presentes na vida das crianças, obtidos através da Escala de Eventos Adversos e da Entrevista com Mães. Os pontos relativos às respostas dadas à Escala de Eventos Adversos foram somados de acordo com Marturano (1999) e expostos em uma tabela de acordo com as categorias do instrumento e com o período de ocorrência do evento adverso, ou seja, se ocorreu durante os últimos 12 meses (em relação à coleta de dados) ou anteriormente a este período.

As respostas dadas às questões sobre práticas educativas maternas da Entrevista foram analisadas e classificadas de acordo com as práticas parentais descritas por Gomide (2004). Foi feito um quadro ilustrativo com alguns exemplos dados pelas mães sobre formas de educar os filhos, possibilitando a identificação do uso de práticas parentais negativas (Anexo J). As práticas descritas são analisadas em termos de funcionalidade dos comportamentos apresentados pelas crianças, levando em conta a dinâmica vivida no contexto familiar. Também foi construída uma tabela que sintetiza a presença destas práticas na vida de cada um dos participantes. Constam desta tabela as seguintes práticas parentais negativas propostas por Gomide (2003): negligência, abuso físico ou psicológico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa. A tais práticas acrescentaram-se outros três eventos cotidianos encontrados nas descrições destas mães, a saber: exposição a comportamentos agressivos ou coercitivos, exposição à discórdias entre os pais e falta de monitoramento.

Os eventos adversos e as práticas educativas maternas inadequadas, presentes no histórico de cada participante, foram considerados como fatores de risco ao desenvolvimento adaptativo dos mesmos.

Uma quarta análise procurou evidenciar como está ocorrendo a relação entre professor e aluno participante, na intenção de verificar a presença de elementos que favoreceriam ou não o professor a exercer uma função protetiva. Para tal, foram utilizados os resultados da EDAAE referentes à relação professor aluno, bem como aqueles obtidos com a Entrevista sobre Relação Professor-Aluno de Pianta. As respostas obtidas na Entrevista sobre Relação Professor-Aluno de Pianta foram analisadas por dois codificadores segundo as escalas positivas (Senso de Disciplina, Base Segura, Empatia, Agenciamento e Intencionalidade, Afeto Positivo e Coerência) e escalas negativas (Neutralidade do Afeto Negativo, Incapacidade, e Raiva / Hostilidade) propostas no manual de codificação qualitativa do instrumento.

Após as diferentes avaliações, foram feitas reuniões para que fossem discutidas as divergências de pontuação e chegar-se a um acordo em todas elas. Destaca-se que as divergências foram todas constituídas por pontuações próximas, não havendo caso em que a diferença de pontuação excedesse um ponto.

Além da pontuação dada para cada escala, foram descritos quais conteúdos do relato da professora remeteram àquela pontuação.

Depois de concluída a pontuação de todas as escalas da Entrevista sobre Relação Professor-Aluno de Pianta, foi feita a classificação dos pontos seguindo as orientações do manual de codificação qualitativa, de forma que os pontos 6 e 7 foram interpretados como alta pontuação, os pontos 3, 4, 5 como pontuação média e os pontos 1 e 2 foram considerados como baixa pontuação. Assim, a alta pontuação significa a presença da temática tratada, independente desta ser positiva ou negativa; a pontuação média remete à presença eventual desta, enquanto a baixa pontuação sinaliza a ausência da mesma.

Optou-se por agrupar as professoras em três categorias, a partir da análise da presença ou ausência dos construtos abordados na entrevista. Aquelas professoras que pontuam alto para escalas positivas e baixo para escalas negativas, foram colocadas numa primeira categoria, que apresenta presença de elementos em alto grau que favorecem o exercício de fator protetivo por estas professoras. Estas são caracterizadas por sua adequação e habilidades para lidar com as situações e temáticas enfocadas no instrumento; forneceram informações e descrições consistentes e, de acordo com os exemplos cotidianos dados, e, que por isto são aptas a representarem, segundo a literatura, fatores de proteção para seus alunos.

Na segunda categoria estão aquelas professoras que pontuam medianamente na maioria das escalas do instrumento e que apresentam menos elementos que favoreceriam o desempenho protetivo. Estas professoras mostram-se menos adequadas e habilidosas para com as crianças, dando explicações e exemplos menos ricos e claros sobre os temas abordados ou dando informações inconsistentes sobre aquela dimensão questionada, motivo pela qual foram consideradas como professoras que eventualmente exercem função protetiva. A terceira categoria é constituída por professoras que apresentam, na maioria das escalas, baixa pontuação positiva e alta pontuação negativa, o que remete a pouca presença de elementos favorecedores de desempenho protetivo. Estas caracterizam-se pela pouca adequação e habilidades para lidar com as crianças em questão, sendo portanto consideradas como aquelas que não estão aptas a exercer fator de proteção.

As análises descritivas buscaram evidenciar os comportamentos inseridos em contextos específicos, descritos ao longo das entrevistas, de forma a evidenciar aspectos funcionais do comportamento das crianças, bem como as dinâmicas da interação entre mãe-criança, professor-aluno e deste aluno com sua sala de aula.

Frente aos eventos adversos vivenciados pelas crianças em questão e às práticas educativas utilizadas por mães, procurou-se verificar se as relações entre professores e alunos têm funcionado como mecanismos de vulnerabilidade ou de proteção para a criança. Pretendeu-se analisar a presença de indicadores do desempenho de fator protetivo ou de risco por parte da professora.

RESULTADOS

1. Resultados Referentes aos Alunos.

Os resultados estão subdivididos em dois grupos, a saber: os relativos à permanência de comportamentos agressivos e os relativos à entrevista sobre desempenho acadêmico e adaptação escolar.

1.1 Resultados Relativos à Permanência de Comportamentos Agressivos.

1.1.1 Resultados comparativos entre relatos das professoras em 2002 e 2004.

O Quadro I (Anexo H) apresenta a comparação entre queixas fornecidas em 2002 e em 2004 pelas professoras. Segundo o relato da professora, a criança 1 não demonstra comportamentos agressivos. São descritos comportamentos inadequados como por exemplo: tentativas constantes em pedir, incentivar e manipular os colegas para que estes excedam limites ou regras escolares; emissão de comportamentos próprios na intenção de transgredir regras, além da tentativa de omitir tal transgressão.

Os relatos sobre a criança 2 contém indicadores da permanência dos comportamentos agressivos, especialmente daqueles direcionados à colegas. Esta professora parece desempenhar papel importante na vida da criança, dando explicações sobre como resolver situações de brigas entre colegas, mostrando-se justa e amorosa e tornando-se uma figura de confiança para a criança.

Quanto à criança 3, parece não haver indícios de agressividade significativa no relato de sua professora. Ela descreve comportamentos que denomina como hiperativos e avalia-os como prejudiciais para a própria criança, aos colegas e para a dinâmica das aulas. Baseando-se na descrição dos comportamentos atuais desta criança, a queixa a ser considerada é a de hiperatividade.

Em relação a criança 4 obteve-se atualmente uma descrição muito rica sobre formas de expressão de comportamentos agressivos voltados tanto para professora quanto para colegas.

Esta professora mostrou-se empenhada em fornecer todas as informações possíveis com o objetivo de obter orientações sobre como lidar com o caso. Também mostrou-se frustrada com suas tentativas em vão de lidar com o problema. Sendo assim, a queixa de agressividade permanece.

Segundo a professora da criança 5, desde muito pequeno, este já comportava-se de maneira agressiva com ela e demais colegas, gerando descontrole de professores e busca dos pais por psiquiatras e neurologistas. É interessante destacar que esta criança 5 já chegou a dar um soco no olho desta professora, deixando-o roxo por alguns dias. Isto porque ela o havia acusado de roubar uma borracha que depois se descobriu que realmente não havia sido ele. De acordo com tais descrições considera-se que a queixa permanece.

Além de ser descrita como bastante agressiva, a criança 6 também é apontada como transgressora de regras e mentirosa, pois não assume as atitudes que a professora sabe que foram tomadas por ela. Sua agressividade parece ser dirigida em especial a colegas, enquanto com professora mostra-se indiferente. Esta afirma que não sabe se a criança sente respeito ou medo por ela. Ainda existem suspeitas desta professora, sobre o uso de violência física em casa. Devido a estas descrições, considera-se que a queixa quanto ao sujeito 6 permanece.

A criança 7 é descrita carinhosamente pela professora, como uma criança de comportamentos adequados. No entanto não se encontra alfabetizada, ao contrário de todas as outras crianças da turma, o que lhe proporciona insegurança e baixa auto-estima segundo a professora. Para esta, isto é uma questão de oportunidades, uma vez que a criança 7 entrou nesta turma tardiamente. Atualmente afirma que a criança 7 já está bastante socializada e isto lhe alegria, “pois a parte acadêmica não é tudo e o lado dos relacionamentos é bastante importante”. É descrito como bastante inseguro, solicitando diversas vezes a professora para realizar a atividade, contudo não apresenta comportamentos agressivos.

A professora da criança 8 pode ser considerada bastante calma, amorosa e um tanto quanto permissiva frente aos comportamentos inadequados desta criança. Estes parecem ser direcionados para colegas de turma e de escola. O julgamento da professora em relação a estes é o de que se deveria ter mais tolerância com crianças que se comportam desta forma, pois todos têm o direito de ser diferente. Posiciona-se contra qualquer tipo de “rótulo” e afirma não gostar de como outras pessoas da escola, alunos e professores tratam esta criança de forma rotulada. Afirmou, durante, a entrevista que considera esta criança obediente... *“pelo menos comigo ele é,*

mas outras pessoas não acham isso". Apesar da boa relação entre criança 8 e professora e de seu julgamento quanto aos comportamentos descritos, considera-se que esta criança permanece com comportamentos agressivos.

Apesar desta professora julgar os comportamentos da criança 9 como "pouco agressivos", conclui-se que os mesmos se referem não apenas à desrespeito aos colegas, mas sim, ao uso da agressão para conseguir o que deseja. Considera-se que tais comportamentos, incluindo os desafiadores são direcionados tanto a colegas quanto a professora. Isto a faz ser tida como apresentando a permanência dos comportamentos agressivos descritos em 2002.

Apesar de existir citações de agressividade no cotidiano da criança 10, sua professora afirma que "no geral existem alunos mais agressivos do que ele, é considerado um aluno de comportamento normal". A mesma a considera uma criança mais "insegura e dependente" do que propriamente agressiva. Neste caso, uma análise mais cautelosa pode sugerir que esta criança utiliza tais comportamentos com o objetivo de defender-se quando se sente ofendida quanto a seu baixo desempenho escolar. São descritas dificuldades acadêmicas gerais, insegurança, baixa auto-estima e dependência desta por sua professora, mas a agressividade não aparece como uma queixa.

A descrição atual da professora da criança 11 contém aspectos que indicam comportamentos agressivos de alta frequência e intensidade, voltados para colegas e para a própria, por isto também, neste caso, considera-se a permanência da queixa.

No total, sete crianças, sendo 2,3,6,8,9,10 e 11 (63.6%) foram consideradas como apresentando manutenção da queixa de seus professores em relação a comportamentos agressivos, num total de cinco meninos (45.4%) e duas meninas (18.1%). Quatro crianças, sendo 1,3,5 e 7 (36.3%), do sexo masculino, não demonstram indícios da permanência de comportamentos agressivos de alta frequência e intensidade. No entanto, segundo professoras, estes últimos apresentam outras dificuldades comportamentais.

A maioria dos comportamentos agressivos descritos são direcionados tanto para colegas quanto para a professora (crianças 4, 5, 9 e 11), remetendo a 36.3% dos casos. Já no caso das crianças 2, 6 e 8 (27.2%) tal agressividade é direcionado apenas aos colegas.

Algumas características pertinentes às definições de comportamentos externalizantes podem ser encontradas nos relatos das professoras das crianças citadas, como por exemplo, a transgressão de regras presente nas crianças 1, 4, 6, 8, e 11 (45.4% da população), o

comportamento desafiador presente nas crianças 2, 4 e 11 (27.2%), comportamentos impositivos nas crianças 4, 9 e 11 (27.2%) e comportamentos mentirosos nas crianças 1, 6, 9 e 11 (36.3%).

Também são encontrados demais problemas comportamentais, que não a agressividade, na descrição das professoras nos casos 1, 3, 5, 7 e 10.

No caso da criança 1, as descrições da professora remetem a elementos pertencentes a temática da delinquência, porém sem agressividade. A criança 3 é descrita como apresentando hiperatividade e a criança 5 apresenta problemas psiquiátricos com oscilação de humor, o que a caracteriza como um caso atípico dentro do grupo estudado. As crianças 7 e 10 (18.1%) são apontadas como apresentando insegurança e baixa auto-estima de forma concomitante, o que de acordo com ambos os casos, parece estar relacionado a um problema de dificuldade acadêmica.

1.1.2 Resultados da Avaliação sobre Problemas de Comportamento (TRF).

A Tabela II apresenta quais crianças foram indicadas como casos clínicos ou limítrofes em cada uma das 8 escalas do TRF. As cédulas em branco remetem ao padrão normal obtido pela criança naquela escala, ou seja, a ausência de problemas significativos. Destaca-se que a ausência de problemas nas escalas específicas não exclui a possibilidade da indicação clínica do caso, uma vez que os pontos de cada escala podem não alcançar o necessário para a indicação clínica nela, mas quando agrupados podem alcançar os requisitos para a indicação de problemas internalizantes, externalizantes ou totais.

Tabela II- Casos clínicos ou limítrofes em cada uma das 8 escalas do TRF.

Escalas TRF	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	C10	C11
Introversão / Retraimento					Limítrofe						
Queixas Somáticas											
Ansiedade / Depressão							Clinico				
Problema Contato Social							Clinico			Clinico	Limítrofe
Problemas com pensamento				Clinico							
Problemas com a atenção											Clinico
Comportam. Delinqüente				Clinico							Clinico
Comportamento Agressivo				Clinico	Limítrofe	Limítrofe		Limítrofe			Clinico

Apenas a criança 5 é apontada como apresentando problemas na escala de introversão/retraimento, sendo que sua pontuação a coloca na faixa limítrofe entre casos clínicos e não clínicos.

Nenhuma criança apresentou problemas relativos a escala de queixas somáticas e apenas a criança 7 obteve indicação clínica na escala de ansiedade/depressão. Já na escala de problemas com o contato social existem dois casos tidos como clínicos (C7 e C10) e um limítrofe (C11). Pode ser destacado a compatibilidade de ambos casos tidos como clínicos e as descrições das respectivas professoras.

Na escala de problemas com pensamento apenas a criança 4 foi apontada como caso clínico e na escala de problemas com atenção, apenas a criança 11. A escala de problemas com atenção apresenta duas sub-escalas: problemas de falta de atenção e problemas de hiperatividade-Impulsividade. Pontuam de forma preocupante quanto a problemas de falta de atenção as crianças 10 e 11, e pontuam significativamente em relação a problemas de hiperatividade-impulsividade as crianças 4 e 11. As demais crianças, inclusive a criança 3 que é apontada por sua professora como hiperativa, não obtiveram pontuação significativa nestas sub-escalas de problemas com atenção.

Obtiveram indicação clínica tanto para comportamento delinqüente quanto para agressivo as crianças 4 e 11. Esta averiguação é semelhante ao relato de ambas professoras. Destaca-se que nestes dois casos há sobreposição de indicações, pois C4 é indicado como caso clínico em três escalas (problemas com pensamento, comportamento delinqüente e agressivo); enquanto C11 apresenta indicações em quatro delas (problemas com contato social, com atenção, comportamento delinqüente e agressivo); além da alta pontuação de ambos para hiperatividade-impulsividade.

Já as crianças 5, 6 e 8 obtiveram pontuação que as coloca na faixa limítrofe da escala de comportamento agressivo.

Pode ser destacado, que de acordo com esta análise 5 das 11 crianças estudadas (45.4%) apresentam problemas de comportamento agressivo, a saber C4, C5, C6, C8 e C11.

Ao agrupar as escalas, foi possível obter as indicações clínicas, limítrofes ou não clínicas quanto a problemas internalizantes, externalizantes e totais de acordo com o programa computadorizado ADM 3.20, para avaliação do TRF. Tais resultados são mostrados na Tabela III.

Tabela III- Indicação clínica ou limítrofe para problemas internalizantes, externalizantes e totais.

Problemas TRF	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	C10	C11
Internalizantes					Clínico		Clinico			Limítrofe	
Externalizantes	Clínico	Limítrofe	Clínico	Clínico	Clinico	Clinico		Clínico	Clinico	Clinico	Clínico
Totais		Limítrofe	Limítrofe	Clínico	Clinico	Clinico	Limítrofe	Limítrofe		Clinico	Clínico

Duas crianças foram tidas como apresentando necessidade de atendimento clínico relativo a problemas internalizantes (C5 e C7) enquanto uma (C10) foi apontada como limítrofe nestes.

Com exceção da criança 7, todas as crianças estudadas apresentam problemas externalizantes de acordo com esta análise. Foram apontados como clínicos os casos 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9,10 e 11, e como limítrofe o caso 2. Num total tem-se que 90.9% da população estudada apresenta problemas externalizantes.

Apenas as crianças 1 e 9 não foram apontadas como apresentando problemas no total. Os demais se dividem entre limítrofes (C2,C3,C7, e C8) e clínicos (C4,C5,C6,C10 e C11).

As crianças 5 e 10 apresentam indicações relativas às todas as problemáticas do instrumento, ou seja, problemas internalizantes, externalizantes e totais.

Esta análise do ADM 3.20 aponta ainda que as professoras das crianças 4, 5, 6, 7, 8, 10 e 11 relatam mais problemas do que usualmente é relatado por professores de crianças desta faixa etária, além disto, o perfil de problemas encontrados nos casos 4 e 11 são significativamente similares ao perfil típico de delinquência/agressividade.

Destaca-se que todas as crianças participantes desta pesquisa receberam indicação da presença de problemas no TRF. Com exceção da criança 2, que obteve indicação limítrofe para comportamentos externalizantes e totais, todas as demais obtiveram ao menos uma indicação clínica através deste instrumento.

Os problemas externalizantes, que são formados pela soma das escalas de comportamento agressivo e delinqüente, atingiram indicações suficientes para que houvesse uma avaliação mais profunda sobre os mesmos. Também considerou-se pertinente a especificação de tais pontos devido ao fato de muitas destas crianças terem obtido indicações clínicas para problemas externalizantes sem terem sido indicadas como clínicas ou limítrofes nas escalas individuais de comportamento agressivo ou delinqüente do TRF.

A Tabela IV mostra os pontos brutos e os *T scores* correspondentes, de cada criança em relação a comportamentos agressivos, delinquentes e problemas externalizantes. Destaca-se que para cada escala independente (agressivo e delincente), a pontuação inferior à 67 remete a ausência de problemas, aquelas iguais ou superiores à 67 que atingem até os 70 pontos são considerados limítrofes, enquanto os iguais ou acima de 71 são tidos como clínicos. Já para a soma dos pontos brutos destas duas escalas, que remete ao total de problemas externalizantes, a pontuação abaixo de 60 é tida como normal, aquela de 60 à 63 é limítrofe e a pontuação igual ou superior a 64 é considerada clínica.

Tabela IV. Pontos Brutos e *T scores* relativos às escalas de Comportamento Agressivo, Delincente e Totais de Problemas Externalizantes.

Crianças	Escala Comportam. Agressivo		Escala Comportam. Delincente		Total Problemas Externalizantes	
	Pontos Brutos	<i>T scores</i>	Pontos Brutos	<i>T scores</i>	Soma Brutos	<i>T scores</i>
C 1	19	63	5	66	24	64 – C
C 2	19	63	4	63	23	63 – L
C 3	20	64	5	66	25	64 – C
C 4	38	87 – C	8	77 – C	46	83 – C
C 5	25	67 – L	5	66	30	68 – C
C 6	28	69 – L	4	63	32	69 – C
C 7	6	54	3	60	9	56
C 8	25	67 – L	4	63	29	66 – C
C 9	22	65	5	66	27	65 – C
C 10	22	65	5	66	27	65 – C
C 11	38	87 – C	6	72 – C	44	82 – C

Ao lado dos *T scores* podem ser observadas as indicações C – clínica e L – limítrofe.

Esta tabela mostra a forma como as crianças C1, C2, C3, C9 e C10 apesar de não terem pontuado de forma suficiente para a indicação clínica ou limítrofe nas escalas individuais de comportamento agressivo ou delincente, apresentam estas indicações na totalidade de problemas externalizantes.

Quanto à escala de comportamento agressivo, com exceção da criança 7, podem ser observados que os demais *T scores* pontuam entre 63 e 65, o que está próximo da pontuação considerada limítrofe, que é 67. Também interessante, são as pontuações referentes à escala de comportamento delincente, pois cinco crianças (C1, C3, C5, C9 e C10) apresentam o *T score* igual a 66 pontos, que é o limite para serem tidos como sem problemas na escala. Outras três

crianças apresentam T *scores* iguais a 63, o que assim como fora dito para escala de comportamento agressivo, está próximo do limiar de indicação limítrofe.

Ao compararmos os T *scores* dos problemas externalizantes, pode ser observada a discrepância das crianças 4 e 11 em relação aos demais do grupo. Enquanto os demais pontuam em média 64 pontos, a criança 4 apresenta 83 pontos e a 11 atingiu 82 pontos.

1.1.3 Análise Comparativa entre comportamentos agressivos descritos e resultados do TRF.

Apresenta-se uma comparação entre as indicações do TRF para problemas externalizantes, a escala “comportamentos agressivos” deste e os resultados obtidos com a análise de conteúdo do relato das professoras sobre tais comportamentos.

A Tabela V mostra ambos resultados do TRF e os resultados da análise do relato das professoras, indicando a permanência ou não destes comportamentos.

Tabela V - Comparações entre resultados do TRF e descrições sobre comportamentos agressivos.

Crianças	Total Problemas Externalizantes	Problemas na Escala Agressividade TRF		Presença segundo Professora	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO
C 1	Clínico		X		X
C 2	Limítrofe		X	X	
C 3	Clínico		X		X
C 4	Clínico	Clínico		X	
C 5	Clínico	Limítrofe		X	
C 6	Clínico	Limítrofe		X	
C 7			X		X
C 8	Clínico	Limítrofe		X	
C 9	Clínico		X	X	
C 10	Clínico		X		X
C 11	Clínico	Clínico		X	

Observando a Tabela V, parece haver equivalência no julgamento de professores e análise do TRF quanto à presença de comportamento agressivo nos casos 4, 5, 6, 8 e 11, que remete a 45,4% da população estudada.

Em relação aos sujeitos 1, 3 e 10, a princípio parece existir concordância entre professora e análise da escala do TRF quanto à ausência de problemas específicos relativos à agressividade,

pois nenhum deles recebe indicação clínica ou limítrofe na escala de comportamento agressivo, bem como não são indicados, pelas professoras, como apresentando tais problemas. Porém, nestes casos, há a indicação do TRF para problemas externalizantes.

A criança 1, apesar de não ser apontada como agressiva, é descrita como manipuladora e incentivadora de maus comportamentos além de transgredir regras e tentar ocultar tal ação, comportamentos que permeiam a temática central da presente pesquisa. Tais comportamentos, que podem ser incluídos em definições de comportamento delinqüente, no sentido de violação de regras e desrespeito à colegas, foram evidenciados na problemática externalizante do TRF, o que levou a consideração de que existe, neste caso, a concordância entre instrumento e professora quanto aos indícios de delinqüência, porém sem agressividade a nível preocupante.

Já nos casos 3 e 10, as professoras não evidenciam a existência de agressividade, bem como não evidenciam indicativos de comportamentos delinqüentes, de forma que, considera-se que não houve equivalência de julgamentos entre estas e TRF.

O caso da criança 7 parece ser o único em que professora e instrumento indicam, ao mesmo tempo, a ausência de problemas agressivos ou externalizantes.

As crianças 2 e 9, embora apontadas como apresentando agressividade pelas professoras, não atingiram esta indicação na escala individual de comportamento agressivo do TRF. Porém ambas foram apontadas como apresentando problemas externalizantes; além da criança 2 também ser considerada limítrofe para problemas totais. Esta indicação geral, leva em conta a pontuação da escala relativa à comportamentos agressivos, mesmo que esta de forma independente não tenha atingido o nível limítrofe ou clínico. Isto mostra que estas duas crianças atingiram globalmente pontuação suficiente para a indicação da problemática externalizante, o que confirma a compatibilidade da indicação destas professoras com os resultados do TRF.

1.1.4 Análise comparativa entre demais queixas comportamentais descritas e resultados do TRF.

Além dos comportamentos relacionados à agressividade/delinqüência, que se inserem na problemática externalizante do TRF, durante as entrevistas foram citados outros problemas de comportamentos que, de alguma forma, estão interferindo na convivência das crianças com suas

professoras e colegas. A Tabela VI mostra a comparação entre estes demais problemas citados por professoras e a análise do TRF.

Tabela VI- Comparações entre resultados do TRF e descrições sobre demais problemas.

Crianças	Problemas Externalizantes, Internalizantes e Totais	Problemas nas escalas individuais TRF	Outros problemas descritos por professoras
C 1	Externalizante - C		
C 2	Externalizante e Total - L		
C 3	Externalizante - C e Total - L		Hiperatividade
C 4	Externalizante e Total - C	Comport. Delinqüente, Problemas com Pensamento, Hiperatividade /Impulsividade*	
C 5	Internalizante, Externalizante e Total - C	Introversão/retraimento	Oscilação de Humor/ Problemas psiquiátricos
C 6	Externalizante e Total - C		
C 7	Internalizante - C e Total - L	Ansiedade/depressão e problemas com contato social	Insegurança/ Baixa auto-estima
C 8	Externalizante - C e Total - L		
C 9	Externalizante - C		
C 10	Internalizante L, Externalizante e Total - C	Problemas com contato social Falta de Atenção*	Insegurança/ Baixa auto-estima
C 11	Externalizante e Total - C	Problemas com Atenção, Contato Social, Comportam. Delinqüente, Hiperatividade /Impulsividade* e Falta de Atenção*	

* Hiperatividade/Impulsividade e Falta de Atenção são sub escalas da escala relativa à problemas de atenção.

As crianças 2, 6, 8 não são indicadas pelo TRF apenas em problemas externalizantes, mas sim também como apresentando indicações limítrofe, clínica e limítrofe, respectivamente, para problemas totais. Isto significa que estas pontuaram consideravelmente na soma de todas as escalas do TRF, que não inclui apenas comportamento delinqüente ou agressivo. Assim, a descrição das professoras parecem não evidenciar especificamente as indicações do instrumento.

A criança três não atinge pontuação suficiente no TRF para ser destacada como um caso clínico na escala problemas com atenção, bem como não pontua de forma preocupante nas sub escalas referentes a esta escala. Isto significa que esta criança não obteve pontos significativos nas sub escalas de hiperatividade/Impulsividade ou falta de atenção, diferentemente do que fora descrito por sua professora na entrevista. No entanto outros problemas detectados pelo TRF, através da sua pontuação significativa em problemas com o contato social, comportamento delinqüente e agressivo, apesar de não serem considerados individualmente como limítrofe, resultam, quando agrupados, problemas externalizantes a nível clínico e problemas totais limítrofes. Assim, apesar da divergência do foco da problemática apontada por instrumento e entrevista da professora, destaca-se a validade da queixa da mesma na entrevista, pois os

comportamentos que professora rotula como hiperativos, parecem estar relacionados à problemática do contato social quando enfocados pela ótica do instrumento.

Os relatos das professoras das crianças 4 e 11 permeiam as temáticas apontadas pelo instrumento, mesmo que por muitas vezes, tais relatos são denominados por estas apenas como ‘agressivos’. São feitas descrições de impulsividade, comportamentos delinquentes (ou violações de regras), hiperatividade e relativos à problemas de atenção, de forma que considera-se que em ambos os casos as descrições das professoras são coincidentes com as indicações do instrumento para problemas externalizantes e totais.

A criança 5 é tida como atípica dentro do grupo por apresentar problemas psiquiátricos e tomar medicação há algum tempo, que provoca alterações em seu sono e humor, além de ter horário de permanência controlado na escola. Esta criança recebeu indicação limítrofe na escala de problemas de introversão e retraimento no TRF, além da indicação limítrofe para comportamento agressivo. É a única criança do grupo com indicação clínica para problemas internalizantes, externalizantes e totais, o que aponta que a gravidade da problemática vivida por esta apresenta-se de forma global e não apenas relacionada aos comportamentos agressivos. Especificamente as descrições da professora relacionadas à indicação da escala introversão/retraimento são: chorar muitas vezes na escola e não se preocupar em ter amigos, além disto os demais comportamentos descritos incluem por exemplo fazer a atividade de seu jeito, independente da forma pedida pela professora, perturbar colegas rabiscando seus cadernos, ou chamar a atenção destes com comportamentos inadequados. Devido a variabilidade de comportamentos descritos, presume-se que as indicações globais estão de acordo com as queixas da professora desta criança.

As crianças 7 e 10 são descritas por suas professoras como apresentando insegurança e baixa auto-estima, em ambos os casos as descrições parecem estar associadas ao baixo desempenho acadêmico. Ambas crianças obtiveram indicação clínica na escala de problemas com contato social, o que condiz com as respectivas descrições. Pelo TRF, a criança 7 apresenta ainda problemas na escala de ansiedade/ depressão, também condizente com as descrições comportamentais de sua professora.

A criança 10 pontua significativamente na sub escala “falta de atenção”, o que também corresponde com as descrições de sua professora. Conclui-se que ambas as crianças 7 e 10 foram descritas como apresentando comportamentos que remetem às indicações do instrumento TRF.

Num total, observa-se concordância entre os relatos para o TRF e aqueles dados nas entrevistas pelas professoras nos casos 1 e 9, onde ambos indicam a inexistência de problemas em outras áreas que não a relativa a comportamentos agressivos/delinqüentes ou externalizantes; e nos casos 3, 4, 5, 7, 10 e 11, onde relatos de professoras descrevem a temática apontada pelo TRF.

Houve discordância nos casos 2, 6 e 8 pois apesar da indicação do instrumento para problemas totais, não foram evidenciados nos relatos conteúdos relativos a outros problemas que não os agressivos.

1.2 Resultados Referentes aos Relatos sobre o Desempenho Acadêmico e Adaptação Escolar.

O Quadro II (Anexo I) apresenta as informações resumidas sobre o desempenho acadêmico e comportamentos em sala de aula das crianças estudadas.

Segundo a professora da criança 1, esta não apresenta dificuldades acadêmicas. Ela é descrita como independente e mais inteligente que os colegas de sala, apresenta bom ritmo de trabalho e conclui tanto tarefas em classe como as de casa de forma satisfatória. Apresenta motivação escolar, segue as exigências da rotina e apresenta iniciativa para as atividades propostas.

A criança 2 é considerada boa aluna, com bom ritmo de trabalho e independente dentro da sala de aula. Suas tarefas de classe são feitas de forma satisfatória, embora as tarefas de casa sejam feitas por outros familiares. Apresenta motivação escolar, segue as exigências da rotina e tem iniciativa para as atividades propostas.

Segundo professora, a criança 3 poderia ter evoluído mais e ter apresentado melhor desempenho acadêmico ao longo do ano, não fosse seu comportamento hiperativo em sala de aula. É descrito como um bom aluno que acompanha os demais, é motivado e segue as exigências da rotina escolar. Seu ritmo de trabalho é rápido, pois gosta de terminar as atividades antes para poder “circular” pela sala de aula. Suas tarefas em classe e de casa são efetuadas de forma insatisfatória, não apresenta iniciativa para as atividades propostas. Porém, recebeu diversos elogios quanto às habilidades comunicativas, além de ser descrito também como uma criança independente.

A criança 4 é avaliada como tendo desempenho regular, pois apresenta dificuldades para realizar algumas atividades, copiando por vezes as tarefas dos colegas em classe. Não mostra interesse ou motivação por tais atividades e também não realiza tarefas de casa. Trata-se de uma criança que não segue as exigências da rotina escolar, bem como não apresenta iniciativa para as atividades propostas. Apesar do ritmo de trabalho ser considerado bom, realiza as atividades em classe de forma insatisfatória. É considerada independente da professora, uma vez que prefere copiar atividades prontas a pedir ajuda à esta.

A criança 5 frequenta as aulas por menos tempo que os demais, não tem tarefas de casa e, em geral, não tem sido punido quando se recusa a fazer a atividade da forma proposta. É considerado como desobediente e voluntarioso, pois realiza quando e como quer as atividades. Não segue as exigências da rotina escolar, apresenta ritmo de trabalho lento, e as tarefas em classe são concluídas de forma insatisfatória. No entanto a professora considera que ele tem bom desempenho e iniciativa para atividades propostas, em especial, em matemática. O aluno demonstra interesse e motivação por atividades que envolvam raciocínio lógico, e é considerado independente.

A criança 6 é avaliada como aluna regular, sem interesse e motivação pelas atividades acadêmicas. Eventualmente segue as atividades da rotina escolar ou mostra iniciativa para as atividades propostas. Apresenta bom ritmo de trabalho, e as tarefas tanto em classe como em casa são efetuadas de forma satisfatória. É independente da professora, por vezes mostrando-se indiferente a esta.

A criança 7 ainda não é alfabetizada como as demais de sua sala atual. Apresenta baixo rendimento acadêmico e é tido como dependente da professora para todas as atividades em sala de aula. Apresenta ritmo de trabalho lento, e suas tarefas de classe e em casa são consideradas de nível insatisfatório. Cumpre as exigências da rotina escolar. Mostra-se eventualmente motivada, e não apresenta iniciativa para as atividades propostas.

A professora da criança 8 ressalta a falta de capricho desta para as atividades, pressa para encerrá-las, tentativas de omitir comportamentos inadequados e inúmeras faltas à escola. Apresenta ritmo de trabalho rápido, tarefas em classe satisfatórias, mas aquelas realizadas em casa são consideradas insatisfatórias. Apresenta motivação e iniciativa para as atividades propostas, porém eventualmente segue as rotinas impostas pela escola.

Apesar de também demonstrar pressa na realização das atividades e falta de cuidados com o material, a criança 9 é tida como uma das melhores alunas da classe, inteligente, interessada, motivada e independente. Tem iniciativa para atividades escolares, e ambas as tarefas são consideradas satisfatórias. Não segue as exigências da rotina escolar, e é descrita como mimada, pois quer tudo de seu jeito, em especial quanto ao uso de materiais que não lhe pertencem.

A criança 10 apresenta baixo aproveitamento e engajamento escolar, além de ser tido como dependente da professora para a realização das atividades cotidianas. Possui ritmo lento, se recusa a realizar atividades, tem suas tarefas de casa feitas pelo irmão mais velho. As tarefas em classe são insatisfatórias, sendo que a criança chora quando é corrigida ou apaga e não quer fazer mais.

O desempenho acadêmico da criança 11 é avaliado como insatisfatório. Esta criança não é alfabetizada, não acompanha a turma e não apresenta interesse e motivação para com as atividades escolares. Não segue as exigências da rotina, e não apresenta iniciativa para as atividades escolares propostas. Seu ritmo de trabalho é lento, e suas tarefas tanto em classe como em casa são realizadas de forma insatisfatória. Seus desenhos são imaturos e diferentes dos demais da turma, além de necessitar de atenção exclusiva para efetivar as atividades diárias.

Em suma, de acordo com os relatos das professoras, somente a criança 9 foi considerada ótima aluna (9%); cinco delas, sendo 1,2,3,5 e 8 (45.4%) foram consideradas boas alunas; duas delas, as crianças 4 e 6 (18.1%) foram tidas como alunas regulares e três casos, 7, 10 e 11 (27.2%) considerados com rendimento insatisfatório.

Em relação ao ritmo de trabalho, 4 crianças (36.3%) foram julgadas por seus professores como lentas, outras 4 (36.3%) tidas como apresentando bom ritmo e 3 delas (27.2%) foram apontadas como rápidas. Na opinião das professoras 5 crianças (45.4%) foram consideradas como apresentando tarefas de classe de forma satisfatória, enquanto 6 delas (54.5%) foram tidas como as realizando de forma insatisfatória.

É interessante destacar que uma das professoras participantes não fornece tarefas de casa para seus alunos (C5), desta forma, considera-se apenas 10 crianças neste quesito. Segundo respectivas professoras, apenas 3 crianças (30%) cumprem suas tarefas de casa de modo satisfatório, enquanto a maioria delas (70%) não o fazem.

Quatro destas crianças (36.3%) não apresentam motivação escolar, outras quatro (36.3%) apresentam, enquanto três delas (27.2%) mostram-se motivadas eventualmente. Também quatro crianças (36.3%) não seguem as exigências da rotina escolar, duas delas (18.1%) eventualmente seguem, enquanto cinco (45.4%) seguem tais exigências.

Quanto as iniciativas para atividades escolares, 5 crianças (45.4%) foram apontadas como apresentando iniciativa, enquanto outras 5 (45.4%) não a apresentam. Apenas uma criança (9.09%) eventualmente apresenta iniciativa para atividades escolares.

1.2.1 Resultados referentes à relação aluno-colegas.

A Tabela VII apresenta os resultados da relação aluno-colega, que é composta pelos seguintes itens: brigas com colegas, rejeição destes, recebimento de queixas dos colegas, e frequência de humilhações e gozações feitas e recebidas pelas crianças em questão.

Tabela VII- Frequência de brigas, recebimento de queixas, rejeição, e gozações / humilhações na relação com colegas.

	Nunca	Eventualmente	Sempre
Briga com Colegas	7	1,9	2,3,4,5,6,8,10,11
Recebe Queixas de Colegas	7, 10	1,2	3,4,5,6,8,9,11
Rejeição dos colegas pelo Sujeito	1, 7	2,3,6,8,9,10,11	4,5
Faz Gozações/ Humilhações	7	1,2,8,9	3,4,5,6,10,11
Recebe Gozações/ Humilhações	2,5,7,9, 10	1,4,6,8,11	3

De acordo com a Tabela VII, apenas a criança 7 nunca briga com seus colegas, enquanto as crianças 1 e 9 eventualmente brigam, e as crianças 2,3,4,5,6,8,10,11 (72.7%) sempre o fazem.

Quanto ao recebimento de queixas de colegas, 7 crianças (63.6%) foram apontadas por suas professoras como estando sempre recebendo estas, 2 crianças (18.1%) foram tidas como recebendo eventualmente tais queixas enquanto outras 2 (18.1%) nunca as recebem.

Duas crianças (18.1%) são apontadas por suas professoras como nunca rejeitadas pelos colegas, 7 delas (63.6%) são apontadas como eventualmente rejeitadas e 2 (18.1%) são consideradas sempre rejeitadas por colegas. A maioria das crianças estudadas (54.5%) sempre

fazem gozações ou humilhações de seus colegas, 4 delas eventualmente fazem, e apenas uma não o faz. Cinco destas crianças (45.4%) nunca recebem gozações ou humilhações de colegas, outras 5 (45.4%) eventualmente recebem e apenas uma (9%) sempre recebe.

2. Resultados referentes aos fatores de risco no histórico de vida das crianças.

Inicialmente apresentam-se os resultados relativos a Escala de Eventos Adversos – EEA, e em seguida, aqueles relativos a presença de práticas educativas maternas que possibilitam o surgimento de comportamentos agressivos. No Quadro III (Anexo J) encontram-se resumidamente as formas descritas e utilizadas por mães na intenção de educar as crianças em questão.

A Tabela VIII apresenta a soma dos pontos obtidos pelas crianças na Escala de Eventos Adversos, quanto a adversidades financeiras (A), relacionadas à família (B) e aquelas incidindo sobre a própria criança (C). Já a tabela IX mostra resumidamente as práticas educativas encontradas em cada caso, a partir dos relatos de mães e professoras. Esta tabela fora composta pelas práticas parentais negativas propostas por Gomide (2003), acrescida de outros três eventos cotidianos encontrados nas descrições das mães das crianças estudadas, a saber: exposição a comportamentos agressivos ou coercitivos, exposição à discórdias entre os pais e falta de monitoramento e controle. Destaca-se que os itens expostos em ambas tabelas, são todos, considerados como fatores de risco para as crianças desta pesquisa.

Tabela VIII- Resultados da Escala de Eventos Adversos.

Categorias da Escala de Eventos Adversos		C1		C2		C3		C4		C5		C6		C7		C8		C9		C10		C11	
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
A	Instabilidade Financeira	3	1	2 + 1	1 + 2	1 + 1	2 + 1	2	1	1 + 1	2 + 1	2	1	1 + 1	2 + 1	2	1	1 + 1	2 + 1	1 + 2	1 + 2		
	Advers. nas relações parentais	1		2 + 3	3 + 1	1 + 5	1			2 + 1												4	
B	Advers. associadas à condutas parentais			1	1 + 2																		
	Outras Adversidades Familiares	3	1 + 1	1 + 2	1 + 2	3 + 1	1	5 + 1	2	1												6	
	Eventos Adversos na vida pessoal																					1	
C	Eventos Adversos na vida escolar			1		2		1 + 1	1	2												1	
	Problemas nos relacion. interpessoais	2			1	1 + 1		1	1	1													
	Perdas	1	1																			1	
TOTAL		10	9	12	16	11	4	15	5	7	3	16											

* A = anteriormente aos 12 últimos meses / D = durante 12 últimos meses em relação à coleta de dados.

Tabela IX– Práticas Educativas Inadequadas

Práticas Educativas Inadequadas	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11
Negligência	X										
Abuso Físico ou Psicológico	X				X	X		X			
Disciplina Relaxada				X					X		X
Punição Inconsistente						X				X	
Monitoria Negativa	X										
Exposição à Comport. Agressivo ou Coercitivo	X	X	X	X	X	X		X			
Exposição à discórdias entre os pais		X	X	X							X
Falta de Monitoramento / Controle		X		X							

Segundo a Tabela VIII, verifica-se que a criança 1 apresenta em seu histórico três eventos relacionados as adversidades financeiras, quatro eventos adversos relacionados à família e outros três incidindo na própria criança, totalizando 10 eventos adversos presentes em sua vida. Os três eventos relacionados às adversidades financeiras, remetem a necessidade do início do trabalho da mãe, perda deste emprego e conseqüentes dificuldades financeiras. Os quatro eventos relacionados à família são: novo relacionamento da mãe, acréscimo do padrasto na família e aumento da ausência deste padrasto e da mãe por 8 horas ou mais por semana. Os três demais eventos incidindo na própria criança são referentes à morte do pai e à atual piora do relacionamento desta com colegas, e agressões verbais direcionadas à professora feitas em casa.

O relato da mãe da criança 1 indica que em contexto familiar, criança e mãe agem agressivamente, especificamente em forma de ameaças mútuas. Podem ser encontrados indícios de abuso físico e psicológico praticado por mãe e irmã, que além de baterem na criança, também fazem chantagens e ameaças com esta. Isto indica que esta criança está submetida a diferentes modelos de comportamentos inadequados. As informações dadas pela mãe confirmam as fornecidas pela professora de que as práticas educativas são fornecidas por diferentes autoridades, sendo avó, com quem reside, mãe e irmã; o que pode indicar uma monitoria negativa, pelo excesso de regras dadas e falta de consistência destas. A mãe, descrita como negligente pela professora, informou que entregou seu filho para viver na casa vizinha com a avó. Justificou que não teria tempo para cuidar dele porque trabalhava muito. No entanto, na ocasião da coleta, a mãe estava desempregada e sua filha vivia com ela. Mãe afirma que o menino é mais apegado à avó do que à ela, pois ela faz tudo o que ele quer. Destaca-se as diferentes influências negativas recebidas por esta criança.

Sobre a criança 2, incidem no total 9 eventos adversos, sendo um relacionado à instabilidade financeira, que se trata do início do trabalho materno; sete deles relacionados à família e um incidindo nela mesma. As sete instabilidades relacionadas à família são: aumento de brigas e conflitos entre os pais (antes e atualmente), aumento da ausência do pai por mais de 8 horas por semana, abandono do lar pelo pai, separação do casal por duas vezes, e nascimento de irmão mais novo. Por fim, a adversidade incidindo na própria criança remete à morte de seu avô.

A mãe da criança 2, concordando com professora, destaca a convivência desta com crianças de rua, o que na opinião de ambas, a incentiva a se comportar inadequadamente. Devido a constantes conflitos e da separação conjugal, sua mãe voltou a viver com seus pais (avós maternos da criança), bem como a trabalhar durante todo o dia, deixando os filhos sob cuidados desta avó. Segundo as informações de que esta criança passa maior parte de seu tempo livre com crianças de rua, supõe-se dificuldades da avó para controlar seus comportamentos, impor limites, regras e mantê-lo em casa, o que sugere falta de monitoramento / controle. Mãe, que se descreveu como carinhosa e apegada aos filhos, se mostrou preocupada com a criança 2 durante a entrevista, além de afirmar que usa o diálogo para solucionar problemas, e que a criança é sensível e compreensiva frente a este comportamento, assim como também diz a professora.

Existem 12 eventos adversos incidindo sobre a criança três, a saber: três eventos relacionados à instabilidade financeira, oito relacionados à família e um na própria criança. As instabilidades financeiras se devem à necessidade do início do trabalho materno, perda deste emprego e retomada da atividade em outro serviço. As oito adversidades relativas à família são: aumento de conflitos e brigas entre os pais, abandono do lar pelo pai e separação do casal, aumento da ausência do pai e da mãe por 8 horas ou mais por semana, litígio pela guarda da criança, problema do pai com álcool, e aumento de um adulto na família, que é o namorado da irmã. A instabilidade incidindo na própria criança remete a mais de uma troca de professoras no mesmo ano.

O discurso da mãe da criança 3 sobre as práticas educativas remete a presença de regras e limites, mas também de diálogo e compreensão. O pai, que se separou recentemente da mãe, parece tentar realizar todas as vontades da criança quando a vê, o que provoca conflitos com a mãe, e um ambiente possivelmente hostil quando ambos estão presentes. Supõe-se que a criança presencie diversas discórdias entre os pais. Esta mãe cita alguns comportamentos coercitivos e agressivos de sua filha mais velha voltados para a criança 3, assim como fora dito pela

professora. Convivendo com esta irmã, que parece substituir a mãe quando esta não está presente, esta criança está em contato com um modelo de comportamento agressivo. Professora e mãe citaram que criança sofre discriminação racial e por ser obeso, porém professora crê que mãe não se importa com o fato, o que foi contestado por ela durante a entrevista.

A criança 4 apresenta 16 eventos adversos presentes ao longo de sua vida, o que remete a maior pontuação do grupo, juntamente com a criança 11, que também obteve tal pontuação. Dos 16 pontos da criança 4, três são relativos à instabilidade financeira, doze relativos ao contexto familiar, e um incidindo sobre ela mesma. Após a perda do emprego, sua mãe começou a trabalhar novamente, porém ainda passam por dificuldades financeiras. Das doze adversidades relativas ao contexto familiar, seis remetem às relações parentais, sendo: aumento dos conflitos e brigas entre os pais, ocorridos antigamente e atualmente; separação dos pais, abandono do lar pelo pai, novo casamento do pai, litígio judicial por pensão; três destas adversidades se relacionam às condutas parentais, sendo: abuso de álcool e drogas pelo pai, e problemas deste com polícia e justiça por ter cometido roubo no passado e agressões à mãe atualmente; e as três outras adversidades familiares, a saber: o nascimento de um irmão e o aumento da ausência do pai e da mãe por 8 horas ou mais por semana. O evento incidindo sobre a própria criança remete à piora do relacionamento atual desta com seus amigos ou colegas.

A ausência da mãe da criança 4 é marcante em seu discurso durante a entrevista, pois apenas tem contato com os filhos na parte da noite e aos domingos, de forma que na maior parte do tempo tais crianças encontram-se sozinhas. Este indicador de falta de monitoramento / controle, pode ser somado a convivência com seus irmãos, tidos na escola como muito agressivos também. Mãe citou comportamentos agressivos verbais e físicos da filha e de demais irmãos voltados a ela, e sua tendência parece ser tentar acalmá-los e fazer suas vontades, o que caracteriza disciplina relaxada e possivelmente contribui para o desenvolvimento de outros comportamentos agressivos e impositivos destas crianças. Parece ser uma criança que recebe poucas regras e limites de sua mãe, que tenta suprir as necessidades da filha sem repreendê-la quando necessário. Já o pai, que não reside mais com a família, tem problemas com drogas e é descrito como muito violento para com todos os filhos e esposa, tendo já cometido violência física grave contra sua ex-esposa, que o denunciou. Parece que o comportamento da mãe frente àqueles agressivos do pai remete a submissão e medo, forma com que também se comporta frente aos comportamentos agressivos dos filhos. Ainda segundo esta mãe, as ameaças do ex-

marido ainda continuam, em especial durante a madrugada, em que tenta arrombar a casa e levar os filhos embora, enquanto drogado. Mãe afirma que a polícia tem feito pouco para protegê-la. Destaca-se que o avô desta criança, pai do pai dela, também apresenta histórico de comportamento agressivo e anti-social, já tendo sido preso por cometer crimes.

A criança 5 apresenta 11 eventos adversos associados a sua vida, sendo dois destes relativos à instabilidade financeira, que remetem ao início do trabalho materno e a dificuldade financeira atual; cinco deles às relações familiares, que são, o aumento de conflitos e brigas entre os pais, o nascimento de um irmão, o acréscimo de uma tia na família, o aumento da ausência do pai e da mãe por 8 horas ou mais em função dos respectivos empregos; e outros quatro eventos incidindo diretamente sobre ela, que remetem a mudança de escola, mais de uma troca de professoras no mesmo ano, suspensão da escola e piora no relacionamento com colegas e amigos.

Escola e família trocaram acusações no caso da criança 5, cada um afirmando que o outro não sabia tratar a criança, expondo seus problemas aos estranhos e na frente da mesma. Mãe afirma não saber como lidar com seu filho, ou seja, não sabe o que funciona ou não com ele, diz que é uma criança desobediente, de forma que ela precisa segurá-lo quando está de castigo, se não ele sai. Também citou que pára de repreendê-lo quando ele grita que a cabeça está doendo e ordena que pare o discurso. Destaca-se que professora e diretora da escola evidenciaram maus tratos sofridos por esta criança em ambiente familiar; tanto físicos, pois todos o seguram para bater nele; quanto psicológicos, quando discutem e reclamam de sua situação para vizinhos e estranhos em sua frente. Professora ainda relatou que um dia o menino chegou chorando na escola, pois havia apanhado do pai quando assistia a um programa de TV. Quando questionada sobre qual programa, a criança respondeu: “torta na cara.. é que meu pai queria ver o jornal e eu não quis deixar ele trocar de canal”.

A criança 6 possui apenas 4 eventos adversos em sua vida, sendo que três deles se relacionam à estabilidade financeira. Frente a dificuldades financeiras, mãe começou a trabalhar, e com a melhora da situação, esta voltou a ser dona de casa, quando, então, houve perda do emprego do pai. Porém, logo este já encontrou outro serviço, o que fez a mãe relatar que não passavam por dificuldades na época da coleta, mas que a criança havia sofrido aumento da ausência do pai por 8 horas ou mais por semana.

A mãe da criança 6 afirma realizar todas as vontades de seu filho, porém seu discurso é incoerente, na medida em que seus exemplos não condizem a uma educação permissiva, mas sim rígida por parte do pai da criança e com punições físicas com o uso de chinelo por parte da mãe. As práticas maternas parecem indicar disciplina inconsistente, pois mãe não seria clara na colocação de regras e limites, e se deixaria levar pelo humor para reforçar ou punir comportamentos; não elogiaria comportamentos adequados, além de punir por motivo incompreendido pela criança, o que a faria ter que explicar o porquê da punição após ter batido no filho, como foi relatado. Esta família parece também oferecer exposição da criança à um modelo de comportamento coercitivo, apresentando agressividade como consequência da não realização do que deveria ter sido feito, como por exemplo apanhar quando professora reclama de seu comportamento na escola. Professora, ciente deste controle, também ameaça a criança de contar para mãe quando se comporta mal, já que outras formas de controle não são eficientes. Mãe declarou-se como crente religiosa assídua e durante a entrevista falou sobre os poderes de Deus e sobre suas punições. Questiona-se sobre consequências desta elevada crença religiosa para o desenvolvimento adaptativo dos filhos e também as respectivas ações dos pais para que sejam cumpridas as interpretações das vontades de Deus nesta família. Observando as descrições de comportamento do filho, verifica-se o desenvolvimento de comportamentos que visam burlar as regras impostas, que também são aplicados na escola, onde sua professora o vê fazendo o errado e mesmo assim, ele não afirma que foi ele quem fez, na tentativa de não receber a punição.

A criança 7 apresenta a segunda maior pontuação de eventos adversos do grupo estudado, com 15 deles ao todo. Dois são referentes a dificuldades financeiras, nove deles ao contexto familiar, enquanto outros quatro eventos incidem diretamente sobre ela. Existiram dificuldades financeiras que levaram a mãe começar a trabalhar, provocando sua ausência por 8 horas ou mais por semana. Com 2 anos, esta criança fora passear apenas com o pai, que era segurança particular, quando este fora assassinado por inimigos na rua. A criança ficou no local do crime até que pessoas desconhecidas a recolhessem e procurassem pela família. Neste dia a mãe estava na maternidade, dando a luz ao segundo filho do casal. A partir disto, a criança 7 ficou por 3 meses sem falar e com auxílio psicológico voltou a se comunicar aos poucos. Destaca-se a ausência do pai sentida pela criança e as constantes brigas entre mãe e avó paterna por sua guarda. Mãe mudou-se de cidade e casou-se novamente, o que acrescenta um adulto à família, e

teve o terceiro filho. Com a mudança de cidade, houve para a criança 7, a mudança de escola e ainda mudança de sala de aula por motivos de reclamações da professora antiga sobre o comportamento agressivo dele. A professora nova, que respondeu as entrevistas desta pesquisa, não julga a criança agressiva, mas sim apresentando baixa auto estima e insegurança em termos acadêmicos.

A mãe da criança 7 parece estar de acordo com sua professora quando diz que o filho é carente e precisa de atenção e incentivo à auto-estima, bem como concordam que dentro do ambiente familiar é desmerecido e eventualmente xingado de burro pelo padrasto, comportamento desaprovado pela mãe. Parece ser uma mãe que tem consciência da situação de seu filho, e tenta fazer o que está no seu alcance para ajudá-lo, julgando-se amorosa e atenciosa. No cotidiano a mãe utiliza-se de diálogo e elogios visando aumentar sua auto-estima, também usa de punições quando necessário, através da retirada de privilégios temporários.

As cinco adversidades incidindo sobre a criança 8 são: dificuldades financeiras, aumento da ausência do pai, nascimento de um irmão, agressões mutuas entre professores e esta criança, e duas trocas de professoras no mesmo ano, até ser colocado na sala da professora que a criança havia pedido.

As práticas utilizadas pela mãe da criança 8 constituem-se de abuso psicológico, caracterizado pela ameaça do envio da criança ao conselho tutelar e a ameaça da ausência de atenção e afeto. Seu discurso também parece contraditório, pois ao mesmo tempo, afirma que tudo dá certo com ele, que tem o controle, também afirma que não consegue controlar os comportamentos de brigas entre irmãos diariamente. A criança parece não se intimidar quando uma regra lhe é imposta, assim como descrito sobre a falta de dinheiro, pois a criança mostra-se nervosa além de responder com agressão verbal a mãe. Isto indica uma possível falta de autoridade por conta desta mãe, que apenas conseguiria resultados quando ameaça de enviá-lo ao conselho tutelar, ao mesmo tempo que esta expressão de ausência de afeto pode provocar indiferença da criança pelos sentimentos da mãe. De acordo com professora, parece que a autoridade do lar é o pai, que seria agressivo com filhos e com mãe, chegando a impedi-la de sair de casa durante todo o dia, para que não corra o risco “de encontrar outros homens, assim como ele faz com outras mulheres”. A professora complementa que ele já chegou a trancá-la em casa e que ela saberia da infidelidade dele. Ainda segundo professora, este aluno um dia disse que a “diretora era gostosa”, e quando questionado, revelou que seu pai também achava isto. A forma

coercitiva de manter o controle do lar utilizado pelo pai, pode estar funcionando como modelo a ser seguido pelo filho, que as utiliza com seus colegas de escola.

A criança 9 apresenta sete eventos adversos em seu histórico, a saber; dois relativos à instabilidade financeira, que são o início do trabalho materno e a perda deste emprego; um relativo ao contexto familiar, que remete ao aumento da ausência desta mãe; e quatro incidindo diretamente sobre ela, que são a mudança de escola por problemas de comportamento, mais de uma troca de professoras no mesmo ano, a piora do relacionamento com colegas e amigos e a morte do avô.

As conseqüências de uma disciplina relaxada parecem nítidas no caso da criança 9, pois esta não obedece a seus pais nem professora, tem desejos e vontades realizados prontamente pelos primeiros, além de ter desenvolvido comportamentos de birra e de agressividade quando não obtém o que quer. Os pais trabalham fora, por isso colocaram esta criança em duas escolas, para que ambos períodos fossem preenchidos. Parecem querer compensar o tempo em que não estão juntos, sentem-se culpados pela ausência, de forma que ao estarem juntos tentam fazer sempre o que ele gostaria. Também não suportam ver o filho único “triste”, referindo-se a comportamentos de choro e reclamações quando não recebe imediatamente aquilo que gostaria.

Assim a criança é reforçada a ser agressiva, recebendo mais atenção e presentes quando se comporta de forma inadequada, o que manteria seu comportamento. Mãe relata que o interesse por brinquedos novos dura pouco tempo, porém não vê alternativas para alguma mudança. Cita que bater resolve um pouco, porém diante da atual situação este controle parece ausente ou ineficiente devido à dinâmica citada.

Apenas 3 eventos adversos foram citados pela mãe da criança 10 ao responder a este instrumento, todos relacionados a instabilidade financeira. Segundo ela, antigamente houve momento difícil do ponto de vista financeiro devido a perda do emprego do marido, fazendo com que a mesma procurasse um trabalho.

A entrevista com esta mãe foi a mais rápida, com 40 min aproximadamente, devido à indisponibilidade desta para responder as questões, bem como se aprofundar nos temas. Durante a entrevista, cita que seu filho é uma criança manhosa e que chora por pouco motivo, mas que questiona suas ordens, querendo tudo de seu jeito, porém quando os porquês são explicados, ele entende. Com estas descrições, tem-se como hipótese que chorar seria eficiente para mobilizar

esta mãe, e fazê-la parar a punição, ao mesmo tempo que, esta punição seria dada sem a devida explicação do que a criança havia feito de errado, o que a faria questionar ordens.

Na entrevista, a mãe desta criança coloca que o ensino da escola é fraco, porém demonstra não relacionar o baixo desempenho do filho às retiradas diárias mais cedo da escola, e a falta de incentivo desta. Referiu-se a escola como “aqui é mais pra pintar e desenhar”, mostrando a indiferença pelo conteúdo acadêmico, fato já colocado pela professora.

As informações dadas pela professora são de que a mãe trataria as crianças de forma rígida, possivelmente punindo seus filhos sem motivos aparentes, em especial o mais novo (C10), o que caracterizaria a punição inconsistente. Isto explica as tentativas constantes do irmão mais velho em proteger e livrar o caçula de eventuais punições, tanto da mãe quanto da professora, fato que fora descrito pela última. Esta professora sabe que o irmão mais velho da criança 10 faz as tarefas de casa que esta não consegue fazer e por conhecer a letra do irmão e as dificuldades de seu aluno, lamenta o fato deste estar perdendo oportunidades de aprender com suas lições.

A criança 11 é a segunda a mais pontuar em termos de eventos adversos, com 16 ao todo presentes em sua vida. Destes, três são relativos à instabilidade financeira, dez relativos ao contexto familiar e três eventos aparecem incidindo sobre a criança.

Já houve necessidade da mãe começar a trabalhar por duas vezes e, segundo a mesma, na época da coleta, passava por dificuldades financeiras. Dos dez eventos adversos relacionados ao contexto familiar, quatro deles apresentam-se nas relações parentais, sendo: aumento de conflitos entre os pais, abandono de lar pelo pai, separação do casal, e novo casamento da mãe; e seis destes remetem a outras adversidades familiares, a saber: doença grave com hospitalização da mãe, nascimento de irmão, doença grave com hospitalização de irmão, ausência completa do pai por mais de um ano e meio após a separação do casal, acréscimo do padrasto na família, problema de saúde mental da mãe. As três adversidades incidindo na própria criança são: hospitalização por mais de duas semanas desta criança por pneumonia, morte de amigo, e mais de uma troca de professoras no mesmo ano.

As praticas educativas descritas pela mãe da criança 11 revelam o uso da disciplina relaxada e de suas conseqüências. Assim como fora descrito no caso da criança 9, esta mãe parece tentar fazer ao máximo as vontades de sua filha, ao mesmo tempo que não consegue resistir as birras e chantagens desta quando seus desejos não são realizados prontamente. Além

disto, esta mãe parece tentar proteger sua filha das conseqüências naturais provocadas por seu comportamento agressivo em outros contextos, como na vizinhança ou na escola. O argumento usado pela mãe “eles estão de mau humor e descontam em você” reforça a idéia de que o comportamento feito não é inadequado e não merece ser punido, e atribui ao mau humor a conseqüência gerada à criança.

Esta forma de agir, além de reforçar a agressividade, mostra que a criança 11, não teria controle sobre as punições que recebe fora de casa, ou seja, desvincula a função do comportamento agressivo e suas conseqüências. Esta mãe parece não relacionar suas práticas com o desenvolvimento destes comportamentos na criança 11.

No geral, ainda de acordo com a Tabela VIII , destaca-se que não houve caso com ausência de evento ligado à instabilidade financeira, ou seja, todas as crianças estudadas apresentam ao menos um destes eventos adversos em suas vidas. Já as adversidades relacionadas à família, que remetem as categorias do item B da tabela, foram as mais presentes em todo o grupo estudado, atingindo média de aproximadamente 5 eventos por criança participante.

Dentre elas, optou-se por destacar que cinco participantes (C2, C3, C4, C5 e C11) já presenciaram o aumento de conflitos e brigas entre os pais, sendo que quatro deles (C2, C3, C4 e C11) vivenciaram o abandono do lar pelo respectivo pai e conseqüente separação do casal. Verifica-se que as mães das crianças 1 e 7 são viúvas; que a criança 1 não chegou a conhecer seu pai, enquanto a criança 7 presenciou o assassinato do seu. As crianças 5, 6, 8, 9 e 10 vivem com seus pais biológicos.

As maiores pontuações referentes a soma das adversidades familiares (item B) foram obtidas pelas crianças 4 e 11, com 12 e 10 eventos respectivamente, o que está acima da soma média obtida pelo restante do grupo. Estas duas crianças, que são as duas meninas dentre os participantes, somam no total 16 adversidades cada, remetendo a maior pontuação do grupo estudado. Nestes dois casos, a totalidade de eventos adversos atingiu esta soma devido ao número elevado de adversidades nas relações parentais.

Na soma de pontos do item C, que remete as adversidades incidindo na própria criança, observa-se que três delas, crianças 5, 7 e 9, somam 4 adversidades cada. Este foi o maior número de adversidades incidindo na própria criança obtida no grupo.

Verifica-se que todas as crianças estudadas apresentam diversos eventos adversos incidindo sobre suas vidas, que representam, cada um deles, fatores de risco para o desenvolvimento adaptativo destas crianças.

Quanto as práticas educativas inadequadas apresentadas na Tabela IX, têm-se no caso da criança 1, indicadores da presença de negligência, abuso físico e psicológico, monitoria negativa, além da exposição a modelos de comportamento agressivo em contexto familiar; no caso 2, os relatos indicam a falta de monitoramento / controle, além das exposições da criança ao modelo de comportamento agressivo e coercitivo daquelas crianças de rua com quem convive, e às discórdias entre seus pais; porém, destaca-se a existência de uma mãe que demonstra ter preocupação com o filho, e relata usar o diálogo para lidar com eventuais problemas, prática que parece ser efetiva com esta criança, tanto em casa quanto na escola.

Apesar da criança 3 ter uma mãe que cita comportamentos adequados em relação a educação de seu filho, existem indicativos da exposição desta ao comportamento agressivo da irmã e discórdias entre os pais. Já no caso da criança 4, verifica-se a falta de monitoramento diário, acrescida de indicadores de disciplina relaxada, exposição às discórdias entre os pais e a modelos agressivos e coercitivos de comportamento do pai e dos irmãos mais velhos.

Observa-se, no caso 5, a presença de indicadores de abuso físico e psicológico e de exposição a modelos agressivos de seus familiares; já a criança 6 possivelmente sofre com abusos físicos e punição inconsistente. O caso 7, parece não apresentar presença marcante de características das práticas negativas avaliadas, pois os xingamentos do padrasto são descritos como eventuais. Além disto, consta deste caso, os relatos sobre o uso de algumas práticas educativas consideradas positivas por parte da mãe, tais como estar atenta às dificuldades e necessidades do filho, prezar pela distribuição de afeto, fornecer regras e limites de forma consistente e valorizar comportamentos adequados dele, em especial aqueles voltadas a pequenos êxitos acadêmicos, com o objetivo de aumentar sua auto-estima.

O abuso físico e psicológico parece estar presente também no caso 8, bem como a exposição desta a comportamentos agressivos e violentos de seu pai; já no caso 9 parece existir disciplina relaxada, praticada por ambos mãe e pai, enquanto no caso 10 supõe-se que as práticas estejam caracterizadas por punição inconsistente. No caso 11, existem indicativos de disciplina relaxada concomitante a exposição da criança as discórdias entre os pais.

Em suma, observa-se que a criança 1 parece ser negligenciada, as crianças 2 e 4 vivenciam diariamente a falta de monitoramento, e as crianças 1, 5, 6 e 8 apresentam em seus históricos indicativos de abuso físico ou psicológico. Três delas, sendo 4, 9 e 11, possivelmente são expostas a disciplina relaxada, outras duas parecem ser educadas com punição inconsistente (C6 e C10), e por fim, uma delas com monitoramento negativo (C1).

Destaca-se ainda que estão na presença de modelos de comportamento agressivos e coercitivos de um dos pais as crianças 1, 4, 5, 6 e 8; as crianças 3, 4, expostas a tais comportamentos emitidos por seus respectivos irmãos, enquanto a criança 2 apresenta-se exposta a relacionamentos com de meninos de rua.

Existem indícios do uso de práticas educativas positivas materna, nos casos 2, 3, e 7, apesar dos fatores de risco já evidenciados em relação a cada um destes casos. No geral, tem-se que, com exceção da criança 7, todas apresentam contato com uma prática inadequada dos pais, irmãos ou cuidadores, que representam fatores de risco significativos para o desenvolvimento de comportamentos agressivos ou anti-sociais nestas crianças.

3. Resultados relativos à Relação Professor-Aluno.

3.1 Resultados da Relação Professor-Aluno a partir da EDAAE.

Este item inclui a análise da descrição da professora sobre como é a relação dela com a criança em questão e como ela lida com seus comportamentos inadequados. Além disto, também é apresentada a forma como a professora imagina ser vista pela criança, ou seja, a suposta opinião desta sobre sua professora.

O Quadro IV (Anexo L) mostra o resumo do relato das professoras sobre como é seu relacionamento com aquele determinado aluno e como ela lida com os comportamentos inadequados dele.

De acordo com a entrevista, a relação entre professora e criança 1 parece ser desprovida de afeto mútuo, ambos estariam no contexto escolar desempenhando apenas seus respectivos papéis. Esta professora acredita que existe intencionalidade em prejudicar colegas, quando esta criança emite comportamentos inadequados. Sua forma de ação frente a dificuldades comportamentais parece ser adequada, na medida em que descreve o valor das regras vigentes

para todos (de forma igual), às suas descrições de diálogo, explicação de quais são erros, propostas de soluções de problemas e eventual punição.

A professora da criança 2 descreve a relação como próxima e afirma que dar carinho foi fundamental para aproximá-los. Em situações difíceis afirma que tenta ser compreensiva, relembando os combinados, porém não é agressiva ou impositiva porque não dá certo. Diz que com o tempo percebeu que a compreensão e o carinho eram as únicas formas de atingi-lo. Como sabe que ele se importa com seus sentimentos, as vezes pede que faça atividade para que ela não fique triste, e então ele faz. Esta forma de coerção sentimental parece ser eficiente porque a criança se preocupa com os sentimentos desta professora, que por sua vez parece ter desenvolvido formas eficientes de atingir seu aluno. Destaca-se que durante a entrevista percebeu-se que eventualmente esta professora grita com seus alunos visando o controle da sala de aula.

A professora da criança 3, que é a mesma da criança 2, afirma: “Que, neste caso, gosta da criança, pois apesar dela ser hiperativa, ela é carinhosa e não apresenta más intenções com colegas”. Durante esta entrevista, ela fez diversas menções deste tipo, relacionadas ao mau comportamento da criança 1. Descreve a criança 3 como carinhosa e respeitosa com ela. Citou as mesmas ações utilizadas com a criança 1 frente a um mau comportamento, e enfatizou que regras são iguais para todos. Esta professora é claramente mais apegada à criança 3 do que à 1.

O relacionamento é descrito como difícil pela professora da criança 4. Por ser agressiva verbalmente e fisicamente, a criança produz sentimentos de raiva na professora, que chega a citar que quer que esta se forme e vá embora logo. Diante destes comportamentos, várias ações ineficientes já foram tomadas, deixando esta professora sem saber como agir com a criança para educá-la.

Como já fora descrito, a professora da criança 5 divide o relacionamento em dentro e fora da sala de aula e explica que dentro da classe, ela se comporta de forma a ignorar os comportamentos da criança e a deixa agir como queira devido às inúmeras tentativas frustradas de agir adequadamente. Já fora da classe diz que o relacionamento é satisfatório. As vezes sente dó pela situação da mãe em ter um filho problemático. Devido a estas experiências, esta professora não demonstra empatia pela situação da criança em questão, mobilizando-se o suficiente para cumprir suas obrigações profissionais.

A professora da criança 6, que é a mesma da criança 4, relata mais uma vez os sentimentos de frustração frente a inúmeras tentativas em vão de controlar os comportamentos desta criança em sala de aula. Diz que as punições convencionais, como dialogar ou colocá-lo para refletir, resolvem momentaneamente, mas que em seguida ele volta a fazer o mesmo erro. Assim, optou ultimamente por convocar a mãe, que usa de violência com a criança quando há reclamação, e contar o que acontecera na sala de aula. Descreve que quando a chama, os comportamentos melhoram um pouco, bem como o seu controle. Também descreve que quando cita as punições de Deus, esta criança é um pouco mobilizada. Esta professora parece estar utilizando-se de coerção tanto para lidar com a criança 6 quanto com a criança 4. Parece cansada, e tenta focar-se apenas nas suas funções de professora.

Professora e criança 7 parecem gostar um do outro, refletindo um bom relacionamento. A criança parece, apesar de insegura academicamente, ter encontrado compreensão e conforto nesta professora, que tenta a todo tempo estimular suas potencialidades. Esta demonstra acreditar na criança mostrando-lhe que pode aprender a ler e escrever assim como os demais da turma. Suas ações foram tidas como adequadas frente a problemática descrita.

O relacionamento entre professora e a criança 8 é descrito como muito bom. Esta professora parece ser mais compreensiva do que as demais da escola, motivo pelo qual a criança optou por ser seu aluno, após ter passado por dificuldades adaptativas em outras salas de aula. Os comportamentos desta professora podem ser tidos como permissivos, o que levanta a questão de até que ponto existe um real controle desta em situações difíceis. Descreveu que frente a um mau comportamento prefere conversar, falar sobre regras, dizer quem errou e porque, e pedir para que ambos se entendam. Durante a entrevista ela falou sobre respeito ao próximo, defendeu a compreensão e condenou aqueles que rotulam e punem as crianças que se comportam mal, oferecendo alternativas para estas situações.

Apesar de denominar o relacionamento como bom, a professora da criança 9 descreve-o como dificultado, ressaltando as atitudes desta criança em querer tudo de sua forma, querer mandar, liderar sempre as brincadeiras, desrespeitar os colegas, ou atrapalhar o andamento das aulas. Diz que frente a tais comportamentos já foram utilizadas diversas técnicas, tais como ignorar o comportamento, ou tentar o diálogo, chegando a conclusão de que apenas a punição, que remete a retirada de seu brinquedo, é que resolve o problema do mau comportamento. Tais afirmações, indicam que o adjetivo bom, não é condizente com a realidade apresentada.

Assim como no caso anterior, neste também a professora diz que o relacionamento com criança 10 é ‘bom’ ao mesmo tempo que descreve as dificuldades de interação com esta, em especial frente a baixa resistência a frustração demonstrada pela criança. Nestas condições, tenta usar o diálogo e incentivar a criança, porém percebe que apenas um auxílio particular é satisfatório para que esta cumpra as atividades. Tal atividade é inviável, uma vez que esta professora tem os demais alunos para serem atendidos em sala de aula. Também citou a falta de colaboração da mãe, por não dar importância às atividades acadêmicas da pré-escola.

O relacionamento difícil entre professora e criança 11 é explicado ao longo da entrevista, onde exemplos de agressões físicas e verbais são dadas. A professora, que aparenta estar cansada, pediu auxílio para lidar com estes comportamentos durante a entrevista, mostrando que ainda não havia desistido de tentar atingir esta criança. Falou sobre os inúmeros esforços em vão para controlar o mau comportamento, e que as regras nem sempre faziam sentido para a garota, uma vez que estas eram inexistentes no contexto familiar, causando um questionamento do porque da necessidade de segui-las. Trata-se de uma professora que se percebe como frustrada por não conseguir atingir seus objetivos com a criança.

Nomearam o relacionamento com o adjetivo “bom”, as professoras das crianças 2, 3, 7, 8, 9 e 10. Porém, destaca-se a existência de aspectos negativos incluídos nestas descrições, visto as dificuldades levantadas, em especial nos casos 3, 9 e 10. Nos casos 3 e 9 as professoras parecem cansadas por ter que falar das regras de forma insistente; porém no caso 3, os aspectos positivos levantados, condizem com o termo bom. Já os relatos da professora da criança 9 apontam a presença de conflitos diários, que leva possivelmente a uma relação afetivamente desvinculada, restando apenas características positivas relacionadas ao ótimo desempenho acadêmico desta criança. Em relação ao caso 10, existem dificuldades em relação à dependência da criança, porém considera-se válido o adjetivo bom, na medida em que esta o considera carinhoso e brincalhão fora do contexto acadêmico, o que indica a existência de vínculo afetivo.

A professora da criança 7 parece ser coerente quando afirma que seu relacionamento é bom, mesmo frente às dificuldades do cotidiano. Já a professora da criança 8 percebe o relacionamento como bom, e apesar das descrições sobre comportamentos agressivos, esta apresenta percepção de que estes não são de tamanha gravidade, que a criança se comporta de forma diferente frente a ela e adota postura em favor do diálogo e compreensão frente a tais comportamentos. Supõe-se que esta criança pode não estar sendo conseqüenciada por seus maus

comportamentos, o que tende a mantê-los e torna provável a existência de conflitos em contexto escolar futuro.

São descritos como indiferentes ou desvinculados afetivamente os relacionamentos entre professoras e crianças 1 e 6. Em ambos os casos as professoras parecem descrever os motivos pelos quais julgam o relacionamento desta forma.

Por fim estão aqueles relacionamentos denominados e descritos como dificultados, que remetem aos casos 4, 5, e 11, todos eles apresentando subsídios para tal denominação. O caso 9, em especial, apesar de ter sido denominado como “bom”, apresenta conteúdos que o fazem ser considerado como dificultado.

Quanto às técnicas utilizadas frente ao mau comportamento, tem-se três professoras (casos 2, 8 e 11) que preferem usar apenas do diálogo no objetivo de controlá-los; outras três (casos 1, 3 e 10) que, além do diálogo, também utilizam-se de alguma punição caso o comportamento persista; duas delas (6 e 9) que chegaram a conclusão de que apenas a punição controla o mau comportamento; apenas uma (caso 5) que ignora-os; uma outra (4) que afirma não saber o que funcionaria para controlá-los e por fim uma última professora (7) que julga que sua criança não se comporta mal.

Em alguns casos, podem ser observadas descrições de comportamentos inadequados semelhantes, como por exemplo nos casos 8 e 9 onde estes não cumprem regras e permanecem com o mau comportamento, no entanto estes são vistos e orientados por professoras de formas diferentes.

Também pode ser destacado que as professoras das crianças 4, 5, 6, 9 e 11 parecem ter desistido do relacionamento com o aluno, mantendo seu papel pelo exercício de sua profissão.

Dando continuidade a apresentação dos resultados sobre o relacionamento professor-aluno, a Tabela X mostra a forma como a professora imagina ser vista pela criança, ou seja a suposta opinião da criança sobre esta professora.

Tabela X- Opinião da criança sobre sua professora

	<u>Opinião da Criança sobre Professora</u>		
	Gosta	Reclama	Indiferente
Criança	2,3,7,8,10	4,9,11	1,5,6

No quesito “Opinião sobre Professora”, a maioria das mesmas afirmou que seus alunos gostavam delas (45.4%), 3 crianças (27.2%) foram tidas como indiferentes com a professora, enquanto outras 3 (27.2%) se queixam e reclamam das mesmas.

3.2 Resultados relativos à Entrevista sobre Qualidade da Relação Professor-Aluno de Pianta.

Os resultados referentes às pontuações obtidas nas escalas por cada professora participante podem ser observados na Tabela XI.

Tabela XI - Resultados da Entrevista sobre Qualidade da Relação Professor-Aluno de Pianta.

Crianças	Senso de Disciplina	Base Segura	Empatia	Neutralidade Afeto neg.	Agenciamento e Intencionalidade	Incapacidade	Afeto Positivo	Raiva/ Hostilidade	Coerência
C1	4	2	4	4	5	2	2	2	4
C2	4	6	6	4	4	3	4	4	3
C3	4	5	5	2	6	4	4	2	4
C4	4	2	5	3	2	6	2	6	4
C5	2	3	5	2	2	7	2	3	5
C6	4	1	3	2	2	6	1	6	4
C7	7	6	6	4	7	2	6	1	5
C8	6	7	7	1	7	2	6	1	5
C9	5	3	4	2	2	6	3	5	4
C10	6	5	4	4	4	5	4	2	4
C11	4	3	4	2	2	7	2	7	5

Tal pontuação permitiu o agrupamento das professoras em 3 categorias distintas, a saber: a) Professoras que apresentam alta pontuação em escalas positivas e baixa pontuação em escalas negativas, b) Professoras que pontuam medianamente na maioria das escalas, e c) Professoras que apresentam na maioria das escalas, baixa pontuação positiva e alta pontuação negativa.

Professoras com alta pontuação em escalas positivas e baixa pontuação em escalas negativas:

Existem nestas relações entre professoras e alunos, a presença de características positivas em alto grau, bem como pouca ou nenhuma evidência de características negativas, de acordo com o instrumento.

Fazem parte deste grupo as professoras das crianças 7 e 8. Ambas apresentam alto senso de disciplina, representam base segura para seus alunos, possuem altos índices de empatia para

com eles, ao mesmo tempo que conseguem falar sobre sentimentos e eventos negativos relacionados ao aluno, sentem-se efetivas em seu trabalho e capazes de atingir e modificar seus comportamentos, e por fim demonstram sentimentos positivos em relação a estes.

O alto senso de disciplina remete as habilidades adequadas destas professoras para lidar com comportamentos dos alunos em sala de aula. Elas demonstram e comunicam de forma clara as regras e expectativas sobre estes alunos. Tais regras são direcionadas para o encorajamento destes, visando o máximo de proveito das oportunidades de aprendizado, ao invés de apenas objetivar o controle de seus comportamentos. Relatam utilizar formas de prevenir situações indesejadas, como por exemplo, elogiar comportamentos positivos das crianças, lembrá-las das regras e de como agir frente a uma situação difícil, que poderia resultar na infração da regra. Parecem ter senso de justiça, ao mesmo tempo que se colocam disponíveis para abrir exceções diante de circunstâncias especiais ou características individuais das crianças em questão. Tentam ajudar as crianças a aprender com os conflitos e ajudam-nas a tomar decisões para resolver seus problemas. Frente a maus comportamentos, agiram de modo a explicar a consequência da ação e questionam as intenções da criança e circunstâncias do ocorrido, explicando as estratégias mais apropriadas para lidar com a situação. Ambas citaram as razões para as regras dadas e expectativas para com os respectivos alunos.

A professora da criança 8 descreve ser ciente sobre os comportamentos inadequados desta criança, porém afirma ao longo da entrevista, que frente a ela, tais comportamentos são em menor número, e que não os considera de extrema agressividade como outras professoras o fazem. Durante a entrevista citou exemplos de como lida com comportamentos inadequados dele, ex. *“ Na semana passada ele não obedeceu para fazer fila quando o recreio acabou, e foi brincar no tobogã, e eu havia dito para não brincar. Daí chamei todos e eles começaram a vir, menos ele e outro colega. Daí eu chamei de novo e ele pegou o braço do colega, puxou e disse Vamos!, e machucou o braço do colega. Nessa hora chamei os dois para conversar. Expliquei o que tinha acontecido e deixei os dois de castigo por não terem me obedecido, e também chamei a atenção dele por ter machucado o colega. Eu e ele nos sentimos mal. Eu não gosto de chamar a atenção dele na frente dos outros... tomei uma atitude radical”*. Apesar de ter julgado sua atitude como radical, o que levanta hipóteses sobre ações possivelmente permissivas frente a outras situações, a ação descrita enfoca o controle dos comportamentos inadequados, o diálogo

sobre o ocorrido e a punição, de forma a obter 6 pontos para senso de disciplina, que remete à alta pontuação.

Os altos índices de base segura, em ambos casos, remetem as habilidades destas professoras para expressar, através da descrição de seus pensamentos e de exemplos de comportamentos da interação professor-aluno, que o suporte fornecido por elas está ligado as competências sociais, emocionais e cognitivas dos alunos. Tentam transmitir segurança e conforto às crianças, além de encorajá-las quando necessário. Destaca-se o exemplo da professora 7 à questão sobre o quanto devem pressionar a criança para aprender um conteúdo difícil ou se não devem fazer isto: *“Pressionar é muito forte, penso em incentivar. Acho que temos que respeitar os limites da criança. O professor tem que ter sensibilidade para isso. Mostro que ele é capaz apesar de ser difícil. Pedi que substituísse a palavra não sei e dizer eu vou tentar”*.

Descrevem sobre a importância da relação professor-aluno para o desenvolvimento destas, além de fornecerem exemplos de situações em que tais crianças foram confortadas pela relação estabelecida entre eles, ou exemplos sobre o fornecimento de suporte, estabilidade e confiança para elas. Ambas as respostas sobre como lidar com comportamentos inadequados, enfocam a discussão do incidente com as crianças, relatando ainda, episódios em que elas estavam tristes e procuraram-nas para relatar o ocorrido, sendo escutadas e confortadas, no sentido de receber a opinião da professora sobre o incidente, muitas vezes com descrições de formas pró-ativas de comportamento. Estas professoras, além de mostrarem-se empáticas, são capazes de julgar o fato narrado pela criança, descrevendo comportamentos considerados adequados à situação, e possíveis sentimentos presentes nos participantes da situação. Destaca-se um exemplo da resposta da professora 8 à questão sobre a existência de um dia em que a criança estava triste e veio conversar: *“Quando ele me conta as coisas dele, e a gente conversa eu vejo que sou importante. Ele gosta de conversar comigo, é a hora em que a gente mais se identifica. Ele mostra que sabe que pode confiar em mim. Um dia ele contou que o pai chegou bêbado em casa e tentou bater na mãe, e ele adora o pai dele! Disse que ele estava dormindo e acordou... ele gritou com o pai, queria bater nele. Ele disse para o pai: “ Vem, vem...” e chamou ele de bêbado (...) Aí escutei e aconselhei ele para conversar com o pai, perguntar porque ele não pára de beber. Eu disse que todos nós temos problemas, mas eu fiquei triste pela situação. Conviver*

com isso todo dia é desgastante, acho que ele se sente mal, um misto de conformismo e decepção. Mas depois passa... e ele volta a ver o pai como um herói”.

Ambas professoras descrevem as respectivas relações como próximas e calorosas. Tais professoras também demonstraram durante as entrevistas que se colocam na perspectiva do aluno, o que lhes rendeu alta pontuação em empatia. As respostas indicam que existe respeito pelas normas, pensamentos e sentimentos das crianças e que estes merecem atenção. Ambas forneceram exemplos de compreensão do ponto de vista dos respectivos alunos em mais de uma situação, incluindo descrições sobre pensamentos e sentimentos particulares deles, além dos motivos para estes. Dentro do tema empatia, destaca-se o discurso da professora da criança 7: *“Ontem ele se sentiu tão satisfeito em escrever meu nome... se sentiu capaz. Ele se sentiu bem porque me mostrou que consegue fazer, e aí a harmonia é recíproca, porque também fico feliz em vê-lo fazer”.*

A professora da criança 8 pareceu à vontade para falar sobre situações difíceis entre ambos, discussões e emoções negativas que envolveram o relacionamento aluno-professor, já a professora da criança 7 preferiu não tocar em alguns destes temas, o que a fez pontuar medianamente em neutralidade do afeto negativo.

A categoria Agenciamento / Intencionalidade, em que ambas obtiveram pontuações máximas, remete aos relatos sobre sentimentos de efetividade do professor em sala de aula. Ambas descrevem-se como eficazes em seu trabalho de ensinar e no fornecimento de instruções e disciplina, além de capazes de modificar o comportamento e a performance das crianças em questão. Relacionam seus comportamentos com as respostas dadas pelos alunos e mesmo que seus esforços não tenham tido sucesso, continuam a aplicar estratégias que causem impacto sobre a criança, crendo em seu potencial como professor. Ambas descreveram a competência das crianças como estando em função das oportunidades oferecidas a elas em sala de aula.

Foram citadas algumas incertezas relacionadas à forma de ação frente a situações específicas com estas crianças, porém em ambos os casos, elas lidam com tais dúvidas na tentativa de continuar a desenvolver e aplicar estratégias que melhorem a performance ou o comportamento do aluno.

Um exemplo a ser citado sobre este tema, remete a resposta da professora 8 sobre suas possíveis dúvidas: *“Me questiono muito (sobre estar agindo de acordo com as necessidades da criança). As vezes tento buscar opinião de outras pessoas ou ler algo sobre como agir. E como*

vou interferir nesta evolução dele, que seja uma interferência positiva, quero que tenha lembranças positivas de mim”.

Diante das descrições acima, ambas professoras pontuam baixo na categoria Incapacidade para lidar com o aluno em questão.

A escala do Afeto Positivo foi bem pontuada por estas professoras por apresentarem relatos de sentimentos positivos sobre a relação com aquele aluno. Afirmam que gostam de ser professoras das respectivas crianças e que fornecem a elas o suporte necessário, além de serem amáveis nas interações com ela. Os adjetivos dados pela professora da criança 7 para caracterizar a relação entre esta e a criança foram respeito e amizade, enquanto os utilizados pela professora da criança 8 foram respeito, solidariedade e amizade. Foram dadas razões e exemplos que confirmam os sentimentos descritos.

Por outro lado, na escala inversamente proporcional a esta, que se refere à raiva e hostilidade, estas professoras pontuam baixo, indicando que não apresentam expressões de tais sentimentos sobre estes alunos. Na categoria coerência, ambas professoras obtiveram os 5 pontos máximos, indicando que suas entrevistas foram categorizadas como “muito coerentes”.

Pelas características mencionadas acima, ou seja, pela presença em alto grau de elementos positivos nas relações entre professores e alunos avaliados pela entrevista e pouca ou nenhuma presença de elementos negativos nesta, estas duas professoras são consideradas como exercendo fator de proteção para seus respectivos alunos.

Destaca-se, a seguir, algumas características apontadas pelas diversas avaliações efetivadas nesta pesquisa, em relação a estes dois casos.

O caso da criança 7 não engloba a temática principal abordada por esta pesquisa, ou seja, não se trata de uma criança agressiva, porém apresenta uma série de problemas detectados pelos instrumentos, que completam um quadro preocupante. Trata-se de uma criança que vivenciou diversos eventos adversos ainda pequena, em especial o assassinato do pai, e que possivelmente desencadearam outros problemas a nível internalizante, assim como aponta o TRF. No entanto, durante a busca por informações com mãe e professora, percebeu-se interesses dos dois lados em suprir todas as necessidades desta criança, o que favorece sua recuperação acadêmica e social. Conclui-se que, apesar de não ser agressiva, o que facilita o manejo da professora, a criança apresenta outros problemas relevantes, que tem sido motivo de interesse e preocupação de uma professora com características que favorecem o desempenho de papel protetivo para esta criança.

Já a criança 8 é a única criança do grupo estudado que apresenta comportamentos agressivos em alta frequência e intensidade e uma professora considerada como representativa de fator protetivo. Por tratar de uma professora paciente e calma, a criança 8 é tratada com muito respeito e atenção, dentre demais características já citadas. Verifica-se que os comportamentos desta professora frente à agressividade são diferentes da maioria das reações relatadas por outras professoras frente a esta mesma problemática. Este tratamento, que fora considerado como representativo de base segura e que oferece respostas diferentes do que esta criança costuma receber quando se comporta mal, diferencia este caso dos demais que apresentam este padrão comportamental, mesmo que a partir das descrições da professora, não seja possível descrever mudanças comportamentais generalizadas da criança, pois esta tende a se comportar bem apenas frente a esta professora. Destaca-se que é de comum acordo dentro da escola que C8 permanece de difícil convivência com demais colegas e funcionários, o que é visto pela professora como colocação de rótulos, ou falta de atenção e paciência com os alunos que mais precisam disto. É certo que alguns comportamentos desta podem ser tidos como permissivos frente aos inadequados emitidos por C8, porém seu relato é claro quanto ao bom comportamento da criança voltado à ela.

Questiona-se se a criança é realmente amável com sua professora, assim como esta o descreve, ou se sua paciência faz com que julgue seus comportamentos agressivos como não “tão inadequados” à situação, ou até inerentes a criança. Destaca-se que, se esta amabilidade da criança fora produzida pelos comportamentos atenciosos e respeitosos dela, e pelo vínculo estabelecido entre ambos, este caso pode ser caracterizado como apresentando um professor que funciona ativamente como fator de proteção para uma criança com comportamentos agressivos em alta frequência e intensidade, por ter conseguido emergir comportamentos socialmente adequados e adaptados nela, mesmo que frente a esta professora apenas.

Professoras que pontuam medianamente na maioria das escalas.

Pertencem a este segundo grupo as professoras das crianças 1, 2, 3 e 10. São professoras que na maioria das escalas obtiveram pontuações médias, remetendo a uma eventual função protetiva para as crianças em questão.

Quanto à escala Senso de Disciplina, as professoras das crianças 1, 2 e 3 pontuam medianamente pois apesar de discorrerem sobre a necessidade das regras em sala de aula, não fica claro quais regras estão consistentemente estabelecidas. Tais professoras tendem a apresentar mais reações impulsivas frente a uma situação difícil, bem como a falar com a criança apenas quando esta se comporta mal, sem dar razões para as regras ou citar ações alternativas que esta poderia ter utilizado. Existiram respostas na direção de informar ao estudante que ele estava errado diante de um conflito, porém não há a disponibilidade para discutir isto com ele. Tendem a conduzir a solução de problemas a seu modo, sem questionar intenções e motivos dos alunos envolvidos no conflito, enfim, não parecem ajudar os alunos a resolverem seus próprios problemas. Neste sentido podem ser destacadas as respostas das professoras das crianças 1 e 2 respectivamente, quanto ao comportamento inadequado:

P1: *“Quando ele brigou com um amigo na fila. Fiquei brava e pus ele no final da fila. Ele não gostou, reclamou mas foi até o final resmungando. Acho que ele me achou a mais chata do mundo, mas eu senti que estava fazendo meu dever, pois se eu deixar ele, todos vão querer”*.

P2: *“Um dia fiquei brava com ele no refeitório. Estavam todos almoçando e ele puxou a orelha do colega sem motivo, acho que queria pegar o lugar dele, e este começou a chorar. Daí eu levei ele pra diretoria, para que conversasse com a diretora. Ele ficou lá sentindo-se chateado pois não esperava que eu fizesse isso, mas eu estava bem brava”*.

Destaca-se em ambos os casos, a falta de disponibilidade para discutir ou questionar sobre o conflito, apesar das ações terem resultado em disciplina e controlado os comportamentos inadequados. No caso da criança 2 em especial, existe ainda, a esquiva da professora para discutir sobre tais comportamentos, repassando este papel para a diretora. Estas duas professoras, pois as crianças 1 e 2 são da mesma sala de aula e, conseqüentemente apresentam a mesma professora, sentem que possuem controle sobre o comportamento dos respectivos alunos.

Já a professora da criança 10 recebeu alta pontuação nesta escala, pois dá regras geralmente direcionadas para o encorajamento da criança, para que esta consiga ser mais independente, além de relatar ações pró-ativas frente a comportamentos inadequados. Também demonstra ter senso de justiça e disciplina, estando disposta a observar características individuais da criança 10 diante do conflito, e ser habilidosa para ajudá-lo a entender a situação.

Os pontos medianos obtidos pelas professoras das crianças 3 e 10 quanto à escala de Base Segura remetem as descrições em que por vezes representaram base segura, ou seja, houve a

tentativa de ajudar as respectivas crianças a lidarem com suas próprias emoções, escutando seus problemas, sendo empáticas e dando opções de ação frente a estas situações difíceis. Os exemplos mais claros remetem ao consolo dado pela professora da criança 10 quando este presenciou a morte de um cão, e no caso da professora da criança 3, quando este fora impedido de dividir o uso de um brinquedo trazido pelo colega, pois este não o permitiu, e a professora o consolou e optou por colocá-lo a brincar sozinho a seu lado. Apesar de tais ações serem consideradas adequadas frente à problemática descrita, tais professoras ao longo da entrevista, não descrevem sobre a importância da relação entre professor e aluno, bem como também dão exemplos em que não foram aptas a se comportarem como base segura.

Ainda na escala de Base Segura, tem-se a professora da criança 1 pontuando baixo e a professora da criança 2 pontuando alto. A primeira recebeu baixa pontuação devido a poucas discussões e interações com a criança 1, enquanto a segunda obteve alta pontuação por citar proximidade com este aluno, relatar situações em que forneceu suporte a ele, e descrever eventos em que esta criança a procura para falar de problemas. Além disto, a professora da criança 2 afirma:

“Sinto que sou mais do que uma professora, sou uma amiga, uma confiança para ele”.

Quanto à empatia, obtiveram pontuação média, as professoras das crianças 1, 3 e 10, isto porque estas falam sobre as situações de seus respectivos alunos, e até descrevem seus pensamentos ou sentimentos, porém não são claras sobre causas ou razões destas. Não são aptas a citarem o porquê do aluno ter este pensamento ou sentimento descrito. Em algumas respostas, pode ser notada a rotulação das crianças, e a tendência das professoras considerarem que tais características dificilmente seriam alteradas, como por exemplo nos casos da criança 1, considerada manipuladora, e da criança 10, considerada insegura.

Já a professora da criança 2 recebeu alta pontuação em empatia, pois demonstra conseguir se colocar no lugar desta criança, descrevendo seus sentimentos e pensamentos, e fornecendo causas e razões para estes.

Pontuam medianamente em Neutralidade do afeto negativo, as professoras das crianças 1, 2 e 10, pois eventualmente ao fornecerem respostas, se afastam de conteúdos que envolviam seus sentimentos e emoções desagradáveis e negativas na relação com a criança, optando por vezes em focar apenas aspectos positivos desta relação. Como exemplo, pode ser citado o comportamento da professora da criança 2 ao retirá-lo do refeitório e levá-lo para conversar com

a diretora, afastando-se de discutir o evento com a criança, bem como de expressar seus sentimentos de raiva para com ela. A professora da criança 3, por sua vez, pontua baixo nesta escala, por não apresentar este comportamento de esquiva, mostrando-se à vontade para discutir emoções negativas suas em relação à criança 3.

Quanto à escala de Agenciamento e Intencionalidade, obtiveram pontuação média, as professoras das crianças 1, 2 e 10; isto porque citam, por vezes, que influenciam seus alunos em termos acadêmicos e comportamentais, mas por outras, não tem certeza dos efeitos destas ações sobre os mesmos. Citam momentos em que foram eficientes em ensinar e educar, mas são menos explícitas quanto às correlações entre seus comportamentos e as respostas dadas pelas crianças. A professora da criança 1 citou que seu comportamento atinge de forma eficaz o desempenho acadêmico desta criança, porém não citou correlação entre suas ações e o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais da criança, nem de uma diminuição dos comportamentos manipuladores dela, por outro lado, relatou que controla os comportamentos inadequados de forma eficaz: *“Não sei se ele me obedece por medo ou por respeito”*. Já a professora da criança 2, que afirma que consegue atingir e modificar os comportamentos desta criança de forma eficiente, se comportou de forma a repassar o agenciamento à diretora no evento do refeitório; fato explicado pela crença de que seus esforços não seriam tão eficientes como aqueles providos pela diretora da escola naquele momento. A professora da criança 10 expõe incertezas sobre sua influência sobre a criança em termos acadêmicos e comportamentais, bem como não aponta correlações entre seus comportamento e os resultados produzidos na criança. Esta correlação já é observada no discurso da professora da criança 3, que afirma atingir esta criança de maneira positiva, tanto em seu comportamento quanto academicamente. Afirma que, ainda que existam dificuldades e fracassos quanto à modificação do comportamento “hiperativo”, não desiste de elaborar e aplicar novas estratégias no sentido de modificá-los, acreditando ser capaz de fazê-lo, o que lhe rendeu alta pontuação nesta escala.

Na escala de Incapacidade, verifica-se pontuação baixa para a professora da criança 1, pois não apresenta dúvidas quanto a sua capacidade em modificar e controlar os comportamentos de seu aluno, considerando-o obediente e inteligente, crendo que seus esforços em ensinar o conteúdo acadêmico são aproveitados pela criança e que o potencial dela está ligado ao ensino fornecido. Parece não se sentir incapaz frente aos comportamentos manipuladores da criança pois, relata que suas punições são efetivas para lidar com estes.

Pontuam medianamente na escala de Incapacidade, as professoras das crianças 2, 3 e 10, pois demonstram que, por vezes são incertas sobre o efeito que exercem nos alunos, ou preocupadas por estes não estarem sendo atendidos como necessitariam. Existem discursos sobre ocasiões que sentiram que suas estratégias para promover mudanças nos estudantes foram efetivas, mas também citam ocasiões em que seus esforços não foram bem sucedidos ou até ineficientes. As três professoras relatam sentimentos de preocupação para com os respectivos alunos.

Receberam pontuação média as professoras das crianças 2, 3 e 10 na escala de Afeto Positivo. Tais pontos remetem a expressão moderada de sentimentos positivos para caracterizar a relação entre professor e aluno. Existem nestes casos, relatos sobre afeição positiva geral na relação com a criança, porém poucos exemplos que sustentem uma afeição específica. A professora 2 escolheu as palavras compreensão, carinho e respeito para caracterizar a relação com este aluno; porém em sua explicação percebe-se que apenas a palavra compreensão é direcionada à criança em questão, e que o carinho e o respeito partem dela em direção à todos os alunos de sua turma de forma igual. A professora da criança 3 citou a amizade e o carinho que a criança dispensa a ela, porém não enfatiza a reciprocidade destes, além de também citar a palavra responsabilidade, explicando que: *“Isto é algo que ele ainda ao tem, e eu quero que ele adquira”*. Já a professora da criança 10 escolheu as palavras paciência, pois necessita dela para realizar as tarefas com ele de forma lenta; frustração, pois gostaria que ele tivesse aprendido mais; e apoio, pois ele a procura para pedir apoio sempre que necessita.

A professora da criança 1 pontua baixo na escala afeto positivo por não expressá-lo como estando presente no relacionamento dela com este aluno, além disto, não pareceu estar emocionalmente ou positivamente ligada a ele. Escolheu as palavras respeito e independência para caracterizar a relação.

A escala de Raiva / Hostilidade é pontuada medianamente apenas pela professorada criança 2, isto porque sentimentos de raiva pelos comportamentos inadequados da criança são expressos de forma vaga durante a entrevista, além de não se manterem presentes ao longo dela. Já as demais crianças deste grupo, pontuam baixo nesta escala, o que significa a presença de poucos conteúdos de raiva ou hostilidade em seus discursos. Estas professoras citam situações em que sentiram-se desafiadas ou frustradas ao lidaram com os alunos em questão, porém não apresentam raiva como respostas a estes desafios.

As entrevistas das professoras 1, 3 e 10 foram classificadas como coerentes, devido aos eventos encadeados fornecidos, e os efeitos destes sobre elas e sobre os alunos, além da colaboração com a pesquisadora. Já a professora da criança 2 apresentou algumas contradições entre a descrição abstrata e os exemplos específicos relativos às situações vividas, sendo classificada como uma entrevista “não coerente, tão pouco incoerente”.

Devido às descrições acima, conclui-se que tais professoras apresentam presença menos visível dos elementos positivos avaliados pela entrevista, bem como por vezes mostram características negativas. A partir desta avaliação, verifica-se que eventualmente tais professoras podem funcionar como fator de proteção a seus alunos, mas por outras vezes, não o fazem.

Observando as dinâmicas destacadas nos relatos de professoras e mães, e os resultados das avaliações procedidas na presente pesquisa, destaca-se a seguir, algumas características dos casos enquadrados neste grupo, na tentativa de uma análise mais precisa sobre as variáveis que possivelmente atuam na vida destas crianças.

As declarações da professora 1 transparecem sua indiferença ou desafeto pelo aluno devido as suas constatações de que existe intencionalidade da criança em prejudicar colegas, quando consegue manipular estes por ser mais esperto que os demais. Apesar de não apresentar comportamentos agressivos e não responder frente às correções da professora, é uma criança que volta a se comportar mal, confirmando o que fora apontado pelo TRF e professora, quanto aos indicadores de delinquência no caso. Tais comportamentos parecem ter se desenvolvido em um ambiente familiar hostil, onde existem diversas práticas educativas inadequadas, como por exemplo violência física, chantagens e ameaças da mãe e irmã, negligência e excesso de regras fornecidas por diferentes cuidadores, que possivelmente treinaram a criança a se comportar no sentido de burlar regras.

Durante o discurso da professora da criança 2 observou-se mais uma afeição global pelas crianças que compõe sua sala de aula, do que especificamente à criança em questão. Isto não a impediu de mostrar uma proximidade com esta criança, porém parecem existir neste caso mais reforçadores associados à profissão de professora do que voltados às relações com os alunos, pois o ofício teria lhe ajudado psicologicamente preenchendo seu tempo em momentos de sofrimento denominados de crises de pânico. Certamente esta professora desempenha base segura, não apenas por citar proximidade com a criança, mas por relatar situações em que lhe forneceu suporte e atenção, além de demonstrar bom nível de empatia. Suas descrições, no

entanto, não apresentam elementos em alto grau que remetam a uma função protetiva, sendo esta considerada portanto, eventualmente presente.

A professora da criança 3, que é a mesma da criança 1, apresentou postura bastante diferenciada nos relatos sobre ambos, comparando-os por diversas vezes, no sentido de justificar a maior afeição voltada a C3. Apesar de ser descrito como uma criança que a desgasta pela quantidade de vezes em que precisa lembrá-lo de regras sobre o bom comportamento, esta professora crê que C3 seja uma criança agradável e sensível, e descreve sobre suas tentativas em ajudar esta criança a lidar com suas emoções, escutando seus problemas, sendo empática e dando opções de ação frente às situações difíceis. Seus problemas de comportamento foram evidenciados no TRF dentro da problemática externalizante, além de sua alta pontuação quanto a problemática do contato social, o que fora entendido como a análise do instrumento frente aos comportamentos descritos pela professora como hiperativos. Os eventos adversos que mais atingem a criança parecem estar relacionados à separação dos pais e aos conflitos entre estes, além da exposição desta criança à agressividade da irmã, que parecer ser constante. Porém destaca-se que também existem práticas educativas positivas neste caso, pois a mãe demonstra fornecer regras e limites à criança, além de ser carinhosa e compreensiva quando necessário. Certamente existem fatores de risco associados ao histórico da criança, porém considera-se que as práticas positivas da mãe na educação desta criança, funciona como um fator protetivo ao seu desenvolvimento, papel que sua professora também eventualmente o faz.

A professora da criança 10, apesar do bom senso de disciplina e empatia, parece tentar suprir muitas das necessidades da criança em vão, resultando em sentimentos de incapacidade e incertezas sobre o quanto consegue modificar o comportamento do aluno. Na entrevista, esta professora apontou sentimentos de insegurança e baixa auto-estima da criança devido a seu baixo desempenho acadêmico; problemas evidenciados pelo TRF na forma das indicações internalizantes. Porém, este instrumento aponta ainda a existência de problemas externalizantes e totais que indicam a maior gravidade do caso, que não recebeu informações suficientes por parte da mãe que elucidam causas relacionadas ao desenvolvimento destes comportamentos. Esta mãe apenas define a criança como manhosa, chorona e questionadora de ordens, informações que somadas as indicações da professora sobre a rigidez das práticas maternas, levanta hipóteses relacionadas à prática da punição inconsistente, cujo comportamento de chorar seria eficiente para mobilizar a mãe, ou pelo menos, encerrar a punição, cuja causa seria desconhecida pela

criança. Isto poderia explicar a facilidade com que a criança chora diante dos desafios escolares que não gostaria de realizar, alterando a qualidade das relações com a professora, que foi considerada como eventualmente protetiva.

Cabe aqui uma comparação entre as crianças 7 e 10, na medida em que ambas apresentam problemas internalizantes a partir do TRF, bem como são consideradas inseguras, com baixa auto-estima e academicamente deficientes pelas respectivas professoras. Apesar da problemática semelhante, considera-se que a forma de ação das professoras constitui diferencial relevante para o desenvolvimento posterior de cada um delas. A professora da criança 7 considera-se apta a atingir e modificar os comportamentos da criança, não desiste de implantar novas técnicas de auxílio mesmo frente a frustrações, dentre outras habilidades que a fizeram ser tida como protetiva. Por outro lado a professora da criança 10 não tem certeza de suas capacidades em modificar seus comportamentos, desculpando-se pelos fracassos e defendendo-se com argumentos, como por exemplo, o número de crianças na sala de aula, e a dependência dela, variáveis também existentes no caso 7.

Professoras que, na maioria das escalas, obtiveram baixa pontuação positiva e alta pontuação negativa.

As relações entre professores e alunos podem ser caracterizadas pela baixa ou média presença, dos elementos positivos avaliados através das escalas senso de disciplina, base segura, empatia, agenciamento e intencionalidade, afeto positivo, e coerência, bem como pela presença significativa dos elementos negativos avaliados através das escalas neutralidade do afeto negativo, incapacidade, raiva e hostilidade.

Este último grupo foi constituído pelas professoras das crianças 4, 5, 6, 9 e 11. Estas professoras apresentam déficits em habilidades adequadas para lidar com as crianças nas situações descritas durante a entrevista, além de não corresponderem às demandas ou necessidades destas.

Na escala Senso de Disciplina, obtiveram pontuação média, as professoras das crianças 4, 6, 9 e 11. Estas professoras discorrem sobre necessidades de regras em sala de aula, porém não fica claro quais delas estão vigentes e estabelecidas. Tendem a falar com as crianças apenas quando estas se comportam de forma inadequada, agir impulsivamente na resolução de

problemas, além de conduzir tal solução de sua forma, ou seja, sem dar ouvidos as razões que levaram ao conflito, não dar explicações para as regras ou fornecer alternativas que a criança poderia ter tomado frente a um problema. Não há espaço para discussão com o estudante sobre uma situação em que este se comportou inadequadamente. Destaca-se um exemplo dado pela professora da criança 6: *“Ele tinha que copiar da lousa e ele começou pelo meio do caderno, copiou tudo errado, rasgou a folha do caderno. Eu fiquei brava. Ai ele chorou. Me senti mal e ele também ficou triste. Na hora falei que ele não ia brincar no parque mas depois me arrependi e deixei”*.

Na escala senso de disciplina, a professora da criança 5 obteve baixa pontuação. Trata-se de uma professora que está conformada com a situação, e chega a agir de forma permissiva frente ao aluno, que faz o que quer durante a aula. Durante a entrevista chega a dar explicações elaboradas sobre o porquê desta dinâmica. Existe pouca clareza das regras válidas para esta criança, bem como o pouco uso de elogios para reforçar comportamentos adequados específicos. Verifica-se isto no relato dado por esta professora: *“Ele não cumpre as rotinas e exigências da escola, faz as coisas como quer, com a letra que quer. Se eu falo que é pra fazer de lápis de cor, ele quer fazer com giz (de cera)”*.

Na escala de base segura as professoras das crianças 5, 9 e 11 apresentaram pontuação média. Verificou-se que em alguns casos, relatos de situações em que professoras se comportam de forma a dar suporte a criança, mas tais ações são ligadas às obrigações da profissão de professor, e não ao vínculo com a criança ou ao conceito de base segura. Elas, em geral, não consideram a importância da confiança no relacionamento entre professor e aluno.

A professora das crianças 4 e 6 apresentou baixa pontuação na escala base segura para ambas crianças. Não há exemplificação de tentativas de confortar as crianças. Ao contrário, há expressão clara sobre o desejo que estas fossem logo embora da escola.

Na escala de Empatia, todas as professoras deste grupo obtiveram pontuação média, variando de 3 a 5 pontos (as professoras das crianças 4 e 5 obtiveram pontuação 5, a professora da criança 6 recebeu 3 pontos, enquanto a professora das crianças 9 e 11 receberam 4 pontos cada). Destaca-se que quanto maior a pontuação, maior o grau de empatia. No geral, tais professoras falam sobre a situação dos alunos mas não são claras sobre causas ou razões destas. Tendem a considerar a situação dos alunos, mas são aptas a rotularem suas expectativas. No caso da criança 4, a professora demonstra apresentar alguma empatia, além de sentir dó da criança,

porém coloca a culpa da agressividade em seu contexto familiar. Já a professora da criança 5 afirma não compreender os comportamentos de seu aluno, porém tende a considerar sua situação, por vezes mostrando-se sensibilizada com um bom comportamento, e colocando-se no lugar da mãe da criança: *“Deve ser difícil pra ela”*. A professora da criança 6 afirma que *“ele me acha uma chata”*, e assume estar exercendo apenas o papel de professora. Também apenas este papel parece estar desempenhando a professora da criança 9, que completa suas objeções dizendo que *“é uma criança que só pensa nela e que é mimada”*, rotulando a criança e citando a família como causadora destes comportamentos. Por fim, a professora da criança 11 também apresenta poucas evidências de empatia, queixando-se de diversos comportamentos inadequados.

Quanto a escala Neutralidade do Afeto Negativo, as professoras das crianças 5, 6, 9 e 11 não apresentaram dificuldades para expressar e discutir sobre emoções mais difíceis presentes na relação com a criança em questão, de forma a pontuar baixo em Neutralidade do Afeto Negativo. A professora da criança 4 obteve pontuação média, por apresentar dificuldades para discutir sobre emoções negativas, levando algum tempo para começar a falar sobre estas. No início da entrevista forneceu um adjetivo positivo para caracterizar a relação com C4: *“carinho”*, mas ao final da entrevista verifica-se que sentimentos negativos estão bastante presentes. Também observa-se neste caso, a dificuldade da professora para lidar com sentimentos negativos da criança, ex. *“Um dia ela me contou que o pai tinha ido na casa dela (casa da mãe) com uma faca, para matar a mãe dela. Ai chamaram a polícia e levaram o pai... Eu me senti mal, não posso interferir nestes casos, na vida dela. Não sabia o que dizer na hora. Tentei mudar de assunto... já tentei explicar outras vezes que o pai dela, apesar de separado, será sempre o pai dela, e que vai gostar igual, e também já disse que ele está escolhendo o caminho errado... Acho que ela se sente muito triste. Não entende tudo o que acontece e não aceita”*.

Na escala de Agenciamento / Intencionalidade, todas as professoras deste grupo receberam baixa pontuação, indicando poucas tentativas de influenciar os alunos. Em geral, elas não acreditam que suas ações causem impacto nas crianças, e tendem a crer que a forma como se comportam é inerente a eles, como uma característica pessoal do aluno, que não é passível de influência do professor. Destaca-se o relato da professora da criança 11: *“Eu conversava com ela para que escrevesse e lesse, mas ela sempre se recusava. Os outros da turma já escreviam os nomes das comidas, ou os seus nomes, mas ela se recusava, e então eu não pressionava. Também tem o temperamento dela, que é muito impositivo”*. Tais professores não citam

tentativas de se adaptarem às necessidades específicas destas crianças, e demonstram ou expressam abertamente que estão desempenhando, com aquela criança específica, apenas o papel obrigatório de professor. De acordo com a professora da criança 6: *“Procuro agir de acordo com suas necessidades dentro da escola, mas acho que fora tem necessidades que eu desconheço. Porque se uma criança age deste jeito, ela deve estar querendo se expressar, dizer coisas. Não sei quais são estas outras necessidades que ele tem”*.

Todas as professoras deste grupo tiveram alta pontuação na escala de Incapacidade, ou seja, sentem-se de alguma forma, incapazes de corresponder às necessidades da criança em questão. Elas citam incidentes específicos em que estavam incapazes de influenciar positivamente o comportamento ou a performance do aluno, ou citam eventos que indicam que não sabiam como poderiam ajudá-lo. Também citam sentimentos de preocupação, confusão, e frustração em relação à falta de progresso global das crianças, ou a falta de respostas destes frente as suas tentativas de intervenção. Estas professoras tendem a não tentar o uso de novas estratégias para provocar mudanças no progresso do aluno. Exemplos que remetam a estes conteúdos podem ser:

P4: *“Já mudei de ação muitas vezes. Já coloquei como ajudante, já deixei de dar atenção, já puni, já elogiei... Punição já deu certo, mas agora não dá mais. Elogiar não dá certo na maioria das vezes... Colocar como ajudante no dia é bom, mas depois quando tenho que colocar outra pessoa, ela não aceita. Então não sei bem como agir com ela, não sei uma coisa que funciona (...) Me questiono sim, o tempo todo... acho que não correspondo as necessidades dela. Fico mal com estas dúvidas, me sentindo incapaz, não me achando boa profissional”*.

P5: *“Sinto impotência quase todos os dias quando vejo que não consigo atingi-lo. Me questiono qual o caminho deveria tomar, para poder dizer: “isto eu fiz e deu certo”. Também me sinto ansiosa, me obrigo a ficar calma com ele, mas é difícil, pois ele transtorna todo o ambiente. Todo dia tenho a mesma expectativa e desapontamento, no começo do ano eu conseguia lidar melhor com isso, mas depois piorou”*.

P9: *“Tem coisas que não sei como contornar, não sei se o que estou fazendo está certo ou não. Tem momentos em que acho que devo agir de outra forma, mas tenho mesmo que pensar nas outras crianças e não só nele, por isso eu ajo assim”*.

Na escala de afeto positivo, as professoras 4, 5, 6, e 11 receberam baixa pontuação. Estes resultados indicam a presença de poucas descrições de características positivas do aluno ou da

relação entre ambos. Elas não parecem estar emocionalmente ou positivamente ligadas a estas crianças. Os adjetivos escolhidos para exemplificar a relação entre professor e aluno no caso da professora 4, foram preocupação, carinho e atrito; já os eleitos pela professora da criança 5 foram: impotência, ansiedade, expectativa e desapontamento; aqueles citados pela professora da criança 6 foram: relação profissional, cansativo, e punição; aqueles voltados à criança 9 foram: limite, dificuldade e falta de ajuda da família, e por fim, os eleitos pela professora da criança 11 foram: preocupação, tristeza, ansiedade e frustração.

Nesta escala, a professora da criança 9 foi a única a obter pontuação média. Ela demonstrou ser capaz de relatar sentimentos positivos em relação a criança, associados ao desempenho acadêmico, considerado ótimo.

Na escala Raiva / Hostilidade, as professoras das crianças 5 e 9 obtiveram pontuação mediana, pois apresentam formas mais vagas de expressões de raiva, envolvendo conteúdos que não se mantêm presentes ao longo da entrevista. Este sentimento de raiva ou hostilidade parece menos forte e pode ser expresso por estas como uma frustração. São relatados sentimentos de aborrecimento, raiva ou hostilidade em especial nas respostas às questões relativas a momentos de harmonia entre professor e aluno, ao comportamento inadequado ou sobre as dúvidas em estar correspondendo às necessidades da criança. Destaca-se o exemplo de relato da professora da criança 9: *“Um dia ele machucou um menino pequeno e eu fiquei muito nervosa. Levei ele até a merendeira e pedi que ficasse com ele, porque eu não poderia mais vê-lo na minha frente. Então saí correndo pelo corredor para contar até 10 e respirar. Fiquei sentindo que perdi o controle, e ele sentiu assustado e chateado, não sei se ele pensou que eu iria agredir ele. Fui para o banheiro lavar o rosto e me acalmar. Naquele dia realmente pedi para que ele saísse da minha frente”*.

Já a professora das crianças 4 e 6 e a professora da criança 11 obtiveram baixa pontuação na escala de raiva / hostilidade por expressar diretamente tais sentimentos em relação aos respectivos alunos, inclusive em questões neutras da entrevista. Elas tendem a atribuir a culpa das situações às crianças, destacando a falta de esforço destas. Por vezes, também parecem, sentir-se desafiadas em sua estabilidade emocional, como pode ser observado no relato da professora da criança 4, quando após ter separado uma briga entre esta criança e uma colega, afirmou: *“Peguei ela pela mão espremiando. Fiquei segurando ela até a irmã vir buscar. Eu levei numa boa, só os deboches que ela faz que me tiram do sério, e para ela, depois de cinco*

minutos já está tudo bem outra vez (..) Sinto que quando não gosta de alguma coisa que os outros falaram, ela demonstra cinismo, fica dando risada, debochando das coisas e isso me incomoda muito”.

Estas duas professoras parecem ser aquelas menos capazes de ignorar comportamentos inadequados, bem como observar e descrever comportamentos adequados voltados à relação entre eles e as crianças participantes. Destaca-se que a professora das crianças 4 e 6 citou, em ambas entrevistas, o desejo de que tais crianças se formassem logo, e assim, conseqüentemente fossem embora da escola, para que ela não se sentisse mais culpada, incapaz, e cansada em lidar com ambos dentro da mesma sala de aula.

No geral, destaca-se neste grupo, a presença pouco intensa dos elementos positivos avaliados nas relações entre professores e alunos pelo instrumento, e a presença mais intensa daqueles elementos considerados negativos. Pode-se considerar que a função protetiva a ser exercida pelo professor, não está sendo contemplada, ou está sendo minimizada.

As entrevistas das professoras das crianças 4, 6 e 9 foram consideradas razoavelmente coerentes. Elas apresentam experiências descritas de forma consistente, demonstram equivalência entre características citadas e situações vividas. Elas responderam as questões de forma completa, e não se alongaram excessivamente. Contudo apresentaram contradições suaves (como o adjetivo carinho dado à relação pela professora da criança 4) ou não apresentaram fluência nas respostas dadas diante de algumas questões.

As entrevistas das professoras das crianças 5 e 11 foram tidas como muito coerentes, devido a consistência, equivalência entre adjetivos abstratos e descrições de eventos e bom desenvolvimento de idéias de forma fluente durante toda a entrevista. As respostas foram focadas no tópico questionado, de conteúdo profundo, além de também obterem a concordância de ambos codificadores quanto à validade das normas citadas.

Das 11 crianças deste estudo, a possibilidade dos professores agirem protetivamente foi constatada em apenas dois casos (18.1%), a saber: 7 e 8. Apenas ambas professoras apresentam, em alto grau, os elementos que favorecem o exercício de fator de proteção para seus alunos. As professoras das crianças 1, 2, 3 e 10 (36.3%) apresentaram tais elementos de forma menos nítida, indicando a necessidade de maiores condições para virem a representar fator de proteção. As cinco demais professoras das crianças 4, 5, 6, 9 e 11 (45.4%), responsáveis pela maioria dos participantes da pesquisa, não mostram-se aptas a representar fator de proteção para seus alunos.

De acordo com tais informações, e os resultados de demais instrumentos aplicados nesta pesquisa, destaca-se, a seguir, características globais destes respectivos casos.

No caso da criança 4, existem inúmeros eventos adversos incidindo sobre sua vida, somados a falta de monitoramento diário e exposição ao modelo de comportamento agressivo do pai e dos irmãos, o que torna este caso propício ao desenvolvimento destes nesta criança. A criança 4 apresenta comportamentos agressivos em alto grau, como fora evidenciado no TRF. Trata-se de um caso que assemelha-se ao perfil típico de crianças altamente agressivas e delinquentes. Além destes, a criança apresenta outros problemas detectados por este instrumento, como problemas com o pensamento, e problemas de hiperatividade / Impulsividade. Verifica-se que muitos são os fatores de risco associados ao histórico desta menina, tanto provindos das adversidades quanto do contexto familiar. Pode-se concluir que na família e na escola, esta criança não conta com adultos aptos a funcionarem protetivamente.

A criança 6, retratada com hostilidade durante a entrevista, provoca sentimentos de frustrações e de incapacidade na professora. A queixa desta professora vai de acordo com os resultados do TRF quanto à existência de problemas agressivos, sendo que ainda é apontada por este instrumento como apresentando problemas totais. A mãe desta criança mostrou-se pouco colaborativa, por vezes com um discurso incoerente e contraditório, tanto relativo às práticas educativas usadas, quanto aos eventos adversos. A partir dos relatos e análises apresentadas, levanta-se a hipótese de que no lar da criança 6 existe o uso de punição inconsistente, coerção e violência física. Estes mesmos recursos também utilizados para controlar o comportamento da criança na escola, pois a partir do conhecimento da professora de que tais práticas eram conduzidas, e eficientes para controlar o comportamento da criança, esta passou a se beneficiar delas, delatando a criança a seus pais quando se comportava mal e não a obedecia, pois assim apanharia se comportaria melhor no dia seguinte. Nota-se que professora exibe o mesmo padrão coercitivo possivelmente característico do relacionamento deste aluno com seus pais. A falta de elementos positivos no relacionamento entre professora e criança 6 é marcante, o que leva a conclusão, de que em relação as crianças 4 e 6, esta professora não se encontra apta a funcionar com fator de proteção.

O aluno 5 pode ser considerado atípico ao grupo estudado. Este apresenta problemas psiquiátricos e utiliza medicamentos que são variáveis importantes interferindo em seu comportamento social e acadêmico. Estes fatores interferem no relacionamento entre professora

e aluno de várias formas, como por exemplo a alteração dos comportamentos da professora que visam disciplina na sala de aula, que são afrouxados para ela. Esta professora se sente incapaz de modificar os comportamentos de seu aluno, apesar de demonstrar empatia pelos problemas vividos pela mãe da criança. A partir dos relatos de ambas, suspeita-se de práticas educativas que incluem abuso físico e psicológico, além da exposição da criança a este modelo de comportamento. O TRF indica problemas internalizantes, externalizantes e totais, o que condiz com as descrições da professora. Os resultados apóiam a atenção especial dispensada à esta criança pela Secretaria da Educação do Município, que envia um representante para reuniões especiais conduzidas na escola, em que também participam a psicóloga particular da criança, a professora e diretora, na intenção de discutir os problemas dela e encontrar saídas para resolvê-los da melhor maneira possível e prezar pela adaptação desta criança no contexto escolar. Diante desta situação, verifica-se que existe toda uma rede protetiva na intenção de zelar pelo desenvolvimento desta criança. Apesar da professora não ser considerada como fator de proteção individual, este conjunto de ações que incluem sua presença pode ser visto como extremamente relevante para esta criança.

A professora da criança 9 também demonstra não ver possibilidades de mudança nos comportamentos agressivos de seu aluno, a não ser pelas punições. Esta apresenta sentimentos de incapacidade por não conseguir controlá-los de outras maneiras. Os comportamentos desta criança parecem limitar-se à agressividade, não sendo esta considerada como um caso clínico em outras problemáticas do TRF, o que condiz com as descrições da professora. De acordo com as descrições da mãe, trata-se de uma família que usa de disciplina relaxada para compensar a criança pela ausência destes em função do trabalho, realizando seus desejos prontamente, e reforçando comportamentos agressivos e desobedientes. A relação da professora com a criança é vista como prejudicada por tais comportamentos, que são incontrolados tanto em casa quanto na escola, o que tende a mantê-los ao longo do tempo e prejudicar o desenvolvimento global da criança; situação esta que evidencia a ausência do papel protetivo por parte da professora atual.

Em alguns casos, podem ser observadas descrições de comportamentos inadequados semelhantes, como por exemplo nos casos 8 e 9 onde ambos não cumprem regras e permanecem com o mau comportamento, mas que são vistos e orientados por professoras diferentes, que agem de formas diferentes, o que mostra o quanto um professor tem possibilidades de ensino social,

modificando comportamentos, e instalando repertórios adequados até em crianças com problemas relevantes, enfim, com possibilidades de agir protetivamente.

Assim como a criança 4, a criança 11 apresenta comportamentos agressivos em alta frequência e intensidade, segundo professora e TRF, que também indica similaridades entre esta criança e o perfil de agressividade/delinquência. Esta criança foi retratada com hostilidade pela professora, fonte de frustrações e sentimentos de incapacidade por não conseguir alterar seu comportamento em termos acadêmicos e sociais, bem como não corresponder às necessidades dela. A mãe da criança, por sua vez, parece ignorar tanto a agressividade da menina, além de mostrar-se disponível para proteger sua filha quando ela é acusada por vizinhos ou professores por ter agido de forma inadequada. Tende a colocar a culpa naqueles que se queixam do problema, o que possivelmente contribui para uma ausência de culpa da menina, e também para um aprimoramento do repertório de esquiva desta frente às conseqüências provocadas pelo seu comportamento agressivo. Compreende-se que as regras pronunciadas pela professora não fazem sentido para a criança, pois são inexistentes no contexto familiar. A incoerência da postura materna parece ser causadora de inúmeros problemas na vida desta criança, dificilmente controlados por outras pessoas, como, por exemplo a professora, que apesar de todas as preocupações com o futuro da criança, demonstra desejo de afastar-se dela.

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Diante de evidências apontadas pela literatura atual quanto as altas probabilidades de pré-escolares com comportamentos agressivos envolverem-se em uma escala progressiva de comportamentos desviantes, constata-se o interesse em avaliações que tratem desta população.

A presente pesquisa consiste em um estudo acompanhamento em um grupo de pré-escolares dois anos após a indicação das professoras quanto à apresentação de comportamentos agressivos em alta frequência e intensidade.

Os objetivos são expressos em quatro tópicos, a saber: 1) Caracterizar este grupo de crianças quanto aos comportamentos agressivos, demais problemas comportamentais, desempenho acadêmico e adaptação escolar; 2) Verificar a estabilidade dos comportamentos agressivos ao longo de 2 anos; 3) Identificar como os fatores de risco relacionados ao

desenvolvimento de tais comportamentos encontram-se no grupo e 4) Avaliar se a relação entre professores e estes alunos contém elementos representativos de fatores de proteção.

A avaliação baseou-se nos dados fornecidos por professoras e mães, através dos seguintes instrumentos: Entrevista sobre Desempenho Acadêmico e Adaptação Escolar (de Rose, Coser e Togumi, 2004); TRF - Teacher's Report Form (Achenbach, 1991); Escala de Eventos Adversos (Marturano, 1999) e Entrevista sobre Relacionamento Professor-Aluno de Pianta (Pianta, 1998).

Os relatos das professoras indicaram a permanência de comportamentos agressivos em 63.6% dos alunos, enquanto 36.3% destes apresentavam outros problemas ou dificuldades comportamentais, a saber: hiperatividade, insegurança e baixa auto-estima.

Pela avaliação do TRF, 45.4% das crianças receberam indicação de problemas na escala individual de comportamento agressivo, sendo que dois deles (18.1%) também receberam a indicação na escala individual de comportamento delinqüente. Estas duas últimas crianças (casos 4 e 11) apresentaram problemas externalizantes em alto grau, que se assemelham ao perfil típico de delinqüência/agressividade. A criança 4 obteve ainda na escala individual, a indicação de problemas com pensamento, enquanto a criança 11, a indicação de problemas com atenção e relacionados ao contato social.

Quanto às demais escalas individuais, existem ainda duas indicações de problemas com o contato social (referentes às crianças 7 e 10), uma quanto a introversão/retraimento (caso 5) e uma quanto a ansiedade/depressão (7).

Destaca-se que, com exceção da criança 7, todos os demais participantes são indicados como apresentando problemas externalizantes (90.9%). Três crianças (5,7 e 10, que remetem a 27.2%) receberam indicação de problemas internalizantes, enquanto nove (2,3,4,5,6,7,8,10 e 11) que se referem a 81.8% dos participantes, são indicados como apresentando problemas totais.

Os resultados apontam a presença de problemas de comportamento em todas as crianças avaliadas, com variações na intensidade da problemática tratada.

Constatou-se a permanência da agressividade ao longo de dois anos na maioria delas (63.6%) possivelmente indicando que estas estão dando os primeiros passos em direção a uma trajetória desviante, assim como aponta Patterson e cols. (2002).

A trajetória descrita por estes autores, é composta por quatro estágios, que levam crianças a tornarem-se agressivas e anti-sociais progressivamente. Inicialmente estariam as práticas educativas fornecidas por pais ou cuidadores, que utilizando-se de habilidades inadequadas,

propiciam o surgimento e manutenção inicial destes comportamentos. A segunda etapa caracteriza-se pela entrada na escola, onde o contato com pares e professores indica a falta de habilidades sociais da criança. A terceira etapa é marcada pela rejeição de colegas e professores juntamente com o baixo desempenho acadêmico fazem com que a criança busque apoio em colegas desviantes, quando comportamentos anti-sociais são aperfeiçoados. A quarta e última etapa caracteriza-se por um adulto com dificuldades de interação social, com grandes chances de ser institucionalizado. (Patterson e cols., 1989; Patterson e cols., 2002).

Os achados da presente pesquisa estão de acordo com as indicações da literatura quanto à estabilidade dos comportamentos agressivos em crianças. Destaca-se que estes tendem a se manter ao longo do tempo de forma cada vez mais acentuada (Coie & Dodge, 1998; Patterson e cols. 1989; Patterson e cols, 2002; Marinho, 2003), sugerindo um prognóstico negativo das mesmas.

De acordo com os resultados obtidos, é possível supor algumas explicações a respeito da manutenção da agressividade nas crianças estudadas. Podem ser destacados alguns benefícios obtidos em razão da agressividade, como no caso das crianças 4, 6 e 11 em que as respectivas professoras demonstram-se cansadas e indispostas a educá-las constantemente, não impedindo-as de agir coercitivamente. Também podem ser citados os exemplos das crianças 5 e 11 que não são cobradas em relação à efetivação das atividades acadêmicas, ou seja, as professoras demonstram que a atitude agressiva constante promoveu um benefício direto para estas crianças, que são eximidas de tais atividades acadêmicas, diferentemente de seus colegas de classe.

O prognóstico negativo salientado justifica a importância e necessidade de medidas preventivas para esta população.

Quanto ao desempenho acadêmico, verifica-se que as seis crianças 1,2,3,5,8, e 9 (54.5%) são consideradas, por suas professoras, como aptas a atender as demandas acadêmicas da pré-escola, apresentando desempenho satisfatório. As cinco demais crianças, sendo 4,6,7,10 e 11 (45.4%) não são consideradas aptas a corresponderem às demandas acadêmicas de forma satisfatória, o que pode ser considerado um indicativo do início destes problemas acadêmicos já na pré-escola. As professoras identificaram ausência de aptidões em tais crianças para atender as demandas acadêmicas impostas, como, por exemplo, concluir atividades pedidas (fazer desenhos ou recortes, manter-se sentado, respeitar os horários de intervalo e os horários de permanência em classe).

A maioria do grupo, ou seja, 63.3% dele (crianças 1,2,3,4,6,8 e 9) apresenta um ritmo de trabalho satisfatório, porém a maioria conclui insatisfatoriamente tanto as tarefas em classe (54.5% referente aos casos 3,4,5,7,10 e 11) quanto às de casa (63.6%, sendo 2,3,4,7,8,10 e 11). As crianças 1,2,8 e 9 (36.3%) são consideradas como apresentando motivação escolar; as crianças 5, 7 e 10 (27.2%) eventualmente o fazem, enquanto as quatro demais, sendo 3, 4, 6 e 11 (36.3%) não a apresentam.

Algumas pesquisas indicam que problemas de comportamento são antecessores do baixo desempenho acadêmico (Patterson e cols. 1989, Webster-Stratton & Reid, 2004), outras documentam associações entre estas duas variáveis (Parreira & Marturano, 1998; Marturano, Linhares, & Parreira, 1993; Ferreira & Marturano, 2002; Stormshak & Bierman, 1998). Os resultados do presente estudo apontam a tendência de 45.4% do grupo a apresentar baixo desempenho acadêmico logo nos primeiros anos escolares, o que é considerado como mais um fator de risco ao desenvolvimento destas.

Os níveis de comportamentos agressivos tendem a aumentar ao longo dos anos escolares (Patterson & cols., 1989; Kellan & cols., 1998; Simons-Morton, Hartos & Haynie, 2004), porém, o sucesso acadêmico tem sido apontado, por pesquisadores, como um importante apoio para minimizar efeitos de fatores de risco e proteger crianças agressivas de seguirem por uma trajetória de comportamentos desviantes (Patterson e cols., 1989; Webster-Stratton & Reid, 2004; Walker & cols., 1998). Diante de tais informações e das características acadêmicas do grupo, ressalta-se a necessidade de uma supervisão ou apoio escolar especializado, que vise diminuir as chances de fracasso destas crianças, bem como a importância de professoras capacitadas a conduzir de forma habilidosa, a alfabetização e demais conteúdos acadêmicos no primeiro ano do ensino fundamental, facilitando a instalação de novas dinâmicas escolares e conseqüente a adaptação destas.

A educação no Brasil passa a ser obrigatória a partir da primeira série, quando o conteúdo básico é lecionado com rigor e avaliações acadêmicas objetivas são efetuadas. Atualmente, a nível nacional, está sendo implantada a ampliação do ensino fundamental para 9 anos (prevista tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, bem como no Plano Nacional de Educação - PNE), objetivando a inclusão obrigatória das crianças de 6 anos nas escolas, onde conteúdos acadêmicos, propriamente ditos, seriam lecionados. Segundo o Ministério da Educação (MEC), esta ampliação visa produzir menor vulnerabilidade a situações de risco, maior

permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos. Tais discussões englobam a adequação dos processos educativos a esta faixa etária, visando um período de transição para o Ensino Fundamental sem rupturas traumáticas para as crianças (<http://www.mec.gov.br>).

Estudos indicam que o sucesso da primeira série do ensino fundamental está relacionado ao repertório da criança desenvolvido na fase pré-escolar, incluindo a preparação relativa à leitura e escrita (Birch & Ladd, 1997; Stormshak & Bierman, 1998; Ferreira & Marturano, 2002). Nesta pesquisa, aplicou-se uma entrevista em que as professoras consideraram o desempenho acadêmico também em função de atividades como desenhos, pinturas e recortes; que revelam características individuais das crianças, como por exemplo, a coordenação motora; além das avaliações particulares sobre repertórios acadêmicos propriamente ditos, julgados diante do conteúdo fornecido pelas professoras e do desempenho das demais crianças da turma. As atividades consideradas pelas professoras como indicativo de desempenho acadêmico, resultaram em um julgamento que aponta se a execução da atividade está sendo feita de forma satisfatória ou não, bem como as demais questões da entrevista sobre ritmo de trabalho, motivação, seguir exigências, etc. Questiona-se se os relatos destas remeteram a conteúdos pouco precisos.

Salienta-se para estudos posteriores, a importância de contar com outras medidas do desempenho acadêmico, que avaliem de maneira mais precisa, habilidades específicas indicadoras de repertório acadêmico em pré-escolares.

Em relação a adaptação escolar, verifica-se, de acordo com os relatos das professoras, que todas as crianças estudadas apresentam dificuldades em criar ou manter relacionamentos positivos com colegas ou com as mesmas. Constatou-se que a maioria delas sempre briga com os colegas, sempre recebe queixas destes, além de eventualmente sofrer rejeição. Também sempre fazem gozações e humilhações aos colegas, eventualmente recebendo-as de volta em 5 casos, sempre as recebendo no caso da criança 3, enquanto outros 5 nunca as recebem de volta.

Tais crianças possivelmente não apresentam repertório suficiente para obter reforçadores positivos em suas interações escolares, utilizando-se de comportamentos pouco habilidosos, que podem ser expressos, por exemplo, pelo alto número de crianças que fazem, sempre ou eventualmente, gozações e humilhações dos colegas (10 delas), ou pela agressão física da criança 5 em direção à professora quando não obteve êxito em defender-se da acusação do roubo da

borracha; ou pelo uso de comportamentos coercitivos, em especial nos casos 4 e 11. Conclui-se que o relacionamento destas crianças com seus colegas encontra-se dificultado.

Os resultados obtidos com esta pesquisa indicam dificuldades das mães e professoras para fornecer modelos adequados de comportamento para estas crianças, o que contribui para compreender-se sobre o porque de poucas habilidades sociais apresentadas por estas últimas.

Foram obtidos relatos sobre dificuldades rotineiras destas mães e professoras, que explicitam falhas em agir de forma contingente em suas relações com a criança em questão, falhando no uso da punição para comportamentos inadequados, muitas vezes ignorando-os, bem como perdendo oportunidades de elogiar e reforçar comportamentos adequados das crianças, imediatamente após sua emissão.

A importância de habilidades sociais educativas de pais e professores é amplamente discutida em pesquisas da área, pois são cruciais à promoção de comportamentos socialmente adequados. Dentre tais habilidades educativas, que são consideradas por pesquisadores como fatores de proteção para crianças agressivas, destaca-se: monitoramento e supervisão das atividades da criança, momentos de interação positiva, disciplina consistente, estabelecimento de limites evitando coerção e expressão de sentimentos e opiniões (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Silva, 2000; Del Prette & Del Prette, 2001). A implantação do treinamento de tais habilidades para este grupo de adultos contribuiria para tornar as crianças mais preparadas para o enfrentamento de situações conflituosas e para o estabelecimento de relações positivas com colegas e demais adultos.

Pesquisas apontam que crianças com comportamentos agressivos apresentam dificuldades de adaptação escolar, não apenas por não serem preparadas para atender as exigências acadêmicas, mas também àquelas sociais do contexto (Coie & Dodge, 1998).

Del Prette e Del Prette (2001) afirmam que os estudantes excessivamente tímidos ou muito agressivos enfrentam maiores dificuldades na escola, pois em geral apresentam *déficits* em habilidades como prestar atenção, seguir instruções, fazer e responder perguntas, oferecer e pedir ajuda, agradecer, discordar, expor opiniões, controlar a raiva ou tédio, defender-se de acusações injustas e pedir mudança de comportamento de colegas no caso de chacotas e provocações.

Das 11 crianças avaliadas 7 são eventualmente rejeitadas pelos colegas e outras 2 sempre o são, além de existem relatos de indiferença da professora pela criança no caso 1, e de desejo de afastamento ou rejeição destas pelo respectivo aluno nos casos 4, 5, 6, 9, 11. Estes resultados

estão de acordo com afirmações de que comportamentos agressivos de crianças na escola levam à rejeição dos pares e professores (Patterson & cols., 1989; Coie & Dodge 1998; Lisboa & Koller, 2004; Leary & Katz, 2005).

Além disto, estudos constatam que mesmo quando crianças agressivas se comportam de forma pró-social, seus colegas tendem a não responder favoravelmente, devido a uma reputação já estabelecida (Leary & Katz, 2005).

Muitos dos relatos de mães e professoras da presente pesquisa já evidenciam a existência desta reputação pré-estabelecida. Isto indica que comportamentos socialmente adequados das crianças estudadas possivelmente são recebidos de forma desfavorável também por mães e professoras.

Leary e Katz (2005) destacam que as crianças agressivas mais propensas a serem afetadas por um *stress* social divertem-se menos, exibem menos comportamentos pró-sociais e são menos hábeis para manter interações cooperativas e harmoniosas com um melhor amigo, além de apresentarem menos habilidades sociais relacionadas a negociação do que crianças não agressivas.

Estando de acordo com a literatura, observa-se que as crianças avaliadas possivelmente apresentam maiores dificuldades na obtenção de êxito social em suas relações com colegas.

Autores da área apontam que comportamentos adequados emitidos por crianças agressivas deveriam ser observados por adultos como oportunidades de ensino de habilidades sociais, pois possibilitam que seja evidenciada às crianças, naquele momento, a importância social da ação adequada, mostrando benefícios imediatos daquele comportamento, pretendendo sua manutenção futura (Baraldi & Silves, 2003; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002 ; Del Prette & Del Prette, 2001; Leary & Katz, 2005).

Frente às dificuldades adaptativas expostas e rejeições de colegas e professores para com estas crianças, expõe-se um quadro preocupante no que diz respeito à provável continuidade de tais dificuldades.

Estas dificuldades da adaptação encontradas no grupo poderiam ser minimizadas a partir de avaliações relacionadas às habilidades sociais, e conseqüente implementação de programas de intervenção precoce voltados ao desenvolvimento destas tanto para mães e professoras quanto para as próprias crianças.

Habilidades como liderar, convencer, discordar, pedir mudanças de comportamento, expressar sentimentos negativos, lidar com críticas, questionar, negociar decisões e resolver problemas, juntamente com outras habilidades como expressar sentimentos positivos, valorizar o outro, elogiar, expressar empatia, solidariedade e demonstrar boas maneiras deveriam também ser desenvolvidas em ambiente escolar (Del Prette & Del Prette, 2001).

É documentado na literatura, que o desenvolvimento de habilidades sociais tende a minimizar dificuldades adaptativas, contribuindo também para diminuição de comportamentos agressivos (Webster-Stratton & Reid, 2004; Del Prette & Del Prette, 2001; Baraldi & Silveira, 2003). Assim, sugere-se que estudos posteriores contem com avaliações e intervenções relativas a habilidades sociais de pré-escolares com comportamentos agressivos, visto a importância destas para esta população.

O terceiro objetivo desta pesquisa refere-se à avaliação dos fatores de risco relacionados ao desenvolvimento de comportamentos agressivos.

Os resultados da escala de eventos adversos – EEA, indicam que todas as crianças estudadas são expostas a, pelo menos, um evento adverso relacionado à instabilidade financeira; as adversidades relacionadas à família foram as mais presentes para todas as crianças, com presença média de 5 eventos; e as adversidades incidindo na própria criança estão presentes aproximadamente por duas vezes na vida destas. No total, as crianças apresentam em média quase 10 eventos adversos cada, sendo que as crianças 4, 7 e 11 são expostas a um maior número de eventos negativos do que as demais.

Pode ser evidenciado que 5 participantes já presenciaram o aumento de conflitos e brigas entre os pais, sendo que quatro deles vivenciaram o abandono do lar pelo respectivo pai e conseqüente separação do casal. Como as mães das crianças 1 e 7 são viúvas; constata-se que mais da metade das crianças residem apenas com suas mães ou com famílias reconstituídas.

Observa-se que as crianças 4 e 11, além de apresentarem mais eventos adversos do que as demais do grupo, também são aquelas que apresentam agressividade em alto grau, através do TRF e também pelo relato das professoras, consideradas, portanto, as mais agressivas do grupo estudado. Constata-se que o histórico familiar de ambas apresenta semelhanças quanto ao aumento dos conflitos entre os pais, o abandono do lar pelo pai e separação do casal; novo casamento, nascimento de irmão, aumento da ausência da mãe por mais de 8 horas por semana. Cabe ressaltar que tratam-se das duas meninas do grupo, o que sugere concordância com as

afirmações de Coie e Dodge (1998) quanto a ausência de diferenças significativas de gênero quanto a estabilidade de comportamentos agressivos.

Pesquisas apontam que comportamentos externalizantes com componentes anti-sociais frequentemente estão associados a adversidades ambientais (Ferreira & Marturano, 2002). Especificamente, crianças nascidas em ambientes desvantajosos, com presença de pobreza e de eventos estressores, como má educação, altos níveis de *stress*, isolamento, eventos incidindo nas famílias como doenças psiquiátricas, histórico criminal ou abuso de drogas, altos níveis de discórdias entre pais, dentre outros eventos adversos, apresentam maior risco de tornarem-se violentos posteriormente em suas vidas (Webster-Stratton 1998; Coie & Dodge, 1998).

Além dos eventos adversos que incidem na vida das crianças estudadas, as práticas educativas maternas citadas também complementam o quadro preocupante em que se insere a maioria destas crianças; visto que a literatura aponta que práticas parentais inadequadas, caracterizadas por disciplina ineficiente, negligência, ausência de atenção e afeto, abuso físico ou psicológico, disciplina relaxada, punição inconsistente, monitoria negativa, são prejudiciais ao desenvolvimento infantil, podendo desencadear comportamentos agressivos (Patterson e cols., 1989, Gomide, 2003).

Com exceção da criança 7, todos os demais históricos de vida das crianças apresentam elementos relacionados à pelo menos uma prática inadequada dos pais, irmãos ou cuidadores. Verifica-se que em quatro destes casos existem indicativos de abuso físico ou psicológico (36.6%), em três deles de exposição à disciplina relaxada (27.2%), em dois de punição inconsistente (18.1%), outros dois com indicativos de falta de monitoramento (18.1%), enquanto um deles parece ser ao mesmo tempo negligenciado e exposto a monitoramento negativo (9%). Além disto, os relatos apontam a exposição a modelos de comportamento agressivo ou coercitivo em 63.6% casos.

A forma como os pais interagem com os filhos, interfere diretamente no repertório destes, de forma que pais menos habilidosos reconhecem em seus filhos mais indicadores de comportamentos considerados socialmente inadequados, enquanto aqueles mais habilidosos tendem a possuir filhos com comportamentos mais socialmente adequados (Silva, 2000; Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002).

Observa-se que diversas práticas educativas inadequadas são utilizadas pelos respectivos pais ou cuidadores das crianças em questão, além de também possibilitarem a exposição

freqüente destas crianças a modelos inadequados de comportamento, em especial o agressivo. Ambos são fatores de risco significativos que interferem de forma prejudicial no desenvolvimento das crianças estudadas, pois explicitam a forma como estas são treinadas em ambiente familiar a se comportar de forma agressiva progressivamente, assim como apontam autores da área (Patterson e cols. 1989; Gomide, 2003; Marinho 1999 e 2003).

De acordo com as práticas educativas encontradas, pretende-se um breve resumo sobre possíveis orientações e treinamentos em habilidades sociais para tais famílias, a ser realizado por pesquisadores futuros visando minimizar os efeitos causados por estas ao desenvolvimento infantil.

Especificamente, frente à negligência presente no caso da criança 1, poderia ser efetivado um trabalho de desenvolvimento de habilidades sociais que englobam situações onde mãe, a avó e a irmã mais velha aprendem gradualmente a ser responsivas com a criança, a não se retirarem de situações difíceis ou ignorar a criança. Este trabalho seria focado no desenvolvimento de habilidades como: saber ouvir as necessidades da criança e responder frente as suas iniciativas de comunicação; desenvolver técnicas para solucionar problemas, aceitar responsabilidades pertinentes, procurar oferecer coesão e envolvimento familiar através de experiências de expressão de afeto.

Como a prática da monitoria negativa parece também estar presente neste caso, seria interessante que o referido trabalho incluísse a discussão e conscientização destes adultos sobre efeitos das fiscalizações e ordens excessivas dadas à criança, que em sua maioria não são obedecidas. As três familiares citadas poderiam dar início a um acordo sobre quais regras e limites serão estipulados para a educação da criança 1, e a partir daí concordar sobre práticas educativas, evitando que a mesma se beneficie das discordâncias sobre limites impostos.

Na tentativa de conter as práticas relacionadas ao abuso físico e psicológico possivelmente presentes nos casos 1,5,6 e 8, sugere-se a participação destes pais e familiares próximos, em grupos de apoio que elucidassem inicialmente, as conseqüências de tais práticas abusivas para o desenvolvimento infantil, incluindo a relação destas com várias síndromes infantis, distúrbios psiquiátricos, e que podem levar a comportamentos criminosos posteriormente (Gomide, 2003). Também poderia fazer parte deste trabalho o treinamento de expressões de afeto, restituição de privilégios e diversão, tratamento igualitário entre irmãos, controle do abuso de poder e de humilhações, e por fim, desenvolvimento de práticas de controle

amoroso, apontadas por pesquisas como inversamente relacionadas àquelas abusivas (Gomide,2003).

Para as crianças acometidas pela disciplina relaxada, como são os casos 4, 9 e 11, sugere-se um trabalho com pais e cuidadores que englobe discussões sobre a importância do estabelecimento de regras e limites, bem como do seu cumprimento. Os pais devem estar aptos a estabelecerem regras e limites, e estarem preparados para a implantação destas, sabendo lidar com comportamentos desafiadores, opositores ou de birra, de forma a serem contingentes em suas ações, seguindo as regras impostas anteriormente. Devem dar preferência a punições que se baseiam na retirada dos privilégios da criança, não ignorando a infração da regra; devem evitar responder de forma ameaçadora frente ao comportamento inadequado da criança, argumentando em favor da regra imposta; bem como devem evitar abrir mão de seu papel educativo (Gomide, 2003).

A prática da punição inconsistente presente nos casos 6 e 10 poderia ser trabalhada inicialmente em discussões com os pais sobre as possíveis interferências provocadas na avaliação da criança sobre os efeitos de suas ações em outras pessoas e em seu meio (Gomide, 2003). Neste caso, podem ser desenvolvidas habilidades nos pais como: ser contingentes em suas interações com as crianças em questão, elucidar qual ação da criança provocou a punição, discriminar que outros fatores como o humor ou demais eventos incidentes na vida do adulto não devem ser motivos para a punição da criança em questão.

A orientação às famílias das crianças 1,2,3,4,5,6 e 8, que parecem estar submetidas a modelos de comportamentos agressivos ou coercitivos, deve incluir o treino de formas alternativas de comportamento frente a situações estressantes, que desencadeiam reações agressivas.

As exposições de discórdias entre os pais, recorrentes nos casos 2,3, 4 e 11 poderiam ser minimizadas com a discussão grupal sobre efeitos atuais destas práticas sobre cada criança participante, bem como possíveis prejuízos futuros que estas podem provocar, objetivando a diminuição de tais exposições.

A falta de monitoramento e controle existentes nos casos 2 e 4 são descritos como em função do trabalho diário das referidas mães, impossibilitadas de conviver diariamente com seus filhos. No caso da criança 2, porém, um trabalho com a avó, que é a responsável durante o

período de serviço da mãe, poderia ser feito visando desenvolver comportamentos que envolvam atenção para a localização da criança, implementação de limites e rotina.

Por todas as crianças participantes, com exceção da criança 7, serem indicadas como expostas a práticas educativas inadequadas, considerou-se pertinente a descrição de práticas educativas positivas descritas por Gomide (2003), que podem ser úteis a estas famílias traduzindo-se como fatores de proteção para as crianças estudadas, frente a realidade descrita.

Tais práticas pretendem também orientar pesquisadores futuros interessados em tratar da continuidade da presente pesquisa.

Segundo Gomide (2003) a prática da monitoria positiva pode ser desenvolvida através de comportamentos parentais que envolvam a atenção à criança e as suas tentativas de comunicação, atenção para sua localização, para atividades executadas, como as escolares ou de lazer, e atenção relativa a sua adaptação em diversos contextos. Devem ainda, atentar para a igualdade de atenção e privilégios entre irmãos, para o adequado estabelecimento de regras, limites e distribuição contínua e segura do afeto. Os pais devem evitar persuasões para ter controle sobre os filhos, apenas solicitando informações sobre eles e seus amigos, devem impor regras e restrições sobre as atividades destes e sobre suas companhias, controlando assim a quantidade de liberdade que estes tem para fazer coisas sem contar aos pais (Gomide, 2003).

A autora salienta que pesquisas atuais apontam que a comunicação parental é mais benéfica que a vigilância e controle (Gomide, 2003).

A prática educativa denominada comportamento moral procura transmitir aos filhos valores como honestidade, generosidade, justiça, compaixão, dentre outros. Os pais devem evitar o desrespeito ou coação do mais forte ao mais fraco, dando preferência a práticas relacionadas a cooperação e relações igualitárias, visando o surgimento da empatia e autonomia.

Apesar de indícios do uso de algumas práticas educativas positivas nas famílias das crianças 2, 3 e 7, ressalta-se que os instrumentos utilizados não favoreceram a identificação mais precisa de possíveis fatores protetivos presentes no contexto familiar das crianças. Aponta-se este fato como limitação do estudo e indica-se a importância da avaliação de fatores protetivos do contexto familiar em estudos futuros da área.

Também podem ser destacadas como limitações do estudo o número reduzido de participantes e o fato dos instrumentos utilizados serem baseados em relatos verbais. Pesquisas posteriores seriam beneficiadas por um número maior de participantes, e pela utilização de

instrumentos diversificados que incluíssem por exemplo observações em campo das crianças, seus pais e professores, que complementam os instrumentos baseados em relatos.

Conclui-se que, as crianças estudadas estão expostas a diversos fatores de risco, sejam representados pelos eventos adversos, ou pelas práticas educativas utilizadas. Estes fatores de risco são destacados pela literatura como associados à formação de comportamentos agressivos em crianças (Patterson e cols. 1989; Gomide, 2001 e 2003; Marinho, 1999 e 2003), o que indica a existência de concordância entre os achados da presente pesquisa e a literatura atual. Além disto, estes mesmos autores apontam que a permanência destes fatores de risco tende a agravar o desenvolvimento da agressividade das crianças em questão, o que torna o prognóstico destas ainda mais preocupante.

O quarto objetivo foi contemplado a partir da avaliação da presença ou não de elementos protetivos nas relações entre professoras e crianças em questão.

A avaliação da relação professor-aluno a partir da EDAAE apontou que seis professoras (54.5%) julgam seus relacionamentos com a criança em questão como bom, outras duas (18.1%) o julgam como indiferente, enquanto três delas (27.2%) descreveram os respectivos relacionamentos como dificultados.

Ressaltam-se os relacionamentos desvinculados entre professoras e crianças 1 e 6, e as interações conflituosas nos casos 4, 5, 11 e 9, mesmo que a professora da última não tenha denominado desta forma, sua relação.

A avaliação do grau de proteção desempenhado pelas professoras aponta que duas delas (18.1%) obtiveram alta pontuação em escalas positivas e baixa pontuação em escalas negativas na Entrevista sobre Qualidade da Relação Professor-Aluno de Pianta, o que remete a presença, em alto grau, das características consideradas adequadas ao relacionamento entre um professor e seu aluno. Outras quatro (36.6%) obtiveram pontuações médias na maioria das escalas desta entrevista, o que significa, que apresentam presença menos visível dos elementos positivos avaliados por esta, bem como por vezes mostram características negativas. Já as demais cinco professoras (45.4%) obtiveram na maioria das escalas, baixa pontuação positiva e alta pontuação negativa, o que significa a presença de poucas características consideradas adequadas a um relacionamento entre professores e alunos.

Aquelas crianças que apresentam professoras protetivas são beneficiadas em diversos aspectos, assim como aponta Pianta (1998). Estas estão expostas a modelos adequados de

comportamento, que ensinam regras de convívio social de maneira adequada, facilitando o desenvolvimento de habilidades sociais e da adaptação escolar, além de diminuir os riscos de fracasso acadêmico das crianças. São professoras compreensivas, que se mostram aptas a construir relacionamentos próximos com a criança, que compensariam aqueles prejudiciais estabelecidos com outros adultos (Pianta, 1998).

Pesquisas apontam correlações entre proximidade na relação professor-aluno e bom desempenho acadêmico, além de indicarem características que favorecem a adaptação escolar como a proximidade na relação, a comunicação entre ambos, engajamento e produtividade acadêmica e outras que causariam prejuízos a esta adaptação, como dependência da criança, interações conflituosas, que envolvem discórdia e estresse escolar (Birch e Ladd, 1997; Pianta, 1998).

Observa-se que as dificuldades de adaptação das crianças participantes são atribuídas pela maioria das professoras por vezes à agressividade presente, ou aos demais problemas de comportamento citados pelas mesmas, porém verificou-se a existência de outras variáveis, que não incluem apenas características das crianças; como por exemplo, a falta de habilidades destas professoras para ignorar comportamentos inadequados e reforçar os adequados quando estes surgem; que são elementos importantes para a compreensão destas dificuldades.

Verifica-se que a falta de habilidades da maioria das professoras, que não veio a ser treinada para desempenhar esta função, possivelmente está contribuindo já na pré-escola, para um aprendizado de que a obrigatoriedade das atividades nem sempre necessita ser seguida, e para o aprimoramento de técnicas de esquiva frente as atividades escolares através do uso de comportamentos inadequados.

Os resultados apontam que 45.4% das crianças apresentam além da permanência de comportamentos agressivos constatada ao longo de dois anos, o que indica já o início de uma trajetória desviante no desenvolvimento, a existência de pouca ou nenhuma presença de elementos protetivos presentes, o que torna ainda maior a chance da escalada em direção a delinqüência. Estes resultados refletem as constatações de Lisboa e Koller (2004) quanto a fragilidade do contexto escolar brasileiro como fator de proteção para os alunos.

As crianças deste estudo que não apresentam professoras protetivas são consideradas desfavorecidas, pois os fatores de risco descritos possivelmente permanecerão incidindo sobre as

mesmas, mantendo a tendência ao fracasso acadêmico e prejuízos na adaptação escolar e desenvolvimento social futuro, assim como aponta a literatura (Pianta, 1998).

Dado as características das crianças participantes, dificuldades comportamentais, fatores de risco presentes e elementos da relação professor-aluno, é possível considerar a existência de prognósticos negativos, que poderiam ser alterados se houvesse instalação de rede protetiva adequada, em forma de programas de treinamento, que atingissem ao mesmo tempo a escola, a família e a criança, assim como aponta Webster-Stratton (1998). Nesta pesquisa, procurou-se focar a criança no contexto escolar, tendo em vista as possibilidades deste conter elementos protetivos, em especial através do estabelecimento da relação entre professor-aluno (Pianta & Steinberg, 1992; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997).

A partir dos resultados, podem ser destacadas as condições necessárias a serem oferecidas pelos professores para que consigam atender as necessidades dos alunos expostos a fatores de risco e auxiliá-los a superar suas dificuldades, possivelmente amenizando alguns dos riscos presentes.

De acordo com Pianta (1998), inicialmente o professor deve ter *Senso de Disciplina*, estando apto a manter a ordem em sala de aula, fornecendo aos alunos regras claras e consistentes, direcionadas ao encorajamento do estudante, para que este possa tirar o máximo de proveito das oportunidades de ensino e não apenas visar o controle de seus comportamentos; deve estar apto a lidar de forma pró-ativa com comportamentos inadequados, e também buscar preveni-los, através de elogios a comportamentos adequados e lembranças de como agir frente a situações difíceis. Deve ser apto a representar *Base Segura* e fornecer suporte emocional, ou seja, mostrar-se disponível a ouvir os alunos, dando-lhes atenção aos sentimentos, pensamentos e problemas, mostrando-se fonte de confiança, e capaz de encorajá-los a concretizar ações adequadas para resolver problemas; além disto os professores devem associar tal suporte oferecido às competências do aluno. Deve ter *Empatia*, ou seja, conseguir ter a perspectiva do aluno frente ao problema, ao mesmo tempo em que, consegue falar sobre sentimentos e eventos negativos da relação, ao invés de *Neutralizar o Afeto Negativo*, ou seja, fingir que este não existe. O professor deve sentir-se efetivo em seu trabalho de ensinar e capaz de atingir e modificar os comportamentos dos alunos, o que reflete o *Agenciamento e Intencionalidade*, e, mesmo frente a frustrações, continuar elaborando novas estratégias que visam aprimorar as competências sociais e acadêmicas dele, lidando desta forma com sentimentos de *Incapacidade*;

além de observar comportamentos hostis do aluno, como possíveis desafios ao professor, que não são aptos a abalar a estabilidade emocional deste, tão pouco manter a longo prazo, sentimentos de *Raiva ou Hostilidade*, entendendo as situações como oportunidades de ação, cabíveis de serem discutidas conjuntamente, o que torna este professor apto a integrar outros sentimentos sobre o aluno quando o retrata. Por fim, deve ser apto a destacar elementos positivos sobre o aluno e sobre a relação entre eles, que reflete seu *Afeto Positivo* (Pianta, 1998).

Os resultados obtidos com a Entrevista sobre Relação entre Professor-Aluno de Pianta, possibilitaram uma rica complementação aos demais resultados. A partir deste instrumento foi possível observar diversas características desta interação de forma sistemática, mensurando qualidades específicas dela. A perspectiva desenvolvida pelo autor da entrevista possibilita uma visão clara de muitas variáveis que interferem no relacionamento entre um professor e seu aluno, de forma a viabilizar uma análise mais completa sobre esta e evidenciar elementos que favorecem o exercício de fator de proteção pelo professor para os respectivos alunos.

Dentre as contribuições desta perspectiva também encontram-se a valorização do papel do professor e a possibilidade em utilizar o contexto escolar como um favorecedor de amplas condições de desenvolvimento dos alunos. São destacadas inúmeras formas de ação que aprimoram a relação professor-aluno, bem como o exercício de fator protetivo do primeiro em relação ao segundo.

Nesta pesquisa, observou-se professoras e diretoras interessadas e disponíveis a receber conteúdos teóricos que contribuíssem para a facilitar o manejo dos alunos agressivos em sala de aula, o que aponta a importância de estudos futuros que visem à aplicação de programas de treinamento para este público.

As descrições de mães e professoras, que constituíram a caracterização das crianças, foram consideradas coerentes, ricas em detalhes e ilustrativas das reais dificuldades vivenciadas por estas no cotidiano, em especial relativas ao comportamento agressivo das crianças estudadas. Presume-se ter atingido tais informações devido à gravidade do tema abordado e à resistência às tentativas de controle que a problemática apresenta, assim como aponta a literatura da área (Patterson e cols., 1989; Marinho, 2003). Destaca-se a falta de apoio e orientação existente tanto para estas mães quanto para professoras.

Do ponto de vista metodológico, salienta-se a importância do uso de diversos instrumentos na presente pesquisa. Podem ser citadas as vantagens obtidas com a utilização de

dois instrumentos diferentes em uma mesma fonte; sendo o primeiro uma entrevista semi-estruturada, com questões abertas, e o segundo, o TRF, planejado para identificar problemas de comportamentos de forma precisa, através de questões fechadas. Estes dois instrumentos juntos viabilizaram complementações um ao outro, além da concordância entre ambos, fornecendo assim, maior confiabilidade aos resultados.

Comparações entre os resultados do TRF e as descrições das professoras, apontam concordância quanto à presença da agressividade para 63.6% dos casos e quanto à ausência desta no caso da criança 7 (9%). Quanto aos demais problemas, observou-se concordância quanto à presença destes em 54.5% dos casos, e quanto à ausência destes em 9%. Houve discordância entre ambos em 27.2%.

Destacam-se os casos 7 e 10, apontados pelas professoras como inseguros, com baixa auto-estima e baixo desempenho acadêmico; que foram apontados pelo TRF como apresentando problemática internalizante. Quanto às escalas individuais do TRF pode ser evidenciada a ausência de problemas específicos nas crianças 1, 2, 3 e 9, que são consideradas boas alunas. Porém, com o agrupamento destas escalas, todas estas crianças são indicadas como apresentando problemas externalizantes. Já a criança 4, julgada como aluna regular, e as crianças 7 e 11, consideradas com rendimento insatisfatório, receberam pelo menos duas indicações clínicas já nas escalas individuais deste instrumento.

Dada a severidade da situação das crianças estudadas, enfoca-se as indicações da literatura quanto às possibilidades de intervenções múltiplas, a serem conduzidas no contexto familiar, escolar e também desenvolvidas particularmente com as crianças em questão, onde seriam aprimoradas habilidades sociais como, por exemplo, lidar com emoções difíceis, emitir comportamentos socialmente esperados, construir amizades, visando aumentar as chances destas desenvolverem-se de forma adaptativa. (Webster-Stratton, 1998; Webster Stratton & Reid, 2004; Baraldi & Silves, 2003).

Um exemplo de programa efetivo voltado à prevenção de problemas de comportamento em pré-escolares remete ao trabalho de Webster-Stratton e Reid (2004). Trata-se de um treinamento a ser aplicado em ambiente de sala de aula, que têm como objetivo desenvolver habilidades sociais em crianças pequenas, além de prepará-las para aquisição de repertório acadêmico. O programa, que é aplicado ao longo do ano e conta com a participação de pais e professores, tem se mostrado útil na prevenção de comportamentos agressivos.

De acordo com Walker e cols. (1998) três componentes são importantes para o sucesso de programas de intervenção que visam à prevenção da agressividade em crianças pré-escolares. O primeiro componente seria a detecção do problema da forma mais rápida possível, o segundo seria uma adequada intervenção na escola, para que possam ser ensinados padrões adaptativos das relações entre professor e aluno e aluno versus aluno, o que facilitaria o desempenho acadêmico e o desenvolvimento geral destas crianças na escola. O terceiro componente seria o envolvimento dos pais destas crianças na intervenção descrita acima, visando que estes se tornem parceiros da escola ajudando a criança a adequar-se a esta da melhor forma possível.

Segundo Bolsoni-Silva e Marturano (2002) intervenções que visam desenvolver habilidades sociais educativas em pais são fundamentais à prevenção e redução de problemas de comportamento em crianças, de forma a evitar dificuldades escolares e de socialização, prevenindo também a delinquência juvenil. Questiona-se o interesse das mães das crianças da presente pesquisa em participar destes programas, bem como modificar suas posturas.

As conclusões gerais do estudo indicam a situação vulnerável vivida pelas crianças que apresentam alta agressividade, tanto pelas dificuldades atuais, agravadas pela falta de estrutura da maioria das escolas e professoras para lidar com esta demanda; e quanto pelas possíveis dificuldades futuras, quando o desenvolvimento da problemática tende a se agravar, causando danos irreparáveis a elas próprias, às famílias e aos demais relacionamentos destas em diversos contextos da sociedade. Já aquelas crianças com outros problemas de comportamento evidenciados nesta pesquisa, como por exemplo, aqueles denominados internalizantes, também constituem casos preocupantes, pois também são crianças com necessidades especiais, que apresentam outras formas para lidar com os problemas existentes em suas vidas hoje, e que também constituem um grupo exposto a diversos fatores de risco, que podem vir a ser adolescentes com problemas sérios.

Assim, conclui-se que ambos grupos necessitariam de condições especiais, para que suas perspectivas futuras de desenvolvimento venham a ser mais positivas.

A situação de crianças que apresentam problemas de comportamento pode ser examinada à luz da tendência educacional da inclusão escolar e da manutenção dos alunos especiais no ensino regular. O ambiente pré-escolar deveria estar preparado para receber e manter na escola, demandas diferenciadas constituídas por crianças agressivas ou com outros problemas de comportamento, para que sejam minimizadas suas chances de fracasso escolar e social.

Destaca-se a importância da preparação de professores para lidar com crianças com comportamentos agressivos em contexto escolar e evidencia-se a necessidade da realização de novos estudos que enfoquem o professor como possível minimizador dos fatores de risco presentes na vida destas crianças.

Coloca-se como desafio para pesquisadores interessados neste tema, a continuidade de esforços para intervir na situação descrita por esta pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach, T.M. (1991). *Integrative Guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles*. Department of Psychiatry, University of Vermont, USA.
- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C.S.(1979). The Child Behavior Profile: II. Boys Aged 12-16 and Girls Aged 6-11 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47 (2), 223-233.
- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C.S.(1978). The Classification of Child Psychopathology: A Review and Analysis of Empirical Efforts. *Psychological Bulletin*, 85 (6), 1275-1301.
- Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, USA.
- Baraldi, D.M., & Silveiras, E.F.M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: Análise empírica de uma proposta de atendimento. Em A. Del Prette e Z. Del Prette (Orgs). *Hab. Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem- Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção*, (pp. 235-257). Campinas: Ed. Alínea.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (M.A.V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Birch, S.H., & Ladd G.W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, (1), 61-79.
- Bolsoni-Silva, A.T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de Comportamento: Um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Bolsoni-Silva, A.T., & Marturano, E.M. (2002).Práticas Educativas e Problemas de Comportamento: Uma Análise à Luz das Habilidades Sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 1-16.
- Bolsoni-Silva, A.T. & Del Prette, A. (2002) O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? *Argumento*, 7, 71-86.
- Bordin, I.A.S., Mari, J.J.; & Caeiro, M.F. (1995). Validação da versão brasileira do "Child Behavior Ckecklist" (CBCL- Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): Dados preliminares. *Revista Associação Brasileira de Psiquiatria -APAL*,17, (2), 55-66.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintuino Editores.
- Coie, J.D., & Dodge, K. A. (1998). Agression and Antisocial Behavior. In W. Damon & N. Einsberg (Eds.) *Handbook of Child Psychology: 5ª edição: Social Emotional, and Personality Development* (vol. 3, pp. 779-862). New York: Wiley.

- Cole, M., & Cole, S.R. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. (M.F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- De Rose, T.M.S., Coser, D.S., & Togumi, A. (2004). Mecanismos de proteção e de vulnerabilidade presentes no contexto escolar de um grupo de alunos que vivem em situação de pobreza. *In XII CIC - Congresso de Iniciação Científica da UFSCar*, São Carlos.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z.A.P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. 2ª. Edição, Petrópolis: Vozes.
- DSM IV- TR (2002). *Manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais: 4ª.edição* (C.Dornelles, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Erikson, M.P., & Kurz- Riemmer, K. (1999). *Infants, toddlers and families: A framework for support and intervention*. New York: The Guilford Press.
- Ferreira, M.C.T., & Marturano, E.M. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1) 35-44.
- Gagnon, C., Vitaro, F., & Tremblay, R.E. (1992). Parent-Teacher Agreement on Kindergarteners' Behavior Problems: a Research Note. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 33, 1255-1261.
- Gomide, P.I.C. (2001). Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. Em M.L.Marinho e V.E.Caballo (orgs). *Psicologia Clínica e da Saúde* (pp. 33-53). Londrina: Ed. UEL, Granada: Ed. APICSA.
- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette e Z. Del Prette (orgs). *Hab. Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem- Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção* (pp. 21-60). Campinas: Ed. Alínea.
- Guralnick, M.J. (1998). Effectiveness of Early Intervention for Vulnerable Children: A developmental Perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 319-45.
- Hughes, C., Oksanen, H., Taylor, A., Jackson, J., Murray, L., Caspi, A., Moffitt, T.E. (2002). "I'm gonna beat you! SNAP!: An observacional Paradigm for assessing young children's disruptive behavior in competitive play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 507-516.
- Kellan, S.G., Ling, X., Merisca, R., Borwn,C.H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165-185.
- Kesner, J.E. (2000). Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology*, 38, (2), 133-149.

- Leary, A., Katz, L.F. (2005). Observations of Aggressive Children During Peer Provocation and With a Best Friend. *Development Psychology*, 41(1), 124-134.
- Lisboa, C., & Koller, S.H. (2004). Interações na Escola e Processos de Aprendizagem: Fatores de Risco e Proteção. Em E. Boruchovitch e J.A. Bzuneck (Orgs). *Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola* (pp. 201-225). Petrópolis: Vozes.
- Luizzi, L. & de Rose, T.M.S. (2003). Comportamento Agressivo em Pré-escolares: Incidência e Fatores de risco. In *Anais da XXXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 177-178. Belo Horizonte: SBP.
- Machado, V.L.S., Figueiredo, M.A.C., & Selegato, M.V. (1989). Caracterização do comportamento de alunos em sala de aula, através de escalas de desempenho. *Estudos de Psicologia*, 1, 50-76.
- 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.
- Marinho, M.L. (1999). Comportamento infantil anti-social: programa de intervenção junto à família. Em R.R. Kerbauy e R.C. Wielenska (Orgs), *Sobre Comportamento e Cognição* (vol 4, pp 207-215). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Marinho, M.L. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de pesquisa. Em A. Del Prette e Z.A.P. Del Prette (Orgs). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem- Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção* (pp 61-81). Campinas: Ed. Alínea.
- Marques, A.L. (1999). *Competência Social, Empatia, e Representação Mental da Relação de Apego em Famílias em Situação de Risco*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Marturano, E.M. (1999). Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 135-142.
- Marturano, E.M., Linhares, M.B.M., & Parreira, V.L.C. (1993). Problemas Emocionais e Comportamentos Associados a Dificuldades na Aprendizagem Escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26 (2), 161-175.
- Matos, M.M. (1983). A Medida do Ambiente de Desenvolvimento Infantil. *Psicologia*, 9 (1), 5-18.
- Ormeño, G.I.R. (2004). *Intervenção com Crianças Pré-escolares Agressivas: Suporte à Escola e à Família em Ambiente Natural*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Pacheco, J.T.B., Teixeira, M.A.P., & Gomes, W.B. (1999). Estilos Parentais e Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15 (2), 117-126.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and Adolescents' Aggressive Behavior in Context: The Development and Application of Aggressive Problem-Solving Strategies. *Aggressive and Violent Behavior*, 5, 467-490.
- Parreira, V.L.C., Marturano, E.M. (1998). Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem Escolar Segundo o Relato das Mães. *Psico*, 29 (1), 89-108.
- Patterson, G.R., Reid, J., Dishion, T. (2002). *Antisocial Boys*. (A.C. Lima e G.V.M. Rocha, Trad.; P.I.C. Gomide, Supervisora Técnica). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Patterson, G.R., DeBaryshe B.D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44 (2), 329-335.
- Parke, R.D., & Sawin, D.B. (1977). *Agressão: Causas e Controles*. Brasília: Editora brasiliense.
- Paul, J., & Arruabarrena, M.I. (1995). Behavior Problems in School-Aged Physically Abused and Neglected Children in Spain. *Child Abuse & Neglect*, 19, (4), 409-418.
- Pianta, R.C. (1998). *Enhancing Relationships between children and teachers*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L., & Bennett E. (1997). Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R.C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pianta, R.C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of Adjusting to School. *New Directions for Child Development*, 52, 61-79.
- Regra, J. (2000). A agressividade infantil. Em E. Silveiras (org.), *Estudos de caso em Psicologia clínica comportamental infantil* (vol. 2, pp. 157-194). Campinas: Editora Papirus.
- Reppold, C.T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C.S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em: C.S. Hutz (orgs.), *Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégias de Intervenção* (pp. 7-52). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Ruffalo, S.L., & Elliott, S. N. (1997). Teachers' and Parents' ratings of children's social skills: a closer look at cross-informant agreements through an item analysis protocol. *The School Psychology Review*, 26, 489-501.
- Satake, H., Yoshida, K., Yamashita, H., Kinukawa, N., & Takagishi, T. (2003). Agreement between parents and teacher's on behavioral/emocional problems in japanese school children using the Child Behavior Checklist. *Child Psyachatry and Human Development*, 34, 111-126.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações* (M.M. Andery & T.M. Serio, Trad). Campinas:Workshopsy Livraria Editora e Promotora de Eventos.
- Silva, A.T.B. (2000). *Problemas de Comportamento e Comportamentos Socialmente Adequados: Sua relação com as Habilidades Sociais Educativas de Pais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Simons-Morton, B.G., Hartos, J.L., & Haynie, D.L. (2004). Prospective Analysis of Peer and Parent Influences on Minor Aggression Among Early Adolescents. *Health Education & Behavior*, 31 (1), 22-33.
- Sprague, J., & Walker, H.(2000). Early Identification and Intervention for Youth with Antisocial and Violent Behavior. *Exceptional Children*, 66 (3) 367-379.
- Stormshak, E.A., & Bierman, K.L., and the Conduct Problems Prevention Research Group. (1998). The implications of ifferent developmental patterns of disruptive behavior problems for school adjustment. *Development and Psychopathology*, 10, 451-467.
- Touliatos, J, & Lindholm, B.W. (1998). Congruence of Parents' and Teachers' Ratings of Children's Behavior Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9 (3) 347-354.
- Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, (2), 129-141.
- Walker H. M., Severson, H.H., Feil E.G., Stiller, B., & Golly, A. (1998). First step to success: Intervening at the point of school entry to prevent antisocial behavior patterns. *Psychology in Schools*, 35 (3), 259-270.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J. (2004). Strengthening Social and Emocional Competence in Young Children – The Foundation for Early School Readiness and Sucess. *Infants and Young Children*. 17 (2), 96-113.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing Conduct Problemns in Head Start Children: Strengthening Parenting Competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, 715-730.

Webster-Statton, C. (1988). Mothers' and Fathers' Perception of Child Deviance: Roles of Parent and Child Behaviors and Parent Adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, (6), 909-915.

Sites visitados:

<http://www.mec.gov.br> em 20/12/2005.

<http://www.inep.gov.br/pesquisa/prolei> em 20/12/2005.

ANEXOS

TRF- Teacher's Report Form (Achenbach, 1991)
Questionário de Informações do Professor

Suas respostas serão usadas para comparar o (a) aluno (a) com outros alunos cujos professores completaram questionários semelhantes. As informações deste questionário também serão usadas para comparar com outras informações sobre este (a) aluno (a). Por favor, responda da melhor maneira que você puder, ainda que lhe falte a informação completa. Os escores sobre os itens individuais serão combinados para identificar padrões gerais de comportamentos. Sinta-se à vontade para escrever comentários adicionais ao lado de cada item e nos espaços proporcionados na página 3.

IDENTIFICAÇÃO

Nome do (a) aluno (a):

Sexo do (a) aluno (a): () masculino () feminino

Idade do (a) aluno (a):

Grupo étnico ou raça:

Data de hoje: dia mês ano

Data de nascimento do (a) aluno (a) (se conhecido): dia mês ano

Série na escola:

Nome da escola:

Este questionário foi preenchido por:

Professor (a) (nome) _____

TIPO DE TRABALHO DOS PAIS

Indique o tipo de trabalho habitual dos pais do aluno, mesmo que não trabalhe agora (por favor, seja o mais específico possível – por exemplo, mecânico de automóveis, professor de escola secundária, dona-de-casa, operário, operador de torno, vendedor de sapato, sargento do exército).

Tipo de trabalho do pai: _____

Tipo de trabalho da mãe: _____

- I. Há quanto tempo você conhece este (a) aluno (a)?

II. Em que grau você acha que o (a) conhece?

1 muito bem

2 moderadamente bem

3 pouco

III. Quanto tempo ele/ela passa em sua sala por semana?

IV. Qual é o tipo de classe? (Por favor, seja específico, por exemplo, pré, maternal, etc).

V. Ele/ela alguma vez foi encaminhado (a) para uma classe especial ou para serviços especializados?

não

0. não sei

1. sim – de que tipo e quando?

VI. Ele/ ela alguma vez repetiu algum ano?

não

0. não sei

1. sim – que ano e porque?

VII. Desempenho escolar atual – liste as áreas acadêmicas e de desenvolvimento e assinale a coluna que indica o desempenho do (a) aluno (a) com relação à média da classe:

Área:	Desempenho				
	Muito abaixo da média	Um tanto abaixo da média	No mesmo nível da média	Um tanto acima da média	Muito acima da média
1. _____	<input type="checkbox"/>				
2. _____	<input type="checkbox"/>				
3. _____	<input type="checkbox"/>				
4. _____	<input type="checkbox"/>				
5. _____	<input type="checkbox"/>				
6. _____	<input type="checkbox"/>				

Este aluno (a) tem alguma doença, incapacidade física ou deficiência mental?

não sim – por favor, descreva

O que mais preocupa você sobre este/a aluno (a)?

Por favor, descreva as melhores coisas sobre este (a) aluno (a):

XI. Por favor, sinta-se à vontade para escrever quaisquer comentários sobre o desempenho, comportamento, ou potencial deste (a) aluno (a), usando o verso das páginas, se necessário.

TRF – Teacher’s Report Form (Achenbach, 1991)

Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência – Checklist

Logo abaixo, você encontrará uma lista de afirmações que descrevem alunos. Para cada afirmação que descreva seu/sua aluno (a) NESTE MOMENTO ou NOS ÚLTIMOS SEIS MESES, trace um círculo à volta do 2 se a afirmação é MUITO VERDADEIRA ou FREQUENTEMENTE VERDADEIRA em relação ao (a) seu/sua aluno (a). Trace um círculo à volta do 1 se a afirmação é ALGUMAS VEZES VERDADEIRA em relação ao (a) seu/sua aluno (a). Se a afirmação NÃO É VERDADEIRA em relação ao (a) seu/sua aluno (a), trace um círculo à volta do 0. Por favor responda a todas as informações o melhor que você possa, mesmo que algumas não pareçam aplicar-se ao seu/sua aluno (a).

0 = NÃO É VERDADEIRA (tanto quanto sabe)

1 = ALGUMAS VEZES VERDADEIRA

2 = FREQUENTEMENTE VERDADEIRA

1. Age de maneira muito imatura para sua idade.	0	1	2
2. Zumba ou faz outros barulhos estranhos na sala de aula	0	1	2
3. Discute muito	0	1	2
4. Não consegue terminar coisas que começou	0	1	2
5. Comporta-se como se fosse uma criança do sexo oposto	0	1	2
6. É provocador (a) ou responde desafiadoramente ao pessoal da escola	0	1	2
7. Gaba-se ou conta vantagem, é vaidoso	0	1	2
8. Tem dificuldade de concentrar-se, não presta atenção por muito tempo	0	1	2
9. Não consegue tirar da cabeça certos pensamentos, obsessões (descreva)	0	1	2
10. Não consegue ficar quieto (a) quando está sentado (a), é irrequieto (a) ou hiperativo (a)	0	1	2
11. Agarra-se demais aos adultos ou é muito dependente	0	1	2
12. Queixa-se de solidão, de estar muito sozinho	0	1	2

Anexo A

13. Fica confuso (a) ou parece ficar sem saber onde está	0	1	2
14. Chora muito	0	1	2
15. Mostra-se agitado (a), mexe-se ou é irrequieto (a)	0	1	2
16. Manifesta crueldade, intimidação ou maldade para com os outros	0	1	2
17. Sonha acordado (a) ou fica perdido (a) em seus pensamentos	0	1	2
18. Apresenta comportamentos auto-lesivos ou já tentou suicídio	0	1	2
19. Exige muita atenção para si	0	1	2
20. Destrói suas próprias coisas	0	1	2
21. Destrói coisas que pertencem aos outros	0	1	2
22. Apresenta dificuldade para seguir instruções	0	1	2
23. É desobediente na escola	0	1	2
24. Perturba, incomoda, atrapalha os outros alunos	0	1	2
25. Não se dá com os outros alunos	0	1	2
26. Não parece sentir-se culpado (a) depois de comportar-se mal	0	1	2
27. Facilmente fica ciumento (a)	0	1	2
28. Come ou bebe coisas que não são comestíveis (descreva)	0	1	2
29. Tem medo de certos animais, situações ou lugares, não incluindo a escola (descreva)	0	1	2
30. Tem medo de ir à escola	0	1	2
31. Tem medo de pensar em coisas más ou fazer algo ruim	0	1	2
32. Acha que tem que ser perfeito (a)	0	1	2
33. Sente ou reclama que ninguém o (a) ama, gosta dele (a)	0	1	2
34. Sente que os outros estão afastados de seu convívio	0	1	2
34 b. Acha que os outros o perseguem	0	1	2
35. Sente-se inútil ou inferior, pior que os outros	0	1	2
36. Machuca-se muito, é desastrado (a) (tendência para sofrer acidentes)	0	1	2
37. Envolve-se em muitas brigas	0	1	2
38. Implicam muito com ele/ela ou caçoam, riem muito dele (a)	0	1	2
39. Aborrece ou azucrina as crianças que estão com problemas	0	1	2
39 B. Anda com outros (as) que se mentem em brigas	0	1	2

Anexo A

40. Ouve sons ou vozes que não existem (descreva)	0	1	2
41. É impulsivo (a) ou age sem pensar	0	1	2
42. Prefere estar sozinho (a) em vez de com os outros	0	1	2
43. É mentiroso (a) ou trapaceiro (a)	0	1	2
44. Roe as unhas	0	1	2
45. É nervoso (a), tenso (a) ou irritadiço (a)	0	1	2
46. Apresenta movimentos nervosos ou tique nervoso (descreva)	0	1	2
47. É excessivamente conformado (a), acomodado (a) com as regras	0	1	2
48. Não é querido (a) pelos outros alunos	0	1	2
49. Tem dificuldade de aprendizagem	0	1	2
50. É muito medroso (a) ou ansioso (a)	0	1	2
51. Sente tonturas	0	1	2
52. Sente-se muito culpado (a)	0	1	2
53. Fala fora de hora, responde fora de sua vez	0	1	2
54. Cansa-se facilmente, está sempre muito cansado (a)	0	1	2
55. Está com excesso de peso	0	1	2
56. Apresenta problemas físicos sem causa médica conhecida:			
a. sofrimentos ou dores	0	1	2
b. dores de cabeça	0	1	2
c. náusea, sente enjôo	0	1	2
d. problemas com os olhos (descreva)			
e. problemas de pele	0	1	2
f. dores de estômago ou câibras	0	1	2
g. vômitos	0	1	2
h. outro (descreva)			
57. Ataca fisicamente as pessoas	0	1	2
58. Cutuca o nariz, a pele ou outras partes do corpo (descreva)	0	1	2
59. Dorme na sala de aula	0	1	2
60. Mostra-se apático (a) ou desmotivado (a)	0	1	2
61. Seu desempenho escolar é fraco, insatisfatório	0	1	2

Anexo A

62. É desajeitado (a) ou apresenta falha na coordenação motora	0	1	2
63. Prefere estar com crianças mais velhas	0	1	2
64. Prefere estar com crianças mais novas	0	1	2
65. Recusa-se a falar ou conversar	0	1	2
66. Repete certas ações várias vezes (descreva)	0	1	2
67. Perturba a disciplina na sala de aula	0	1	2
68. Grita muito	0	1	2
69. É reservado (a), guarda coisas para si.	0	1	2
70. Vê coisas que não existem (descreva)	0	1	2
71. É inibido (a) ou fica facilmente constrangido (a)	0	1	2
72. Sua tarefa escolar é suja, desarrumada, bagunçada (trabalho escolar desorganizado)	0	1	2
73. Comporta-se de modo irresponsável (descreva)	0	1	2
74. Exibe-se ou faz palhaçadas (gosta de aparecer)	0	1	2
75. É tímido (a) ou acanhado (a)	0	1	2
76. Apresenta comportamento explosivo ou imprevisível	0	1	2
77. Exige ser atendido (a) imediatamente, fica facilmente frustrado (a)	0	1	2
78. É desatento (a) e distrai-se com facilidade	0	1	2
79. Apresenta problemas de fala ou dificuldades de articulação(descreva)	0	1	2
80. Olha fixamente para o espaço, fica de olhar parado	0	1	2
81. Sente-se ofendido (a) ou magoado (a) quando criticado (a)	0	1	2
82. Rouba	0	1	2
83. Acomula coisas de que não precisa	0	1	2
84. Apresenta comportamento estranho (descreva)	0	1	2
85. Tem idéias estranhas (descreva)	0	1	2
86. É teimoso (a), rabugento (a), irritável ou mal-humorado (a)	0	1	2
87. Apresenta mudanças súbitas de humor ou de sentimentos	0	1	2
88. Emburra ou se aborrece com facilidade	0	1	2
89. É desconfiado	0	1	2
90. Xinga ou usa linguagem obscena (fala palavrões)	0	1	2

Anexo A

91. Fala sobre suicidar-se	0	1	2
92. Tem baixo rendimento ou desempenho escolar	0	1	2
92 b. Faz menos do que é capaz	0	1	2
93. Fala demais	0	1	2
94. É muito implicante ou caçoa muito dos outros, é bagunceiro (a)	0	1	2
95. Tem acessos de raiva ou temperamento estourado	0	1	2
96. Parece preocupado (a) com sexo	0	1	2
97. Ameaça pessoas	0	1	2
98. Atrasa-se para a aula ou escola	0	1	2
99. Preocupa-se muito com a limpeza ou elegância	0	1	2
100. Fracassa em realizar tarefas estabelecidas	0	1	2
101. Falta à escola sem explicações	0	1	2
102. É pouco ativo (a) ou movimenta-se lentamente	0	1	2
103. Anda infeliz, triste ou deprimido (a)	0	1	2
104. É incomumente barulhento (a), fala alto demais	0	1	2
105. Bebe bebidas alcoólicas (descreva-as)	0	1	2
106. É excessivamente preocupado (a) em agradar as pessoas	0	1	2
107. Não gosta da escola	0	1	2
108. Tem medo/receio de cometer erros	0	1	2
109. Anda sempre a choramingar	0	1	2
110. A aparência pessoal é suja ou desleixada	0	1	2
111. É reservado (a), introvertido (a) ou não se envolve com os outros	0	1	2
112. Preocupa-se, aflige-se, inquieta-se	0	1	2
112b. Atormenta ou causa incômodos freqüentes aos outros	0	1	2
113. Por favor, escreva quaisquer problemas que o aluno tenha e que não foi listado acima. (utilize o verso)			

Por favor, verifique se você respondeu todos itens!

Entrevista Sobre Desempenho Acadêmico e Adaptação Escolar - Versão para Professores
(De Rose, Coser & Togumi, 2004).

Nome do Aluno _____

data _____

Nome do Professor _____

Escola _____

1 A

Como você avalia o desempenho do aluno X: (Como é?)

- Aproveitamento

- Engajamento nas tarefas de classe (atenção)

- Realização de tarefas

- Interesse / motivação (gosta ou não?)

- Tarefas de casa

- Rotinas e exigências

Alcança o esperado para a idade?

O que você acha que vai bem? (satisfatório)

O que você acha que não vai bem? (insatisfatório)

Como você lida com o que não vai bem?

Anexo B

Como você lida com o que vai bem?

O que você faz / tenta que dá certo/ que vai bem?

O que você faz / tenta que não dá certo/ que não vai bem?

Como você se sente em relação ao aluno?

1B

Como é o relacionamento de X com você?

Como a criança é com você? Como ela se relaciona com você?

Parâmetros:

Comunicação (arredo ou comunicativo)

Proximidade (respeitoso ou não respeitoso / tenso, provocador ou tranquilo / obediente ou desobediente / rebelde ou solícito)

Em que situações/ Como ele se relaciona com você?

Nas atividades acadêmicas ?

Fora das atividades acadêmicas ?

Anexo B

Ele tem iniciativa/ não tem iniciativa?

Como ele se manifesta na sala de aula com relação a você? (Gosta / Reclama)

E você em relação a ele?

O que é fácil?

O que é difícil?

O que você tenta fazer? O que você faz /age na relação?

O que funciona?

O que não funciona?

1C

Como é X com os colegas?

- Briga _____
- Agressão _____
- Aceitação _____
- Queixas / gozações / humilhações _____
- Amigos de Apoio _____

Anexo B

Como os colegas são com X?

- Briga _____
- Agressão _____
- Aceitação _____
- Queixas / gozações / humilhações _____
- Amigos de Apoio _____

O que você tenta/faz em relação a X com os colegas?

O que você tenta faz em relação aos colegas com X?

O que você faz que parece ser importante para o aluno? (*expectativa do professor com relação a criança*)

1D

PENSANDO NA ÓTICA DA CRIANÇA

(Percepção da criança quanto à sua situação acadêmica, e às relações com professores e colegas)

Em relação à situação acadêmica dela

- Ela percebe? O que ela faz? Como ela reage/ lida?

- O que você acha que seria importante?

Em relação à situação social (professores e colegas)

- Ela percebe? Como ela reage/ lida?

Anexo B

– O que você acha que seria importante?

Em relação a sua vida fora da escola

– Ela percebe? Ela manifesta? Como ela lida?

– O que você acha que seria importante?

Entrevista sobre Qualidade da Relação Professor-Aluno de Pianta

TRI – Teacher Relationship Interview (Pianta, 1998).

(Traduzida por Juliana da Rocha Picado)

Instruções para os entrevistadores: É importante que o professor esteja a vontade durante a entrevista, por isto o entrevistador não deve forçar respostas sobre o que eles não querem falar. O entrevistador deve se referir à criança utilizando seu **nome** sempre, durante toda a entrevista. O estilo da conversa pode ser informal mas fique atento para seguir as perguntas do formulário. Sempre que possível peça exemplos de experiências particulares vividas pelo professor sobre o tema discutido.

Instruções para os Professores: Durante o período de uma hora aproximadamente, eu estarei lhe questionando sobre seu relacionamento com “**nome da criança**” e sobre outras relações presentes em sua vida. Você pode considerar algumas das perguntas muito íntimas, por isto se você preferir não responder é só me dizer e passaremos para a próxima questão. Nos estamos interessados em sua história em relação ao “nome da criança”. Como você sabe, conhecemos bastante sobre as crianças, mas gostaríamos de saber mais sobre o relacionamento dos professores com elas e sobre outras pessoas importantes de sua vida.

A. Relacionamento entre Professor e criança

1. Por favor escolha três palavras que se refiram à sua relação com “**nome**”. Agora para cada palavra me conte sobre uma experiência vivida que exemplifique o significado da palavra escolhida. (Repita esta pergunta duas vezes para saber sobre as experiências específicas. Se for necessário diga “como se isto fosse uma brincadeira” me conte sobre um dia em que sua relação com “**nome**” foi divertida.) Questione cada uma das três palavras separadamente.
2. Conte-me sobre uma experiência entre você e “**nome**” que vocês estavam realmente “ligados” (em harmonia um com o outro). (Se for necessário peça detalhes sobre o exemplo dado) O que você sentiu neste dia? Como você acha que “**nome**” sentiu?

Anexo C

3. Agora me conte sobre uma experiência em que você e o “nome” não estavam em harmonia. (Se necessário peça que fale sobre detalhes de como isto aconteceu). Como você se sentiu? Como você acha que “nome” se sentiu?
4. Qual tipo de experiência com outras pessoas você julga ter sido muito difícil ou desafiadora pra esta pessoa?
5. Professores questionam o quanto devem pressionar uma criança para aprender uma coisa difícil ou se não devem fazer isto. Conte-me sobre alguma vez que isto aconteceu entre você e “nome”. Como você e “nome” lidaram com esta situação? Como você se sentiu nesta situação?
6. Conte-me sobre um dia que “nome” se comportou mal recentemente. Como aconteceu? Por que? O que você fez? Como vocês dois ficaram se sentindo? É esta a forma como as coisas acontecem normalmente?
7. Conte-me sobre um dia que “nome” estava triste e veio conversar com você. O que tinha acontecido? Por que? O que você fez? Como vocês dois ficaram se sentindo? É esta a forma como as coisas acontecem normalmente?
8. O que te deixa mais satisfeita em ser a professora do “nome”? Por que?
9. Todos os professores de vez em quando se questionam se estão agindo de acordo com as necessidades das crianças. O que você acha disto em relação a “nome”. Com você lida com estas dúvidas? Alguma vez você já pensou sobre “nome” quando estava na sua casa? O que você pensou?
10. Como você e “nome” se comunicam em relação à necessidade de independência ou de ajuda? Como o “nome” diz que precisa de alguma coisa? O que você faz?
11. Como é sua relação com a família de “nome”?

B. Relacionamento com adultos

1. Bem, agora eu gostaria de perguntar sobre seu relacionamento com outros adultos. Primeiro, me conte como eram seus relacionamentos na escola.
2. Como você poderia descrever sua relação com os adultos da escola “nome da escola”?
3. Conte-me sobre seu relacionamento com um professor quando você era uma criança.

Entrevista Sobre Desempenho Acadêmico e Adaptação Escolar - Versão para mães.
(De Rose, Coser & Togumi, 2004).

Nome do Aluno _____ Data _____

Nome da Mãe _____ Escola _____

1 A

Como você avalia o desempenho de seu filho? (Como é?)

- Aproveitamento

- Engajamento nas tarefas de classe (atenção)

- Realização de tarefas

- Interesse / motivação (gosta ou não?)

- Tarefas de casa

- Rotinas e exigências

Alcança o esperado para a idade?

O que você acha que vai bem, que é satisfatório no nome da criança?

O que você acha que não vai bem, que não é satisfatório no nome da criança?

O que você faz que dá certo com ele(a), que vai bem?

O que você faz que não dá certo com ele(a), que não vai bem?

Anexo D

O que você tenta ou já tentou e deu certo? (Explique)

O que você tenta, ou já tentou e deu errado? (Explique)

Como você se sente em relação a seu filho?

1B

Como é o relacionamento dele com a professora?

Como a criança é com você? Como ela se relaciona com você?

Parâmetros: Caracterize seu filho:

Comunicação (arredo ou comunicativo)

Proximidade (respeitoso ou não respeitoso / tenso, provocador ou tranquilo / obediente ou desobediente / rebelde ou solícito)

Em que situações/ Como ele se relaciona com a professora:

Nas atividades acadêmicas ?

Fora das atividades acadêmicas ?

Ele tem iniciativa/ não tem iniciativa?

Como ele se manifesta na sala de aula ? Gosta / Reclama da professora?

Anexo D

O que é fácil de fazer com seu filho ? Como ele reage?

O que é difícil? Como ele reage?

O que você tenta fazer? O que você faz /age na relação?

O que funciona?

O que não funciona?

1C

Como é seu filho com os colegas? Fale sobre os itens abaixo:

- Briga _____
- Agressão _____
- Aceitação _____
- Queixas / gozações / humilhações _____
- Amigos de Apoio _____

Como os colegas são com seu filho?

- Briga _____
- Agressão _____
- Aceitação _____
- Queixas / gozações / humilhações _____
- Amigos de Apoio _____

O que você tenta / faz em relação a seu filho e os colegas? (nas situações descritas, como você age?)

Anexo D

O que você tenta / faz em relação aos colegas com seu filho? (nas situações descritas, como você age?)

O que você faz que parece ser importante para seu filho?

1D

PENSANDO NA ÓTICA DA CRIANÇA

(Percepção da criança quanto à sua situação acadêmica, e às relações com professores e colegas)

Em relação à situação acadêmica dela

– Ela percebe? O que ela faz? Como ela reage/ lida?

O que você acha que seria importante para seu filho nesta situação?

Em relação à situação social (professores e colegas)

– Ela percebe? Como ela reage/ lida?

– O que você acha que seria importante para seu filho nesta situação?

Em relação a sua vida fora da escola

– Ela percebe? Ela manifesta? Como ela lida?

– O que você acha que seria importante para seu filho?

ESCALA DE EVENTOS ADVERSOS
 AMBULATÓRIO DE PSICOLOGIA INFANTIL – HCFMRP/USP

Anexo E

Procedimento: O entrevistador diz à mãe que vai ler uma lista de situações que podem acontecer na vida das crianças, para que ela informe se alguma delas ocorreu com seu filho / sua filha. Em seguida lê cada item do formulário e pede à mãe que diga se o evento ocorreu nos últimos 12 meses ou anteriormente na vida da criança. Preencher cada item com um X na coluna apropriada. Se o evento ocorreu tanto nos últimos 12 meses como anteriormente, marcar X nas duas colunas.

Acontecimento	Aconteceu nos últimos 12 meses	Ocorreu Anteriormente	Nunca Ocorreu
Entrada na escola (1o.grau)			
Mudança de escola			
Repetência na escola			
Agressão da professora			
Mais de uma troca de professoras no mesmo ano			
Mudança de cidade			
Suspensão da escola			
Aumento da ausência do pai por 8 hs. ou mais por semana			
Aumento da ausência da mãe por 8 hs. ou mais por semana			
A mãe começou a trabalhar			
Perda de emprego do pai / mãe (especificar quem)			
Momentos difíceis do ponto de vista financeiro			
Nascimento de um irmão			
Hospitalização ou enfermidade grave da criança por duas semanas ou mais			
Hospitalização ou enfermidade grave de um dos pais por duas semanas ou mais			
Hospitalização ou enfermidade grave de um irmão / irmã da criança por duas semanas ou mais			
Criança acidentada com seqüela (perda de visão, colostomia)			
A criança adquiriu uma deformidade visível			
Acréscimo de um terceiro adulto na família			
Morte de um amigo da criança			
Morte de um avô / avó			
Morte de um irmão			
Morte do pai / da mãe (especificar quem)			
O relacionamento com amigos / colegas piorou			
Um irmão / irmã deixou definitivamente o lar, após conflitos			
Gravidez de uma irmã solteira			
Aumento de conflitos e brigas entre os pais			
Separação dos pais			
Mãe ou pai se casou de novo (especificar quem)			
Divórcio dos pais			
Um dos pais abandonou a família			
Consumo de álcool ou droga pelo pai / pela mãe			
Problema de saúde mental do pai / da mãe			
Problema do pai / da mãe com a polícia ou justiça			
Litígio entre os pais pela guarda da criança			
Litígio entre os pais por causa de pensão			
Outros eventos: quais?			



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Fones: (016) 3351-8109 / 3351-8110

Fax: (016) 3361-3176 - Telex 162369 - SCUF - BR

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

End. Eletrônico: propg@power.ufscar.br

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Referente ao Protocolo Nº.
122/04.

Deliberação

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar), registrado do CENEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, acolhendo o parecer do relator e do revisor, deliberou pela aprovação do projeto "**O Comportamento Agressivo de Crianças em Contexto Escolar: O Professor como Fator de Proteção**", com protocolo nº 122/04, a ser desenvolvido por Juliana da Rocha Picado sob a orientação do (a) Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

São Carlos, 28 de dezembro de 2004.

Prof. Dra. Márcia Niituma Ogata

Coordenadora do CEP/UFSCar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “O comportamento agressivo de crianças em contexto escolar: o professor como fator de proteção”.

Mestranda: Juliana da Rocha Picado (CRP 06/67874)

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Maria Santana de Rose (CRP 06/9688)

Informações dadas aos participantes: Mães ou responsáveis

Esta pesquisa está sendo realizada com crianças que cursam a pré-escola (3^a.etapa) do ensino infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Carlos. Serão participantes do estudo crianças que foram consideradas agressivas no ano de 2002 por seus professores.

O interesse surgiu pelo fato de que algumas destas crianças apresentam dificuldades para se relacionar na escola e em casa enquanto outras não apresentam tais dificuldades.

O objetivo desta pesquisa é conhecer mais sobre a situação familiar e escolar destas crianças atualmente. Para que isto seja possível precisamos conversar com a senhora, com a professora e com seu filho(a).

Solicitamos da Senhora dois tipos de colaboração. A primeira colaboração seria conversar conosco sobre como está seu filho(a) em casa e na escola. A segunda colaboração seria autorizar seu filho(a) a conversar conosco sobre como ele está se adaptando na escola, e como está seu relacionamento com professores e colegas.

A senhora tem a liberdade de se recusar a participar, de não responder alguma pergunta e de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer problema.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o conhecimento de maneiras para diminuir fracasso de crianças agressivas na escola.

As pesquisadoras (mestranda e orientadora) estão compromissadas com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “O comportamento agressivo de crianças em contexto escolar: o professor como fator de proteção”.

Mestranda: Juliana da Rocha Picado (CRP 06/67874).

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Maria Santana de Rose (CRP 06/9688).

Eu,.....RG
no.abaixo assinado, responsável pelo(a) menor
.....estou
ciente de que faço parte juntamente com meu filho(a), de uma amostra de pesquisa que está
sendo realizada com crianças inseridas em Escolas Municipais de Ensino Infantil do município
de São Carlos, estado de São Paulo.

Contribuirei com dados, assim como meu filho(a)

Declaro estar ciente:

- a) Do objetivo do projeto
- b) Da segurança que não seremos identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade.
- c) De ter a liberdade de recusar a participar desta pesquisa.

São Carlos,..... de de 2004

.....
(assinatura do responsável)

Juliana da Rocha Picado
UFScar- PPGEE
(Programa de Pós Graduação em Educação Especial)
Rod. Washington Luis, km 235 CEP 13565-905
caixa postal 676 Tel(16) 33618690

Prezada Senhora

....., mãe ou responsável pelo aluno(a).....

A psicóloga mestranda Juliana da Rocha Picado, sob orientação da psicóloga Prof. Dra Tânia Maria Santana de Rose, está realizando uma pesquisa com o objetivo de verificar condições da família e da escola que possam ajudar a criança em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem.

Para realizarmos esta pesquisa precisamos contar com a colaboração de algumas mães de alunos da 3ª etapa da escola onde seu filho(a) encontra-se matriculado.

A senhora é uma das mães selecionadas para participar desta pesquisa. Por isto estamos precisando conversar com a Senhora o mais breve possível. Por favor, indique o horário e um dia da semana que seria mais conveniente para a Senhora manter um contato conosco.

Aguardamos a sua resposta,

Atenciosamente

.....
Juliana da Rocha Picado
Psicóloga CRP 06/67874

.....
Tânia Maria Santana de Rose
Psicóloga CRP 06/9688

.....
Diretor(a) da Escola

Preencha as informações abaixo e devolva para a professora de seu filho.

Dia(s) da semana e o (os) horário(s) em que a senhora poderá ir à escola conversar com a psicóloga:

Caso não seja possível a senhora ir até a escola, indique o (os) dia (as) da semana e o (os) horário (s) que seria mais fácil encontrá-la em casa:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “O comportamento agressivo de crianças em contexto escolar: o professor como fator de proteção”.

Mestranda: Juliana da Rocha Picado (CRP 06/67874)

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Maria Santana de Rose (CRP 06/9688)

Informações dadas aos participantes: Professores (as)

Esta pesquisa está sendo realizada com crianças que cursam a pré-escola (3^a.etapa) do ensino infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Carlos. Serão participantes do estudo crianças que foram consideradas agressivas no ano de 2002 por seus professores.

O interesse surgiu pelo fato de que algumas destas crianças apresentam dificuldades para se relacionar na escola enquanto outras não apresentam tais dificuldades.

O objetivo desta pesquisa é conhecer mais sobre a situação escolar e familiar destas crianças atualmente, através de relatos das próprias crianças, seus pais e professores. Também se pretende identificar quais são as condições em casa e na escola que favorecem o aparecimento de problemas e as condições que favorecem as crianças a não apresentarem tais problemas. Para isto precisamos de informações sobre as características sociais e comportamentais dos alunos, aproveitamento acadêmico, condições de vida e influencia na escola, relacionamento deste aluno com professores e colegas, e recursos oferecidos pela escola.

Para que isto seja possível é necessário que a Sra. Colabore participando de três entrevistas sobre seu aluno. As mães ou responsáveis também serão convidadas à fornecerem informações sobre seus filhos. Os alunos serão solicitados a fazer desenhos e a responder à algumas questões. A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo financeiro para as mães, professoras e alunos envolvidos.

Ao final das entrevistas desta pesquisa, a Sra e as mães das crianças participantes terão acesso aos resultados da pesquisa.

A Sra. Tem a liberdade de se recusar a participar, de não responder alguma pergunta e de retirar o seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer problema.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o conhecimento de maneiras para diminuir fracasso de crianças agressivas na escola.

As pesquisadoras (mestranda e orientadora) estão comprometidas com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “O comportamento agressivo de crianças em contexto escolar: o professor como fator de proteção”.

Mestranda: Juliana da Rocha Picado (CRP 06/67874).

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Maria Santana de Rose (CRP 06/9688).

Eu,.....RG
no.abaixo assinado, professor(a) do menor
.....estou
ciente de que faço parte de uma amostra de professores que fornecerão informações para uma
pesquisa que está sendo realizada com crianças inseridas em Escolas Municipais de Ensino
Infantil do município de São Carlos, estado de São Paulo.

Contribuirei com dados sobre os meus alunos

Declaro estar ciente:

- d) Do objetivo do projeto
- e) Da segurança que não serei identificada e de que será mantido o caráter confidencial das informações fornecidas.
- f) De ter a liberdade de interromper a minha participação nesta pesquisa.

São Carlos,..... de de 2004

.....
(assinatura do responsável)

Juliana da Rocha Picado
UFScar- PPGEE
(Programa de Pós Graduação em Educação Especial)
Rod. Washington Luis, km 235 CEP 13565-905
caixa postal 676 Tel(16) 33618690

Quadro I-Comparação das queixas de 2002 e 2004 das professoras sobre comportamentos agressivos. Anexo H

<p>CRIANÇA 1 2002: “Há um mês e meio começou a brigar, empurrar e chutar os colegas”. 2004: Professora não tem queixas sobre C1 atualmente. É considerado dentro da média da sala em todos os aspectos. Bom aluno, mas termina as atividades primeiro e vai atrapalhar os demais. É considerado inteligente, independente, obediente, e maduro para sua idade. Segundo a mesma, as vezes C1 faz maldades com os colegas e tenta esconder da professora, mas existem outras crianças que também fazem isto. “Leva os outros na conversa, judia quieto, sem deixar eu ver”, consegue argumentar e convencer colegas, às vezes os coloca em situações difíceis. Mas isto não gera rejeição por ele. É mais calado do que outras crianças, não demonstra tanto carinho quanto outros alunos. É tido como manipulador e inteligente, não só na escola pois segundo Prof., C1 também manipula mãe, tia e irmã em casa. Acha que por conviver muito com adultos ele é mais esperto que as demais crianças.</p> <p>CRIANÇA 2 2002: “Bate nos colegas sem motivo aparente”. 2004: É uma criança agressiva, mas professora afirma que é muito apegada à ele e que atualmente sabe lidar melhor com estes comportamentos. “Bate nas crianças, chuta forte, dá soco e é rebelde” (sic). É provocadora com os colegas, desafia a todos. “Contrariou ela, ela bate, e isso acontece quase todos os dias”. É desobediente para regras da rotina escolar, mas com professora é respeitosa. “consegui conquistá-la, sei lidar e conversar funciona com ela” Parecem ser bastante ligadas e se dar bem. Tem facilidade para comandar os colegas, mas o relacionamento geral com os mesmos não vai bem devido a esta agressividade. Brinca bastante, mas também briga quase todos os dias.</p> <p>CRIANÇA 3 2002: “Bate muito e morde quando na sua opinião os colegas estão desprezando-o”. 2004: É uma criança considerada hiperativa pela professora. É desatenta, apresenta dificuldade de concentração, não consegue ficar parada muito tempo. Não gosta de ficar sentada fazendo as atividades, quer desobedecer as regras, mas cumpre as obrigações. “É teimosa e provocadora com os colegas, também adora fazer fofoca e tomar as brigas dos outros para si”. Brinca e briga bastante (em função das provocações como “dar um tapinha no boné de um amigo”) mas não é considerada agressiva. Com professora é carinhosa e respeitosa.</p> <p>CRIANÇA 4 2002: “Agressão física constante aos colegas”. 2004: Criança descrita como altamente agressiva. Agride fisicamente e verbalmente todos os colegas e professora. É desobediente e sem limites, apresenta comportamento desafiador. “Demonstra cinismo, fica dando risada, debochando das coisas”. Faz gozações e humilhações com os colegas, xinga muito, agride fisicamente por pouco ou nenhum motivo. Por bater muito nos colegas recebe freqüentes queixas destes e de suas mães. É atenta para assuntos ligados à sexualidade, diz que tem namorado. Não tem bom relacionamento com colegas, e muitas vezes é rejeitada por eles. Professora se mostra frustrada com a criança pois julga não ter correspondido as necessidades desta.</p> <p>CRIANÇA 5 2002: “Morde as crianças sem motivo, cospe, pula no pescoço, belisca, lambe as pessoas, enfrenta as pessoas, usa palavras inadequadas, tem atitudes repentinas de agressividade. As vezes quer comer sem usar as mãos colocando a boca no prato”. 2004: Apresenta comportamentos agressivos verbais e físicos, direcionados tanto para colegas quanto para professora. Bate em todos, joga objetos contra colegas sem motivo, rabisca o caderno daquele que está sentado a seu lado, não é respeitoso. É desobediente, arredo. Por tomar remédios psiquiátricos seu humor é oscilatório, “tem dias que está melhor e faz atividades, outros dias não faz nada”. É tida como uma criança independente, pois faz quando quer. Professora afirma sentir pena desta criança. Chora bastante dentro da escola, as vezes promove cenas que assustam colegas. Algumas crianças têm medo dele, há rejeição, e muitas vezes “ninguém quer sentar-se perto dele”. Professora divide relacionamento dela com esta criança em “dentro da classe” e “fora da classe”. A mesma explica que a relação “professora X aluno” é conturbada por ele ser muito agressivo, mas já a parte da afetividade é considerada boa. Não parece se preocupar em ter amigos, mas brinca com todos.</p> <p>CRIANÇA 6 2002: “Agressão física aos colegas e é muito rebelde”. 2004: É muito agressivo com colegas: xinga, coloca apelidos, tira sarro, bate, chuta e empurra sem ter sido provocado. Existem brigas todos os dias. Colegas queixam-se muito dele, as vezes é rejeitado. Constantemente faz coisas erradas e diz que não foi ele. “Na frente é obediente, mas depois desobedece”.</p>	<p>Professora se mostrou “cansada” e desmotivada em relação a esta criança, diz que ele “dá trabalho todos os dias”, e que ela não se preocupa com ele fora da escola. “Gostaria que o ano passasse depressa para que ele se forme e vá embora logo”. Não demonstra afeto pela professora. É considerado aluno regular, faz as atividades com pressa, não demonstra interesse pelas atividades acadêmicas, mas não é dependente da professora. A família é bastante religiosa, por isso quando ele faz coisas erradas a professora consegue controlá-lo um pouco quando fala sobre Deus. Quando a situação sai de seu controle ela chama a mãe dele, e nos próximos dias tudo melhora um pouco.</p> <p>CRIANÇA 7 2002: “Bate nos colegas com freqüência e sem motivo aparente”. 2004: Não há queixa sobre esta criança. Fora transferido para esta professora pois era considerado agressivo pela professora anterior, mas não se mostrou agressivo nesta nova classe, mas sim inseguro. Não é alfabetizado, ao contrario de todos os alunos desta professora. É obediente, respeitoso e carinhoso, mas mostra-se inseguro, com baixa auto-estima. É considerado dependente da professora pra a realização de atividades acadêmicas. Apresenta bom relacionamento com outros colegas.</p> <p>CRIANÇA 8 2002: “Em toda e qualquer situação, ele reage de maneira agressiva perante os colegas de sala ou mesmo da escola”. 2004: “É mais agressivo do que a maioria das crianças da minha sala”. Já foi mudado de classe em função de seus comportamentos: bate, e machuca outras crianças. Não sabe receber “não” como resposta. Não segue regras de convivência, nem da rotina escolar. Sempre quer ir à frente, fazer tudo primeiro, mandar na brincadeira, tudo tem que ser do seu jeito. Professora o considera mimado. Não gosta de dividir suas coisas (materiais, brinquedos, e atenção das pessoas). Fica irritado quando isso acontece. Seu relacionamento com colegas é conturbado pois briga muito. Eventualmente sofre rejeição deles. É provocador com outras crianças. Relacionamento com professora é bom, demonstra ser bastante apegado a ela. É descrito como atencioso e comunicativo e independente.</p> <p>CRIANÇA 9 2002: “Agressivo e inquieto, com colegas e professores”. 2004: Trata-se de uma criança que não segue regras de convivência. É impaciente e desorganizado, impositivo. “Quer tudo do seu jeito”. Professora afirma que lhe faltam limites, pois acha que pode fazer tudo. É provocador, desobediente e muitas vezes mentiroso. “Faz coisas erradas e diz que não foi ele”. Apresenta bom relacionamento com colegas que não o contrariam. Poucas vezes agride fisicamente, apenas incomoda colegas: rabisca caderno dos colegas, puxa calça das meninas, empurra colegas para “roubar” o lugar da fila que deseja, pega material de colegas sem pedir permissão, quer sentar-se em lugares já ocupados. No geral o relacionamento com colegas é ruim porque não os respeita. Eventualmente existem brigas. Muitos se queixam dele. Seus comportamentos incomodam muito a professora e o andamento da aula.</p> <p>CRIANÇA 10 2002: “Bate nos colegas da sala com freqüência”. 2004: Criança insegura, chora quando percebe que não sabe fazer a atividade. Apresenta pouco aproveitamento e pouco engajamento escolar. Obedece a regras da rotina escolar, mas não se comporta de forma adequada quando apontam seus erros. “Se está fazendo atividade e o corrijo, ele chora”. Quando professora diz que tem um erro, ele rabisca, apaga e não faz mais a atividade. Não é alfabetizado como os demais da turma, e poderia ser compreensível que outras crianças se utilizassem destas informações para ofende-la. Brinca bastante, mas se alguém diz algo que ele não gosta ele xinga e bate. As vezes é agressivo, especialmente quando professora não está presente na classe. “No geral existem alunos mais agressivos do que ele, é considerado um aluno de comportamento normal”. Brinca sempre com os mesmos amigos. Com professora é carinhoso, brincalhão e comunicativo, porém é considerado dependente da mesma por necessitar de atenção exclusiva para fazer as atividades escolares.</p> <p>CRIANÇA 11 2002: “Bate nos colegas, puxa cabelo, toma objetos dos outros”. 2004: Trata-se de uma criança agressiva, rebelde, impulsiva e provocadora: xinga e briga bastante. É considerada impositiva. Faz o que quer e não tem limites. “Torna-se agressiva quando colegas não querem fazer suas vontades”. Não obedece a regras da rotina escolar. É percebida como líder “que os demais não deveriam seguir”. Professora julga a mãe permissiva. Devido a seus comportamentos, as vezes sofre rejeição dos colegas. Sempre recebe queixas dos mesmos.</p>
--	--

Quadro II- Caracterização do desempenho acadêmico e de comportamentos em sala de aula.

Crianças	Desempenho acadêmico atual/ comportamento em sala de aula.
C 1	Bom aluno, motivado e engajado. Cumpre as atividades, faz tudo certo. Termina as atividades primeiro e vai atrapalhar os demais. Tão arreiro quanto os colegas. Também é considerado inteligente, independente, obediente, e maduro para sua idade.
C 2	No contexto acadêmico apresenta bom desempenho, acompanha a turma. Participa e faz as atividades em classe, já as tarefas são “feitas para ele”. É uma criança considerada independente no contexto acadêmico.
C 3	É um bom aluno, mas não para sentado. Geralmente faz tudo correndo e sem capricho para logo poder circular pela classe, fazer gracinhas, chamar a atenção de outros colegas, provocar alguém. “Poderia ter melhorado mais este ano, mas como ele não pára...” As tarefas são mal feitas e demoram para voltar, não tem cuidado com seu material escolar, além de não ter noções de responsabilidade acadêmica. Considerado criança inteligente, bastante comunicativa e independente no contexto acadêmico.
C 4	Não demonstra interesse por atividades acadêmicas. É considerada aluna regular pois faz as atividades sem capricho apenas para poder sair e brincar. As vezes copia as atividades dos colegas. Não gosta de ficar muito tempo sentada, não tem cuidado com o material da escola. Não faz as tarefas de casa. Também é considerada uma criança independente.
C 5	Devido aos comportamentos agressivos, a escola limitou a frequência desta criança, de forma que a mesma permanece apenas duas horas por dia em ambiente escolar. É desobediente, não cumpre regras e exigências da rotina escolar, faz a tarefa com a letra de mão mesmo se eu pedir a de forma. “O lado acadêmico é bom, o problema é o comportamento” Interessa-se mais por matemática do que por português, e segundo professora isto pode ser porque a criança não gosta de ficar parada copiando (português), mas sim de usar raciocínio lógico (matemática). Criança que demora para copiar, mas tem facilidade no raciocínio, é tido como independente, pois faz quando quer. Não são exigidas tarefas de casa por esta professora.
C 6	No contexto acadêmico é considerado aluno regular. Faz as atividades com pressa, é relaxado, não capricha. Não demonstra interesse pelas atividades acadêmicas, mas não é dependente da professora, realiza se quiser.
C 7	Seu aproveitamento acadêmico é insatisfatório, mostra-se criança insegura, com baixa auto-estima. Não trás as tarefas de casa, e falta muitas vezes. Não é alfabetizado (ao contrario de todos os alunos desta professora), “porque não teve a mesma oportunidade dos demais”. Não consegue copiar as atividades de forma adequada, apresenta dificuldades para lidar com o caderno. Seus desenhos são menos elaborados do que aqueles de seus colegas, não aproveita os espaços da folha, e não usa muitas cores. Professora atual julga-o capaz, diz que ele apenas não recebeu estimulação adequada. É considerado dependente da professora.
C 8	Na área acadêmica é tido como bom aluno, apesar de faltar bastante. É engajado e tem bom relacionamento com professora (trata-se de uma professora muito paciente). Tem pressa para fazer as atividades, faz tudo sem capricho e vai incomodar os colegas, nunca assume suas “artes”. Seu relacionamento com colegas é conturbado, briga muito. Eventualmente sofre rejeição deles. É provocador com outras crianças. Também é tido como uma criança comunicativa e independente.
C 9	No contexto acadêmico é um excelente aluno, inteligente e interessado. Considerado um dos melhores alunos da turma tem pressa para fazer as atividades, faz sem capricho e vai incomodar os colegas que ainda não terminaram. É desorganizado com seu material escolar, muitas vezes quer usar o dos colegas. Considerado bastante independente.
C 10	No contexto acadêmico apresenta pouco aproveitamento e pouco engajamento. Não é alfabetizado e dificilmente faz as tarefas (muitas vezes o irmão mais velho faz para ele). Não gosta de pintar nem de escrever. Se está fazendo atividade e professora o corrige, ele chora. Quando ela diz que tem um erro, ele rabisca, apaga e não faz mais a atividade. Considerado dependente da professora pois necessita de atenção exclusiva para fazer as atividades escolares.
C 11	Não acompanha a turma, não é aluna engajada nem interessada nas atividades. Não gosta de ficar muito tempo sentada e nunca termina a tarefa de classe. Para fazer as atividades necessita de atenção exclusiva da professora, é dependente. Seus desenhos são bastante rabiscados.

Mães	Seleção de Relatos sobre Práticas Educativas Maternas
M 1	Eu e minha filha falamos que se ele fizer coisas erradas vai apanhar muito e isto dá certo, ele melhorou muito por isto. A gente ameaça, mas mesmo assim tem vez que eu bato nele e ele diz: “Não doeu!”. Aí eu bato mais forte e ele fica revoltado, falando para eu morrer ou que ele vai se tacar em baixo de um carro e que eu vou perder meu filho. Eu tenho medo dele fazer isto de verdade, acho que ele fala pra chamar minha atenção. Quando ele faz coisas erradas também tento conversar com ele, falo de Deus e levo ele nos encontros de vez em quando. Digo que se ele não fizer as coisas direito não vai receber as graças de Deus.
M 2	Quando peço para ir em algum lugar e falo que darei algo em troca, ele vai, isto dá certo. É sempre na base da troca. Acho que ele é agressivo pelas amizades da rua, ele vê e quer fazer igual, tem muita droga também. É agressivo quando mexem com ele ou no que é dele, diz que está se defendendo, mas não sei se é verdade. Mas conversamos bastante, ele é obediente e compreensivo comigo, também sabe pedir desculpas. Ele sabe esperar quando eu explico que não tenho dinheiro pra comprar algo. Falar com ele dá certo. Ele fica feliz quando compro algo e quando vou buscá-lo na escola.
M 3	Quando ele está nervoso, e ele é nervoso, tenho que ser firme com ele. De mim ele tem medo, é só falar e ele obedece, na hora que tem que ser dura eu sou. Pode escolher as roupas que usa e o calçado, já minha filha maior quer que ele faça tudo do jeito dela, ela pega pesado. Tenho que ter mais paciência do que ela e também com ela. Tento incentivar o que é certo e corrigir o errado. Ele diz que queria ser branco e magro como a irmã, daí eu digo que Deus faz cada um de um jeito e conversamos, agora ele tem aceitado melhor. Ele não gosta de tomar banho... preciso gritar, aí ele vai, mesmo assim eu preciso esfregá-lo. Quando está magoado ou agitado sinto que conversar com ele é bom, tento explicar o que aconteceu e ser amiga. Acho que sou mãe e pai ao mesmo tempo. Estou em crise com o pai dele, mas ele faz tudo por C3, estraga ele.
M 4	Mãe, que mora só com os filhos, trabalha 12 hs por dia, sai cedo e volta à noite, inclusive nos sábados. Maior contato com filhos se dá no domingo. Estes ficam “proibidos” de sair de casa durante o dia, para evitar contato com crianças da rua. “Ela não aceita um “não”, responde e fala palavrões. Toda noite peço para que durma cedo, mas ela nunca dorme. Também peço que tome banho por 10 vezes, e tem dia que eu ponho ela no chuveiro chorando. Ela chora muito. Pede moedas todos os dias, e nem sempre posso dar, então ela chora. Tento agradar para ela parar de chorar. Quando peço coisas, ela diz “você não fez isto pra mim, então não vou fazer nada pra você”. Se eu prometer um presentinho, daí ela faz. Tento conversar quando ela está triste”.
M 5	Professora e diretora descrevem diversas cenas de maus tratos familiares para esta criança, ex. todos da casa (pais, tia e avó) concordam que na hora de bater nele alguns adultos deveriam segurá-lo para ele não escapar porque é muito agressivo; além de discutirem e se lamentarem sobre os problemas do menino na frente dele e de estranhos, vizinhos. Segundo a mãe escola expõe o problema dele na saída na frente de outras mães. Ela diz que não sabe o que dá certo ou o que o ajuda. “Castigo não ajuda, tenho que ficar com ele, segurando-o pois se eu sair ele também sai, não obedece. Conversar também não dá certo, porque eu falo e ele vai ficando nervoso e grita: “Cala a boca, minha cabeça está doendo, eu não agüento mais!” É difícil algo dar certo com ele”. Mas as vezes é amoroso, se preocupa comigo.
M 6	Quando ele quer as coisas, tem que ser na hora. Ele não gosta de esperar, fica como um velho resmungando. No começo eu fico brava, digo “espera um pouco”, mas aí depois eu dou. Dá certo fazer as vontades dele, tento fazer o máximo para não irritar ele. Bater de frente com ele não dá certo, mas também não posso ceder sempre... Não dá certo bater nele, pois quanto mais você bate mais revoltada a criança fica, acho que as vezes precisa, mas eu prefiro conversar... de vez em quando eu dou umas chineladas(...). Se eu dou um tapa ou chinelada eu falo o porque dele estar apanhando, mas isto é raro. As vezes ele fica bravo porque bati nele, mas depois tudo fica bem.
M 7	Ele é uma criança com problemas, presenciou a morte do pai quando tinha 2 anos, ficou em estado de choque. Eu estava na maternidade dando a luz a minha filha caçula. Quando ela nasceu ele reclamou, teve ciúmes. Eu tento fazer o que posso por ele. Converso muito. Bater não adianta, costumo mais falar “se não fizer isto, vou tirar seu video game” ou “você não vai no shopping no domingo” e isso dá mais certo. Também dá certo levantar a auto-estima dele, acho que está funcionando, digo que ele é capaz. As vezes meu marido diz que ele é burro e eu digo que isso é errado, abaixa a auto-estima, ele pode acreditar. Ele é carinhoso e carente, acho importante pegar no colo, chamar de filhinho.
M 8	Tudo dá certo com ele. Eu mando e ele faz, tudo funciona. Ele tem medo quando eu falo que vou chamar o conselho tutelar. Quando ele não quer fazer algo, eu falo que vou chamar a perua do conselho pra levar ele embora e ele fica com medo. Toda criança tem medo daquela perua. As coisas não vão bem quando ele pede dinheiro e eu não tenho, daí ele fica nervoso e se revolta. Aí eu reclamo deste comportamento e ele diz “hoje você está chata”. Também é impossível fazer ele parar de brigar com o irmão de 10 anos, um tem ciúme do outro brigam muito.
M 9	Ele não me obedece. As vezes pede um brinquedo, daí a gente dá, e ele brinca meia hora e depois não liga mais. Deixar ele de castigo ou tirar a TV não dá certo... ele continua a fazer a coisa errada. Não leva a sério as broncas, falar não adianta, e o castigo não adianta muito não. Faço tantas coisas... nada resolve, ele é muito teimoso. Quando eu bato nele, fica um pouco melhor. Quer fazer o que crianças maiores fazem, se vê um menino pulando, também quer. Agora tem falado palavrão e também sobre sexo, beijo na boca... digo que isso é feio, mas não adianta.
M 10	Acho que ele é meio lerdozinho, demora pra aprender, se bem que o ensino aqui é fraco. É mais pra pintar e desenhar. Gostaria que ele fosse menos manhoso. Se falar alto com ele, ele já fica triste e chora. Ele gosta de ser paparicado, de carinho, gosta que brinque com ele e não brigue. Quando eu falo “não faça” ele quer saber o porque, daí eu falo e ele entende. Tem que saber conversar porque ele é manhoso. Não gosta que meche nas coisas dele. Dizer “não” não dá certo, ele não aceita e revida, quer que seja do jeito dele, mas eu explico e no final fica tudo bem. Ele tem que entender que um dia pode ter biscoito, mas no outro não tem.
M 11	Ela não obedece a gente, não se comporta. Tem que dar o que ela quer na hora que quer... se não ela chora, se joga no chão. É mimada e chantagista. Responde “também não vou fazer a lição”. Falar não adianta, ela volta a fazer tudo igual. Posso fazer de tudo que nunca está bom. Ela é mal criada, não sei o que fazer, nada dá certo, levo pra passear, converso, compro coisas que ela quer, dou sorvete, mas nada adianta. Quando acontece algo ruim, como acusações ou reclamações, tento privar ela de injustiças, procuro livrar ela destas coisas ruins, digo que os outros (vizinhos, pessoas da escola) estavam de mal humor e descontaram nela.

Quadro IV- Relação professor-aluno descrita por professoras.

- C1: Caracteriza o relacionamento com o aluno como “normal”. “Não me odeia nem me ama, é relação de professora e aluno. Ele não tem dengo comigo”. Diz que o que vale para ele, também vale para todos. Prof. julga por vezes, esta criança como má intencionada quando interage com demais. A forma encontrada por esta professora para lidar com os comportamentos inadequados da criança é a constante lembrança da existência das regras da rotina escolar, e o diálogo, na intenção de mostrar os efeitos negativos de sua manipulação com os colegas. Eventualmente é aplicada uma punição que se refere à retirada de parte do tempo de brincadeiras no parque (aproximadamente 7 minutos).
- C2: Inicialmente a relação era difícil, mas com o tempo tornou-se próxima na medida em que aprendeu a lidar com o aluno. Afirma que dar afeto foi o caminho, e que a criança espera ser compreendida pela professora. Diz que o elogio e dá carinho sempre que possível e que ele não deve receber isto em casa. Um exemplo dado para lidar com ele foi que quando ele não quer fazer a atividade, ela diz a ele que ficará triste, e então ele pensa e faz. Prof. diz que trata-se de um menino de rua. Afirma que usa de diálogo e fala sobre os combinados para esta criança quando ela se comporta mal.
- C3: Professora diz gostar dele, que é uma criança carinhosa. Descreve a relação como boa, porém cansativa, pois precisa chamar sua atenção diversas vezes ao dia. Quando uma discussão entre colegas acontece, e geralmente professora aponta esta criança como causadora delas, a mesma faz com que ele peça desculpas. Procura ver o que aconteceu e conversa com ambos. Eventualmente o coloca sentado para pensar sobre suas atitudes, ou pede para que ele cuide mais da sua própria vida. Segundo ela, suas regras são válidas para todos os alunos de forma igual. A professora cita os benefícios que uma terapia psicológica poderia trazer para esta criança, porém destaca a inviabilidade desta devido a condição socioeconômica da família.
- C4: De acordo com a professora, é bastante difícil lidar com esta criança pois quando há necessidade de dizer “não”, ela não aceita, responde com agressões verbais e demonstra que “tudo tem que ser de seu jeito”. O relacionamento é difícil. “Se eu digo que não pode usar a canetinha... aí é que ela pega”. Segundo a mesma, diversas táticas já foram usadas com esta criança para tentar inverter o quadro da agressividade. Inicialmente tentou-se “isolar a criança” e pedir que as demais crianças ignorarem seus comportamentos, mas isto não adiantou pois ela fazia gracinhas e todos riem dela, mesmo estando no canto da classe. Também já foi decidido isolá-la na diretoria e isto melhorou o problema momentaneamente, mas como não poderia permanecer lá diariamente, a criança retornou a sala de aula após conversas com a diretora. De acordo com a professora: “Já mudei de ação muitas vezes, já a coloquei como ajudante, já deixei de dar atenção, já puni, já elogiei... punição já deu certo, mas agora não dá mais. Elogiar não dá certo na maioria das vezes. Colocar como ajudante no dia é bom, mas depois quando tenho que colocar outra criança ela não aceita. Então não sei bem como agir com ela, não sei uma coisa que funciona”.
- C5: Esta professora diferencia a relação com a criança em “dentro” e “fora” da classe, e explica como lida com estes dois tipos de relação: “Dentro da classe procuro ser igual sou com os outros mas existem exceções, como por exemplo quando ele decide fazer tudo do jeito dele (deu exemplo de quando pediu que todos fizessem a atividade com letra de forma, mas ele não a atendeu e fez com letra manuscrita). Se ele já está fazendo, deixo ele fazer, pois antes qualquer coisa que eu pedisse ele já dizia palavrões, então agora eu deixo. Mas isto me complica com os outros, porque se deixo um devo deixar todos. Me sinto sem autoridade”. Ela explica que chegou a esta conclusão depois de ter passado por diversas situações em que a criança não lhe atendia. Isto inicialmente a fazia “pedir mais alto”, mas a criança permanecia sem atendê-la. Tais comportamentos deixaram-na “cansada” e fizeram-na desistir de exigir dele as atividades exigidas para os demais alunos. Já o relacionamento pessoal (fora da classe) é tido como satisfatório: “Como pessoa é carinhoso, vem e conversa. Não é agressivo na maioria das vezes, mas enquanto exerço papel de professora ele é”.
- C6: Não apresenta vínculo afetivo com a criança. Pretende fazer o papel de professora e não se estressar como já fez um dia. A forma eficiente de lidar foi conversar com a mãe, explicando o que aconteceu na escola e pedindo providências à mesma. Isto provoca melhoras nos dias seguintes, mas depois tudo volta a ser como antes. A opção de conversar com a mãe surgiu porque diversas técnicas já haviam sido utilizadas sem eficiência, a saber: conversar e alertar sobre possíveis consequências dos comportamentos inadequados (ele finge que escuta, diz que não vai fazer e depois de alguns minutos faz de novo), separá-lo das demais crianças em um canto como castigo, (não adianta porque pára de bater ou brigar com colegas durante aquele dia, e depois volta a se comportar assim no dia seguinte), dar bronca e pedir para que não bata ou xingue outras crianças, falar sobre as vontades e punições de Deus, dentre outras táticas. Esta professora afirma que já ficou “estressada” devido ao comportamento desta criança, e que atualmente procura não se abalar tanto, apenas o separa dos demais e fala com sua mãe se necessário.
- C7: Bom relacionamento, parecem gostar um do outro. Professora tenta incentivá-lo a todo tempo. O rótulo de agressivo deixou a professora insegura quanto a forma de lidar com esta criança, porém com o tempo percebeu que ele apenas não tinha o mesmo rendimento acadêmico que os demais. Para tentar fazê-lo desenvolver nesta área, a professora vezes dá atenção especial e o ajuda a acompanhar a sala e outras vezes o deixa tentar fazer a atividade de forma mais independente. Também pediu para que ele substituísse a palavra “não sei” por “vou tentar”. Afirma que elogia o que ele faz corretamente (ex. escrever o nome da professora no caderno)
- C8: Segundo professora o relacionamento entre eles é muito bom. Ambos se gostam e se dão bem. Prof. relatou que C8 já perguntou se ela não queria ser a mãe dele, e que ela explicou que não pois ela era a professora e isto era diferente de ser mãe. Afirma que ele conta muitas coisas a ela. No começo foi um tanto difícil pois ele quis meu jeito só pra ele, e então viu que não seria assim. Esta professora se define contra todos os rótulos e pré-conceitos relativos às crianças, e diz que todos deveriam agir como ela, ou seja, respeitando o tempo e a fase da criança. Pensa que crianças como ele são as que mais necessitam dela. Segundo diretora parece que foi estabelecido um vínculo forte entre esta professora e criança, visto que as demais professoras não o compreendem assim como esta o faz. A forma encontrada por esta professora para lidar com as brigas da criança é através do diálogo. Ela chama ambos e os coloca para conversar, dizendo quem errou e porque, e em seguida pede que conversem sobre isso.
- C9: Define o relacionamento como bom. Diz que ele a procura para contar situações cotidianas e que faz coisas para chamar a atenção dela. A professora afirma que tenta falar sobre as regras, sobre respeito ao próximo e limites, mas que conversar com ele não adianta. Então ela se desgasta e toma medidas para mostrar que tudo tem hora e que ele não pode fazer o que quer quando quer. “O que adiantou mesmo foi tirar seu brinquedo durante a aula e devolver no final, para que não ficasse todo o tempo brincando”. Também já ignorou o mau comportamento para ver qual seria sua reação, mas isto também foi ineficiente. “Tem dias que nada do que faço adianta”. Afirma que a criança atrapalha o andamento de toda a turma e que ela não sabe bem como lidar com ele.
- C10: Diz que o relacionamento é bom, que ele a respeita, no entanto cita as dificuldades de interagir com esta criança na medida em que ela se mostra sensível e chora frente a correções da tarefa. Fora do contexto acadêmico afirma que ele é carinhoso e brincalhão. Quando se comporta mal, ela chama a atenção dele e tenta conversar. Tenta usar o diálogo, mas nem sempre é eficiente. Já pediu que mãe buscasse ajuda adequada, mas não adiantou. Em seguida procurou dar mais atenção para a criança, com objetivo de fazê-la alcançar o restante da turma, mas esta atenção lhe ocupava muito tempo, tempo este que deve ser dividido com os demais colegas da classe. Atualmente afirma que tenta incentivar e mostrar que ela sabe e consegue fazer algumas coisas, “digo que ele é tão inteligente quanto as outras crianças”. “Quando dou atenção e fico com ele fazendo a atividade funciona, mas quando não há tempo ou disponibilidade, não funciona”. A professora o considera dependente dela, e afirma que já tentou pedir ajuda psicopedagógica para a criança, mas não fora atendida. “A psicopedagoga que procurei me disse que ele não tem nenhum problema, mas eu acredito que ele tenha”. Também citou a falta de colaboração da mãe, que não dá valor as atividades acadêmicas da pré-escola. Por ter tentado conseguir ajuda, ela diz não se sentir fracassada, mas gostaria que ele conseguisse acompanhar.
- C11: Relacionamento difícil. Ela é agressiva com professora, quer impor a vontade dela, usa palavras fortes, quer ser o centro, a líder. Afirma que frente ao mau comportamento tenta conversar, pois já sabe que “bater de frente não adianta”, no entanto aquilo que ela tenta explicar não faz sentido para a criança, uma vez que a mãe não lhe oferece limites. Por outro lado professora a julga carente, e afirma que o carinho e a atenção são as únicas formas de tocar esta criança. Paralelo a isto tenta impor limites, mas fracassa na maioria das vezes. Alguns colegas a isolam devido a seu jeito, mas ela se impõe e entre nos grupos novamente. Quando há dificuldades de interação entre esta criança e seus colegas, esta professora afirma tentar pedir para que eles não a isolem, mas sim a ajudem a perceber o que aconteceu de errado.

