



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

**PREVENÇÃO DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS  
ENTRE PRÉ-ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE  
CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES**

**Luciana Luizzi**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria Santana de Rose, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

SÃO CARLOS – SP

2006



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

**PREVENÇÃO DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS  
ENTRE PRÉ-ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE  
CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES**

**Luciana Luizzi**

**Tânia Maria Santana de Rose**

Dissertação de Mestrado 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.

SÃO CARLOS – SP

2006

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

L953pc

Luizzi, Luciana.

Prevenção de comportamentos agressivos entre pré-escolares : uma proposta de capacitação para professores / Luciana Luizzi. -- São Carlos : UFSCar, 2007.  
185 f.

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

1. Capacitação de professores. 2. Crianças – comportamento agressivo. 3. Educação pré-escolar. 4. Programa de intervenção. I. Título.

CDD: 371.146 (20<sup>a</sup>)

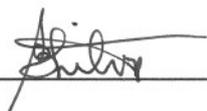


Banca Examinadora da Dissertação de **Luciana Luizzi**

Profa. Dra. Zilda Ap. Pereira Del Prette  
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva  
(UNESP - Bauru)

Ass. 

Profa. Dra. Thelma Simões Matsukura  
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose  
(UFSCar)

Ass. 

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me abençoar, proteger e iluminar a minha vida, sempre!

A minha família, e em especial, a minha irmã pela mediação na entrega de documentos e principalmente pelos momentos de descontração, e a minha mãe e aos meus avós pelo apoio, preocupação e pelos cuidados de todos esses anos.

À professora Tânia de Rose, minha orientadora há mais de cinco anos, agradeço e agradecerei sempre pela disposição, esforço e pela parceria na realização de mais este trabalho.

A Elza e ao Avelino, da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, pela prontidão, paciência e por esclarecerem todas as minhas dúvidas, me auxiliando em muitas resoluções de problemas.

À professora Zilda Del Prette, por participar da banca de defesa, pela gentileza e pelo empréstimo de materiais imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Às professoras Ana Lúcia Rossito Aiello e Maria de Jesus Dutra dos Reis pelas ótimas sugestões proporcionadas durante as aulas do primeiro semestre.

Às professoras Alessandra Turini Bolsoni-Silva e Thelma Simões Matsukura, que formaram as bancas de qualificação e defesa, pela disposição, gentileza, interesse e pelas excepcionais contribuições oferecidas na avaliação deste trabalho.

Em especial, agradeço a duas pessoas que foram muito importantes para mim neste período. A Juliana da Rocha Picado, pela cumplicidade, confiança e pela grande amizade que se desenvolveu. A Melissa Picchi Zambon pelo companheirismo, pelas alegrias e angústias divididas e pela grande amizade que se solidificou.

Por fim, agradeço a CAPES pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização desse trabalho.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho com todo o meu carinho e emoção a minha avó Maria Rosa, um exemplo de mulher forte, determinada, ativa, conselheira, carinhosa e cheia de sonhos,

e que faleceu poucos dias antes da primeira data marcada para a defesa.

A ela, que sempre me incentivou e que se doou, dedicando-me inúmeros cuidados e um

amor incondicional, declaro aqui a minha eterna saudade e gratidão.

**"Nunca ande pelo caminho traçado,  
pois ele conduz somente até  
onde os outros foram".**

**(Graham Bell)**

## SUMÁRIO

Folha de rosto .....	i
Agradecimentos .....	ii
Dedicatória .....	iii
Epígrafe .....	iv
Sumário .....	v
Lista de Tabelas .....	vii
Resumo .....	viii
Abstract .....	ix
Introdução .....	01
Comportamento agressivo: definição e fatores de risco .....	02
As interações sociais educativas na escola .....	08
Comportamento agressivo e o papel do professor.....	10
Intervenções no contexto escolar dirigidas para a prevenção e remediação de comportamentos agressivos em crianças .....	17
Justificativa .....	28
Objetivo .....	29
Método .....	31
Etapa 1: Caracterização dos programas de intervenção .....	31
Etapa 2: A pesquisa sobre a eficácia dos programas de intervenção .....	36
Etapa 3: Análise das habilidades e atividades desenvolvidas nos programas de intervenção .....	36
Etapa 4: Elaboração da proposta de capacitação para o aprimoramento das habilidades de professores para lidarem com pré-escolares que apresentam comportamentos agressivos .....	37

Resultados .....	41
Etapa 1: Caracterização dos programas de intervenção .....	42
Etapa 2: A pesquisa sobre a eficácia dos programas de intervenção .....	49
Programa 1- PATHS .....	50
Programa 2 - Second Step .....	53
Programa 3 - First Step to Success .....	57
Programa 4 - Anger Coping .....	64
Programa 5 - Brain Power .....	67
Etapa 3: Análise das habilidades e atividades desenvolvidas nos programas de intervenção .....	71
Etapa 4: Elaboração da proposta de capacitação para o aprimoramento das habilidades de professores para lidarem com pré-escolares que apresentam comportamentos agressivos .....	78
Módulo 1 .....	81
Módulo 2 .....	91
Módulo 3 .....	102
Discussão .....	115
Referências bibliográficas .....	129
Anexo .....	137
Programa 1- PATHS .....	138
Programa 2 - Second Step .....	146
Programa 3 - First Step to Success .....	159
Programa 4 - Anger Coping .....	175
Programa 5 - Brain Power .....	181

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1.</b> Autores, tipo e local da intervenção, objetivos, seleção dos participantes, delineamento e coleta de dados dos programas de intervenção .....	43
<b>Tabela 2.</b> Participantes, conteúdo das sessões, duração da intervenção, tarefas do professor e treinamento e/ou supervisão para os responsáveis pela aplicação dos programas de intervenção.....	45
<b>Tabela 3.</b> Orientação teórica, procedimentos e resultados dos programas de intervenção .....	47

## RESUMO

A literatura sobre agressividade infantil tem evidenciado a importância das escolas estarem preparadas para lidar com alunos agressivos de forma mais efetiva, os quais exigem muito das habilidades instrucionais e de manejo dos professores. A perpetuação de práticas punitivas utilizadas nas escolas pode ser resultado da falta de habilidades dos professores em lidar com crianças que apresentam comportamentos agressivos. Por outro lado, a aplicação de estratégias adequadas de manejo do comportamento e o desenvolvimento de relações positivas entre professores e crianças contribuem para promover o sucesso acadêmico e social, especialmente para crianças consideradas de risco. Diversos autores têm argumentado que uma intervenção abrangente e aplicada na pré-escola é o método mais efetivo para desviar essas crianças de uma trajetória anti-social. As condições necessárias no contexto escolar para auxiliar os professores a lidarem com crianças agressivas têm sido objeto de várias pesquisas. A literatura internacional tem apontado efeitos positivos com a aplicação de programas de intervenção no contexto escolar sobre o comportamento agressivo. Dentre esses efeitos encontram-se: a diminuição da taxa de comportamento agressivo e melhoras nas habilidades sociais e acadêmicas das crianças e a aquisição pelos professores de habilidades para lidar com crianças agressivas. Verificou-se a necessidade de se identificar as características relativas ao papel do professor em programas de intervenção, no que se refere aos conhecimentos e às habilidades necessárias para auxiliar os alunos e às estratégias de ensino oferecidas para que o professor atue de modo apropriado. A presente pesquisa pretendeu elaborar uma proposta de capacitação, derivada da revisão de programas de intervenção escolar bem-sucedidos, que promova o aprimoramento das habilidades de professores, voltadas para prevenir e/ou minimizar a apresentação de comportamentos agressivos em alunos de pré-escola. O método se dividiu em quatro etapas: (1) busca e identificação de programas de intervenção bem-sucedidos no contexto escolar; (2) descrição ampla sobre cada programa de intervenção; (3) descrição específica sobre as habilidades e as tarefas referentes ao desempenho dos participantes e dos responsáveis pelos programas; e (4) elaboração da proposta de capacitação para o aprimoramento das habilidades de professores para lidarem com pré-escolares agressivos. Os principais resultados obtidos consistiram em quatro produtos: (a) identificação das habilidades relevantes de serem desenvolvidas pelos alunos; (b) identificação de estratégias adequadas para o desenvolvimento destas habilidades; (c) proposição de um conjunto de habilidades do professor requeridas para implementar estratégias de ensino que visem à prevenção dos comportamentos agressivos em sala de aula; e (d) proposição das condições de ensino a serem oferecidas aos professores. Espera-se disponibilizar com esse trabalho uma proposta de capacitação para professores de pré-escola, baseada em fundamentação teórica e experimental bem-sucedida, proporcionada pelos programas descritos na literatura. Considera-se esse produto importante para o desenvolvimento de investigações futuras sobre as condições de ensino necessárias para o aprimoramento das habilidades dos professores para lidarem com crianças que apresentam problemas de comportamento agressivo.

**Palavras-chave:** comportamento agressivo, capacitação de professores, pré-escola, programas de intervenção.

## ABSTRACT

Literature about childish aggressiveness has evidenced importance of schools' prepare to cope with aggressive students more effectively, that demand a lot of teachers' instructional and behavior management skills. The continuation of punitive practices, used in schools, can be result of teachers' lack of skill to cope with children who show aggressive behavior. Otherwise that, application of proper behavior management strategies and the development of positive relationships among teachers and children contribute to promote social and academic success, especially to children at risk. Several authors have argued a comprehensive intervention applied in the preschool is the more effective method to divert these children of antisocial pathway. Necessary conditions in the school context to support teachers to cope with aggressive children have been the object of several researches. International literature has indicated positive effects by the application of intervention programs in the school context on aggressive behavior. These effects are: the decrease of aggressive behavior rate and improvements social and academic skills in children, and the teachers' acquisition of skills to cope with aggressive children. It was verify the necessity of identify characteristics relative to teacher's role in intervention programs, referring to knowledge and skills required to support students, and relative to teaching strategies that are offered to teacher act properly. The present research intended to elaborate a capability proposal, derivative of successful school-based intervention programs' revision, that promote the improvement of teachers' skills, directed to prevent and/or minimize preschoolers' aggressive behaviors. Method was divided in four stages: (1) search and identification of successful school intervention programs; (2) a wide description of each intervention program; (3) a specific description of skills and tasks that are related to participants' and responsible professionals' performance in the programs; and (4) the elaboration of a capability proposal for the improvement of teacher skills in coping with aggressive preschoolers. The main results consisted in four products: (a) identification of relevant skills to be developed by students; (b) identification of proper strategies to development of these skills; (c) proposition of a set of the teachers' skills required toward implement teaching strategies which aim at prevention of aggressive behavior in classroom; and (d) proposition of conditions to be offered toward teachers. The aim of this study is to make available a capability proposal to preschool teachers, based on successful theoretical and experimental foundations provided by programs described in the literature. This product is considered to be important in the development of future investigations on the necessary teaching conditions related to the improvement of teachers' skills in coping with children who exhibit aggressive behavior problems.

**Key words:** aggressive behavior, teachers' formation, preschool, intervention programs.

Os problemas de comportamento infantil podem ocorrer de muitas formas, como: desafio aos adultos, inquietação, hiperatividade, desistência freqüente de tarefas, falta de auto-controle e comportamento disruptivo na sala de aula (Schiff & BarGil, 2004).

A maioria das crianças apresenta algum tipo de comportamento-problema em algum momento da infância, que pode durar apenas alguns meses e que assim pode ser considerado parte do desenvolvimento típico. Por hábito, só se rotula o desenvolvimento de uma criança como atípico ou desviante se o problema persiste por mais de seis meses ou se sua gravidade está no extremo final do contínuo para aquele comportamento (Bee, 1997).

Especialistas em psicopatologia infantil atualmente concordam que existem três categorias principais de transtornos: os problemas que se internalizam (também chamados transtornos emocionais), como depressão, ansiedade ou transtornos de alimentação, nos quais o desvio é interno; os problemas de atenção, sobretudo o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade; e os problemas que se externalizam (também descritos como transtornos de conduta), incluindo delinqüência e agressividade ou rebeldia excessivas, nos quais o comportamento desviante é dirigido para fora (Bee, 1997; Achenbach, 1991).

Crianças com problemas de comportamento externalizantes tendem a se tornar agressivas e anti-sociais, são freqüentemente auto-centradas e desconsideram as outras pessoas. Essas crianças também são relutantes em assumir responsabilidades por suas ações e apresentam consistente violação das normas sociais em uma série de contextos (Walker & Sprague, 1999).

Os problemas de comportamento agressivo infantil são considerados de grande prevalência, tanto no Brasil (Baraldi & Silves, 2003), como em outros países (Newcombe, 1999; Webster-Stratton, 1998; Peterson, 1995). Essa categoria de problemas constitui uma das alterações de conduta que mais preocupa pais e educadores, tanto por suas repercussões negativas como pela grande resistência que oferece às tentativas de controle (Brioso & Sarrià, 1995).

Educadores das séries iniciais têm se mostrado bastante alarmados com as mudanças nas características comportamentais de crianças pequenas. Atualmente, muitas crianças pré-escolares demonstram, com elevada freqüência, formas de comportamento inaceitáveis no ambiente escolar – como atacar professores e agredir fisicamente os pares (Walker, 1998). Outros sinais precoces do comportamento

agressivo são: zombar ou provocar outros, intimidar, bater, gritar, fazer birra e ser cruel com pessoas e/ou animais (Walker & Sprague, 1999). Particularmente, quanto mais cedo as crianças começam a exibir comportamentos agressivos, maior a probabilidade de que continuem a apresentar tais problemas posteriormente (Marinho, 2003; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989).

Na literatura, diversos indicadores confirmam a preocupação com relação ao aparecimento dessa categoria de problemas. Tem-se apontado fortes ligações entre o comportamento agressivo apresentado por crianças pequenas e os problemas de ajustamento social posterior, incluindo a delinquência e atos de violência na idade adulta. Muitas crianças que apresentam problemas de comportamento agressivo também têm um alto risco para problemas escolares. Elas freqüentemente são rejeitadas pelos pares, têm fracos desempenhos acadêmicos e são caracterizadas por alto nível de abandono escolar e de encaminhamentos para a educação especial (Schiff & BarGil, 2004; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995; Patterson et al., 1989).

### **Comportamento agressivo: definição e fatores de risco**

Ao tentar se distinguir comportamento agressivo e comportamento anti-social emergem muitas dificuldades de se fazer definições claras e precisas. Costuma-se restringir a discussão de comportamento anti-social à agressão, talvez porque esta forma de comportamento tem sido a mais estudada (Coie & Dodge, 1997).

A pesquisa nessa área tem crescentemente enfatizado as diferenças individuais na agressão e levado a reconhecer que comportamentos agressivos usualmente ocorrem em um contexto de outros comportamentos anti-sociais, incluindo desobediência aos adultos, delinquência, abuso de substâncias, trapaças, atividade sexual precoce e de risco e vandalismo. Esses comportamentos não se ajustam a uma definição limitada de agressão, mas eles têm sido estudados como parte de uma classe mais ampla do padrão de comportamento anti-social (Coie & Dodge, 1997).

A definição de agressão adotada por Parke e Slaby, “comportamento que visa prejudicar ou ferir outra pessoa ou pessoas“ (1983, p. 50; citado por Coie & Dodge, 1997), é similar à definição mais ampla que Loeber (1985; citado por Coie & Dodge, 1997) propõe para comportamentos agressivos, isto é, aqueles que infligem dano físico, mental, prejuízo a propriedade ou dano a outros, e que pode ou não constituir infração de leis criminais. Já Sprague (2000) se refere ao comportamento anti-social como uma

classe de respostas que abrange comportamentos anti-sociais como agressão, desobediência e intimidação.

Assim, comportamento anti-social inclui a agressão. O comportamento agressivo pode ser expresso em formas físicas, gestuais e verbais, e todas essas podem ser extremamente destrutivas. A agressão que é característica de crianças e jovens anti-sociais é dirigida para múltiplos alvos, incluindo diferentes agentes sociais (pares, irmãos, pais, professores e outros adultos), propriedade (vandalismo, roubo, destruição de propriedade, incêndios intencionais) e si mesmo – abuso de álcool e drogas e comportamento impulsivo de alto risco (Walker et al., 1995).

O comportamento agressivo é altamente aversivo para os outros e comumente leva à rejeição e à evitação social. A agressão também produz poderosas recompensas a longo prazo, incluindo obter algo de alguém, obter controle social sobre situações naturais e dominar e humilhar outros (Walker et al., 1995).

Vários fatores têm sido levados em consideração na associação ao risco para o comportamento agressivo infantil (McCord, 1997). Entende-se por fatores de risco as variáveis ambientais que podem influenciar negativamente as crianças, aumentando a possibilidade destas apresentarem distúrbios ou atrasos em seu desenvolvimento (Walker & Severson, 2002; Walker & Sprague, 1999).

Os fatores de risco operam em diferentes contextos, como a família, a escola, a vizinhança e a sociedade em geral. Nesses contextos, tais fatores referem-se a certas características da família, às práticas parentais inadequadas de educação dos filhos, à influência de pares anti-sociais, às estratégias disciplinares ineficazes utilizadas pela escola e a fatores culturais mais amplos, como a violência na mídia e na comunidade na qual a criança está inserida. Esses fatores de risco proporcionam um campo fértil para o desenvolvimento de atitudes anti-sociais e estilos de comportamento coercitivo entre as crianças que estão expostas a eles (Walker & Sprague, 1999; McCord, 1997).

Embora nenhuma classe sozinha de variáveis seja unicamente responsável, cada fator de risco parece contribuir para o aparecimento do comportamento agressivo (McCord, 1997). Quando uma série de fatores de risco está presente e se perpetua durante o desenvolvimento, há uma enorme chance de a criança crescer envolvida em uma trajetória progressiva de problemas de comportamento agressivo, com sérias conseqüências posteriores quanto ao ajustamento acadêmico, social e emocional (Walker, Severson, Feil, Stiller, & Golly, 1998; Patterson et al., 1989).

Certos atributos familiares, considerados como fatores de risco, colocam as crianças em uma condição bastante favorecedora para o desenvolvimento do comportamento agressivo, tornando-as mais vulneráveis para dificuldades de ajustamento social e escolar. Essas características são: pobreza, desemprego e pouca escolaridade dos pais, gravidez na adolescência, isolamento familiar, família monoparental, altos níveis de estresse, depressão e/ou doença psiquiátrica dos pais, abuso de substância e/ou história criminal dos pais e ocorrência de perdas familiares (morte, divórcio). Outros indicativos dos comportamentos anti-sociais posteriores são o fato de a criança ser cliente de serviços de proteção à infância ou de educação especial e demonstrar evidência precoce de comportamento agressivo. Estão também sob maior risco as crianças cujos pais são desengajados das atividades escolares e proporcionam para os filhos pouca estimulação para a aprendizagem. O risco de uma criança desenvolver problemas de comportamento agressivo parece aumentar exponencialmente com a exposição da criança a cada fator de risco adicional e se agrava ainda mais se essa exposição durar longos períodos de tempo (Walker, 1998; Walker, Sevenson et al., 1998; Webster-Stratton, 1998).

Patterson et al. (1989) propuseram um modelo para a evolução do comportamento agressivo, sustentando que a trajetória da delinquência crônica é marcada por uma seqüência determinada de experiências, incluindo a capacidade dos pais em manejar os comportamentos desafiadores iniciais, as dificuldades de aprendizagem, a rejeição social dos pares e professores e a associação a um grupo de pares anti-sociais.

Os mesmos autores (Patterson et al., 1989) identificaram o primeiro conjunto de fortes fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento infantil no âmbito das práticas parentais: o uso de disciplina rígida, violenta e punitiva; monitoramento e supervisão parental fracos; falta de envolvimento dos pais na vida diária da criança, incluindo as atividades e tarefas escolares; e fracasso no uso de estratégias positivas de manejo familiar (Walker & Sprague, 1999; Webster-Stratton, 1998).

Do ponto de vista da Análise do Comportamento, o tipo de comportamento que uma criança exposta a práticas disciplinares apresentará – se coercitivo ou pró-social – é função do tipo de consequência apresentada no ambiente familiar. Dessa forma, em famílias nas quais o comportamento infantil agressivo ou coercitivo funciona (ou seja, a criança obtém o que deseja fazendo birra, chorando e agredindo, por exemplo), sua

probabilidade de ocorrência aumentará. Em famílias em que essa classe de condutas é extinta ou punida e, essencialmente, o comportamento pró-social (pedir, esperar, dividir, colaborar, entre outros) produz, de modo eficaz, conseqüências reforçadoras, as crianças tendem a apresentar taxas reduzidas de comportamento agressivo (Marinho, 2003).

A abordagem comportamental apresentada por Patterson et al. (1989) considera que os familiares fornecem treino direto para que a criança demonstre comportamentos anti-sociais. Os pais tendem a ser não contingentes no uso de ambos os tipos de conseqüências: reforço positivo para o comportamento pró-social e punição efetiva para comportamentos inadequados. Enquanto alguns reforços são positivos (atenção, sorrisos ou aprovação), o mais importante conjunto de conseqüências para os comportamentos coercitivos consiste em contingências de fuga e esquiva.

O treinamento para comportamentos anti-sociais no ambiente familiar é acompanhado pela falta de treino em habilidades pró-sociais. Observações sugeriram que os atos pró-sociais da criança são freqüentemente ignorados ou respondidos de forma inadequada pelos pais. Parece que algumas famílias produzem crianças caracterizadas não apenas por um, mas por dois problemas: comportamentos anti-sociais e falta de habilidades pró-sociais (Patterson et al., 1989).

Posteriormente, quando entram na escola, as crianças enfrentam novas exigências: como tornar-se um membro aceito pelo grupo de pares, ter que cooperar com figuras de autoridade e seguir regras, desempenhar bem atividades e desenvolver habilidades acadêmicas. Os padrões de adaptação a essas demandas nos primeiros anos escolares podem indicar sinais de psicopatologia emergente ou da consolidação e extensão da competência adquirida nos anos anteriores (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Dessa forma, a criança que aprendeu a ser coercitiva em suas interações com os pais e familiares, pode resistir às demandas para obediência, comuns no ambiente escolar. Seguindo uma trajetória, as crianças anti-sociais, ao entrarem na escola, estão propensas a experienciarem maiores problemas de ajustamento nas áreas acadêmicas e nas relações sociais com os pares (Marinho, 2003; Patterson et al., 1989).

Crianças com comportamento agressivo geralmente apresentam déficits relacionados às habilidades sociais, como por exemplo, perguntar e responder questões, cumprimentar amigos, participar em atividades, cooperar, dividir e elogiar colegas (Silvares, 2001). Tais crianças também demonstram déficits cognitivos referentes à resolução de problemas sociais e uma tendência para perceber intenção hostil nas outras pessoas, a qual tem sido vista como uma origem para o comportamento agressivo

(Webster-Stratton & Reid, 2004; Walker et al., 1995). Crianças agressivas percebem de modo ameaçador as situações sociais, geram poucas maneiras pró-sociais de resolução de conflito interpessoal e antecipam pouco as conseqüências para a agressão. Elas agem de modo agressivo e impulsivo sem considerar soluções não-agressivas ou a perspectiva do outro e esperam que suas respostas agressivas produzam resultados positivos (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Assim, o comportamento agressivo na escola, associado às distorções cognitivas e às deficiências em habilidades sociais, tendem a conduzir rapidamente os professores e os colegas ao mesmo tipo de interação coercitiva, característico da relação da criança com os pais. Experimentos mostraram que interações coercitivas levam à evitação e à rejeição pelos pares e que o comportamento aversivo da criança também leva à rejeição pelo professor (Marinho, 2003; Patterson et al., 1989).

Comportamento agressivo, fracasso escolar e rejeição pelo grupo de pares são precursores importantes para a associação a um grupo de pares anti-sociais e significam que as oportunidades para o sucesso acadêmico e social na escola são mínimas. Essas crianças tornam-se envolvidas em um grupo que similarmente fracassou na escola e foi rejeitado pelos pares. Este grupo de pares anti-sociais serve como fonte de modelação e reforçamento para o desenvolvimento de comportamentos delinquentes. Ser membro destes grupos é estar em um ambiente não facilitador, cujas conseqüências ameaçam se refletir no desenvolvimento posterior. Os passos finais na trajetória de progressão do comportamento agressivo são a delinqüência e o desenvolvimento de um forte padrão de personalidade anti-social (Patterson et al., 1989).

Considerando as descobertas anteriormente apresentadas, verifica-se que a literatura atual sobre o desenvolvimento do comportamento agressivo, delinqüência e violência juvenil apóia-se em um modelo desenvolvimental de exposição a fatores de risco. Walker e colaboradores (Walker & Sprague, 1999; Walker, Severson et al., 1998) argumentam que esse modelo opera da seguinte forma: (a) crianças e jovens estão sistematicamente expostos a muitos fatores de risco durante seu desenvolvimento (por exemplo, abuso e/ou negligência infantil, pobreza, estresse e conflito familiar, envolvimento com álcool e drogas, práticas parentais inadequadas, entre outros); (b) esses fatores de risco favorecem o desenvolvimento de padrões de comportamento agressivo e o uso de coerção ao lidar com os outros (desafio aos adultos, agressão, comportamento disruptivo na sala de aula e falta de auto-controle); (c) os resultados a curto prazo produzidos por essas manifestações comportamentais podem incluir

“cabular aula” e ser rejeitado (a) pelo professor e pelos pares; e finalmente (d) esses resultados, por sua vez, são preditores de conseqüências muito sérias a longo prazo, incluindo fracasso e abandono escolar, delinqüência, ser membro de gangues, criminalidade adulta, abuso de álcool ou drogas, prisão e, em alguns casos, atos violentos.

Parece haver um acordo entre os especialistas de que a deterioração, nos últimos 30 anos, das condições sócio-econômicas da nossa sociedade contribuiu muito para o aumento do comportamento destrutivo e violento que é visto hoje. Nesse período, produziu-se uma geração de crianças e jovens com sérios problemas de comportamento agressivo, provenientes de ambientes nos quais eles foram ou ainda estão expostos a poderosos fatores de risco (Walker & Gresham, 1997).

As implicações a longo prazo do desenvolvimento do comportamento agressivo são extremamente danosas e custosas para a família, amigos, para o processo de ensino, para o próprio indivíduo e para a sociedade em geral (Walker & Sprague, 1999). Nas escolas os problemas de comportamento agressivo representam uma séria questão e desviam muito do tempo e da atenção que deveriam ser investidos no processo de ensino (Hunter, 2003).

Atualmente, muitas crianças chegam à escola despreparadas para as exigências do processo educacional e, em muitos casos, elas também demonstram sinais precoces do desenvolvimento de comportamento agressivo. Desde cedo, tais crianças apresentam uma alta freqüência de problemas crônicos de disciplina escolar. Essa população de alunos exerce grande pressão sobre a capacidade da escola para acomodá-las nos anos posteriores, pois exige muito das habilidades instrucionais e de manejo dos professores e instigam numerosos conflitos com os pares. Se um número elevado desses alunos passa a constituir a população escolar, sua presença pode reduzir os níveis gerais de segurança na escola (Walker, 1998; Walker & Sprague, 1999; Walker, Severson et al., 1998). As escolas estão fracamente equipadas para lidar efetivamente com essa população de estudantes, os quais freqüentemente se mostram perigosos para os outros alunos, professores e funcionários (Walker & Gresham, 1997).

Se por um lado existem diversos fatores de risco que contribuem para o surgimento de padrões de comportamento agressivo durante o desenvolvimento infantil, por outro lado a literatura também aponta a influência de fatores protetivos, capazes de inibir o desenvolvimento de padrões atípicos e de minimizar os efeitos negativos do comportamento agressivo. Por exemplo, pesquisas têm mostrado que o ambiente escolar

pode proporcionar um importante contexto de socialização para crianças e jovens, além de desempenhar um papel essencial na área de prevenção da violência (Walker & Gresham, 1997). Espera-se que as escolas possam compensar os efeitos danosos do histórico de fatores de risco, aos quais muitos alunos têm sido expostos (Walker & Sprague, 1999).

### **As interações sociais educativas na escola**

A escola e, em particular a sala de aula, é um ambiente potencialmente rico de interações sociais educativas, mas que são pouco exploradas para a aprendizagem e o desenvolvimento (Del Prette & Del Prette, 1998). Grande parte das interações na sala de aula é iniciada, mantida ou encerrada pela mediação direta ou indireta do professor. A natureza, as características e a qualidade dessas interações relacionam-se, de maneira geral, à competência profissional do professor, aí incluindo-se tanto as suas concepções (sobre a Educação, o conhecimento e o processo de construção de conhecimento) e o seu saber sobre um objeto específico de conhecimento, quanto suas habilidades didático-pedagógicas, entre as quais sua competência social (Del Prette & Del Prette, 1995).

Z.A.P. Del Prette e A. Del Prette (1997) defendem a importância da análise e promoção do repertório de habilidades sociais do professor, enquanto um dos requisitos de sua competência para estabelecer condições interativas de ensino. Há mais de vinte anos, Argyle (1980; citado por Del Prette & Del Prette, 1998) e Alberti e Emmons (1978; citado por Del Prette & Del Prette, 1998) referiam-se a algumas características interpessoais do bom professor que podem ser relacionadas a sua competência social, tais como: entusiasmo, capacidade de lidar com críticas, uso de aprovação social, explicações claras e uso de perguntas hierarquizadas e outras habilidades de comunicação assertiva na relação com pais, supervisores e alunos.

A literatura internacional aponta para uma crescente preocupação com o desenvolvimento emocional e as habilidades de relacionamento interpessoal, como objetivos pertinentes à educação escolar, tanto no ensino regular como no especial (incluindo as classes especiais), refletindo um momento favorável para a inclusão desses objetivos como parte da função social da escola (Del Prette & Del Prette, 1998).

O desenvolvimento interpessoal e a aquisição de habilidades sociais específicas, embora coerentes com a função social da escola – de preparação para vida –, têm

constituído quase sempre um subproduto esperado mais do que um objetivo planejado para a educação escolar, tratando-se de uma subárea ainda pouco explorada em nosso contexto educacional (Del Prette & Del Prette, 1998).

Na literatura nacional são praticamente inexistentes relatos de intervenções especificamente voltadas para as habilidades interpessoais do professor associadas à implementação das interações educativas em sala de aula. A preocupação com a promoção dessas habilidades propiciou a elaboração de um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP) (Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva, & Puntel, 1998). Esse programa teve como objetivo promover a competência interpessoal de professores, instrumentalizando-os para estratégias de ensino que envolvessem interações sociais com e entre os alunos no sentido de maximizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos. O PRODIP foi conduzido em 12 sessões grupais de uma hora e meia cada, ao longo de dois meses. As sessões foram estruturadas com objetivos de crescente dificuldade, iniciando por habilidades interpessoais mais básicas como as de observação de comportamentos, descrição de situações interpessoais, apresentação de *feedback*, perguntas e elogios, até chegar a habilidades mais complexas como as de coordenar e organizar grupos de discussão em sala de aula, mediar seqüências mais longas de interação com os alunos e responder diferencialmente às verbalizações mais elaboradas dos alunos (Del Prette & Del Prette, 1998).

A partir das sessões intermediárias, foram introduzidas atividades de *videofeedback*, nas quais os professores eram solicitados a analisar e a destacar aspectos positivos de trechos de filmagens de sala de aula referentes ao próprio desempenho e ao desempenho dos colegas. Os resultados do programa (Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva, & Puntel, 1998; Del Prette, Del Prette, Pontes, & Torres, 1998) evidenciaram importantes mudanças no repertório interpessoal profissional dos participantes e em suas interações com os alunos, que permitiam inferir uma maior efetividade do processo de ensino e aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 1998).

Outro exemplo de estudo nacional de intervenção com professores é o trabalho de Vila (2005). Baseado no pressuposto de que o Treinamento em Habilidades Sociais (THS) pode ser utilizado para aumentar a competência social de professores, contribuindo para o arranjo de contextos interativos em sala de aula e para a aprendizagem do aluno, essa pesquisa teve por objetivo elaborar e descrever procedimentos de intervenção utilizados em um programa de THS com professores de

crianças com dificuldades de aprendizagem. Foram realizadas 15 sessões com 10 participantes. As sessões eram compostas por uma parte inicial, incluindo relato sobre a execução da tarefa de casa e aplicação de uma vivência com o objetivo de modelar habilidades sociais (como observação e expressividade emocional); uma parte central com o treino de habilidades sociais específicas (por exemplo, habilidades sociais empáticas, assertivas, de afeto e educativas); e uma parte final referente à avaliação da sessão e atribuição de nova tarefa de casa.

O procedimento de coleta de dados envolveu a aplicação de questionários, inventários e filmagens das professoras com seus alunos, antes e após a intervenção. Os dados mostraram que inicialmente as professoras apresentavam dificuldades de lidar com conflitos interpessoais na sala de aula, demonstrando um repertório deficitário de habilidades sociais, além de confirmarem as evidências encontradas na literatura de que as professoras não discriminavam que seus comportamentos tinham influência sobre a ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula. Após a intervenção houve um aumento nas médias dos escores do grupo de professoras em todas as classes de habilidades sociais avaliadas. Nos dados das filmagens não ocorreu aumento em todas as habilidades, mas naquelas que aumentaram, evidenciou-se generalização. Os resultados obtidos permitem afirmar que o aprimoramento do repertório de habilidades sociais de professores possibilita capacitá-los para a promoção de contextos interativos em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e interpessoal do aluno.

Apesar desses estudos de intervenção (Vila, 2005; Del Prette & Del Prette, 1998; Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva, & Puntel, 1998; Del Prette, Del Prette, Pontes, & Torres, 1998), dirigidos para as interações sociais educativas na escola, não terem como foco específico a prevenção e/ou remediação de comportamentos agressivos nos alunos, seus resultados indicam a necessidade e a importância de se investir no desenvolvimento de habilidades dos professores para promover melhorias nas relações interpessoais e no aproveitamento acadêmico dos alunos.

### **Comportamento agressivo e o papel do professor**

Embora muitos professores acreditem que, como o problema de comportamento agressivo se origina em casa e, portanto, não pode ser corrigido na escola, tem sido sugerido que o contexto escolar e, especialmente, o comportamento do professor

influenciam diretamente o comportamento da criança. Dentro do ambiente escolar, as relações positivas entre o professor e os alunos têm sido referidas como um fator protetivo importante para o desenvolvimento do comportamento agressivo, principalmente para crianças de risco (Pianta, 2000; Birch & Ladd, 1997).

Considera-se que as relações com os adultos desempenham um papel central no desenvolvimento de uma série de competências e influenciam a adaptação de crianças pequenas nos primeiros anos escolares (Pianta et al., 1995). As relações pais-criança e professor-criança estão relacionadas às habilidades nas áreas de relação com pares, desenvolvimento emocional, auto-regulação e competências de ajustamento escolar. Relações com adultos são também preditores de problemas de comportamento e de psicopatologia (Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997).

Durante os primeiros anos escolares, o professor possui uma função muito importante na vida de uma criança, visto que freqüentemente ela gasta muito do seu tempo convivendo com um professor. A relação professor-criança é uma parte essencial do contexto de desenvolvimento no qual as aprendizagens acadêmica e social ocorrem (Pianta et al., 1995).

A literatura tem estabelecido que as relações professor-criança estão envolvidas no desenvolvimento das competências das crianças com os pares na sala de aula e nas trajetórias para o sucesso ou fracasso acadêmicos (Pianta et al., 1997). Sugere-se também uma correlação positiva entre a qualidade da relação professor-criança e o desenvolvimento social da criança. Assim como na relação pais-criança, as crianças que têm relações seguras com seus professores são mais competentes social e academicamente do que as crianças que têm uma relação insegura (Kesner, 2000).

Em estudos descritivos, Pianta e colaboradores (Pianta et al., 1997; Pianta et al., 1995) demonstraram que as relações professor-criança podem ser caracterizadas pelo grau de envolvimento entre o professor e a criança e pela qualidade emocional (positiva ou negativa) do envolvimento. Essas características podem ser subdivididas em dimensões como conflito, intimidade e dependência.

Crianças que têm relações com seus professores caracterizadas como emocionalmente seguras são mais extrovertidas e sociáveis e menos agressivas com os pares. Crianças muito dependentes de seus professores mostram mais retraimento social e agressão hostil com os pares. Observa-se também que as relações das crianças com seus professores são melhores preditores da competência com os pares na pré-escola do que suas relações com as mães. As relações professor-criança também podem

proporcionar uma condição privilegiada para a identificação de crianças de risco e para o planejamento de estratégias de intervenção (Pianta et al., 1995).

Professores podem desenvolver fortes vínculos emocionais com algumas crianças e terem dificuldade para se aproximar de outras. A formação de uma relação especial com um professor pode facilitar significativamente a adaptação de uma criança à escola, especialmente para alunos de alto risco para o fracasso e para outros problemas de ajustamento escolar (Pianta et al., 1995).

Quando as crianças têm relações positivas com seu professor, diminui a probabilidade de elas se engajarem em comportamentos anti-sociais e abandonarem a escola e aumentam suas chances de sucesso acadêmico e social. As práticas adotadas pelo professor afetam a relação professor-aluno. Práticas apropriadas podem funcionar como intervenções preventivas, reduzindo os índices de relato sobre problemas de relacionamento na sala de aula (Pianta, 2000).

Diante do exposto acima, verifica-se que a relação professor-aluno pode desempenhar importantes funções de apoio e suporte para crianças pequenas e influenciar o ajustamento ao contexto escolar. Por outro lado, é muito provável que os conflitos na relação professor-aluno funcionem como um fator de estresse para a criança, prejudicando suas chances de ajustamento (Birch & Ladd, 1997). A melhoria da relação entre professores e crianças poderia contribuir para promover o sucesso interpessoal e acadêmico, especialmente para crianças consideradas de risco (Pianta, 2000).

Para melhorar as relações entre professor e aluno no contexto escolar, várias estratégias são indicadas. Na maioria dessas estratégias, o professor é o foco do trabalho, podendo envolver as práticas de ensino adotadas, a organização e as estratégias de manejo do comportamento. Quando um sistema de manejo do comportamento é implementado de modo apropriado, possibilita o desenvolvimento de uma relação positiva entre professor e aluno, fortalecendo o feedback para o comportamento adequado e aumentando o senso de influência e eficácia do professor (Pianta, 2000).

Sistemas de manejo do comportamento bem planejados apóiam a relação professor-criança de várias maneiras. Primeira, porque proporcionam limites para o comportamento do aluno e esclarecem as tolerâncias dentro da natureza das interações professor-criança. Esses limites e tolerâncias podem ajudar a regular o comportamento dos alunos e podem proporcionar senso de segurança para as crianças (Pianta, 2000).

Segunda, muitas das recomendações para planejar sistemas de manejo do comportamento enfatizam a contingência da resposta do professor para comportamentos positivos ou negativos. Quando o comportamento da criança é contingentemente reforçado, o professor responde de modo positivo e previsível ao comportamento dela, algo que faz parte de um padrão maior de interação sensível e responsiva. Interações contingentes produzem um senso de previsibilidade e disponibilidade nas relações professor-criança (Pianta, 2000).

Terceira, os sistemas de manejo do comportamento ajudam a facilitar a efetividade e o controle dos professores no ambiente da sala de aula. Os professores podem perceber que afetam as crianças pelo modo como se comportam e respondem a elas, diminuindo, portanto, os sentimentos de desamparo e passividade. Assim, os sistemas de manejo de comportamento realçam o papel do professor como uma figura de apego e que tem a função de modelar o comportamento dos alunos (Pianta, 2000).

Quarta, sistemas efetivos de manejo do comportamento criam oportunidades para o feedback positivo para a criança. Sistemas que se fundamentam nos princípios do condicionamento operante focam sobre observar e recompensar o comportamento competente da criança. Dessa forma, as responsabilidades dos professores são observar, registrar e reconhecer (usando recompensas, fichas, por exemplo) o comportamento desejável do aluno. Ao colocar em prática essas estratégias na sala de aula, os professores têm a oportunidade de formar um elo entre o comportamento, o afeto e a linguagem, por meio da experiência da criança de ser reconhecida e com base nas expressões positivas do professor (Pianta, 2000).

Por último, os sistemas bem-sucedidos de manejo do comportamento reduzem o comportamento inadequado da criança, o qual está vinculado às relações professor-criança caracterizadas por conflito. Ao aumentar as competências das crianças e, ao diminuir a probabilidade de ocorrência dos comportamentos inadequados, os sistemas de manejo do comportamento têm o efeito de aumentar as taxas de relações positivas entre professor e criança (Pianta, 2000).

Assim, o trabalho cujo foco está na implementação efetiva de sistemas de manejo do comportamento pelo professor pode funcionar não somente como uma intervenção preventiva para o comportamento inadequado da criança, mas também como um modo de melhorar as relações professor-criança. De muitas maneiras, as estratégias adequadas de manejo do comportamento são compatíveis com uma

perspectiva centrada nas relações e, de fato, tais técnicas podem ser utilizadas com o objetivo de melhorar as funções do feedback de uma relação (Pianta, 2000).

Todavia, os sistemas de manejo do comportamento podem prejudicar a qualidade da relação entre professor e criança, especialmente se for mal-entendido ou mal-aplicado. Dessa forma, o manejo do comportamento pode não ser produtivo para a relação professor-criança, indicando a necessidade de que tais sistemas de manejo devam ser implementados sob a orientação de um consultor (Pianta, 2000).

Romero (1995) afirma que os professores muitas vezes reforçam, com grande frequência, os comportamentos inadequados das crianças e, desta maneira, acabam fortalecendo-os. Ao mesmo tempo, os professores podem colocar em extinção os comportamentos adequados, favorecendo a manutenção dos problemas de comportamento da criança. Quando os professores negociam as contingências de modo inapropriado, alteram as conseqüências para o comportamento por meio de situações e episódios e confundem reforços e punições, qualidades essenciais da relação professor-criança, como a consistência e a confiança, serão bastante prejudicadas (Pianta, 2000).

De fato, verifica-se que os educadores freqüentemente atuam com seus alunos de modo extremamente inapropriado. A literatura tem evidenciado que, em seus esforços para reduzir os problemas de comportamento dos alunos e a violência escolar, as escolas contribuem para aumentar tais problemas ao utilizar práticas que vitimizam as crianças. Punição corporal e maus-tratos psicológicos (como ridicularizar, fazer comentários sarcásticos e apelidar de modo pejorativo) são duas práticas historicamente embutidas na cultura escolar, as quais têm o potencial de aumentar a alienação e os comportamentos agressivos e anti-sociais dos alunos. Evidencia-se que os maus-tratos psicológicos ocorrem nas escolas com freqüência bastante elevada (Hyman & Perone, 1998).

Dados de um estudo de revisão (Hyman & Perone, 1998) mostram que a maioria dos alunos já presenciou ou experienciou, em algum momento, verbalizações dos professores que constituem maus-tratos psicológicos. A vitimização dos alunos por professores, diretores ou funcionários da escola, feita para manter a disciplina, raramente é reconhecida como uma explicação para o comportamento agressivo dos alunos. Tais práticas podem levar ao aumento da hostilidade, raiva e agressão contra os pares, autoridades e o patrimônio da escola. A educação punitiva gera sentimentos de ressentimento e revanche e pode assim contribuir para a violência no contexto escolar.

Segundo Sidman (1995), crianças que tenham sido expostas somente ao ensino coercitivo provavelmente deverão seguir o mesmo modelo quando elas mesmas tornarem-se pais ou professores. Práticas educativas aplicadas em casa e na escola se perpetuam de geração em geração, tornando-se enraizadas no treino de professores e aceitas pela comunidade.

Nessa direção, Zanotto (2000) afirma que o uso freqüente de contingências aversivas na educação, que marca o modo como muitos alunos têm sido levados a aprender, determina também a maneira como muitos professores têm sido levados a ensinar. Verifica-se que o professor atua, com freqüência muito maior, sob controle dos erros e dos comportamentos inadequados dos alunos, do que de seus acertos ou adequações, o explica o clima hostil de muitas salas de aula. Controlado pela alteração imediata do comportamento do aluno obtida pelo controle aversivo, o professor se mantém atuando coercitivamente. A longo prazo, contudo, devido ao contracontrole exercido pelo aluno, o professor passa a utilizar quase que exclusivamente a coerção, vivendo, muito freqüentemente, situações marcadas por emoções negativas e por insatisfação profissional.

Parece que, de fato, as escolas têm enfatizado as medidas punitivas para manejar o comportamento do aluno. Esses fatores de risco, presentes no contexto escolar, precisam ser identificados para ajudar a reduzir o uso de medidas inadequadas de disciplina. Verifica-se que esses fatores são similares àqueles que promovem o comportamento agressivo em casa (por exemplo, confiança na disciplina punitiva ou coercitiva e estabelecimento de regras e de conseqüências inconsistentes para o comportamento). Quando a aversividade do ambiente escolar é corrigida, verifica-se um declínio no índice de comportamentos agressivos entre os alunos (Mayer, 1995).

A perpetuação de padrões negativos de relações na escola pode ser causada pela falta de habilidades dos professores em lidar com crianças que apresentam problemas de comportamento, acompanhada por sentimento de desamparo (Schiff & BarGil, 2004). Embora conceitualmente os professores saibam que uma de suas prioridades é lidar com os problemas de comportamento e o manejo da sala de aula (Walker, Severson et al., 1998), em muitos casos eles não atuam de acordo com esse conhecimento. De fato, o método mais comum utilizado para lidar com tais crianças é a suspensão temporária da escola (Hyman & Perone, 1998). Em muitos casos, essa estratégia se mostra ineficaz, já que evita lidar diretamente com o comportamento-problema (Schiff & BarGil, 2004).

Com relação à temática da formação de professores, Zanotto (2000) argumenta que garantir ao professor o acesso aos saberes relevantes a sua prática, por meio de uma formação adequada, é importante, porém não é suficiente para mudar sua ação e alterar o método que ele tem se proposto a ensinar, o qual nem sempre é bem-sucedido.

Nessa direção, Gatti (2003) relata que trabalhos sobre formação e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais, em seu cotidiano escolar. Em geral, os responsáveis pela implementação de programas que visam alterar concepções e práticas, partem da afirmação de que, oferecendo informações e conteúdos, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças nas formas de atuar. Segundo a autora, essa é uma concepção muito simplista. O aumento e a melhoria dos conhecimentos adquiridos individualmente não são suficientes para melhorar ou modificar conceitos e práticas, ligadas ao trabalho profissional dos professores.

Zanotto (2000) argumenta que o enfoque da Análise do Comportamento, ao enfatizar a relação do indivíduo com o ambiente, fornece um referencial teórico passível de se traduzir em procedimentos aplicáveis. Não se trata simplesmente de apresentar ao professor um conjunto de procedimentos de ensino, sendo necessário levá-lo a entender seus limites e possibilidades. Trata-se de formar, assim, um professor que aprenda a pautar seu comportamento em função do comportamento do aluno.

Constata-se que os problemas de comportamento dos alunos são uma contínua preocupação para a maioria das escolas e dos professores e que tem aumentado por duas razões. Primeira, presume-se que o comportamento inadequado do aluno seja a principal causa do estresse do professor. Segunda, o comportamento inadequado do aluno pode afetar negativamente as oportunidades de aprendizagem dos outros alunos. De fato, os professores freqüentemente afirmam que ser capaz de controlar e manejar suas salas de aula é uma de suas principais prioridades (Hart, Wearing, & Conn, 1995).

Em um estudo descritivo (Merrett & Whedall, 1993), entrevistas estruturadas foram conduzidas com 176 professores, incluindo questões referentes à formação inicial e à experiência prática posterior, particularmente com relação ao manejo do comportamento na sala de aula. Os resultados mostraram que a grande maioria dos professores considera que as habilidades de manejo da sala de aula são extremamente importantes para sua profissão. Dessa amostra de professores, 72% deles não estavam satisfeitos com a preparação nessa área proporcionada por seus cursos de formação. De modo geral, os professores demonstraram interesse em receber cursos de treinamento

sobre manejo do comportamento em sala de aula: 85% deles acreditavam que tal treinamento reduziria o estresse entre os professores e 74% indicaram que um curso sobre o manejo positivo do comportamento em sala de aula ajudaria a reduzir o nível de comportamento inadequado dos alunos.

Conforme Rutter, Giller e Hagell (1998), há grandes variações entre as escolas nos níveis de comportamento disruptivo e delinquência, e essas variações vão muito além daquelas esperadas com base nas diferenças individuais quando da entrada na escola. Crianças mudam seu comportamento ao longo do curso de sua educação e diferenças entre os padrões de mudança (piora ou melhora ao longo do tempo) estão sistematicamente relacionadas à qualidade das escolas como organizações sociais. Evidência sugere que o ensino efetivo é caracterizado por forte liderança positiva, altas expectativas e monitoramento sistemático do progresso dos alunos, boas oportunidades para os estudantes adquirirem responsabilidade e tornarem-se envolvidos na rotina escolar, uso apropriado de recompensas e incentivos, envolvimento apropriado dos pais nas atividades escolares, planejamento conjunto e abordagem consistente de ensino, ênfase acadêmica e foco sobre a aprendizagem de alta qualidade. Essas evidências de pesquisa deveriam ser usadas como base para melhorar as escolas, a fim de reduzir o comportamento disruptivo e a evasão escolar e, portanto, reduzir a delinquência indiretamente. Na prática, entretanto, sua implementação em programas para melhorar o ensino parece ter tido somente modestos sucessos até o momento. Esse campo de trabalho está ainda em um estágio inicial de desenvolvimento, com poucas avaliações sistemáticas (Rutter, Giller, & Hagell, 1998).

### **Intervenções no contexto escolar dirigidas para a prevenção e remediação de comportamentos agressivos em crianças**

Em uma revisão de estudos sobre o comportamento agressivo infantil, feita por Ormeño (2004), poucos trabalhos de intervenção foram encontrados no Brasil, sendo que todos eles envolviam como participantes ou a criança e sua família, ou apenas a criança. De fato, o único estudo brasileiro, de que se obteve informação e que inclui em seu procedimento a intervenção no contexto escolar – além da família e da própria criança – foi o trabalho de Ormeño. Alguns dos trabalhos de intervenção, realizados no Brasil, são descritos a seguir.

Para prevenir os problemas de comportamento agressivo em crianças tem sido indicado o treino de pais, com o objetivo de melhorar suas habilidades de manejo familiar e reduzir o risco futuro de desajustamento dos filhos. Além disso, a aquisição de habilidades sociais na infância pode ser vista como uma das formas de controlar ou impedir diretamente o aparecimento do comportamento agressivo e, indiretamente, como meio de prevenir o risco de rejeição dos pares. Um exemplo de intervenção com essa abordagem é o trabalho de Baraldi & Silvaes (2003), que teve por objetivo avaliar um programa de intervenção clínica comportamental com grupos de crianças e mães. Tal programa envolveu o treino de habilidades sociais das mães e das crianças a fim de melhorar a competência social das crianças e o treino de resolução de problemas para pais e crianças visando evitar conflitos futuros. Os participantes incluíram crianças, entre seis e 10 anos, e suas mães, sendo alocadas em dois grupos: grupo experimental (1º grupo de atendimento) com cinco crianças e suas mães e grupo controle (2º grupo de atendimento) com quatro díades.

A intervenção consistiu no atendimento semanal às crianças, primeiro em grupo terapêutico e depois no grupo de espera recreativo, enquanto esperavam suas mães serem atendidas no grupo de orientação. Foram realizadas 15 sessões de intervenção para o primeiro grupo de atendimento e 24 sessões para o segundo grupo. Três procedimentos foram utilizados para a coleta de dados: o preenchimento pelas mães do CBCL (*Child Behavior Checklist*, de Achenbach, 1991; citado por Baraldi & Silvaes, 2003), gravações em fitas cassete das interações das crianças com suas mães em casa e gravações das sessões do grupo recreativo em fita VHS (Baraldi & Silvaes, 2003).

Os resultados indicaram que, segundo a percepção das mães do 1º grupo e de acordo com o CBCL, as crianças foram vistas como melhores em relação ao comportamento-queixa ao final do atendimento. Embora essas mudanças não tenham sido estatisticamente significativas, todas as mães perceberam que seus filhos melhoraram quanto aos comportamentos agressivos. Já no segundo grupo, de acordo com a percepção das mães as crianças obtiveram, em média, melhoras após as 15 sessões de atendimento, mas não em relação ao final da intervenção. Com base nas análises dos grupos terapêuticos com as crianças e dos grupos de orientação de pais, as autoras concluíram que tanto no 1º como no 2º grupo, as mães e as crianças obtiveram melhoras no sentido esperado da intervenção, visto que diminuíram seus comportamentos negativos e aumentaram os comportamentos positivos. O trabalho conjugado, com ênfase no treino de habilidades sociais infantis e treino comportamental

dos pais, mostrou-se eficiente em promover uma melhor relação entre pais e filhos, além de auxiliar na diminuição dos comportamentos agressivos das crianças (Baraldi & Silvaes, 2003).

Visto que a literatura tem apontado a estreita relação entre as habilidades de solução de problemas interpessoais (HSPI) e os problemas de comportamento, além do papel protetor dessas habilidades ao longo do desenvolvimento, o estudo de Elias (2003) aplicou uma modalidade de intervenção denominada “Eu Posso Resolver Problemas” para 24 crianças, com idades entre sete e 11 anos e que apresentavam baixo desempenho escolar e problemas sócio-emocionais associados.

Nesse estudo, buscou-se avaliar a eficácia de uma intervenção que visa desenvolver as HSPI, vinculando-as ao desenvolvimento de habilidades de linguagem oral e escrita. Essa modalidade de tratamento foi baseada em um programa proposto por Shure (1992; citado por Elias, 2003), que visa o desenvolvimento ou o aprimoramento de HSPI, de forma a atenuar as dificuldades comportamentais de crianças, melhorando assim seu rendimento escolar. O programa trabalha com as crianças suas formas de pensar sobre o problema, diferentes visões sobre o mesmo e possíveis caminhos para solucioná-lo. A adaptação do programa contou com 69 lições e cada uma possui um roteiro a ser seguido. Foram aplicadas várias lições durante encontros semanais. Algumas estratégias utilizadas para auxiliar a criança a solucionar problemas foram: definir o problema com a criança, eliciar sentimentos e percepção dos sentimentos dos outros, eliciar conseqüências, eliciar sentimentos sobre conseqüências, encorajar a criança a pensar em soluções alternativas, encorajar a evolução da solução e elogiar a ação da criança de pensar.

A modalidade de intervenção “Eu Posso Resolver Problemas” mostrou-se eficiente em produzir progressos em HSPI e reduzir problemas sócio-emocionais logo após a intervenção, como esperado, mantendo-os ao longo de seis meses. Adicionalmente, favoreceu progressos substanciais na área acadêmica. Shure e Spivack (1982a; citado por Elias, 2003) mencionam que indivíduos que passam por aprimoramento de HSPI melhoram não só seus comportamentos desajustados e impulsivos como também seu engajamento em atividades acadêmicas, já que as habilidades adquiridas (regras, limites, atenção) fazem com que fiquem mais prontos a se enquadrar nas atividades acadêmicas.

É importante ressaltar que essa intervenção foi desenvolvida originalmente para ser aplicada em escolas por meio do treinamento de professores. A adaptação, embora

feita em contexto clínico e adicionando atividades psicopedagógicas, também sinaliza que esse trabalho pode ser realizado dentro das salas de aula, ampliando assim a população a ser atendida. Dessa forma, o programa poderia ser aplicado nas séries iniciais, não só com o objetivo de prevenir problemas sócio-emocionais, mas também como forma de motivar os alunos para o aprendizado acadêmico (Elias, 2003).

Nessa seção, merece destaque o trabalho Ormeño (2004), por se tratar de uma intervenção inovadora na literatura nacional que envolveu crianças, mães e professoras como participantes da intervenção. Tendo por objetivo reduzir o nível de agressividade das crianças, bem como incrementar seus comportamentos socialmente adaptados, a autora realizou uma intervenção com três meninos (com quatro, cinco e seis anos) que apresentavam comportamento agressivo, suas mães e professoras. A intervenção com as crianças consistiu em duas sessões semanais e individuais durante sete meses. Nesses encontros foram abordados tópicos como: imposição de regras, seguir instruções, como lidar com a impulsividade, auto-controle, formas alternativas para não agredir, resolução de conflitos, rejeição dos colegas e habilidades sociais. As habilidades foram estimuladas por meio de brincadeiras, jogos, exercícios e *role-play*. A intervenção com as mães consistiu em sessões semanais em um período de 12 semanas e visou capacitá-las a lidar com os comportamentos de seus filhos, a fim de aumentar os comportamentos adequados e diminuir os inadequados (neste caso, a agressão), bem como maximizar sua rede de apoio social e minimizar o efeito de estressores.

Com relação às professoras, Ormeño (2004) realizou encontros quinzenais na própria escola, durante quatro meses, com o propósito de auxiliá-las no manejo do comportamento agressivo da criança. Os tópicos trabalhados foram: desenvolvimento infantil, conseqüências reforçadoras e imediatas, ignorar comportamentos inadequados, reforçar, regras e limites. Quanto aos resultados, observou-se que as crianças diminuíram o número de agressões após o início da intervenção. Ao receberem uma intervenção sistemática as crianças que apresentavam comportamentos agressivos puderam alterar seus comportamentos inadequados. Embora a intervenção tenha demonstrado sua efetividade com a diminuição dos comportamentos agressivos e a melhoria da relação mãe-criança, não houve a generalização desses efeitos para a sala de aula. Por esse motivo, a autora considera importante que futuros estudos de intervenção enfatizem a relação professor-aluno, tanto quanto a relação criança-família. Segundo a pesquisadora, tal falta de generalização está possivelmente associada às dificuldades das professoras na sala de aula, à falta de manejo adequado em lidar com

comportamentos agressivos e à carência no estudo de um procedimento mais intensivo e eficaz para melhorar o repertório de interação das professoras com os alunos, somadas aos inúmeros estressores enfrentados pelas famílias (Ormeño, 2004).

Na literatura internacional, uma ampla série de programas de intervenção para os problemas de comportamento agressivo infantil tem sido desenvolvida. Esses programas são dirigidos para os pais, professores e para as próprias crianças. Os enfoques teóricos que fundamentam esses programas compõem duas categorias principais (Schiff & BarGil, 2004).

O primeiro enfoque é derivado da Análise do Comportamento (Walker et al., 1995). De acordo com essa teoria, as pessoas se comportam de modo agressivo porque são freqüentemente reforçadas quando o fazem (Patterson et al., 1989). Por exemplo, adultos que atendem aos comportamentos agressivos de uma criança reforçam positivamente tais comportamentos. A presença do adulto também aumenta a probabilidade de reforçamento (Novak, 1996). Dessa forma, no contexto escolar, o comportamento inadequado é mantido especialmente pela atenção do professor. Para evitar essa consequência inadaptativa, os professores são encorajados a ignorar o comportamento inadequado e a criar situações nas quais as crianças recebam reforços positivos pelo comportamento adequado. Sob tais condições, a freqüência do comportamento adequado aumentará, enquanto o comportamento inadequado tende a desaparecer gradualmente (Schiff & BarGil, 2004).

Os programas de intervenção, baseados na Análise do Comportamento, têm focado no ensino de estratégias de modificação do comportamento para as próprias crianças, seus pais e para o corpo de funcionários da escola, incluindo principalmente os professores (Schiff & BarGil, 2004; Walker, Severson et al., 1998). Na tentativa de auxiliar o professor a superar as lacunas de conhecimento e de habilidades necessárias para lidar com crianças que apresentam comportamento agressivo, vários programas dirigidos para professores têm sido propostos e avaliados (Schiff & BarGil, 2004).

Segundo Webster-Stratton e Reid (2004), uma abordagem para reduzir os problemas de comportamento em crianças pequenas é capacitar professores no uso de estratégias de manejo de sala de aula para promover competência social. Sugere-se que habilidades efetivas de manejo de sala de aula (tais como altos níveis de elogio e encorajamento, incentivos, regras e esquemas previsíveis, efetivo estabelecimento de limites, estratégias pró-ativas de ensino e disciplina apropriada e fundamentada no desenvolvimento infantil), usadas em conjunto com uma abordagem dirigida para a

promoção da competência social e do desenvolvimento emocional em crianças podem reduzir a agressão e a rejeição, assim como aumentar a aprendizagem acadêmica (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Walker e Walker (1991; citado por Schiff & BarGil, 2004) recomendam que para implementar programas escolares, os professores devem estipular duas condições que podem afetar o impacto final da intervenção: (a) uma política administrativa clara na escola para lidar com o comportamento agressivo dos alunos; e (b) que o professor comunique claramente suas expectativas comportamentais para seus alunos. Esses autores sugerem que os treinamentos de professores devem combinar o ensino de três estratégias para lidar com o comportamento inadequado: *ignorar* – toda a atenção dada ao aluno é retirada; *time-out* – o aluno é brevemente removido da situação de sala de aula na qual tal comportamento ocorreu; e *custo de resposta* – o aluno perde pontos, fichas ou privilégios que tinha recebido anteriormente.

Conforme Schiff e BarGil (2004), os projetos de intervenção para professores sobre o comportamento agressivo infantil, fundamentados nessa abordagem teórica, proporcionam uma clara definição do que constitui o comportamento adequado na escola, modos de monitorar e promover o comportamento apropriado e sugestões de como a escola deve responder ao comportamento inaceitável.

O segundo enfoque teórico, no qual se fundamentam determinados programas de intervenção, está vinculado ao objetivo de aumentar a sensibilidade dos professores com relação às crianças, estabelecendo com elas relações pessoais positivas e identificando os meios pelos quais os professores podem apoiar um ao outro (Schiff & BarGil, 2004).

Nesses programas, os professores são encorajados a desenvolver relações próximas com seus alunos, ouvi-los e oferecer apoio, além de ajudá-los a desenvolver um sentimento de auto-estima. Para melhorar suas relações com as crianças que apresentam comportamentos agressivos, os professores trabalham seus próprios sentimentos em relação a elas, tornando-se mais sensíveis para suas necessidades especiais. As intervenções de aconselhamento escolar para professores e funcionários da escola enfatizam a necessidade de se criar um clima escolar positivo e acolhedor (Schiff & BarGil, 2004; Itskowitz, Alon, & Strauss, 1989).

Um projeto considerado altamente respeitável é o *Yale University School Development Program* (Kopka, 1997; citado por Schiff & BarGil, 2004), que reúne professores, administradores, crianças e pais em torno de um plano abrangente, a fim de criar um clima escolar acolhedor. Estudos de avaliação desse programa indicam que há

um efeito significativamente positivo sobre o ajustamento escolar do aluno, sobre o senso de aproximação dos pais com a escola e sobre o índice de satisfação dos professores com seu trabalho.

A revisão de programas de intervenção no contexto escolar para o comportamento agressivo infantil, feita por Schiff e BarGil (2004), indica que a maioria dessas propostas são dirigidas ou para aumentar as estratégias de manejo na sala de aula, usando estratégias de modificação do comportamento, ou para melhorar o clima escolar e as relações professor-criança. Uma possível razão do porquê essas estratégias não têm sido combinadas é que os programas baseados nos procedimentos de manejo da sala de aula mostram ser efetivos e produzem bons resultados. De fato, estudos de avaliação dos programas de modificação do comportamento indicam que tais intervenções ajudam o professor a manejar adequadamente o comportamento das crianças e as ensinam a se auto-controlar (Hyman & Perone, 1998; Walker, Severson et al., 1998).

Com relação aos dois enfoques teóricos apresentados e que fundamentam a maioria dos programas encontrados na literatura internacional, cabe adotar aqui uma posição, apoiada em Pianta (2000). Apesar de tais propostas não terem sido combinadas no planejamento de intervenções para os problemas de comportamento agressivo, considera-se existir uma clara compatibilidade entre as estratégias adotadas tanto pelo referencial da Análise do Comportamento, quanto pelo enfoque que visa à melhoria das relações professor-aluno. Visto que este enfoque teórico tem por objetivo aumentar a sensibilidade dos professores com relação às crianças e estabelecer com elas relações pessoais positivas, verifica-se que tais objetivos possam fazer parte de propósitos mais amplos como os que têm sido propostos pela Abordagem das Habilidades Sociais aplicada a contextos educacionais, com um predomínio de utilização de técnicas cognitivo-comportamentais na aplicação de intervenções em grupo (Murta, 2005).

Independentemente dos enfoques utilizados como fundamentação teórica dos programas de intervenção para o comportamento agressivo infantil, diversos autores têm feito sugestões e recomendações importantes para a implementação das estratégias de intervenção, além de justificarem a necessidade de que essas estratégias sejam aplicadas o mais precocemente possível.

O *Public Health Service* (USPHS) dos Estados Unidos desenvolveu um sistema de classificação das abordagens de prevenção que sustentam a integração de diferentes tipos de intervenção, referentes às necessidades divergentes destes três tipos de alunos:

(a) aqueles que não estão em risco e se desenvolveram de modo típico, (b) aqueles que têm uma vulnerabilidade mínima ou moderada, devido à exposição prévia a fatores e condições de risco ambientais, e (c) aqueles com status de risco severo, cujos problemas impactam fortemente suas vidas e a vida de outras pessoas, dentro e fora do ambiente escolar (Sprague, 2000).

As abordagens de prevenção contidas no sistema de classificação do USPHS são três: primária, secundária e terciária. A prevenção primária consiste no uso de abordagens que previnem problemas antes de emergirem; a prevenção secundária tem como foco aqueles alunos que já apresentam problemas, mas que não são de uma elevada magnitude; e a prevenção terciária utiliza as abordagens de intervenção mais eficazes e disponíveis para tratar os problemas de indivíduos que estão sob risco severo (Sprague, 2000).

Walker et al. (1996; citado por Sprague, 2000) conceituaram um modelo integrado de prevenção, baseado no sistema de classificação do USPHS, para o tratamento de padrões de comportamento anti-social na escola. As intervenções universais, aplicadas para todos os alunos da mesma maneira e grau, são usadas para alcançar metas de prevenção primária. No ambiente escolar, alguns exemplos de tais intervenções são: ensinar habilidades de resolução de conflitos e de prevenção da violência em toda a escola e estabelecer expectativas acadêmicas altas e consistentes para todos os alunos. Intervenções individualizadas, aplicadas a um caso ou a pequenos grupos de indivíduos de risco (salas de aula alternativas, por exemplo), são utilizadas para alcançar metas de prevenção secundária e terciária. Essas intervenções são complexas, freqüentes, intrusivas, custosas e poderosas. Elas são necessárias para tratar problemas mais severos de alunos que foram selecionados por não responderem a abordagens de prevenção primária e, assim, necessitam de suporte e serviços de intervenção muito mais intensivos. Frequentemente, a implementação é precedida por uma avaliação comportamental funcional para identificar as condições causais que sustentam e motivam o problema de comportamento (Sprague, 2000).

Considera-se absolutamente essencial a implementação de esforços e estratégias de intervenção precoce, que procurem prevenir a delinqüência posterior e outras sérias conseqüências a longo prazo do desenvolvimento de comportamentos agressivos. O foco das intervenções deve incidir sobre os papéis críticos dos três agentes sociais mais importantes na vida da criança: pais, professores e pares (Walker & Severson, 2002).

Há um consenso na área de que o trabalho com crianças mais jovens, que apresentam comportamento agressivo, é mais promissor. Os esforços de prevenção podem ter maiores chances de sucesso do que a intervenção junto a indivíduos que já mostram problemas estabelecidos (Newcombe, 1999). De modo semelhante, Peterson (1995) recomenda que as intervenções deveriam ser iniciadas enquanto o comportamento inadequado da criança está menos instalado, pois deste modo os recursos empregados poderiam ser mais efetivos.

De acordo com Mayer (1995), muitos especialistas concordam que os programas de avaliação e intervenção, realizados antes que a criança atinja os oito anos de idade, têm uma maior probabilidade de serem bem-sucedidos. Se o problema de comportamento agressivo não é remediado até esse período da infância, ele torna-se mais resistente ao tratamento, visto que, com o passar do tempo, a criança está envolvida em uma estrutura anti-social mais ampla (família, pares e vizinhança). Zigler, Taussig e Black (1992; citados por Walker, Severson et al., 1998), em uma revisão sobre tratamentos para a delinqüência na adolescência, concluíram que uma intervenção precoce, ao longo do período da pré-escola, é a estratégia mais efetiva disponível para a prevenção da delinqüência posterior.

A literatura sobre o desenvolvimento infantil indica que, aos três anos de idade, muitas crianças que terão problemas de comportamento agressivo durante a infância, podem ser identificadas por sua impulsividade, irritabilidade e desobediência. O momento de transição para o Ensino Fundamental marca o ponto no qual crianças de alto risco podem ser identificadas, demonstrando agressão e comportamento oposicional em diversos contextos (Coie & Dodge, 1997). Embora seja possível identificar essas crianças de risco precocemente, geralmente prefere-se esperar e confiar que os problemas desaparecerão. Em muitos casos, na ausência de intervenção e de suporte apropriados durante a emergência do comportamento agressivo, essas crianças crescem e adotam um padrão de comportamento agressivo durante os anos escolares posteriores (Walker & Sprague, 1999).

Nesse sentido, Walker, Severson et al. (1998) argumentam que uma intervenção abrangente, aplicada nos primeiros anos escolares (pré-escola ou primeira série) e que envolva crianças consideradas de risco, professores, pais e os pares da criança, é o método mais efetivo para garantir o sucesso escolar e ajudar a desviar essas crianças de uma trajetória anti-social. Conforme esses autores, as intervenções precoces devem abranger três componentes essenciais: (1) um sistema de avaliação universal para

detectar crianças de risco tão precocemente quanto possível, as quais possam se beneficiar de uma intervenção escolar intensiva; (2) uma intervenção escolar que ensine um padrão adaptativo de comportamento, planejada para apoiar efetivas relações professor-aluno e pares-aluno e que facilite o sucesso acadêmico; e (3) o treinamento e envolvimento parental na intervenção, a fim de que os pais se tornem parceiros da escola em ajudar a criança-alvo a encontrar o melhor início possível da vida escolar.

Schiff e BarGil (2004) argumentam que, como o comportamento inadequado da criança é resultado de uma complexa interação entre os atributos da criança, as características da família e o ambiente escolar – especialmente no que se refere às relações professor-aluno –, estratégias que proporcionem melhoras em quaisquer desses aspectos (criança, família ou professores) poderão levar, portanto, a uma melhora nos outros aspectos.

De acordo com Sprague (2000), os contextos escolares proporcionam um excelente ambiente para implementar propostas abrangentes de intervenção planejadas para alcançar metas de prevenção, reduzindo a condição de risco para alunos vulneráveis e melhorando a eficácia geral das escolas em facilitar o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. É muito importante que os riscos comportamentais sejam reduzidos ou eliminados com o aumento de fatores protetivos por meio de intervenções bem planejadas. É também imprescindível intervir sobre os riscos comportamentais que crianças anti-sociais enfrentam devido ao impacto destrutivo que elas produzem em seus ambientes sociais (rejeição por parte dos pares e professores, fracasso escolar). Recentemente, tem havido bastante interesse na avaliação e no desenvolvimento dos “pontos fortes” em relação a jovens anti-sociais e pré-delinquentes. O principal foco da intervenção escolar com alunos anti-sociais deve estar sobre a redução simultânea dos comportamentos de risco (agressão a outras pessoas, vitimização de pares) e desenvolvimento de características pessoais favoráveis, como empatia e competência acadêmica (Sprague, 2000). Além disso, fortalecer a capacidade de crianças pequenas para manejar suas emoções e comportamentos e para fazer amizades significativas, particularmente se elas estão expostas a múltiplos estressores, pode servir como uma importante função protetiva para o sucesso escolar. O ajustamento emocional, social e comportamental é tão importante para o sucesso escolar como o preparo acadêmico e cognitivo (Raver & Zigler, 1997; citado por Webster-Stratton & Reid, 2004).

Os achados de pesquisadores, que vêm estudando o desenvolvimento do comportamento agressivo e as possíveis estratégias de intervenção, fornecem subsídios relevantes para um trabalho de prevenção a ser realizado por professores no contexto escolar.

Em um estudo de revisão sobre programas de intervenção para alunos com problemas de comportamento, Hunter (2003) argumenta que a aplicação de estratégias de manejo do comportamento na sala de aula são geralmente menos custosas e complicadas para se implementar do que alguns dos programas de enfoque abrangente, existentes na literatura. Nesse caso, os professores seriam os responsáveis por aplicar os procedimentos, porém ainda necessitariam de treinamento e consultoria adequados para utilizarem essas técnicas de modo bem-sucedido.

Com base na literatura, mostra-se conveniente considerar a possibilidade de se utilizar estratégias de intervenção, direcionadas a um dos contextos mais importantes dos quais a criança faz parte, a escola, e envolvendo seu principal agente de mudança, o professor.

O repertório interpessoal do professor é usualmente coerente com suas representações sobre o que e como deve ensinar. Assim, a implantação de condições sociais de ensino na escola remete também para o papel das habilidades sociais (próprias e dos alunos) como parte ou requisito do processo de educação escolar (Del Prette & Del Prette, 1998).

Em um levantamento realizado por Del Prette e Del Prette (1998), junto a uma amostra de 57 professores de primeiro grau da rede pública de ensino em dois municípios paulistas, os relatos indicaram, entre outros aspectos: a) a ocorrência de uma variedade de conflitos bem como de excessos e déficits interpessoais; b) a dificuldade dos professores em administrá-los no cotidiano de sala de aula; c) o uso de estratégias para lidar com tais demandas refletiam uma compreensão equivocada do manejo de contingências (por exemplo, prometer conseqüências positivas futuras e demonstrar afeto não contingente) e o apelo excessivo a contingências aversivas (queixas aos pais, ameaças de diminuir os valores atribuídos às avaliações) e a outras seguramente ineficazes (conselhos e exortações verbais após o comportamento) (Del Prette & Del Prette, 1998).

Os dados deste estudo permitem supor que há dificuldades interpessoais dos alunos e também dos professores e que estas contribuem para aumentar os conflitos existentes. Além disso, fica claro que a implantação do desenvolvimento interpessoal na

escola deve ser precedida por um treinamento dos professores no sentido de: a) compreender o papel das habilidades assertivas e expressivas para o desempenho acadêmico e social dos alunos; b) observar e avaliar de forma mais precisa seus próprios comportamentos e a relação destes com os comportamentos dos alunos; c) ampliar o repertório de habilidades sociais necessárias para promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos, que também seriam úteis para promover a aprendizagem acadêmica; e d) utilizar procedimentos para promover habilidades interpessoais de forma integrada à promoção dos objetivos acadêmicos usuais (Del Prette & Del Prette, 1998).

Nesse sentido, a competência do professor implica em um repertório altamente diferenciado que inclui, entre outros aspectos, a sensibilidade para perceber as demandas imediatas do contexto de sala de aula, a flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função dessas demandas, as habilidades de apresentar desafios e de reagir produtivamente às tentativas dos alunos para solucioná-los. Ela envolve, portanto, acuracidade de observação, análise e discriminação dos progressos dos alunos em termos de suas capacidades reais e potenciais, sensibilidade para colocar-se no lugar do outro ou tomar perspectiva, bem como criatividade para conceber e implementar condições de ensino em sala de aula que estão na base da promoção de interações sociais educativas em sala de aula (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 1997).

Constatando-se falhas na formação acadêmica do professor em relação às habilidades sociais, sua competência interpessoal profissional passa a ser um produto incidental (quando ocorre) da experiência cotidiana ou um subproduto (esperado) dos programas de formação continuada. A concretização intencional desse objetivo requer então, a elaboração de programas especificamente orientados para isso (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 1997).

### **Justificativa**

Conforme o que foi exposto, o planejamento de estratégias de intervenção, dirigidas para a capacitação de professores de pré-escola, apresenta as seguintes justificativas relevantes: (1) a importância da identificação de pré-escolares de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento agressivo, a qual deveria ocorrer o mais precocemente possível, a fim de subsidiar o planejamento e a

implementação de estratégias de intervenção eficazes; (2) a escassez de fatores explicativos mais adequados por parte dos educadores para o desenvolvimento do comportamento agressivo e com base no referencial teórico da Análise do Comportamento; (3) a constatação da inadequação de muitas das estratégias utilizadas nas escolas para lidar com o comportamento agressivo, causada muito provavelmente pelas informações equivocadas que possuem sobre o assunto; (4) a evidência de que o estabelecimento de uma relação positiva entre professor e aluno é considerado um fator protetivo para o desenvolvimento infantil, incluindo aspectos acadêmicos e sociais, além de contribuir para a prevenção ou minimização do comportamento agressivo, e (5) as dificuldades de se realizar intervenções abrangentes e intensivas para a prevenção do comportamento agressivo, incluindo além dos professores, os pais, os pares e a própria criança.

Na literatura nacional, ainda são poucos os estudos que tenham utilizado programas de intervenção com os professores e sobre a temática do comportamento agressivo infantil (Ormeño, 2004). É indiscutível a relevância de se propor uma capacitação para professores de pré-escola sobre as características do comportamento agressivo e seus fatores explicativos, fornecendo também informações sobre estratégias adequadas de manejo de comportamento e sobre a importância da qualidade das relações professor-aluno para o ajustamento escolar.

Pode-se considerar que o planejamento de uma proposta de capacitação para o aprimoramento das habilidades de professores de pré-escola no manejo do comportamento e da sala de aula, fundamentada em experiências bem-sucedidas na prevenção e/ou remediação de comportamentos agressivos, represente uma contribuição importante para a área de formação de professores e uma iniciativa necessária para os estudos voltados para a prevenção da violência.

## **Objetivo**

O presente estudo teve por objetivo elaborar uma proposta de capacitação, derivada da revisão de programas de intervenção escolar bem-sucedidos, que promova o aprimoramento das habilidades de professores, voltadas para prevenir e/ou minimizar a apresentação de comportamentos agressivos em alunos de pré-escola.

Para possibilitar a elaboração da proposta de capacitação foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, por meio de revisão da literatura, programas de intervenção escolar voltados para prevenção e/ou remediação de comportamentos agressivos em crianças;
- Descrever as características da pesquisa e os procedimentos de intervenção utilizados nesses programas encontrados na literatura;
- Operacionalizar habilidades e enumerar tarefas a partir da descrição da intervenção dos programas, ou seja, transformar os procedimentos aplicados em ações e estratégias referentes ao desempenho dos participantes, as quais pudessem fundamentar a elaboração dos componentes necessários à proposta de capacitação para professores.

Com esse procedimento, espera-se, ao final deste trabalho, ter sido possível disponibilizar, para a utilização no contexto escolar brasileiro, uma proposta de intervenção para o comportamento agressivo infantil, sob a forma de uma proposta de capacitação para professores de pré-escola que, após ser testada, seja eficaz em torná-los mais capazes de lidar adequadamente com crianças que apresentam comportamentos agressivos, e de estabelecer com elas relações mais positivas, proporcionando assim, melhores condições de ajustamento escolar e minimizando os sérios efeitos do desenvolvimento de uma trajetória progressiva de problemas a que essas crianças estariam submetidas. Considera-se esse produto importante também para o desenvolvimento de investigações futuras sobre outras condições de ensino que se mostrem necessárias para o aprimoramento das habilidades dos professores para lidarem com crianças que apresentam problemas de comportamento agressivo.

## MÉTODO

Na parte inicial desta seção, são descritas as etapas da coleta de dados realizadas tendo em vista a elaboração da proposta de capacitação para professores.

Foram desenvolvidas quatro etapas, sendo que em cada uma obteve-se um conjunto específico de resultados. A primeira etapa envolveu a identificação de programas de intervenção escolar, dirigidos para a prevenção e/ou remediação de comportamentos agressivos em crianças e localização dos artigos relativos aos mesmos. Foram selecionados os programas considerados como bem-sucedidos, ou seja, nos quais o tratamento aplicado teve um efeito positivo sobre o comportamento dos participantes. Na segunda etapa, procedeu-se a descrição da pesquisa referente aos programas de intervenção selecionados. Na terceira etapa, foram descritas as habilidades desenvolvidas pelos participantes de cada programa (professores e alunos) e as tarefas desempenhadas pelos responsáveis pelo treinamento dos professores em tais programas. Com base nos subsídios obtidos nas etapas anteriores, foram explicitados na etapa 4 os objetivos, conteúdos e procedimentos para a proposta de capacitação.

### **Etapa 1: Caracterização dos programas de intervenção.**

Realizou-se uma busca na literatura internacional de artigos de revisão de programas de intervenção bem-sucedidos para prevenir e/ou minimizar problemas de comportamento agressivo infantil no contexto escolar. Essa busca bibliográfica foi feita por meio da utilização dos recursos de indexadores *on-line* (como o site *Web of Science* e o portal de periódicos da Capes), realizando-se a busca no período de 1994 a 2004 e com diversas combinações de palavras-chave no idioma Inglês: *aggression, aggressive behavior, antisocial behavior, children, intervention, prevention, school, teacher, classroom, education*.

Como resultado desse procedimento, encontrou-se o artigo de revisão de Leff, Power, Manz, Costigan, & Nabors (2001), com o título: “*School-based aggression prevention programs for young children: Current status and implications for violence prevention*”. O objetivo desse estudo foi avaliar criticamente programas que visam prevenir e/ou reduzir a agressão na escola. Tal artigo mostrou-se bastante apropriado

para ser usado como referencial principal do presente estudo devido às seguintes características: ser relativamente recente, incluir apenas estudos de intervenção aplicados no contexto escolar e apresentar detalhadamente os critérios tanto para a seleção de programas quanto para classificá-los como bem-sucedidos.

Para a identificação dos programas foram utilizados os critérios e definições contidos no artigo de Leff et al. (2001). Foram localizados os artigos indicados que descreviam os programas examinados por esses autores. Os cinco programas analisados são:

1. *PATHS* (Promoting Alternative Thinking Strategies), de Kusche e Greenberg (1995);
2. *Second Step*, de Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey e Rivara (1997);
3. *First Step to Success*, de Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Severson e Feil (1998);
4. *Anger Coping Program*, de Lochman (1992) e Lochman et al. (1993);
5. *Brain Power Program*, de Hudley e Friday (1996) e Hudley e Graham (1993).

A maioria dos artigos principais relativos aos programas foi localizada. As únicas referências não encontradas foram o livro de Kusche e Greenberg (1995), referente ao programa *PATHS*, e o artigo de Hudley e Friday (1996), referente ao programa *Brain Power*. Contudo, a falta de tais referências não prejudicou a etapa de caracterização, visto que a apresentação dos cinco programas foi baseada nas informações contidas no artigo de revisão (Leff et al., 2001) e em outros artigos importantes citados por esses autores. Dessa forma, para descrever o programa *PATHS* foram utilizados dois artigos (Conduct Problems Prevention Research Group<sup>1</sup>, 2000; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999a). Para o programa *Second Step* utilizou-se como referência principal o artigo de Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey e Rivara (1997), complementando-se com dados do artigo de Frey,

---

<sup>1</sup> Os membros do Conduct Problems Prevention Research Group são: Karen L. Bierman, John D. Coie, Kenneth A. Dodge, Mark T. Greenberg, John E. Lochman, Robert J. McMahon e Ellen E. Pinderhughes.

Hirschstein e Guzzo (2000). A descrição do programa *First Step to Success* foi composta pela referência principal (Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Severson, & Feil, 1998) e por duas referências complementares (Walker, Severson, Feil, Stiller, & Golly, 1998; Hops, Walker, Fleischman, Nagoshi, Omura, Skindrud, & Taylor, 1978). Para a descrição do programa *Anger Coping* utilizou-se as referências principais (Lochman, 1992; Lochman, Dunn, & Klimes-Dougan, 1993), e para compor a apresentação do programa *Brain Power* fez-se uso apenas de uma das referências principais (Hudley & Graham, 1993).

#### Detalhamento dos procedimentos e critérios utilizados por Leff et al. (2001) para a seleção dos programas

Segundo Leff et al. (2001), muitos programas de prevenção e intervenção da agressão no ambiente escolar não empregam delineamentos de pesquisa válidos ou confiáveis (como por exemplo, um delineamento de grupo incluindo um procedimento de designação randômica, tamanho adequado da amostra e avaliação suficiente de *follow-up*). Muitos programas também não utilizam um protocolo de avaliação múltipla dos resultados ou procedimentos adequados para avaliar a integridade e aceitação do tratamento. Além disso, poucos programas proporcionam manuais e apostilas estruturadas e de fácil utilização, o que pode afetar substancialmente a integridade e a generalização do programa. Essas restrições metodológicas têm limitado a utilidade de muitas iniciativas de prevenção e redução dos problemas de comportamento agressivo dentro das escolas.

A partir dessa constatação, Leff et al. (2001) conduziram um estudo de revisão com os propósitos de: avaliar criticamente programas promissores que visam prevenir e/ou reduzir a agressão na escola; traçar as implicações que esses programas têm sobre a vida de crianças pequenas e suas famílias; e ajudar a identificar os papéis dos psicólogos escolares nessa iniciativa.

Leff et al. (2001) escolheram os cinco programas de intervenção apresentados a partir de um processo de revisão de três passos. No primeiro passo, foi feita uma revisão inicial dos programas de prevenção da agressão infantil a partir de uma extensa pesquisa nas databases de estudos psicológicos, médicos e educacionais mais comumente utilizadas (PsychInfo, Medline, ERIC, ISI e Health Star) e em vários artigos e capítulos

de revisão sobre programas de prevenção da agressão e violência (por exemplo, Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 1999; Howard, Flora, & Griffin, 1999; Samples & Aber, 1998; citados por Leff et al., 2001).

No segundo passo, foram excluídos aqueles que não objetivavam especificamente a prevenção da agressão na escola, o manejo de conflito ou o desenvolvimento de habilidades sociais. Adicionalmente, os programas de mediação pelos pares também foram excluídos, dado que alguns pesquisadores têm questionado sua eficácia (Powell, Muir-McClain, & Halasyamani, 1995; citado por Leff et al., 2001) e porque tais programas já haviam sido revisados (Powell et al., 1995; citado por Leff et al., 2001). Finalmente, foram excluídos os programas que focalizavam, principalmente, o abuso de substâncias, porque esta questão ia além do escopo da revisão pretendida por Leff et al. (2001) e porque esses estudos são focados, usualmente, em crianças mais velhas.

Devido à sólida evidência na literatura de que a agressão precoce leva posteriormente a formas mais extremas de violência (Dishion, Reid, & Patterson, 1998; Loeber et al., 1993; citados por Leff et al., 2001), o foco da revisão de Leff et al. (2001) incidiu sobre estudos de prevenção escolar com crianças pré-escolares e alunos de Ensino Fundamental.

Como resultado da aplicação dos critérios acima apresentados, foram selecionados 34 programas de intervenção precoce e/ou prevenção. Em seguida, o investigador principal revisou sistematicamente esses programas para determinar se eles atingiam o critério de eficácia demonstrada ou se eram “possivelmente eficazes” (isto é, extremamente promissores, mas que necessitam de replicação independente) pelos padrões estabelecidos por Chambless e Hollon (1998; citado por Leff et al., 2001). Desse modo, cada um dos programas que permaneceram foram revisados de acordo com os seguintes critérios: (a) utilização de um delineamento de grupo experimental, incluindo o uso de procedimentos de designação randômica; (b) uso de um procedimento de tratamento bem-documentado; (c) aplicação de um treinamento uniforme para o profissional responsável pela intervenção e procedimentos que monitorem a integridade do tratamento; (d) uso de múltiplas medidas dos resultados que demonstrem confiabilidade e validade adequadas; (e) avaliação dos efeitos em *follow-up* (no mínimo um *follow-up* seis meses depois do término da intervenção); e (f) replicação conduzida por diferentes investigadores.

Todas as decisões provisórias sobre a inclusão ou a exclusão desses programas foram revisadas por, no mínimo, um membro do grupo de pesquisa, sendo que a decisão final foi tomada pelo pesquisador principal (Leff et al., 2001).

Estabeleceu-se que os programas que atingissem todos os critérios acima seriam referidos como “eficazes”, e programas que atingissem todos os critérios exceto por uma replicação independente seriam referidos como “possivelmente eficazes”. Nenhum dos 34 programas atingiu o critério para ser “eficaz”. Cinco dos programas atingiram o critério para serem considerados como “possivelmente eficazes”: *PATHS*, *Second Step*, *First Step to Success*, *Anger Coping Program* e *Brain Power Program*.

A seguir, os autores analisaram cada um dos programas incluindo: (a) um resumo do programa, os participantes e os critérios para selecionar e treinar os facilitadores do programa; (b) o delineamento de pesquisa, incluindo informações sobre a designação randômica, as medidas dos resultados e os procedimentos para monitorar a integridade do tratamento; (c) a avaliação dos resultados, incluindo os efeitos do tratamento e do *follow-up* e os esforços na replicação; e (d) a crítica, discutindo os pontos fortes e as limitações de cada programa com relação à adequação para meninos e meninas, à generalização, ao monitoramento da integridade do tratamento, à extensão e à adequação das medidas e aos estudos longitudinais e de replicação.

Os programas foram classificados como intervenções universais (chamadas de prevenção primária), intervenções seletivas (denominadas de prevenção secundária) ou intervenções indicadas (também conhecidas como prevenção terciária) (Leff et al., 2001). Esses modelos de intervenção são descritos a seguir.

Os programas de intervenção universal são definidos por Leff et al. (2001) como serviços de prevenção destinados a todas as crianças inseridas nas escolas. Dois programas foram considerados como sendo intervenção de caráter universal, o programa *PATHS* e o programa *Second Step*.

Leff et al. (2001) definem intervenções seletivas como programas planejados para identificar e tratar crianças que estão sob alto risco para serem agressivas. As intervenções indicadas são programas que tratam crianças que já estão experienciando sérias dificuldades devido a seus comportamentos agressivos. O programa *First Step to Success* foi considerado como uma intervenção seletiva. Os programas *Anger Coping* e *Brain Power* foram classificados como intervenções indicadas.

## **Etapa 2: A pesquisa sobre a eficácia dos programas de intervenção.**

Nesta etapa, são descritos os cinco programas de intervenção encontrados na literatura. Após a obtenção dos artigos originais que descrevem os estudos sobre os programas citados por Leff et al. (2001), procedeu-se a tradução dos textos a fim de fornecer subsídios para uma descrição detalhada de cada programa, envolvendo a abordagem teórica, objetivos, método (participantes, delineamento, medidas utilizadas, intervenção), resultados e discussão.

A partir da descrição da pesquisa referente a cada programa, elaborou-se uma síntese contendo as características principais e a construção de três tabelas que destacassem os pontos mais importantes (além dos pontos em comum e dos pontos divergentes) sobre cada programa, a saber: o título do programa, seus autores e ano da publicação, o tipo de intervenção (se o modelo é universal, seletivo ou indicado), a orientação teórica que fundamenta a proposta de intervenção, os objetivos, o método de identificação das crianças-alvo da intervenção, o tipo de delineamento empregado, os participantes da intervenção, procedimentos utilizados e conteúdos aplicados na fase de intervenção e sua duração, as tarefas desempenhadas pelo professor (ou por outro profissional responsável pela intervenção), a realização de sessões de treinamento e/ou supervisão oferecidas aos professores (ou a outros responsáveis pela intervenção), os procedimentos de coleta de dados, os resultados gerais e a discussão.

## **Etapa 3: Análise das habilidades e atividades desenvolvidas nos programas de intervenção.**

As características das intervenções, realizadas nos cinco programas revisados por Leff et al. (2001), foram examinadas procurando-se identificar os procedimentos de ensino e os conteúdos da intervenção, a fim de descrever: as habilidades que foram trabalhadas com os professores ou com outros responsáveis pela aplicação destas intervenções, as habilidades que foram trabalhadas com as crianças participantes e que foram alvo da intervenção, e as habilidades necessárias aos profissionais que aplicaram treinamento sobre o modelo de intervenção a ser implementado. O objetivo desta etapa foi obter fundamentos para a definição das habilidades e dos procedimentos a serem incorporados na proposta de capacitação.

A partir da análise e da categorização das características dos programas, as informações obtidas sobre os modelos de intervenção foram decompostas em habilidades explícitas desenvolvidas pelos participantes nos programas de intervenção e em atividades realizadas pelos coordenadores que aplicaram treinamento sobre os procedimentos dos cinco programas, antes da etapa de implementação do tratamento. Assim, os procedimentos descritos na etapa de intervenção de cada programa foram reescritos sob a forma de ações, de modo que indicassem quais comportamentos deveriam ser emitidos pelos responsáveis pela intervenção (em sua maioria os professores), pelos coordenadores que treinaram esses profissionais e pelas próprias crianças participantes.

#### **Etapa 4: Elaboração da proposta de capacitação para o aprimoramento das habilidades de professores para lidarem com pré-escolares que apresentam comportamentos agressivos.**

Nesta etapa, foram reexaminados os principais elementos dos programas de intervenção descritos, a fim de obter subsídios para a proposição de objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos para a capacitação de professores de pré-escolares agressivos. Um importante elemento examinado foi a natureza das intervenções e suas implicações para a capacitação dos professores.

Com base nas definições apresentadas por Walker et al. (1995) e pelo grupo de pesquisa *Conduct Problems Prevention Research Group* (2000), verificou-se que os modelos de intervenção, universal e seletiva, e que classificam os programas analisados, apresentam tanto vantagens quanto desvantagens, as quais são descritas e discutidas a seguir.

De acordo com Walker, Colvin e Ramsey (1995), intervenções universais são aquelas delineadas para causar impacto em todos os alunos da mesma maneira sob as mesmas condições. Exemplos de intervenções universais são: o treinamento de habilidades sociais para todos os alunos numa classe regular; a implementação de um plano amplo de disciplina na escola; e o desenvolvimento e monitoramento de regras que governem o comportamento e o desempenho na sala de aula. Por outro lado, intervenções seletivas são aquelas delineadas para um aluno-alvo identificado (ou selecionado) e os procedimentos são individualmente elaborados e sintonizados para as

necessidades específicas desse aluno. Exemplos de intervenções seletivas são: o aconselhamento individual, o desenvolvimento de um programa para remediar um aluno agressivo em suas relações com os pares e o uso de *time-out*.

Alunos agressivos muito provavelmente não são beneficiados com a maioria das intervenções universais; essas estratégias serão insuficientes para controlar ou para mudar adequadamente as características aversivas e destrutivas do seu comportamento (Walker et al., 1995).

Intervenções universais são particularmente úteis para a prevenção, enquanto intervenções seletivas são mais aplicáveis para a remediação de distúrbios bem estabelecidos e que se mostraram resistentes a esforços anteriores de mudança do comportamento. Como as intervenções universais são geralmente menos exigentes para serem implementadas, já que todos os alunos são expostos da mesma maneira, elas são mais prováveis de serem aceitas pelos professores. Essas estratégias não são comprometidas com a imparcialidade no manejo de alunos em particular, e esses são valores importantes para muitos professores. Intervenções seletivas têm a desvantagem de parecer tratar alunos em particular de uma maneira especial, a qual é diferente do acordo com os outros alunos. Embora uma intervenção seletiva possa ser altamente efetiva e é recomendada para o uso com padrões de comportamento agressivo, ela tende a estigmatizar e rotular os alunos que são expostos a ela (Walker et al., 1995).

Por outro lado, intervenções universais são menos poderosas que intervenções seletivas para um aluno em particular e expectativas diferentes estão associadas com sua efetividade. Intervenções universais têm seu maior impacto entre os alunos que estão “nas margens” – por exemplo, aqueles alunos que apresentam um risco intermediário ou que começaram a exibir um padrão de comportamento agressivo. Algumas vezes, a exposição sistemática a uma intervenção deste tipo é suficiente para orientá-los e desviá-los de uma trajetória negativa. Assim, o modo mais apropriado de julgar a efetividade de uma intervenção universal é avaliar a extensão na qual ela reduz a taxa esperada de problemas entre grupos de alunos (isto é, na sala de aula ou escola). De outro modo, intervenções seletivas são apropriadamente avaliadas em termos de quão efetivas elas são em alterar o comportamento de um aluno em particular. Dessa forma, julgamentos sobre a eficácia de intervenções seletivas são feitas usualmente caso-a-caso (Walker et al., 1995).

Duas razões indicam que a aplicação integrada das intervenções universal e seletiva deve proporcionar um efeito aditivo. Primeira, é improvável que os efeitos das

intervenções seletivas com crianças e famílias se generalizem para o contexto escolar e de sala de aula sem oferecer um suporte para a apresentação dessas novas habilidades adquiridas na escola. Segunda, uma intervenção universal com o propósito de promover o desenvolvimento da competência social em todas as crianças deve levar a uma melhor atmosfera da sala de aula, a qual apóia a melhoria das relações interpessoais entre todos os alunos. Reciprocamente, uma intervenção mais intensiva com crianças de alto risco, nessas mesmas salas de aula, pode tornar mais fácil manter as crianças respondendo à intervenção universal (Conduct Problems Prevention Research Group, 2000).

Uma implicação derivada dos esclarecimentos feitos por Leff et al. (2001), Walker et al. (1995) e pelo grupo de pesquisa Conduct Problems Prevention Research Group (2000), sobre os efeitos complementares dos diferentes tipos de intervenção, é que em termos de capacitação, seria desejável que o professor apresentasse condições de implementar intervenções universais e seletivas. Além disso, em virtude da inexistência de programas de intervenção para a prevenção do comportamento agressivo de crianças em pré-escolas e escolas do Ensino Fundamental brasileiras, avaliou-se que a implementação de uma proposta de intervenção, tanto universal como seletiva, apresentaria maior utilidade e aplicabilidade. Com base em tais considerações, no presente estudo optou-se por elaborar uma proposta de capacitação que fosse dirigida, em um primeiro momento, para o professor implementar uma intervenção de caráter universal, na qual ele seria ensinado a lidar com todas as crianças da sala de aula em caráter preventivo. Em um segundo momento, a capacitação seria dirigida para a aplicação de uma intervenção seletiva, a fim de alcançar resultados com as crianças que já apresentam problemas e que, porventura, possam não ter sido beneficiadas pela aplicação dos procedimentos universais.

Sendo assim, a partir da identificação das diferenças entre as estratégias utilizadas por programas de intervenção universal e seletiva e, após a constatação da complexidade existente na aplicação dos procedimentos encontrados nesses programas, considerou-se necessário sub-dividir a proposta de capacitação em três módulos que englobassem as estratégias de intervenção dos diferentes tipos de programas, que fossem articulados e possuíssem um grau crescente de dificuldade. Desse modo, para o participante iniciar o módulo 3, seria preciso concluir o módulo 2, e para participar deste, ele deveria concluir o módulo 1. Procurou-se também elaborar os módulos da proposta de capacitação de forma que os conteúdos, objetivos e procedimentos de cada sessão alcançassem o maior grau de semelhança possível em relação às características

das intervenções dos programas encontrados na literatura, respeitando porém, os aspectos de adaptação à realidade escolar brasileira.

A seguir, procedeu-se a proposição de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino específicas para cada módulo da capacitação.

Assim, a elaboração da proposta de capacitação envolveu: (a) a apresentação da seqüência dos módulos e dos respectivos temas a serem abordados durante a capacitação; (b) a explicitação dos conteúdos teóricos e práticos de cada sessão; (c) a definição dos objetivos intermediários da capacitação, ou seja, as habilidades a serem atingidas pelos professores em cada sessão dos módulos; (d) a descrição das estratégias de ensino a serem utilizadas pelo coordenador responsável pela aplicação da capacitação; e (e) a proposição das atividades a serem realizadas tanto pelos professores, quanto pelo coordenador da capacitação.

## RESULTADOS

A elaboração da proposta de capacitação para professores foi desenvolvida em quatro etapas metodológicas, sendo que em cada uma foi obtido um conjunto específico de resultados. Serão apresentados os resultados referentes a cada uma das quatro etapas.

Foram identificados cinco programas de intervenção para o comportamento agressivo infantil e que incluem estratégias a serem conduzidas por professores no contexto escolar. Na primeira etapa, serão apresentados, em linhas gerais, os programas de intervenção localizados na literatura internacional, revisados por Leff et al. (2001). A segunda etapa consiste em uma descrição das características e da pesquisa sobre a eficácia dos programas de intervenção, enquanto uma descrição mais pormenorizada, tanto sobre os aspectos de pesquisa quanto sobre os detalhes da intervenção, encontra-se no Anexo.

Na terceira etapa, apresenta-se a análise de características específicas da intervenção aplicada nos programas, com objetivo de identificar procedimentos de ensino e conteúdos da intervenção que pudessem subsidiar a elaboração da proposta de capacitação. A descrição enfatiza as habilidades e atividades desenvolvidas pelos participantes dos programas de intervenção, referindo-se ao desempenho dos professores, de outros profissionais responsáveis pela aplicação da intervenção e dos coordenadores que aplicaram treinamento sobre os procedimentos de cada um dos cinco programas, antes da etapa de implementação do tratamento.

Com base nos dados obtidos nas etapas metodológicas anteriores, elaborou-se, na quarta etapa, a proposta de capacitação, visando propor objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos para o ensino de habilidades aos professores.

## **Etapa 1 – Caracterização dos programas de intervenção**

Nessa seção, são apresentados os cinco programas de intervenção para o comportamento agressivo infantil, analisados por Leff et al (2001) e baseados em estratégias conduzidas no contexto de sala de aula.

Esses programas serviram como parâmetro para a formulação dos objetivos do presente estudo, visto que os cinco modelos de intervenção descritos, além de alcançarem resultados encorajadores, também abrangem objetivos e procedimentos bastante semelhantes aos pretendidos pela atual proposta: capacitar professores a lidar com as crianças, de forma a prevenir o aparecimento ou minimizar o desenvolvimento de comportamentos agressivos.

Os resultados da análise realizada são apresentados em um conjunto de tabelas que fornecem uma síntese dos principais aspectos de cada programa de intervenção. A Tabela 1 apresenta uma descrição dos estudos quanto ao título dos programas, autores, tipo e local da intervenção, objetivos, método de identificação das crianças-alvo, tipo de delineamento utilizado e procedimentos de coleta de dados.

**Tabela 1.** Autores, tipo e local da intervenção, objetivos, seleção dos participantes, delineamento e coleta de dados dos programas de intervenção.

Programa	Autores	Tipo e local da intervenção	Objetivos	Identificação das crianças-alvo	Delineamento	Coleta de dados
<b>1 PATHS</b>	Kusche & Greenberg (1995)	- Prevenção universal (todas as crianças) - Aplicada na sala de aula	Prevenir problemas de conduta em uma amostra de crianças de alto risco, selecionadas quando entraram na escola.	Múltiplos métodos de avaliação, envolvendo o relato dos professores e dos pais dos pré-escolares, a fim de identificar crianças de alto grau de problemas precoces de conduta.	Delineamento de grupo controle com pré e pós-teste e designação randômica das salas de aula	- Observações na sala de aula - Medidas sócio-métricas dos pares - Relatos dos professores
<b>2 Second Step</b>	Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey, & Rivara (1997)	- Prevenção universal (todas as crianças) - Aplicada na sala de aula	Determinar se o currículo de prevenção da violência, Second Step leva a uma redução no comportamento agressivo e a um aumento no comportamento pró-social entre os alunos.	Critérios para identificar escolas: não ter experiência anterior com o Second Step ou outros currículos relacionados; ter no mínimo quatro salas de aula de 2ª e 3ª séries; o corpo docente e o diretor aprovarem o currículo e a avaliação e concordarem em não introduzir currículos adicionais sobre manejo da raiva e prevenção da violência durante do estudo.	Delineamento de grupo controle com pré e pós-teste e com designação randômica entre as escolas.	- Observações na sala de aula - Observações no refeitório e playground - Relato dos pais - Relatos dos professores
<b>3 First Step to Success</b>	Walker, Severson, Feil, Stiller, & Golly (1998)	- Intervenção seletiva (uma criança por vez) - Aplicada na sala de aula e em casa	Prevenir com a intervenção precoce, o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais em pré-escolares de risco, desviando-os de problemas de ajustamento acadêmico e social.	O professor indica crianças que apresentam padrão de comportamento anti-social e, posteriormente, preenche escalas de avaliação comportamental para indicar possíveis participantes para o programa.	Delineamento experimental utilizando um grupo controle de uma lista de espera e a designação randômica das crianças para os grupos de intervenção e de não-intervenção.	- Observações na sala de aula - Múltiplas medidas de relato dos professores
<b>4 Anger Coping Program</b>	Lochman, (1992), Lochman et al. (1993)	- Intervenção indicada - Pequeno grupo - Aplicada fora do horário escolar	Ajudar meninos agressivos a entender melhor e identificar sua raiva, aumentar suas habilidades de resolução de problemas e melhorar suas habilidades de interação social.	Os meninos que participaram do programa foram identificados por meio da nomeação dos pais e do professor, como sendo altamente agressivos.	Delineamento de grupo controle com pré e pós-teste e designação randômica de meninos agressivos para uma de três condições: intervenção sobre lidar com a raiva, intervenção mínima de tratamento ou nenhuma intervenção, além de um grupo controle com meninos não-agressivos.	- Observações na sala de aula - Relatos dos pais - Respostas dos alunos para medidas de resolução de problemas sociais - Auto-relato dos alunos - Relatos dos professores
<b>5 Brain Power Program</b>	Hudley & Graham (1993)	- Intervenção indicada - Pequeno grupo - Aplicada fora do horário escolar	Uma intervenção atribucional foi planejada para reduzir a tendência de meninos agressivos para atribuir intenções hostis de pares após provocações ambíguas causadas por pares.	Os meninos que participaram do programa foram identificados por meio da nomeação do professor e dos pais como sendo agressivos (quatro dos seis meninos de cada grupo) e não agressivos (dois dos seis meninos de cada grupo).	Delineamento de grupo controle com pré e pós-teste e randômização de crianças agressivas e não-agressivas para um de três grupos: intervenção atribucional, grupo controle de treino em atenção e grupo de não-tratamento.	- Encaminhamentos disciplinares - Respostas dos alunos em condições hipotéticas e de laboratório - Relatos dos professores

Tipo da intervenção. Na Tabela 1, observa-se que os programas *PATHS* e *Second Step* são indicados como intervenções universais, ou seja, são aplicados para todas as crianças na sala de aula e não necessitam de avaliação e identificação dos alunos que apresentam comportamentos agressivos. Por outro lado, o programa *First Step to Success* é definido como intervenção seletiva e os programas *Anger Coping* e *Brain Power* são definidos como intervenções indicadas, todos envolvendo crianças que são avaliadas e identificadas como agressivas no contexto escolar.

Objetivos. Na Tabela 1, pode-se verificar que os programas de intervenção possuem, em comum, o objetivo de prevenir e/ou reduzir problemas de comportamento agressivo em crianças. Contudo, tais programas enfatizam aspectos diferentes em seus objetivos, os quais se devem essencialmente à abrangência do tipo de intervenção (se universal, seletiva ou indicada) e à orientação teórica de cada programa para definir a agressividade infantil e embasar os procedimentos utilizados.

Identificação e seleção dos participantes. Observa-se que quatro programas (*PATHS*, *First Step to Success*, *Anger Coping* e *Brain Power*) utilizam métodos de avaliação do comportamento do aluno que incluem medidas do professor (Tabela 1).

Delineamento. No que se refere ao tipo de delineamento, constata-se que todos os programas possuem grupo-controle e designação randômica dos participantes (Tabela 1).

Medidas de coleta de dados. Como se pode observar na Tabela 1, os programas *PATHS*, *Second Step*, *First Step to Success* e *Anger Coping* incluíram, em suas medidas, métodos de observação do comportamento na sala de aula, sendo que todos os cinco programas utilizaram medidas do relato dos professores. Apenas os programas *Second Step* e *Anger Coping* utilizaram, como uma de suas medidas, o relato dos pais. Os programas *Anger Coping* e *Brain Power* incluíram, como uma das medidas, as respostas dos alunos a condições hipotéticas a respeito de problemas sociais. Somente o programa *PATHS* fez uso de medidas sócio-métricas dos pares e apenas o programa *Second Step* utilizou observações do comportamento das crianças no playground e refeitório. O programa *First Step to Success* foi o único que incluiu o auto-relato dos alunos em suas medidas e somente o programa *Brain Power* coletou informações quanto aos encaminhamentos por queixas disciplinares a respeito dos alunos participantes da intervenção.

A Tabela 2 apresenta a descrição dos programas de intervenção quanto às características dos participantes, ao conteúdo das sessões, às tarefas específicas do professor e quanto à utilização de treinamento e/ou supervisão para os responsáveis pela aplicação.

**Tabela 2.** Participantes, conteúdo das sessões, duração da intervenção, tarefas do professor e treinamento e/ou supervisão para os responsáveis pela aplicação dos programas de intervenção.

Programa	Participantes	Conteúdo da intervenção	Duração da intervenção	Tarefas do professor	Treinamento e/ou supervisão
<b>PATHS</b>	Meninos e meninas de 1ª a 5ª séries.	O currículo abrange os domínios de auto-controle, consciência e entendimento emocional, habilidades sociais relacionadas aos pares e resolução de problemas interpessoais para aumentar a competência social e emocional.	Duas a três sessões por semana aplicadas na sala de aula, num total de 57 lições.	Aplicar as lições. Os professores devem ajudar as crianças a identificar seus sentimentos, a se comunicar claramente com os outros, a usar estratégias de auto-controle e a aplicar os três passos de resolução de problemas, quando ocorrerem frustrações, desafios e problemas interpessoais na escola.	Professores participaram de um workshop de 2-5 dias e receberam consultoria semanal e individual dos coordenadores do projeto sobre a administração do currículo e sobre questões de manejo do comportamento e de sala de aula.
<b>Second Step</b>	Meninos e meninas que cursavam a 2ª ou 3ª séries.	Lições específicas sobre habilidades sociais relacionadas ao manejo da raiva, controle dos impulsos e empatia. As lições são estruturadas por meio de cartões com fotos preto e branco, os quais representam crianças em várias situações sócio-emocionais. No verso do cartão há conceitos-chave, objetivos e uma sugestão de roteiro para cada lição.	Trinta lições, cada uma durando cerca de 35 minutos, foram ensinadas uma ou duas vezes por semana.	Aplicar as lições do programa. Os professores lêem a história da lição, acompanhando as fotografias e orientando um grupo de discussão. Outras estratégias utilizadas: role-play, incluindo o modelo da habilidade desempenhado pelo professor, a prática da habilidade pelo aluno, feedback e reforço para o uso apropriado da habilidade.	Os professores das escolas do grupo de intervenção participaram de uma sessão de treinamento de dois dias. Duas vezes durante a intervenção, dois investigadores monitoraram e avaliaram a qualidade da implementação, porém não ofereceram consultoria.
<b>First Step to Success</b>	Meninos e meninas em idade pré-escolar.	Utiliza-se uma versão do programa CLASS. Tal programa combina os seguintes componentes: economia de fichas, custo de resposta, suspensão sistemática, contrato de contingência e envolvimento parental mínimo. Características essenciais da intervenção escolar são: o elogio do adulto, a aprovação dos pares e o monitoramento e <i>feedback</i> para o desempenho escolar.	A intervenção requer de dois a três meses. É aplicada diariamente para uma criança por vez em uma sala de pré-escola.	O professor é responsável por aplicar o programa entre o 6º e 20º dia. As tarefas incluem: (a) aplicá-lo diariamente; (b) proporcionar elogio e pontos de acordo com o guia de orientação do programa e contingente ao desempenho da criança, (c) supervisionar as atividades em grupo e as recompensas escolares, e (d) comunicar aos pais regularmente o desempenho da criança-alvo.	Consultores são treinados sobre os procedimentos do CLASS. O professor é gradualmente envolvido e assume a responsabilidade pela aplicação no sexto dia. O consultor demonstra os procedimentos do programa, treina e cede seu lugar para o professor e o supervisor.
<b>Anger Coping Program</b>	Meninos que cursavam a 4ª, 5ª ou 6ª séries.	Conteúdo de algumas sessões: estabelecer regras do grupo e reforços contingentes às regras; usar auto-afirmações para inibir o comportamento impulsivo; identificar intenções das crianças em situações de resolução de problemas sociais; criar uma variedade de soluções e conseqüências para essas soluções; utilizar discussões e role-play para desenvolver habilidades de resolução de problemas sociais.	Grupos de meninos com sessões semanais de 45 a 60 minutos nas escolas, num total de 12-18 sessões por 4 a 5 meses.	O professor não participa da fase de intervenção, apenas da avaliação. Os responsáveis pela aplicação do programa são um profissional de saúde mental e um funcionário escolar.	Não foram realizados treinamento nem consultoria.
<b>Brain Power Program</b>	Meninos que cursavam a 4ª, 5ª ou 6ª séries.	Intervenção atribucional com materiais apropriados e atividades específicas para: o entendimento de conceitos de intenção e ambigüidade em interações interpessoais e para distinguir entre resultados intencionais e não-intencionais; e prática em identificar a intencionalidade dos outros e em fazer atribuições e produzir regras de decisão sobre como responder a uma incerteza atribucional.	Duas sessões semanais de 40-60 minutos cada, num total de 12 sessões.	O professor não participa da fase de intervenção, apenas da avaliação. Os grupos de intervenção foram conduzidos por duas educadoras com experiência anterior em intervenção com pequenos grupos de crianças e jovens de risco.	Os responsáveis pela intervenção receberam um treinamento de 16 horas e supervisão semanal com o autor do currículo para monitorar e discutir a integridade da implementação durante a intervenção.

Participantes. Na Tabela 2, nota-se também que há diferenças quanto à idade dos participantes dos cinco programas, variando de crianças da pré-escola (*First Step to Success*) a alunos de sexta série (*Anger Coping* e *Brain Power*).

Estratégias de intervenção. Como são aplicadas com todas as crianças da classe, as estratégias de intervenção utilizadas pelos programas *PATHS* e *Second Step* visam o ensino de habilidades sociais com objetivos mais gerais de ajustamento infantil e que sejam incompatíveis com o desenvolvimento de um padrão de comportamentos agressivos. Os programas *Anger Coping* e *Brain Power*, com abordagens teóricas semelhantes, estabeleceram estratégias de intervenção aplicadas a um pequeno grupo de participantes e relacionam-se ao ensino de habilidades sociais e/ou cognitivas que permitam às crianças lidar de modo mais bem-sucedido com o sentimento de raiva ou com problemas de natureza social. O programa *First Step to Success* utiliza estratégias comportamentais de manejo com uma única criança por vez com o objetivo de aumentar diretamente o desempenho acadêmico e o ajustamento social (Tabela 2).

Local e agentes da intervenção. Os programas *PATHS* e *Second Step* são aplicados na sala de aula e os professores, responsáveis pela implementação, receberam treinamento antes da intervenção e supervisões durante a fase de aplicação. O programa *First Step to Success* também é realizado durante o horário escolar, na sala de aula, e pelo professor após ser treinado pelo consultor, porém com uma criança de cada vez. Diferente dos programas indicados – *Anger Coping* e *Brain Power* – o *First Step to Success* incluí familiares em sua intervenção (Tabelas 1 e 2).

Treinamento e duração da intervenção. Na Tabela 2, constata-se também que as durações das intervenções são bastante variáveis: desde o mínimo de 12 sessões referentes ao programa *Brain Power* até o máximo de 57 sessões relativas à intervenção do programa *PATHS*. Ainda na Tabela 2, verifica-se que quatro dos programas utilizam treinamento para os responsáveis pela implementação, antes da fase de intervenção, sendo que dois deles, os programas *PATHS* e *Brain Power*, também oferecem supervisão durante a fase de aplicação da intervenção.

A Tabela 3 descreve as características gerais de cada programa de intervenção, incluindo informações sobre a orientação teórica, os procedimentos do programa e uma síntese dos resultados.

**Tabela 3.** Orientação teórica, procedimentos e resultados dos programas de intervenção.

<b>Programa</b>	<b>Orientação teórica</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Resultados</b>
<b>PATHS</b>	Teoria desenvolvimental, considerando a interação de múltiplas influências sobre o desenvolvimento do comportamento anti-social. O programa foca seis áreas: habilidades de resolução de problemas e de enfrentamento emocional, relação com os pares, atmosfera e currículo da sala de aula, desempenho acadêmico com foco sobre a leitura e as relações entre a casa e a escola.	Conjuntos de escolas foram randomicamente designados: 198 salas de aula participaram do grupo intervenção e 180 salas de aula participaram do grupo comparação. Nas escolas com a intervenção, os professores da primeira série participaram de lições de intervenção sobre competência social, focadas no auto-controle, consciência emocional, relações com os pares e resolução de problemas.	Efeitos significativos da intervenção do ponto de vista dos pares e dos observadores (não-enviesados): seguir regras, melhor atmosfera na sala de aula e mais comportamento centrado na tarefa. Esses resultados refletem fortes efeitos das atividades de prevenção no nível universal sobre o comportamento em sala de aula com reduções na agressão e aumentos no auto-controle e no comportamento sobre a tarefa.
<b>Second Step</b>	Foco sobre habilidades de resolução de problemas interpessoais por meio do treino em processamento cognitivo para crianças, tais como identificar o problema interpessoal e produzir soluções não-agressivas.	Escolas foram escolhidas como a unidade de randomização. Todas as crianças em cada uma das salas de aula foram selecionadas para participar. As lições foram organizadas em três unidades: (1) treinamento de empatia, (2) controle dos impulsos e (3) manejo da raiva.	Mudanças nos escores não diferiram significativamente entre as escolas (controle e intervenção) para quaisquer das escalas de comportamento nos relatos dos pais ou professores. As observações revelaram um declínio na agressão física e um aumento no comportamento neutro/pró-social no grupo de intervenção comparado ao grupo controle. A maioria dos efeitos persistiu por seis meses.
<b>First Step to Success</b>	Fundamentado em procedimentos comportamentais e na perspectiva desenvolvimental, descrevendo a trajetória de comportamentos anti-sociais que leva a problemas de ajustamento, fracasso e abandono escolar, rejeição por pares e professores, delinquência juvenil, associação a uma gangue e violência interpessoal.	O foco principal é o pré-escolar de risco. Professores, pares e pais participam da intervenção sob a supervisão de um consultor escolar. O programa contém três módulos: avaliação, intervenção na escola e intervenção em casa. As habilidades ensinadas para as crianças são: aceitar limites, cooperar, compartilhar e resolver problemas.	Resultados indicam efeitos positivos no tratamento para a maioria das crianças-alvo. Houve redução na indicação de comportamentos agressivos e aumento no tempo de engajamento acadêmico das crianças após a intervenção. Os participantes, em geral, relatam níveis elevados de satisfação com o programa.
<b>Anger Coping</b>	Modelo sócio-cognitivo, o qual indica que as crianças agressivas são geralmente sensíveis às dicas de interpretação hostil; pouco percebem sua própria agressividade e grau de relativa responsabilidade para o conflito; consideram excessivamente soluções não-verbais e orientadas para a ação.	Sessões semanais com grupos de meninos, nas quais são utilizadas discussões, role-play e diálogos para desenvolver habilidades de resolução de problemas sociais nas crianças.	Verificaram-se melhoras na auto-estima e nos comportamentos agressivos e disruptivos de meninos agressivos. Dados longitudinais apóiam a manutenção de alguns efeitos do tratamento em um follow-up de três anos.
<b>Brain Power</b>	Teoria atribucional da agressão, segundo a qual meninos agressivos mostram distorções atribucionais ao perceber seus pares como agindo com intenção hostil, particularmente em situações de ambigüidade causal.	72 meninos agressivos e 36 não-agressivos foram randomicamente designados para um de três grupos de tratamento: a intervenção atribucional, o grupo de treinamento em atenção para problemas não-sociais e um grupo controle de não tratamento.	Os participantes da intervenção atribucional apresentaram: menor probabilidade de supor intenção hostil aos pares nas simulações de provocação ambígua, menor probabilidade de apoiar a retaliação hostil sobre as medidas de julgamento e de se engajar em comportamentos verbalmente hostis. Esses participantes foram avaliados como menos agressivos por seus professores, depois da intervenção.

Abordagem teórica. Na Tabela 3, é possível notar também as diferenças e as similaridades teóricas entre os cinco programas de intervenção. Os programas *PATHS* e *Second Step* baseiam-se fundamentalmente na abordagem das Habilidades Sociais; o programa *First Step to Success* apóia-se na perspectiva desenvolvimental e em procedimentos da Análise do Comportamento, enquanto os programas *Anger Coping* e *Brain Power* estão embasados em um modelo Sócio-Cognitivista. Do mesmo modo, pode-se propor comparações semelhantes quanto ao conteúdo das intervenções, indicado na Tabela 2. Os programas *PATHS* e *Second Step* possuem em comum os temas de auto-controle ou controle dos impulsos e de resolução de problemas sociais; assim como os programas *Anger Coping* e *Brain Power*, que visam, nas sessões de intervenção, o entendimento de conceitos de intenção e ambigüidade nas interações interpessoais.

Procedimentos. Verifica-se que, nos programas *PATHS*, *Second Step* e *First Step to Success*, os procedimentos de intervenção são aplicados na sala de aula e os responsáveis pela implementação são os professores. Por outro lado, nos programas *Anger Coping* e *Brain Power* a intervenção é realizada fora do horário escolar e os professores não participam das sessões com os grupos de crianças (Tabela 3).

Resultados. Todos os programas são considerados bem-sucedidos, embora não tenham obtido resultados significativamente positivos em todas as medidas e aspectos avaliados. Pode-se observar, na Tabela 3, que a aplicação do programa *PATHS* propiciou aumento no comportamento centrado na tarefa e no seguimento de regras e diminuição no comportamento agressivo. Dados do programa *Second Step* indicaram reduções na agressão física e aumento nos comportamentos neutros e pró-sociais do grupo intervenção. No programa *First Step to Success* foram encontrados declínio na indicação de comportamentos agressivos e aumento no tempo de engajamento acadêmico por parte das crianças que participaram da intervenção. Com a implementação do programa *Anger Coping* verificou-se diminuição dos comportamentos agressivos e aumento na auto-estima dos participantes. Os resultados do programa *Brain Power* apontaram mudanças positivas em aspectos cognitivos após a intervenção, como a menor probabilidade dos participantes de atribuir hostilidade à intenção dos pares e de se engajar em comportamentos verbalmente agressivos.

## **Etapa 2 – A pesquisa sobre a eficácia dos programas de intervenção**

Serão apresentadas informações sobre os objetivos, participantes, procedimentos de coleta de dados, estratégias de intervenção, resultados e discussão relativos a cada programa de intervenção. A variação no grau de detalhamento das descrições se deu em função das diferenças no relato encontrado em cada fonte de informação. Uma descrição mais detalhada, incluindo tanto os aspectos de pesquisa quanto as características da intervenção encontra-se no Anexo.

## **Programa 1: PATHS**

O modelo PATHS – Promoting Alternative Thinking Strategies – (Kusche & Greenberg, 1995; citado por Conduct Problems Prevention Research Group, 2000) aborda os domínios de auto-controle, consciência e entendimento emocional, habilidades sociais relacionadas aos pares e resolução de problemas sociais para aumentar a competência social e emocional.

Nesse estudo (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999a), os autores consideraram a efetividade da intervenção universal ao examinarem seus efeitos em alterar as condições das relações com os pares e na atmosfera da sala de aula, por meio do uso de múltiplos informantes (crianças, professores e observadores). A sala de aula foi a unidade de aplicação do programa e também o nível no qual as medidas de dosagem e a qualidade da implementação do programa puderam ser avaliadas.

### Objetivo

Hipotetizava-se que o programa de prevenção universal PATHS levaria a diferenças na agressão aos pares e no comportamento hiperativo-disruptivo, na agressão ao professor e nos problemas de conduta, e na atmosfera da sala de aula verificada por observadores. Supunha-se também que tanto a dosagem como a qualidade da implementação produziriam variação nos resultados.

## **Método**

### Participantes

Participaram 12 escolas de Ensino Fundamental em bairros de alto risco. Essas escolas foram então randomicamente designadas para grupos intervenção e grupos controle. A intervenção foi conduzida em três anos sucessivos, com três momentos de coleta de dados. Participaram 198 salas de aula do grupo intervenção e 180 salas de aula do grupo comparação. O tamanho da amostra foi de 6.715 crianças de 1ª a 5ª séries.

### A intervenção

O currículo PATHS contém 57 lições planejadas para alunos de primeira série. Cerca de 40% das lições tratam de habilidades relacionadas ao entendimento e comunicação das emoções. Aproximadamente 30% das lições abordam habilidades para o aumento da participação social, comportamento pró-social e habilidades de comunicação. Os demais 30% das lições focam no auto-controle e resolução de problemas interpessoais.

A definição das habilidades são apresentados por meio da instrução direta, discussão, histórias ou vídeos. Em seguida, atividades de discussão e role-play dão à criança a oportunidade de praticar a habilidade e aos professores a chance de monitorar o nível de compreensão e habilidade alcançado pela classe.

### Treino do professor e consultoria

Os professores participaram de um workshop de 2-5 dias de treinamento e receberam, semanalmente, consultoria oferecida pelos coordenadores do projeto, com o objetivo de aumentar a qualidade da implementação.

### Medidas da dosagem da intervenção e da qualidade da implementação

Para avaliar a quantidade da dosagem, os professores tiveram que relatar, semanalmente para seus coordenadores, as lições que eles tinham trabalhado junto aos alunos. A fidelidade foi avaliada por meio de exames mensais da qualidade da implementação, feitos pelos coordenadores de acordo com suas observações diretas da instrução do professor.

### Medidas

As medidas utilizadas para coleta de dados foram: o relato dos pares sobre comportamentos e preferências, por meio de entrevistas sócio-métricas individuais; a avaliação dos observadores quanto à qualidade da atmosfera da sala de aula; e o relato do professor quanto ao comportamento de cada criança em sua classe, por meio de dois

intrumentos, o *Teacher Observation of Classroom Adaptation – Revised*, Werthamer-Larsson, Kellam, & Wheeler, 1991; citado por Conduct Problems Prevention Research Group, 1999a), e o *Social Health Profile* (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999a).

### **Resultados e discussão**

Os efeitos sobre a agressão e o comportamento na sala de aula foram verificados por meio dos relatos dos pares e das avaliações dos observadores. Os resultados refletem fortes efeitos das atividades de prevenção no nível universal sobre o comportamento em sala de aula, com reduções na agressão e aumentos no auto-controle e no comportamento dirigido para a tarefa. Como duas fontes independentes (avaliações dos pares e observadores) mostraram convergência nos resultados, esses dados apóiam a interpretação de um forte impacto das atividades de prevenção universal do PATHS sobre os processos que ocorrem na sala de aula.

Os resultados indicaram a efetividade que uma intervenção universal, quando implementada com fidelidade e alta dosagem, pode alterar a qualidade do clima de sala de aula durante o primeiro ano escolar. Esse é um estudo de grande abrangência que indica a eficácia de intervenções direcionadas para o contexto escolar, tanto para a promoção de competências, quanto para a prevenção dos problemas de ajustamento.

## Programa 2: SECOND STEP

Muitos programas de prevenção da violência baseados na escola são planejados para melhorar as habilidades de resolução de problemas interpessoais entre crianças e adolescentes por meio do treino em processamento cognitivo para crianças, tais como identificar o problema interpessoal e produzir soluções não-agressivas (Pellegrini & Urbain, 1985; citado por Grossman, 1997). Apesar da crescente popularidade dos currículos escolares sobre habilidades sociais ou resolução de conflito e prevenção da violência, há pouca evidência observável de que esses programas têm o efeito desejado de reduzir o comportamento agressivo entre crianças, tanto a curto como a longo prazo.

O currículo de intervenção universal *Second Step – A Violence Prevention Curriculum, Grades 1-3, second edition* (Seattle, Wash: Committee for Children; 1992; citado por Grossman et al., 1997) – foi delineado para prevenir o comportamento agressivo ao aumentar o comportamento pró-social e é amplamente usado entre crianças em idade de escola elementar<sup>2</sup>. O comportamento pró-social reflete a competência nas interações e amizades com os pares e nas habilidades de resolução de conflito interpessoal.

### Objetivo

Determinar se um currículo de prevenção da violência comumente usado, *Second Step*, leva a uma redução no comportamento agressivo e a um aumento no comportamento pró-social entre alunos de escola elementar. Os principais resultados de interesse foram a mudança da linha de base nas taxas de comportamento agressivo, neutro e pró-social medidas por observação direta. Procurou-se também determinar se os efeitos da intervenção persistiriam após o término da intervenção.

---

<sup>2</sup> Período relativo ao Ensino Fundamental brasileiro.

## **Método**

### Delineamento

O estudo foi conduzido em 12 escolas de Ensino Fundamental, sendo seis pares de escolas pareados com 790 alunos de 2ª e 3ª séries no total. As escolas foram randomicamente designadas para grupos de intervenção ou controle. Aproximadamente duas salas de segunda série e duas salas de terceira série foram recrutadas para cada uma das 12 escolas em um total de 49 salas de aula do estudo.

### Participantes

Todas as crianças, em cada uma das salas de aula selecionadas, participaram do currículo e foram elegíveis para participar na avaliação. Doze participantes inscritos de cada sala de aula participante foram randomicamente selecionados para a observação comportamental intensa como parte da avaliação dos resultados.

### Características da intervenção

O programa era composto por trinta lições, cada uma durando cerca de 35 minutos. As lições eram ensinadas uma ou duas vezes por semana. Para cada lição havia uma fotografia apresentando um cenário social que funcionava como base para a discussão, role-plays e atividades conceituais. As lições foram organizadas em três unidades: (1) treinamento de empatia, no qual os alunos identificavam seus próprios sentimentos e os dos outros; (2) controle do impulso, no qual foram apresentadas aos alunos uma estratégia de resolução de problema e habilidades comportamentais para efetuar soluções; e (3) manejo da raiva, no qual eram apresentadas aos alunos uma estratégia de enfrentamento e habilidades comportamentais para situações de tensão. Procedimentos utilizados durante as lições foram: role-play, incluindo o modelo da habilidade desempenhado pelo professor, prática da habilidade pelo aluno, feedback e reforço para o uso apropriado da habilidade.

As lições do programa são ensinadas por professores em salas de aula regulares ou por conselheiros treinados no uso do currículo. As lições são estruturadas em torno de cartões com fotos preto e branco representando crianças em várias situações sócio-

emocionais. No verso do cartão, há conceitos-chave, objetivos e uma sugestão de roteiro para a lição. Os professores lêem a história da lição acompanhando as fotografias e orientam um grupo de discussão.

### Treino do professor

O treinamento do *Second Step* consistiu em um workshop de um dia para o professor e meio dia de workshop para outros funcionários da escola.

### Implementação

Duas vezes durante o período de intervenção, dois investigadores monitoraram e avaliaram a qualidade da implementação usando um escore.

### Medidas utilizadas

Os dados foram coletados em três períodos: (1) antes do início da intervenção; (2) duas semanas após o término da intervenção; e (3) seis meses seguintes à intervenção. Três fontes de dados foram usadas para avaliar o efeito do currículo sobre o comportamento da criança: avaliações do professor, avaliações dos pais, e observações diretas dos alunos por observadores “cegos” e treinados em três contextos (a sala de aula, o playground e a cantina).

## **Resultados e Discussão**

As escolas controle e as de intervenção foram similares na linha de base nos níveis de competência social e comportamento agressivo relatados tanto pelos professores quanto pelos pais. Os relatos dos pais e dos professores indicaram reduzida mudança entre os períodos de linha de base e pós-intervenção tanto nas escolas controle quanto nas escolas de intervenção.

Os resultados das observações proporcionaram alguma evidência encorajadora de um modesto efeito positivo. O comportamento fisicamente agressivo observado diminuiu significativamente e o comportamento neutro/pró-social aumentou

significativamente mais entre as crianças que receberam o currículo, comparadas com as crianças no grupo controle. Embora esses resultados reflitam principalmente as diferenças observadas no playground e na cantina, onde os encontros sociais são mais freqüentes, as observações na sala de aula mostraram tendências similares.

Notou-se também que os níveis de agressão entre os alunos nas escolas controle aumentaram ao longo do curso do ano escolar. Portanto, a mudança de escores refletiu não somente os declínios de baixo a moderado das taxas de comportamento agressivo no grupo intervenção, mas também a prevenção de um aumento substancial no comportamento agressivo entre as estações do outono e a primavera. Outros investigadores, empregando as observações comportamentais em uma avaliação do currículo, notaram mudanças de comportamento similares entre os alunos nas escolas dos grupos controle, o que pode refletir uma evolução normal dos padrões de comportamento ao longo do curso do ano escolar (Reid & Eddy, no prelo; citado por Grossman et al., 1997).

Conclui-se que esse currículo de prevenção da violência possibilitou uma modesta redução nos níveis de comportamento agressivo e um aumento no comportamento neutro/pró-social nos alunos de segunda e terceira séries. Alguns desses efeitos parecem persistir nos seis meses seguintes à exposição. No entanto, o impacto dessa intervenção sobre o comportamento fora da escola é desconhecido. Embora esses resultados sejam encorajadores, tal intervenção pode necessitar ser acompanhada por outras intervenções no início da infância e na adolescência para reduzir ainda mais o comportamento agressivo (Rivara & Farrington, 1995; citado por Grossman et al., 1997).

### **Programa 3: FIRST STEP TO SUCCESS**

Reid (1993; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998) argumenta que para desviar de modo bem-sucedido crianças e jovens de risco de uma trajetória que leva ao comportamento anti-social, é necessário envolver diretamente os três agentes sociais que têm a maior influência sobre desenvolvimento da criança: pais, professores e pares.

O *First Step to Success* é um programa de intervenção precoce delineado para pré-escolares de risco que mostram claros sinais precoces de padrões emergentes de comportamento anti-social e que estão em alto risco para fracasso escolar (Walker et al., 1997; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998). O pré-escolar de risco é o foco principal da intervenção. Professores, pares e pais participam como agentes da implementação, sob a supervisão de um consultor escolar que tem a responsabilidade de coordenar a intervenção.

#### Objetivo

O *First Step to Success* é um programa de intervenção precoce planejado para desviar pré-escolares anti-sociais de uma trajetória que leva a problemas de ajustamento, fracasso e abandono escolar, rejeição pelos professores e pares, delinqüência juvenil na adolescência e, em alguns casos, associação a uma gangue e violência interpessoal. Nesse estudo, desenvolveu-se e testou-se um modelo de intervenção seletivo com os objetivos de detectar e remediar padrões de comportamento anti-social no início da fase escolar.

#### **Método**

##### Delineamento

O programa *First Step to Success* foi implementado e avaliado ao longo de dois anos junto a um total de 46 pré-escolares, divididos em dois *cohorts*, que foram identificados como estando em risco para desenvolver sérios padrões de comportamento anti-social. Dentro de cada *cohort*, um grupo de pré-escolares de risco foi

randomicamente designado para uma das condições: controle em lista de espera ou experimental. As medidas de desempenho na linha de base foram registradas sobre os alunos designados para cada condição a fim de avaliar os efeitos devido à intervenção, à passagem do tempo ou a outros fatores. Um conjunto idêntico de medidas foi registrado para ambos os grupos imediatamente após o término da intervenção. Essas avaliações serviram como medidas de pós-intervenção para os participantes do grupo experimental e como um segundo conjunto de medidas de linha de base para os participantes do grupo controle. Esses procedimentos foram replicados de forma idêntica para os participantes do *cohort 2*.

O *cohort 1* consistiu de 24 pré-escolares de risco para o desenvolvimento de comportamento anti-social. O *cohort 2* consistiu de 22 pré-escolares que foram similarmente triados e expostos à intervenção.

Aproximadamente metade dos 46 participantes do estudo foram seguidos até a segunda série (n=24 para o *cohort 1*), enquanto os participantes do *cohort 2* (n=22) foram acompanhados somente até a primeira série.

### Participantes

Um total de 46 de pré-escolares anti-sociais e suas famílias participaram do estudo ao longo de dois anos. Todos os 46 participantes foram avaliados em múltiplas ocasiões por seus professores de pré-escola com a sub-escala Agressão do *Child Behavior Checklist* (CBCL; Achenbach, 1991; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998). Trinta e três dos 46 participantes obtiveram escores clínicos com esse instrumento; 14 no *cohort 1* e 19 no *cohort 2*.

### Procedimento

Ao longo de um período de três meses de implementação, todos os 46 participantes foram expostos ao programa de intervenção precoce *First Step to Success*.

Esse programa oferece quatro opções de triagem. A quarta e mais abrangente dessas opções envolve o uso do procedimento *Early Screening Project* (ESP; Walker et al., 1994; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998), o qual foi implementado nesse estudo.

### Seleção de participantes e coleta de dados de linha de base

Os instrumentos e procedimentos do ESP foram usados para proporcionar triagem e identificação universais dos alunos alvo desse estudo. O ESP (Walker & Severson, 1990; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998) é um procedimento de triagem com múltiplos métodos, agentes e contextos que integra a classificação do professor, as avaliações do professor e observações naturalísticas do comportamento ao longo de estágios seqüenciais de avaliação. Os principais procedimentos desses estágios são descritos abaixo:

**Estágio 1.** Solicitou-se aos professores que listassem cinco crianças de sua sala de pré-escola com padrão de problemas externalizantes e as cinco crianças com padrão internalizante.

**Estágio 2.** Os professores classificaram, por meio de escalas, as crianças do Estágio 1 que foram os três alunos do topo da lista para comportamento externalizante e os três alunos do topo da lista para comportamento internalizante.

**Estágio 3.** Os alunos do Estágio 2 cujos escores excederam os critérios normativos do ESP prosseguiram para o Estágio 3 de triagem. Neste estágio, os alunos-alvo são observados por coordenadores do projeto e agentes de implementação nas salas de aula da pré-escola com relação ao tempo de engajamento acadêmico (*Academic Engagement Time – AET*).

### Critérios para a seleção dos participantes

Para o *cohort* 1, 31 classes de pré-escolares, envolvendo 25 professores e 679 pré-escolares foram triados no Estágio 1 de triagem ESP. Um total de 186 de 679 participantes do Estágio 1 foram avaliados por seus professores no Estágio 2. Destes, 55 foram selecionados para o Estágio 3 de observações AET, resultando na seleção final dos participantes.

### Procedimentos de treino e implementação

Os coordenadores do programa *First Step to Success* recrutaram e treinaram oito consultores para conduzirem a intervenção. Os consultores foram responsáveis por

implementar e coordenar os componentes da intervenção em casa e na escola. Eles foram supervisionados e monitorados continuamente por meio de encontros semanais, visitas, sessões individuais com os coordenadores e contatos telefônicos.

### Medidas dependentes

Cinco medidas dependentes foram usadas para registrar o desempenho dos participantes em quatro momentos: linha de base, pós-intervenção, follow-up na primeira série e follow-up na segunda série. Três das medidas dependentes são incluídas no procedimento ESP: (a) *Teacher Ratings of Adaptive Behavior*, (b) *Teacher Ratings of Maladaptive Behavior*, e (c) *AET Observations*. Essas três medidas foram preenchidas, respectivamente, por professores da pré-escola e por um conjunto de observadores treinados que registraram as observações AET nas salas de pré-escola. As duas medidas restantes – as sub-escalas Agressão e Retraimento – foram parte do *Teacher Report Form* – TRF (Achenbach, 1991; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998).

### Procedimento de intervenção

A aplicação do *First Step to Success* dura de dois a três meses e é dirigida para uma criança por vez de uma sala de pré-escola.

O programa abrange três módulos: avaliação, intervenção na escola e intervenção em casa. A primeira fase requer que o professor indique as crianças que apresentam características do padrão de comportamento agressivo e que, posteriormente, preencha escalas de avaliação comportamental, a fim de indicar possíveis participantes para o programa.

Na fase de intervenção escolar é utilizada uma versão do programa CLASS para alunos com problemas de comportamento (Hops et al., 1978; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998). Conforme esse programa, o componente escolar da intervenção utiliza um procedimento de reforços contingentes, no qual a criança-alvo recebe diariamente privilégios escolares, de acordo com os comportamentos apropriados que apresenta na escola. Além disso, a criança-alvo pode receber uma recompensa em casa, também baseada no desempenho escolar, e que é previamente arranjada com os pais. O elogio do adulto, o apoio e a aprovação dos pares, e o monitoramento e *feedback*

cuidadosos para o desempenho escolar são características essenciais da intervenção escolar.

Durante o módulo de intervenção em casa, os pais atuam como parceiros da escola, reforçando e apoiando o desempenho da criança. Um consultor escolar trabalha com os pais para capacitá-los a ensinar e praticar habilidades importantes para a criança, as quais irão contribuir para o sucesso escolar. Exemplos dessas habilidades são: aceitar limites, cooperar, compartilhar e resolver problemas. A tarefa da criança-alvo é aprender, praticar e mostrar tais habilidades; o papel do professor é apoiar, elogiar e reconhecer as habilidades quando elas são mostradas pela criança e estimular tais habilidades, quando apropriadas. Dessa forma, pais e professores atuam juntos para ajudar crianças vulneráveis a experienciar o sucesso escolar precocemente.

## **Resultados**

Os ganhos para os grupos de participantes do *cohort 1* e *cohort 2* da pré para a pós-intervenção foram muito similares.

Os efeitos da intervenção mostraram relativa durabilidade nos diferentes anos escolares, contextos de salas de aula, professores e grupos de pares para os participantes dos *cohorts 1* e *2*. Para ambos os grupos, os níveis médios para as quatro medidas dependentes estatisticamente significantes foram muito similares entre os períodos de pós-intervenção e follow-up. Análises não mostraram nenhuma diferença significativa entre as ocasiões de pós-intervenção e follow-up para os *cohorts 1* e *2*.

Os dois *cohorts* desse estudo pareceram ser relativamente equivalentes. Os níveis iniciais de linha de base, a magnitude das mudanças de comportamento obtidas durante a intervenção e a durabilidade dos ganhos ao longo dos anos letivos foram muitos similares para os dois grupos.

Com relação à durabilidade dos ganhos comportamentais obtidos, os participantes do *cohort 1* e *2* mantiveram uma proporção substancialmente maior que o esperado para os ganhos entre o pré e o pós-intervenção.

Sobre a média, escores da sub-escala Agressão do CBCL na pré-intervenção estavam na faixa marginalmente de risco para os participantes dos *cohorts 1* e *2*, respectivamente, com níveis médios de 20 e 24. No pós-intervenção, os escores médios dos *cohorts 1* e *2* foram reduzidos para 11 e 16, respectivamente. De modo similar,

níveis normativos para AET, baseados nos dados de observação naturalística, são considerados na extensão de 75% a 85% do tempo observado quando registrado dentro de contextos de classes regulares (Rich & Ross, 1989). Os alunos do *cohort 1* tiveram média de 62% e os alunos do *cohort 2* média de 59% para AET no pré-intervenção; e seus níveis no pós-intervenção foram 79% e 90%, respectivamente.

## Discussão

Com base nos resultados desta investigação, o programa *First Step to Success* parece ser uma abordagem promissora para a redução dos padrões de comportamento anti-social entre pré-escolares de risco que foram selecionados por ter altos níveis de agressão e comportamento oposicional. O impacto do *First Step to Success*, em alguns pontos, é consistente com a literatura existente sobre intervenção precoce com crianças de risco, revisada por Zigle et al., (1992; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998). Isto é, intervenções precoces e abrangentes, especialmente aquelas envolvendo pais, parecem (a) ensinar relações entre escolhas e suas conseqüências resultantes, (b) desenvolver competências sócio-comportamentais e acadêmicas que permitem às crianças lidar efetivamente com as demandas de fazer amizades e as exigências de desempenho dos professores e dos contextos instrucionais, e (c) reduzir a probabilidade de que a longo prazo as crianças de risco adotem um estilo de vida delinqüente na adolescência.

Medidas de agressão são um sinalizador para padrões de comportamento anti-social e para inúmeros problemas de ajustamento social (Constantino, 1992; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998). A intervenção *First Step to Success* foi particularmente encorajadora em mover alunos-alvo para dentro de uma extensão normativa em duas das mais importantes medidas usadas para avaliar o programa, ou seja, a sub-escala Agressão do CBCL e o AET.

Com base nos resultados da atual investigação, o programa *First Step to Success* possibilita a prevenção secundária para pré-escolares que estão em risco para desenvolver padrões de comportamento anti-social. Considera-se importante que no futuro estudos estabeleçam os efeitos separados e combinados dos componentes da casa e da escola.

## **Programa 4: ANGER COPING**

A pesquisa sócio-cognitiva indica que as crianças agressivas são geralmente sensíveis às dicas de interpretação hostil; rotulam as atribuições hostis sobre as intenções dos outros; pouco percebem sua própria agressividade e grau de relativa responsabilidade para o conflito; consideram excessivamente soluções não-verbais e orientadas para a ação para os problemas sociais; e rotulam de modo incorreto seu despertar afetivo como raiva (Dodge, 1986; Lochman & Lampron, 1986; Lochman, White, & Wayland, 1991; citados por Lochman, 1992).

Diversas pesquisas indicam que a terapia cognitivo-comportamental é uma abordagem de intervenção promissora com crianças que apresentam problemas de comportamento agressivo (Kazdin, 1987; Lochman, 1990; citados por Lochman, 1992). Entretanto, nenhum estudo examinou a manutenção a longo prazo dos ganhos do tratamento ou os efeitos preventivos após procedimentos cognitivos-comportamentais.

### Objetivo

O presente estudo acompanhou meninos agressivos que haviam participado três anos antes do programa *Anger Coping* e comparou-os com meninos agressivos não-tratados e meninos não-agressivos. Os efeitos de prevenção secundária foram avaliados a partir dos auto-relatos de uso de substâncias e comportamento delinquente.

## **Método**

### Participantes

Os participantes para este estudo consistiram de meninos que cursavam a 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> ou 6<sup>a</sup> séries, divididos em três condições: 31 meninos agressivos que participaram do programa *Anger Coping* (AC), 52 meninos agressivos e não-tratados (UA) e 62 meninos não agressivos e não tratados (NON).

## Procedimento

Os participantes responderam a uma avaliação de follow-up de 2 anos e meio a três anos e meio depois do fim do período de intervenção. Três classes de variáveis foram avaliadas no follow-up. Variáveis preventivas foram avaliadas durante entrevistas estruturadas com cada sujeito sobre seu uso de substâncias, comportamento delinqüente e psicopatologia. As variáveis moderadoras foram avaliadas com medidas escritas de auto-estima (n=137) e resolução de problemas sociais (n=140) para a maioria da amostra. As variáveis comportamentais foram avaliadas com observação independente em contextos de sala de aula (n=129).

## A intervenção

O programa consiste de 18 sessões de grupo, uma por semana, conduzidas por um período de 45 minutos a uma hora durante o dia letivo. Sessões de grupo incluíram discussão, atividades, role-play, vídeos e estabelecimento de metas.

De modo geral, o conteúdo da sessão incluiu: (a) estabelecer regras do grupo; (b) usar auto-afirmações para inibir o comportamento impulsivo; (c) identificar perspectivas e intenções dos alunos em situações de resolução de problemas sociais; (d) criar soluções e conseqüências para essas soluções quanto a situações sociais; (e) assistir vídeos com modelos de crianças utilizando auto-afirmações para lidar com sua raiva; e (f) fazer seus próprios vídeos sobre auto-afirmações inibidoras e resolução de problema social. A integridade da intervenção foi monitorada por meio de encontros semanais com os líderes do grupo.

## **Resultados e Discussão**

Esse estudo indicou que uma intervenção cognitivo-comportamental com meninos agressivos pode produzir efeitos duradouros em certas áreas de seu funcionamento. Em comparação com meninos agressivos não-tratados, os meninos agressivos tratados tinham níveis mais altos de auto-estima e produziram menores taxas de soluções irrelevantes para as situações sobre problemas sociais.

Três anos depois da intervenção, certos indicadores dos efeitos preventivos e de manutenção foram encontrados, mas outros ganhos comportamentais não foram mantidos tão bem (Lochman, 1992; citado por Lochman et al., 1993). O grupo do programa *Anger Coping* teve níveis maiores de auto-estima, taxas menores de soluções irrelevantes para problemas sobre uma medida de resolução de problemas e taxas menores de uso de álcool, maconha e outras drogas, em comparação a meninos agressivos não-tratados. Entretanto, reduções do comportamento agressivo não se mantiveram de forma consistente e os efeitos de prevenção para a delinquência não foram encontrados. Esses resultados indicam que outros componentes adicionais da intervenção cognitivo-comportamental devem ser considerados para promover manutenção mais ampla dos ganhos.

### **Programa 5: BRAIN POWER**

O desenvolvimento da intervenção foi orientado pela teoria da atribuição, a qual diz respeito às causas percebidas dos eventos e comportamentos (Graham, 1991; Weiner, 1985, 1986; citados por Hudley & Graham, 1993).

Dentro desta abordagem atribucional, considera-se que meninos agressivos mostram uma tendência atribucional marcante para perceber seus pares como agindo com intenção hostil, particularmente em situações de ambigüidade causal (Dodge, 1980, 1986; Dodge & Coie, 1987; citados por Hudley & Graham, 1993). Quando julgamos os outros como responsáveis por resultados negativos, isto tende a eliciar raiva, e esta, por sua vez, leva ao comportamento hostil (Weiner, 1991; citado por Hudley & Graham, 1993). Considera-se que, se atribuições tendenciosas instigam uma seqüência motivacional que leva a agressão, então uma mudança atribucional deve diminuir a raiva e a retaliação agressiva.

Um currículo de 12 sessões de intervenção foi desenvolvido especificamente para treinar meninos agressivos afro-americanos a inferir intenções não-hostis após uma provocação ambígua pelos pares.

#### Objetivo

Este estudo teve por objetivo aplicar uma intervenção sócio-cognitiva delineada para reduzir o comportamento agressivo e verificar seus efeitos. Por meio de um conjunto de variáveis dependentes, esperou-se que, após a aplicação da intervenção *Brain Power*, aparecessem diferenças entre os participantes agressivos do grupo intervenção e outros dois grupos de comparação, na direção de perceber menos intenção hostil dos pares, menos raiva e uma menor incidência de comportamento agressivo dos pares, menos raiva e uma menor incidência de comportamento agressivo entre os participantes da intervenção.

## **Método**

### Participantes

Foram selecionados participantes de duas escolas elementares. Usou-se uma combinação de avaliações da agressão feita pelo professor e as nomeações pelos pares como critério para a seleção dos participantes. Somente meninos afro-americanos foram elegíveis como possíveis participantes (N=271).

As crianças escolhidas para este estudo foram percebidas como agressivas pelos professores e não-queridas por seus pares de uma maneira geral. Do conjunto inicial de alunos, 78 meninos afro-americanos atingiram esse critério. Uma amostra de 42 meninos afro-americanos não-agressivos também foi identificada.

### Procedimento

72 meninos agressivos (média de idade = 10,5 anos) e 36 não-agressivos (média de idade = 10,2 anos) foram randomicamente designados para um de três grupos de tratamento: a intervenção atribucional, o grupo de treinamento em atenção para problemas não-sociais e um grupo controle de não tratamento. Os encontros para a aplicação das sessões de intervenção foram realizados durante seis semanas com três grupos de intervenção e três grupos de treinamento em atenção em locais fora da sala de aula regular. Os grupos se encontravam duas vezes por semana durante o dia letivo em sessões de 40-60 minutos. Cada grupo consistia de seis alunos, quatro agressivos e dois não-agressivos.

As profissionais responsáveis por implementar a intervenção participaram de 16 horas de treinamento com o coordenador do estudo, conduziram individualmente três grupos experimentais e três grupos de treinamento em atenção. Esses profissionais ainda se encontravam com o coordenador do currículo semanalmente, para monitoramento e discussão da integridade da implementação e da duração da intervenção.

### A intervenção

O tratamento atribucional foi uma intervenção cognitiva de 12 sessões com o objetivo principal de treinar meninos agressivos a não inferir intenção hostil aos pares em encontros sociais negativos de origem causal ambígua.

De modo resumido, o currículo da intervenção proporcionou: (1) atividades específicas para o entendimento de conceitos de intenção e ambigüidade em interações interpessoais, (2) prática em identificar a intencionalidade dos outros, (3) atividades para distinguir entre resultados intencionais e não-intencionais, (4) prática em fazer atribuições e produzir regras de decisão sobre como responder a uma dada incerteza atribucional. O programa teve como foco o comportamento social dirigido para o par e usou situações familiares de playground típicas da vida social escolar.

Treino em atenção. O tratamento em 12 sessões foi dirigido para o ensino de habilidades de resolução de problemas não-sociais tais como classificação de informações e seguimento de instruções.

Grupo controle. 24 crianças agressivas e 12 crianças não-agressivas incluídas no grupo controle participaram nas avaliações de pré-teste e pós-teste somente.

### Medidas dependentes

Dados foram coletados para três categorias de variáveis dependentes: (1) julgamentos de crianças agressivas sobre a intenção, sentimentos de raiva e comportamento agressivo em resposta à provocação hipotética e à provocação atual dos pares; (2) avaliações do professor sobre o comportamento agressivo; e (3) número de encaminhamentos formais para ação disciplinar da escola.

## **Resultados**

Os resultados referentes às três variáveis foram muito similares. Antes da intervenção, todas as crianças agressivas avaliaram a intenção da provocação dos pares em uma situação ambígua e hipotética como relativamente hostil. As medidas pós-intervenção revelaram, entretanto, que somente os meninos que participaram do programa atribucional alteraram significativamente seus julgamentos em direção de

menor intencionalidade percebida. O mesmo padrão prevaleceu para os dados de raiva e comportamento. Após a intervenção, meninos agressivos do grupo experimental relataram significativamente menos raiva e menos aprovação para o comportamento hostil. Somente os meninos agressivos do grupo experimental foram avaliados por seus professores como significativamente menos agressivos após a intervenção. Não foram verificadas mudanças significativas nas três variáveis entre as crianças dos grupos controle e do treino de atenção.

Embora os participantes agressivos do grupo experimental tenham mostrado redução significativa na agressão com base nas avaliações dos professores, eles foram ainda avaliados como significativamente mais agressivos que todos os participantes não-agressivos.

### **Discussão**

Comparado aos seus pares nos grupos controle e de treino em atenção, os participantes agressivos no programa atribucional mostraram uma redução marcante na tendência a presumir intenção hostil e na preferência pelo comportamento agressivo nas simulações hipotéticas e de provocação ambígua. Além disso, os participantes agressivos da intervenção foram avaliados significativamente como menos agressivos por seus professores. O estudo documentou efeitos positivos do treino específico em atribuição sobre o comportamento social subsequente, apoiando a hipótese de que a tendência atribucional regula a agressão.

Contudo, nem todos os meninos que participaram do tratamento atribucional experienciaram efeitos benéficos, indicando provavelmente que os efeitos das diferenças individuais fazem com que algumas crianças se beneficiem mais que outras.

Torna-se necessário ter cautela com relação à crença sobre a eficácia do treino atribucional como um tratamento para a agressão infantil, assim como deve haver melhor conhecimento do complexo arranjo de fatores não-atribucionais (e não sócio-cognitivos) que são determinantes conhecidos da agressão entre jovens afro-americanos.

### **Etapa 3 – Análise das habilidades e atividades desenvolvidas nos programas de intervenção**

Com base na descrição das estratégias de intervenção dos cinco programas, enumerou-se tanto as habilidades a serem alcançadas e as atividades a serem realizadas pelos professores (ou pelos profissionais que aplicaram a intervenção, no caso dos dois últimos programas), como as tarefas e as habilidades referentes ao desempenho exigido dos responsáveis pelo treinamento desses professores em tais programas (a exceção são os dois últimos programas que também não contêm descrição suficiente sobre o treinamento realizado com os responsáveis pela intervenção).

Para se obter a apresentação das atividades e habilidades de modo operacionalizado, recorreu-se à decomposição e à conversão da descrição dos procedimentos e tarefas realizadas em uma ou mais ações (verbos), a fim de que fossem especificados os comportamentos emitidos pelos participantes em cada programa.

#### **1. Programa PATHS**

##### Atividades e habilidades do professor:

- Identificar, avaliar e indicar as crianças pré-escolares que demonstram alto grau de problemas precoces de conduta;
- Ensinar as lições do PATHS duas ou três vezes por semana para todas as crianças da sala de aula;
- Seguir o roteiro padrão que descreve cada lição do programa;
- Aumentar nas crianças a adaptação às regras e às rotinas da escola;
- Estimular o desenvolvimento de relações positivas entre os pares;
- Oferecer apoio comportamental positivo aos alunos;
- Estimular a relação casa-escola;
- Estimular habilidades sociais, cognitivas e de leitura das crianças;
- Ensinar crianças pequenas a reconhecer dicas internas e externas de sentimento e nomeá-las em termos apropriados;

- Auxiliar as crianças durante as lições a descrever: os tipos de situações que podem eliciar o sentimento, as dicas externas para reconhecer o sentimento nos outros e as dicas internas para identificar o sentimento em si mesmo;
- Ajudar as crianças a entenderem a diferença entre sentimentos e comportamentos, em lições adicionais;
- Discutir com as crianças respostas comportamentais apropriadas e inapropriadas;
- Utilizar para o ensino dos sentimentos uma técnica de generalização denominada “FACES de sentimento” (*Feeling Faces*), usada para promover o uso dos novos conhecimentos e habilidades pelo aluno, no dia-a-dia da sala de aula;
- Utilizar seu próprio conjunto de faces como modelos para seus alunos;
- Promover a generalização em diversos momentos do dia, sugerindo que as crianças avaliem como elas se sentem e mostrem a (s) face (s) apropriada (s);
- Estimular habilidades para o aumento do comportamento social positivo (por exemplo, participação social, comportamento pró-social e habilidades de comunicação);
- Estimular nas crianças as seguintes habilidades: fazer amizades e manter amigos, revezar e compartilhar objetos em jogos, expressar o ponto de vista e ouvir os outros;
- Eliciar e reforçar comportamentos positivos durante cada lição;
- Estimular habilidades de auto-controle e de resolução de problemas sociais, introduzindo a estratégia *Control Signals Poster* (CSP);
- Realizar encontros com a classe sobre resolução de problemas para ajudar as crianças a usar determinados passos para resolver problemas atuais da sala de aula;
- Apresentar as definições das habilidades-alvo por meio da instrução direta, discussão, histórias e vídeos;
- Realizar atividades de discussão e role-play dando às crianças a chance de praticarem a habilidade;
- Monitorar o nível de compreensão e habilidade alcançado pela classe;
- Ajustar o nível de apresentação e a quantidade de prática de acordo com o nível de desenvolvimento e responsividade de cada classe;
- Generalizar o uso dos conceitos do PATHS para a rotina escolar e para contextos fora da sala de aula;

- Quando ocorrerem frustrações, desafios e problemas interpessoais na escola, ajudar as crianças a identificarem seus sentimentos, se comunicarem claramente com os outros, usarem estratégias de auto-controle e aplicarem os três passos de resolução de problemas;
- Disponibilizar uma caixa de mensagens, na qual os alunos possam colocar problemas ou preocupações, que então serão discutidos nos encontros de resolução de problemas;
- Planejar atividades regulares de tarefa para a casa para ajudar as crianças a engajarem seus pais em atividades cooperativas, relacionadas aos componentes do currículo, a fim de generalizarem as habilidades no âmbito da família;
- Relatar semanalmente para os coordenadores do programa, as lições que foram trabalhadas junto aos alunos.

#### Atividades e habilidades dos coordenadores do PATHS:

- Contatar o diretor da escola para explicar os procedimentos do PATHS que serão ser realizados dentro da escola;
- Colocar pôsteres do PATHS em paredes da escola;
- Trabalhar com os professores na administração do PATHS;
- Realizar sessões semanais de observação da sala de aula, demonstrar e ensinar as lições do PATHS aos professores;
- Realizar, regularmente, encontros individuais ou em grupos com os professores;
- Oferecer consultoria semanal aos professores participantes, com o propósito de aumentar a qualidade da implementação por meio de modelação, instrução e ao proporcionar feedback contínuo com relação à aplicação do programa;
- Oferecer consultoria individualizada para o professor sobre questões de manejo do comportamento e da sala de aula;
- Implementar novas orientações comportamentais na escola.

## 2. Programa Second Step

### Atividades e habilidades do professor:

- Aplicar as lições de habilidades sociais do programa para todas as crianças da sala de aula, duas vezes por semana;
- Ler a história de cada lição, acompanhando as fotografias e orientando um grupo de discussão durante as lições;
- Mostrar lições do Second Step em vídeo e pôsteres na sala de aula;
- Ler livros infantis que ilustrem os conceitos do Second Step;
- Ensinar aos alunos habilidades com relação à empatia, controle dos impulsos e manejo da raiva;
- Utilizar marionetes de pano, comumente usadas para ensinar habilidades de controle dos impulsos para crianças pequenas;
- Utilizar com a sala de aula as seguintes estratégias para o ensino das lições: discussão, role-plays, modelação, feedback corretivo e reforçamento positivo contingente;
- Oferecer aos alunos oportunidades para resolver problemas reais de sala de aula;
- Proporcionar aos alunos a prática em avaliar comportamentos inapropriados e suas conseqüências;
- Anotar o desenvolvimento das crianças ao longo das lições do programa.

### Atividades e habilidades dos responsáveis pelo treino do professor:

- Comunicar a fundamentação conceitual do programa aos professores;
- Oferecer aos professores oportunidades para discutir e praticar estratégias instrucionais específicas;
- Focalizar o treinamento em dois aspectos críticos do programa: conduzir as lições para desenvolver a habilidade no aluno e melhorar o contexto ambiental no qual as habilidades são esperadas;
- Focalizar o treinamento do professor em várias estratégias-chave para facilitar a aprendizagem do aluno nessas atividades.
- Familiarizar o professor com o vocabulário e com as lições do programa;

- Motivar os professores a tentar usar mais métodos de ensino interativo;
- Oferecer informação e prática com relação às estratégias efetivas para lidar com potenciais interrupções na sala de aula.

### **3. Programa First Step to Success**

#### Atividades e habilidades do professor:

- Ser capaz de identificar as crianças que apresentam sinais precoces de comportamento anti-social;
- Assumir a responsabilidade pela aplicação no sexto dia do programa;
- Aplicar o programa diariamente;
- Escolher e disponibilizar reforçadores;
- Monitorar o desempenho da criança e avaliá-la quanto à adequação do comportamento;
- Reforçar, proporcionando elogio e pontos, de modo positivo e contingente ao desempenho apropriado da criança (social/acadêmico) e de acordo com o guia de orientação do programa;
- Apoiar, elogiar e reconhecer as habilidades desejadas quando elas são mostradas pela criança e estimular tais habilidades, quando apropriadas ao contexto;
- Estimular o engajamento da criança-alvo nas tarefas designadas na sala de aula;
- Garantir o apoio e a aprovação dos pares de modo contingente ao desempenho apropriado da criança-alvo;
- Supervisionar as atividades em grupo e as recompensas escolares;
- Iniciar, desenvolver e manter um vínculo de apoio e cooperação com os pais da criança-alvo;
- Comunicar regularmente aos pais o desempenho da criança-alvo na sala de aula.

#### Atividades e habilidades do consultor:

- Auxiliar o professor a identificar e selecionar uma criança como candidata apropriada para o programa;
- Explicar o programa para a criança-alvo, para seus pais, pares e para outros funcionários da escola;
- Conduzir o programa na sala de aula nos cinco primeiros dias, durante duas sessões de 20-30 minutos diários;
- Garantir a cooperação e o consenso de todas as partes envolvidas no contexto escolar para participar da implementação do programa;
- Observar e registrar o comportamento da criança-alvo sobre a tarefa na sala de aula;
- Negociar os privilégios a serem recebidos pela criança na escola e em casa, com o professor e com os pais respectivamente;
- Demonstrar os procedimentos do programa (como, economia de fichas, custo de resposta, suspensão sistemática, contrato de contingências) e treinar o professor em como aplicá-los;
- Modelar comportamentos apropriados do professor;
- Monitorar o comportamento do professor;
- Ceder seu lugar no programa para o professor e supervisionar sua aplicação durante a fase Professor.

#### **4. Programa Anger Coping**

##### Atividades e habilidades do consultor/profissional responsável pela aplicação:

- Implementar o programa com um pequeno número de crianças;
- Conduzir sessões semanais de intervenção, com aproximadamente 60 minutos de duração, num total de 18 sessões;
- Utilizar o protocolo de tratamento e o vídeo do programa, cobrindo o ensino de habilidades como: estabelecer metas, colocar-se na perspectiva do outro, resolver problemas sociais, propiciar a discriminação das sensações físicas do

sentimento de raiva, utilizar técnicas de auto-instrução e produzir alternativas para situações de conflito;

- Ajudar meninos agressivos a entender melhor e identificar sua raiva/irritação;
- Planejar várias atividades para produzir a discriminação de sensações afetivas nas crianças;
- Ajudar meninos agressivos a aumentar suas habilidades de resolução de problemas;
- Ajudar meninos agressivos a melhorar suas habilidades de interação social;
- Ensinar os meninos a usarem as estratégias de manejo da raiva;
- Proporcionar aos meninos participantes oportunidades para melhorar as habilidades sociais e as habilidades de manejo da raiva.

## **5. Programa Brain Power**

Atividades e habilidades do consultor/profissional responsável pela aplicação:

- Implementar o programa de intervenção com pequenos grupos de meninos, duas vezes por semana, num total de 12 sessões;
- Conduzir o programa de acordo com a orientação do protocolo de tratamento;
- Auxiliar meninos agressivos a reduzir a tendência a inferir atribuições hostis e a exibir agressão reativa com relação aos colegas de classe;
- Aplicar o programa utilizando trechos de vídeos, role-play e discussões para ajudar os alunos a aprender como fazer atribuições mais acuradas e menos intencionais em situações potenciais de conflito social.

#### **Etapa 4 – Elaboração da proposta de capacitação para o aprimoramento das habilidades de professores para lidarem com pré-escolares que apresentam comportamentos agressivos**

A partir da descrição das habilidades e atividades a serem desenvolvidas pelos participantes nos programas examinados, verificou-se que havia uma exigência para que os professores participassem de tais propostas de intervenção. É necessário que os professores dominem um repertório comportamental (incluindo estratégias e habilidades) e assimilem conceitos antes e durante a implementação, considerados pré-requisitos à aplicação bem-sucedida dos procedimentos de intervenção. Em quatro dos cinco programas (*PATHS*, *Second Step*, *First Step to Success*, e *Brain Power*) foram realizadas sessões de treinamento e consultoria para os professores ou para outros profissionais responsáveis pela implementação da intervenção junto aos alunos.

Os cinco programas de intervenção exigiam a familiaridade por parte do professor dos conceitos e princípios teóricos derivados de suas respectivas fundamentações teóricas (Análise do Comportamento, Teoria Sócio-Cognitivista e/ou Abordagem das Habilidades Sociais). Também exigiam um repertório sofisticado de habilidades, como o uso de estratégias de resolução de problemas sociais, de manejo do comportamento, de manejo geral de sala de aula, e ser capaz de disponibilizar reforços contingentes e aplicar extinção e/ou punição de modo adequado e efetivo.

Torna-se essencial propor uma capacitação para professores que contemple o aprendizado tanto de repertórios básicos (por exemplo, observar um comportamento-alvo em alunos e suas funções) como de repertórios complexos (por exemplo, planejar e executar estratégias de manejo do comportamento). Propiciar o desenvolvimento de repertórios relevantes para a atuação dos professores por meio de procedimentos de treino, com um grau crescente de complexidade, é uma estratégia utilizada para garantir uma condição mais favorecedora para que os participantes tornem-se capazes de aplicar estratégias de intervenção dirigidas para minimizar o comportamento agressivo infantil e suas conseqüências negativas para o desenvolvimento social e acadêmico.

Optou-se pela elaboração de uma proposta de capacitação sub-dividida em três módulos, a serem aplicados em seqüência:

- ✓ **1º módulo.** Enfatiza o domínio de conceitos e habilidades básicas, envolvidas no entendimento dos fatores que contribuem para o desenvolvimento de comportamentos agressivos, da importância do uso de princípios e estratégias comportamentais e da relevância de relações positivas entre professor e aluno. Este módulo foi fundamentado no trabalho de Schiff e BarGil (2004).
  
- ✓ **2º módulo.** Enfatiza o ensino de estratégias de intervenção baseadas no modelo de prevenção universal, destinadas a todas as crianças na sala de aula. Este módulo foi fundamentado nos programas *PATHS* e *Second Step*, com ênfase no ensino de habilidades interpessoais, habilidades de resolução de problemas sociais e habilidades de auto-controle.
  
- ✓ **3º módulo.** Enfatiza as estratégias de intervenção baseadas no modelo de prevenção seletivo. Foca especificamente sobre a atuação do professor dirigida a uma determinada criança por vez, que apresente padrões estabelecidos de comportamento agressivo. Este módulo foi fundamentado no programa *First Step to Success*, planejado para tratar problemas e déficits em habilidades de crianças que já mostram claros sinais de comportamento agressivo.

A justificativa para a proposição do primeiro módulo é o fato de que nos cinco programas de intervenção são requeridos repertórios comportamentais bastante elaborados por parte dos professores. Decidiu-se por não utilizar tais programas para compor o conteúdo do primeiro módulo. Serviu então, como base para a descrição do módulo 1, o estudo de Schiff e BarGil (2004), também encontrado durante a fase de revisão da literatura e cujo objetivo foi melhorar as habilidades dos professores para lidar com problemas de comportamento em crianças, por meio de um modelo de intervenção na forma de *workshops*.

Vale ressaltar também que, inicialmente, o terceiro módulo da capacitação deveria ser baseado nos modelos de intervenção seletiva e indicada, incluindo os programas *First Step to Success* (modelo seletivo), *Anger Coping* (modelo indicado) e *Brain Power* (modelo indicado). Após o exame cuidadoso da pesquisa e das características da intervenção referentes a esses programas, verificou-se que os programas *Anger Coping* e *Brain Power* tratam da intervenção com grupos de crianças na faixa etária dos 9-12 anos, consistindo inclusive no ensino de habilidades já

contempladas na elaboração do segundo módulo da capacitação, porém sob diferente enfoque teórico. Como o terceiro módulo da capacitação é focado na intervenção com um aluno-alvo e, considerando que a presente proposta de capacitação visa à atuação de professores no contexto pré-escolar, o terceiro módulo foi elaborado apenas com base no programa *First Step to Success*, e os programas *Anger Coping* e *Brain Power* não puderam ser utilizados para subsidiar este módulo da proposta de capacitação.

Com relação ao segundo e terceiro módulos, cabe ressaltar que são descritos em duas etapas de capacitação. A proposição dessas etapas visa favorecer a obtenção de subsídios teóricos e práticos, necessários ao aprimoramento das habilidades dos professores para lidar com crianças que apresentam comportamento agressivo.

Na primeira etapa de ambos os módulos, o professor participa de um conjunto de atividades realizadas em grupo, junto a outros professores e sob a coordenação de um profissional responsável por implementar a capacitação, tendo em vista o planejamento de como o professor atuará junto aos alunos. Na segunda etapa, o professor executa na sala de aula um conjunto de atividades dirigidas para as crianças e que foram propostas em parte pelos próprios professores na etapa anterior. Na segunda etapa, o coordenador supervisiona as atividades realizadas pelos professores com seus alunos. A proposição desta etapa visa o treino de aplicação das estratégias junto às crianças e o entendimento da fundamentação teórica norteadora da intervenção.

Com relação ao número de sessões a serem implementadas pelo coordenador junto ao grupo de professores o primeiro módulo possui 10 sessões, o segundo módulo possui cinco e o terceiro nove sessões. Apenas o segundo e terceiro módulos contam com sessões a serem realizadas pelo professor na sala de aula, sendo sete sessões referentes ao módulo 2 e quatro sessões referentes ao módulo 3. Assim, a proposta de capacitação perfaz no total 35 sessões, tendo cada módulo quantidades equivalentes: 10 sessões no primeiro módulo, 12 sessões no segundo módulo e 13 sessões no terceiro módulo.

## MÓDULO 1

### **Habilidades a serem ensinadas ao professor:**

- ✓ Compreender os objetivos da proposta de capacitação e mais especificamente do primeiro módulo;
- ✓ Identificar os diversos tipos de intervenção e as vantagens e desvantagens de cada modelo de intervenção (universal, seletiva e indicada);
- ✓ Formular uma definição de comportamento agressivo e compreender a complexidade do conceito;
- ✓ Compreender as explicações predominantes para o comportamento agressivo infantil e, especificamente, a explicação fundamentada na abordagem comportamental;
- ✓ Compreender que, em muitos casos, as crianças não se comportam de modo agressivo para punir o professor;
- ✓ Compreender a relação entre comportamentos e sentimentos;
- ✓ Compreender a origem do sentimento de desamparo que atinge os professores quando lidam com alunos que se comportam de modo agressivo;
- ✓ Auto-avaliar suas habilidades, com ênfase na valorização dos pontos fortes ao invés das fraquezas;
- ✓ Compreender a importância da relação professor-criança;
- ✓ Escolher um de muitos comportamentos agressivos como o primeiro alvo para a mudança;
- ✓ Aprender a observar um único comportamento em um dado momento;
- ✓ Definir o que é reforçamento e conhecer suas funções e efeitos;
- ✓ Identificar como disponibilizar um reforço apropriado para uma determinada criança;
- ✓ Elaborar registro escrito de determinado comportamento ocorrido em sala de aula de um ou mais alunos, identificando funções e sentimentos;
- ✓ Estimular a participação dos pais na rotina escolar;
- ✓ Expor suas experiências e opiniões sobre o primeiro módulo da capacitação.

**Procedimentos de ensino utilizados pelo coordenador:**

- ✓ Solicitar o preenchimento de um questionário pré-teste sobre o conteúdo do primeiro módulo da capacitação;
- ✓ Solicitar ao grupo de participantes que dêem exemplos de sua experiência prática com crianças agressivas na sala de aula, focando-se nos comportamentos emitidos e nas emoções eliciadas;
- ✓ Aplicar dinâmica de grupo;
- ✓ Ministrando palestra estruturada sobre o conteúdo da sessão, seguida por exemplos do dia-a-dia, que facilitem o entendimento;
- ✓ Discutir com os participantes o conteúdo da sessão, incluindo sentimentos, conceitos, estratégias, dificuldades e facilidades, normas, valores;
- ✓ Eliciar pensamentos e crenças, incluindo frases/afirmações irracionais e crenças estereotipadas;
- ✓ Distribuir material escrito sobre o conteúdo da sessão;
- ✓ Propiciar o esclarecimento de dúvidas;
- ✓ Auxiliar no entendimento da relação entre o comportamento agressivo da criança e os sentimentos negativos do professor;
- ✓ Realizar atividades em sub-grupos com os participantes, as quais visem promover o ensino de determinada habilidade;
- ✓ Discutir com todo o grupo para resumir as diferentes atividades realizadas;
- ✓ Estabelecer um senso de otimismo com relação às habilidades dos professores para lidar com o comportamento agressivo de crianças;
- ✓ Fornecer feedback para os relatos dos professores e para as atividades realizadas;
- ✓ Analisar os exemplos de comportamento infantil de forma funcional;
- ✓ Utilizar os exemplos de comportamento para obter um melhor entendimento do conteúdo, possibilitando discussão entre os participantes;
- ✓ Orientar os professores para que sejam mais específicos e efetivos em definir o comportamento-alvo para a mudança em termos operacionais;
- ✓ Realizar atividades de role-play, com um sub-grupo exercendo o papel de pais e o outro no papel de professores;
- ✓ Ensinar habilidades para reforçar positivamente e de modo contingente;

- ✓ Propor tarefa de casa na qual os participantes façam um registro escrito da ocorrência de determinado comportamento em sala de aula de um ou mais alunos, identificando funções e sentimentos;
- ✓ Solicitar preenchimento de um questionário pós-teste sobre o conteúdo do primeiro módulo da capacitação.

## **PRIMEIRO MÓDULO**

### **OBJETIVOS, CONTEÚDO E PROCEDIMENTOS DAS SESSÕES**

#### **Sessão n° 1**

##### **1.1. Objetivos do professor**

- (1) Compreender os objetivos da proposta de capacitação e mais especificamente do primeiro módulo.
- (2) Identificar os diversos tipos de intervenção e as vantagens e desvantagens de cada modelo de intervenção (universal, seletiva e indicada).

##### **1.2. Conteúdos**

- (1) Apresentação sobre as características da proposta de capacitação (objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação), incluindo o papel a ser desempenhado pelo professor.
- (2) Descrição dos modelos de intervenção existentes (universal, seletiva e indicada), suas vantagens e desvantagens.

##### **1.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Solicitar aos participantes que respondam ao questionário pré-teste sobre o conteúdo do primeiro módulo da capacitação.
- (2) Aplicar dinâmica de grupo a fim de favorecer a aproximação dos participantes.
- (3) Distribuir material informativo sobre a proposta de capacitação e sobre os modelos de intervenção.
- (4) Ministrara palestra estruturada sobre ambos os conteúdos, seguida por exemplos.
- (5) Propiciar o esclarecimento de dúvidas e possíveis modificações sugeridas pelos participantes.

#### **Sessão n° 2**

##### **2.1. Objetivos do professor**

- (1) Formular uma definição de comportamento agressivo e compreender a complexidade do conceito.

##### **2.2. Conteúdo**

Definição formal do conceito de comportamento agressivo sob o enfoque da Análise do Comportamento.

### **2.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Ministrando palestra estruturada sobre o conteúdo, seguida por exemplos do dia-a-dia.
- (2) Solicitar aos participantes que apresentem sua opinião em uma discussão sobre a conceituação do comportamento agressivo das crianças.
- (3) Eliciar pensamentos e crenças, incluindo frases/afirmações irracionais e crenças estereotipadas.
- (4) Distribuir material escrito sobre as definições dos problemas de comportamento agressivo.

## **Sessão nº 3**

### **3.1. Objetivo do professor**

- (1) Identificar as diversas razões (ambiental, biológica, cultural) para o comportamento agressivo infantil.

### **3.2. Conteúdo**

Os fatores biológicos, ambientais e culturais que explicam o comportamento agressivo em crianças.

### **3.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Distribuir material informativo sobre o conteúdo.
- (2) Ministrando palestra estruturada sobre o conteúdo.
- (3) Fornecer exemplos do dia-a-dia.
- (4) Promover e supervisionar uma discussão sobre o conteúdo, na qual os participantes possam dividir suas opiniões e experiências.

## **Sessão nº 4**

### **4.1. Objetivos do professor**

- (1) Identificar as variáveis relacionadas ao comportamento agressivo de acordo com a abordagem comportamental.
- (2) Compreender que, em muitos casos, as crianças não se comportam de modo agressivo para punir o professor.
- (3) Analisar um exemplo de comportamento agressivo e rejeitar razões como “para ferir/magoar os professores”.

#### **4.2. Conteúdo**

- (1) Explicações e funções para o comportamento agressivo em crianças.
- (2) Diferença entre topografia e função do comportamento, com apresentação de exemplos de comportamentos agressivos em crianças.

#### **4.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Ministrando palestra estruturada seguida por exemplos do comportamento dos professores e do coordenador durante a própria sessão.
- (2) Analisar os exemplos de forma funcional.
- (3) Utilizar os exemplos de comportamento para obter um melhor entendimento do conteúdo, possibilitando discussão entre os participantes.
- (4) Propor tarefa de casa, na qual os participantes façam um registro escrito da ocorrência de determinado comportamento agressivo em um ou mais alunos, a fim de identificar suas principais funções observando seus antecedentes e conseqüentes.

### **Sessão nº 5**

#### **5.1. Objetivos do professor**

- (1) Compreender a relação entre comportamentos e sentimentos.
- (2) Compreender a origem do sentimento de desamparo quando lidam com alunos que se comportam de modo agressivo.

#### **5.2. Conteúdo**

Explicação sobre a origem dos sentimentos, de acordo com a abordagem comportamental.

#### **5.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Ministrando palestra estruturada sobre o conteúdo.
- (2) Solicitar exemplos de sentimentos dos professores eliciados pelo comportamento agressivo dos alunos, por meio de tarefas em grupos.
- (3) Facilitar o entendimento da relação entre o comportamento agressivo da criança e os sentimentos negativos do professor.
- (4) Propor tarefa de casa, na qual o participante faça o registro escrito da ocorrência de determinado comportamento agressivo em um ou mais alunos, atentando para os sentimentos eliciados em si próprio.

## Sessão nº 6

### 6.1. Objetivos do professor

- (1) Auto-avaliar suas habilidades, com ênfase na valorização dos pontos fortes ao invés das fraquezas.
- (2) Compreender a importância da relação professor-criança.

### 6.2. Conteúdo

A relação professor-criança enquanto fator protetivo para o desenvolvimento infantil.

### 6.3. Procedimentos realizados pelo coordenador

- (1) Ministrando palestra estruturada sobre o conteúdo.
- (2) Solicitar que os participantes relatem uma experiência com uma criança agressiva que foi retirada de sua classe, e que eles acreditavam ter feito tudo corretamente. Deve-se focar especificamente nos comportamentos perturbadores da criança e na emoção negativa despertada nos professores.
- (3) Promover discussão sobre os sentimentos do professor quando há dificuldades em estabelecer vínculos positivos com alunos agressivos e de difícil manejo.
- (4) Orientar sub-grupos de participantes na realização de uma tarefa sobre as várias soluções que eles já tinham usado para lidar com comportamentos agressivos de seus alunos. Cada sub-grupo deve formular uma solução (um plano de intervenção) e escrevê-la em uma folha de papel.
- (5) Realizar uma discussão com o grupo todo para resumir as diferentes soluções propostas.
- (6) Fornecer feedback para os relatos dos professores, promovendo um senso de otimismo com relação às habilidades dos professores para lidar com o comportamento agressivo de crianças.

## Sessão nº 7

### 7.1. Objetivos do professor

- (1) Escolher um de muitos comportamentos agressivos como o primeiro alvo para a mudança.
- (2) Observar um único comportamento em um dado momento.

## **7.2. Conteúdo**

Explicações sobre como definir um comportamento para a mudança em termos operacionais e sobre quais são as razões para a escolha de um comportamento-alvo.

## **7.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Orientar os professores para que sejam mais específicos em definir o comportamento-alvo em termos operacionais.
- (2) Orientar os professores com relação às possíveis razões para preferir um comportamento a outro (por exemplo, escolher um alvo que a criança pode lidar, e assim, experienciar sucesso).
- (4) Encorajar os professores a discutir as barreiras emocionais para manter a tranquilidade com a concentração em um comportamento, enquanto ignoram vários outros comportamentos-problema.
- (5) Facilitar discussões sobre a disposição dos professores para colocar de lado a visão da criança como um todo e focar sobre um comportamento-problema.
- (6) Explorar os valores e as normas dos professores com relação ao comportamento agressivo e os deveres do educador em lidar com esse comportamento.

## **Sessão nº 8**

### **8.1. Objetivos do professor**

- (1) Definir o que é reforçamento e conhecer suas funções e efeitos.
- (2) Identificar como disponibilizar um reforçamento apropriado para cada criança.

### **8.2. Conteúdo**

Definição e exemplos dos tipos de reforçamento.

### **8.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Solicitar que cada participante divida com o grupo um tipo de feedback (dos pais ou outros indivíduos significativos) que o faria se sentir bem como uma criança, e outro que eliciaria um bom sentimento como um adulto. A diversidade dessas experiências deve ser enfatizada.
- (2) Promover discussão sobre a dificuldade em fazer ou aceitar o feedback positivo, indicando a sua importância nas relações humanas.
- (3) Ministrara palestra estruturada, de acordo com abordagem comportamental, sobre o modo como os reforçadores são escolhidos para serem efetivos.

- (4) Apresentar exemplos para possibilitar o entendimento da importância dos reforçadores.
- (5) Ensinar habilidades de reforçar positivamente e de modo contingente.
- (6) Propor tarefa de casa, na qual os participantes sejam solicitados a disponibilizar um reforço positivo de forma contingente ao comportamento adequado de um ou mais alunos e que elaborem um registro escrito dessa ocorrência com a identificação dos sentimentos eliciados em si próprio e no (s) aluno (s).

## **Sessão nº 9**

### **9.1. Objetivo do professor**

Estimular a participação dos pais na rotina escolar.

### **9.2. Conteúdo**

Dificuldades e facilidades no relacionamento entre pais e professores.

### **9.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Realizar atividade de role-play com divisão dos participantes em dois grupos: ‘pais’ e professores. Para cada grupo deve ser dado um tempo de preparo para o role-play “A reunião da escola”.
- (2) Analisar as falas dos participantes no desempenho de ambos os papéis.
- (4) Promover discussão sobre a atividade e sobre os sentimentos mútuos de culpa (pais e professores) e suas conseqüências.
- (5) Fornecer feedback aos participantes.

## **Sessão nº 10**

### **10.1. Objetivo do professor**

- (1) Expor experiências e opiniões sobre o primeiro módulo da capacitação.

### **10.2. Conteúdos**

- (1) As vantagens e desvantagens das técnicas comportamentais.
- (2) As dificuldades encontradas pelos professores, tanto emocionais e instrumentais, que se mantiverem após a participação no primeiro módulo da capacitação.
- (3) Os aspectos positivos e negativos da capacitação.

(4) Os sentimentos de desamparo, culpa e raiva que tanto professores como as crianças, que se comportam de modo agressivo, experienciam.

### **10.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

(1) Aplicar questionário pós-teste.

(2) Após o questionário pós-teste ter sido completado por todos os participantes, propiciar uma discussão de encerramento enfatizando os temas do conteúdo desta sessão.

## MÓDULO 2

### “Aprendendo a implementar estratégias universais”

#### **Habilidades a serem ensinadas às crianças:**

- ✓ Adaptar-se às rotinas da escola e exibir comportamentos de seguimento de regras;
- ✓ Descrever os tipos de situações que podem eliciar determinado sentimento;
- ✓ Descrever as dicas externas para reconhecer determinado sentimento nas outras pessoas;
- ✓ Descrever as dicas internas para identificar determinado sentimento em si mesmo (a);
- ✓ Comportar-se de modo empático, sendo capaz de descrever o conceito de empatia;
- ✓ Comportar-se de modo social positivo (incluí-se aí a participação social, o comportamento pró-social e as habilidades de comunicação);
- ✓ Utilizar técnicas de auto-controle;
- ✓ Utilizar estratégias e passos para a resolução de problemas sociais;
- ✓ Utilizar estratégias de manejo da raiva;
- ✓ Engajar seus pais em atividades cooperativas, relacionadas aos componentes do módulo de intervenção.

#### **Habilidades a serem ensinadas ao professor:**

- ✓ Garantir a adaptação e o seguimento das regras e rotinas escolares por parte dos alunos;
- ✓ Descrever e ensinar dicas internas e externas de sentimentos para os alunos;
- ✓ Ensinar a diferença entre sentimentos e comportamentos para os alunos;
- ✓ Descrever e ensinar o conceito de empatia e sua importância nas interações sociais para os alunos;
- ✓ Descrever, ensinar e estimular habilidades sociais positivas e habilidades de comunicação adequadas nos alunos;

- ✓ Descrever, ensinar e estimular habilidades de auto-controle e de resolução de problemas sociais nos alunos;
- ✓ Descrever, ensinar e estimular habilidades adequadas de manejo da raiva nos alunos.

**Procedimentos de ensino a serem utilizados com as crianças:**

- ✓ Organizar grupos de alunos para a realização de tarefas na sala de aula;
- ✓ Promover a discussão entre os alunos sobre o conteúdo da sessão;
- ✓ Proporcionar aos alunos a oportunidade de avaliar comportamentos inapropriados e suas conseqüências;
- ✓ Favorecer a elaboração de um “estatuto” (regulamento) para os alunos, contendo as regras e normas para aquela sala de aula;
- ✓ Eliciar e reforçar positivamente comportamentos acadêmicos e sociais apropriados dos alunos, tais como concentrar-se na tarefa, realizar tarefas em grupo, compartilhar objetos;
- ✓ Apresentar oralmente as definições das habilidades que são o foco da sessão por meio da instrução direta, discussão, histórias e vídeos;
- ✓ Realizar atividades de discussão e role-play dando às crianças a chance de praticarem a habilidade foco da sessão;
- ✓ Ler histórias infantis que possam promover o ensino de determinada habilidade que seja foco da sessão;
- ✓ Utilizar para o ensino dos sentimentos uma técnica de generalização denominada “Fases de sentimento” (*Feeling Faces*);
- ✓ Apresentar oralmente para as crianças passos específicos para a resolução de problemas;
- ✓ Utilizar com crianças pequenas marionetes de pano para o ensino de determinadas habilidades que sejam foco da sessão;
- ✓ Monitorar o nível de compreensão e habilidade alcançado pelos alunos;
- ✓ Ajustar o nível de apresentação e a quantidade de prática de acordo com o nível de desenvolvimento e responsividade dos alunos;
- ✓ Promover a generalização da habilidade ensinada na sessão em diversos momentos do dia;

- ✓ Generalizar o uso dos conceitos ensinados na sessão para a rotina escolar e para contextos fora da sala de aula;
- ✓ Disponibilizar uma caixa de mensagens, na qual os alunos possam colocar problemas ou preocupações, os quais serão discutidos posteriormente;
- ✓ Propor atividades regulares de tarefa para a casa, a fim de ajudar as crianças a engajarem seus pais em atividades cooperativas, relacionadas aos componentes do módulo da intervenção.

**Procedimentos de ensino a serem utilizados com o professor:**

- ✓ Ministrar palestra estruturada sobre o conteúdo da sessão;
- ✓ Promover discussão com os participantes sobre o conteúdo da sessão;
- ✓ Solicitar exemplos dos participantes que possam ilustrar as habilidades a serem ensinadas, proporcionando uma discussão sobre as características adequadas para tais habilidades;
- ✓ Realizar atividade de role-play, com grupos de participantes no papel das crianças e alguns participantes no papel de professores;
- ✓ Realizar atividade de role-play que envolva o desempenho adequado e inadequado da habilidade a ser ensinada por parte de alguns participantes, enquanto os demais exercem a função de observadores;
- ✓ Realizar atividade de role-play sobre o desempenho adequado e inadequado da habilidade a ser ensinada com grupos de participantes no papel das crianças, alguns participantes no papel de professores, e outros exercendo a função de observadores;
- ✓ Fornecer feedback aos professores pela atividade realizada;
- ✓ Apresentar estratégias, fornecer instruções e solicitar sugestões sobre como realizar de modo efetivo o ensino da (s) habilidade (s) com os alunos na sala de aula;
- ✓ Fornecer instruções e solicitar sugestões sobre como aplicar o ensino da (s) habilidade (s) de modo efetivo em situações não-estruturadas na sala de aula;
- ✓ Supervisionar os participantes no planejamento de estratégias, referentes ao tema de determinada sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## **SEGUNDO MÓDULO**

### **OBJETIVOS, CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS DAS SESSÕES TEÓRICAS**

#### **Sessão n° 1**

##### **1.1. Objetivos do professor**

- (1) Identificar os procedimentos que garantam a adaptação às rotinas escolares e a proposição conjunta de regras e seu seguimento por parte dos alunos.
- (2) Identificar quando e quais tipos de regras devem ser estabelecidas.

##### **1.2. Conteúdo**

Estabelecimento de regras conjuntamente com os alunos a serem seguidas na escola, e as possíveis conseqüências tanto para o cumprimento, quanto para o descumprimento de tais regras.

##### **1.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Ministrando palestra estruturada sobre o conteúdo.
- (2) Promover discussão entre os participantes sobre comportamentos apropriados e inapropriados, visando prever as possíveis regras propostas aos alunos e pelos alunos, e avaliar a adequação das regras e suas conseqüências.
- (3) Propor quais estratégias poderiam ser utilizadas para o estabelecimento conjunto de regras na sala de aula.
- (4) Organizar atividade de role-play, com grupos de participantes no papel das crianças e alguns participantes no papel de professores.
- (5) Fornecer feedback aos participantes pela atividade realizada.
- (6) Oferecer instruções sobre como realizar de modo efetivo o estabelecimento de regras com os alunos na sala de aula e solicitar sugestões.

#### **Sessão n° 2**

##### **2.1. Objetivos do professor**

- (1) Descrever dicas internas e externas de sentimentos.
- (2) Diferenciar sentimentos e comportamentos.
- (3) Conceituar empatia e apresentar sua importância nas interações sociais.

## **2.2. Conteúdo**

Descrição sobre dicas internas e externas de sentimentos, a diferenciação entre sentimentos e comportamentos e explicações sobre o conceito de empatia.

## **2.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Ministrara palestra estruturada sobre o conteúdo.
- (2) Promover discussão entre os participantes sobre estratégias que podem ser utilizadas para o ensino da habilidade de empatia e para ensinar as crianças a reconhecer sentimentos nas outras pessoas e identificar sentimentos em si mesmas.
- (3) Oferecer instruções sobre como aplicar de modo efetivo o ensino dessas habilidades em situações não-estruturadas na sala de aula e solicitar sugestões.
- (4) Supervisionar os participantes no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## **Sessão nº 3**

### **3.1. Objetivos do professor**

- (1) Descrever habilidades sociais positivas e habilidades de comunicação adequadas.
- (2) Aprender a estimular habilidades sociais positivas e habilidades adequadas de comunicação em crianças.

### **3.2. Conteúdo**

O que são habilidades sociais positivas e habilidades de comunicação.

### **3.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Fornecer e solicitar exemplos que possam ilustrar as habilidades sociais positivas e de comunicação, proporcionando uma discussão sobre as características adequadas para tais habilidades.
- (2) Oferecer instruções sobre como aplicar atividades de role-play que possam ser utilizadas com as crianças na sala de aula, para estimular o desempenho delas em tais habilidades.
- (3) Oferecer instruções sobre como aplicar o ensino dessas habilidades de modo efetivo em situações não-estruturadas na sala de aula e solicitar sugestões.
- (4) Supervisionar os participantes no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## Sessão nº 4

### 4.1. Objetivos do professor

- (1) Descrever habilidades de auto-controle e de resolução de problemas sociais.
- (2) Aprender a estimular habilidades de auto-controle e de resolução de problemas sociais nos alunos.

### 4.2. Conteúdos

- (1) O que são habilidades de auto-controle.
- (2) Os principais passos para a resolução efetiva de problemas sociais.

### 4.3. Procedimentos realizados pelo coordenador

- (1) Ministrará palestra estruturada sobre os conceitos das habilidades de auto-controle e de resolução de problemas sociais.
- (2) Fornecer instruções sobre os passos necessários para a resolução efetiva de problemas sociais e que possam ser utilizados para ensinar tais habilidades aos alunos.
- (3) Oferecer instruções sobre a aplicação e participar de atividade de role-play que envolva o desempenho adequado e inadequado da habilidade de auto-controle por parte de alguns participantes, enquanto os demais exercem a função de observadores.
- (4) Fornecer feedback aos participantes para a atividade de role-play realizada.
- (5) Oferecer instruções sobre como aplicar o ensino dessas habilidades de modo efetivo em situações não-estruturadas na sala de aula e solicitar sugestões.
- (6) Supervisionar os participantes no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## Sessão nº 5

### 5.1. Objetivos do professor

- (1) Compreender e descrever habilidades de manejo da raiva.
- (2) Aprender a estimular habilidades de manejo da raiva nos alunos.

### 5.2. Conteúdo

Possibilidades comportamentais para evitação de conflitos e suas conseqüências.

### 5.3. Procedimentos realizados pelo coordenador

- (1) Fornecer e solicitar exemplos que possam ilustrar as habilidades de manejo de raiva, proporcionando uma discussão entre os participantes sobre as características adequadas para tais habilidades.

- (2) Organizar atividade de role-play sobre o desempenho adequado e inadequado da habilidade de manejo da raiva, com grupos de participantes no papel das crianças, alguns participantes no papel de professores e outros exercendo a função de observadores.
- (3) Fornecer feedback aos participantes para a atividade de role-play realizada.
- (4) Oferecer instruções sobre como aplicar o ensino dessas habilidades de modo efetivo em situações não-estruturadas na sala de aula e solicitar sugestões.
- (5) Supervisionar os participantes no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## **OBJETIVOS, CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS DAS SESSÕES PRÁTICAS**

### **Sessão nº 1**

#### **1.1. Objetivo do professor**

Aumentar nas crianças a adaptação às rotinas da escola e os comportamentos de seguimento de regras.

#### **1.2. Conteúdo**

Estabelecimento de regras conjuntamente com os alunos a serem seguidas na escola e as possíveis conseqüências tanto para o cumprimento, quanto para o descumprimento de tais regras.

#### **1.3. Procedimentos realizados pelo professor**

- (1) Organizar a formação de grupos de alunos, solicitando que escrevam “o que pode” e “o que não pode” ser feito dentro da escola.
- (2) Promover discussão entre os alunos sobre comportamentos apropriados e inapropriados.
- (3) Eliciar e reforçar positivamente comportamentos apropriados dos alunos.
- (4) Proporcionar aos alunos a prática em avaliar comportamentos inapropriados e suas conseqüências.
- (5) Elaborar junto com os alunos um “estatuto” daquela sala de aula.

## Sessão nº 2

### 2.1. Objetivo do professor

Auxiliar as crianças a descrever: os tipos de situações que podem eliciar determinado sentimento, as dicas externas para reconhecer tal sentimento nas outras pessoas e as dicas internas para identificar o sentimento em si mesmo.

### 2.2. Conteúdos

- (1) Como reconhecer dicas internas e externas de sentimento.
- (2) Nomeação de sentimentos em termos apropriados.
- (2) Diferença entre sentimentos e comportamentos.

### 2.3. Procedimentos realizados pelo professor

- (1) Utilizar para o ensino dos sentimentos uma técnica de generalização denominada “Fases de sentimento” (*Feeling Faces*), a fim de promover o uso dos novos conhecimentos e habilidades pelos alunos em sala de aula.
- (2) Utilizar seu próprio conjunto de faces como modelo para os alunos.
- (3) Promover a generalização em diversos momentos do dia, sugerindo que as crianças avaliem como elas se sentem e mostrem a (s) face (s) apropriada (s).
- (4) Eliciar e reforçar positivamente comportamentos apropriados dos alunos.
- (5) Apresentar os conceitos das habilidades por meio da instrução direta, discussão, histórias e vídeos.
- (6) Realizar atividades de discussão e role-play dando às crianças a chance de praticarem a habilidade.
- (7) Monitorar o nível de compreensão e habilidade alcançado pela classe.
- (8) Ajustar o nível de apresentação e a quantidade de prática de acordo com o nível de desenvolvimento e responsividade de cada classe.

## Sessão nº 3

### 3.1. Objetivo do professor

Ensinar aos alunos habilidades com relação à empatia, favorecendo a descrição do conceito e compreensão da importância da habilidade nas interações sociais.

### 3.2. Conteúdo

História infantil que se refira à habilidade de se colocar no lugar do outro.

### **3.3. Procedimentos realizados pelo professor**

- (1) Propor leitura de história infantil que promova o ensino da empatia.
- (2) Realizar atividades de discussão e role-play dando às crianças a chance de praticarem a habilidade.
- (3) Eliciar e reforçar positivamente comportamentos apropriados dos alunos.
- (4) Monitorar o nível de compreensão e habilidade alcançado pela classe.
- (5) Ajustar o nível de apresentação e a quantidade de prática de acordo com o nível de desenvolvimento e responsividade de cada classe.
- (6) Generalizar o uso das habilidades ensinadas para a rotina escolar e para contextos fora da sala de aula.

## **Sessão nº 4**

### **4.1. Objetivos do professor**

- (1) Estimular habilidades para o aumento do comportamento social positivo (por exemplo, participação social, comportamento pró-social e habilidades de comunicação).
- (2) Estimular o desenvolvimento de relações positivas entre os pares.

### **4.2. Conteúdo**

Habilidades sociais positivas e habilidades de comunicação.

### **4.3. Procedimentos realizados pelo professor**

- (1) Estimular nas crianças as seguintes habilidades: fazer amizades e manter amigos, revezar e compartilhar objetos em jogos, expressar o ponto de vista e ouvir os outros.
- (2) Ensinar tais habilidades por meio da instrução direta, discussão, histórias e vídeos.
- (3) Realizar atividades de discussão e role-play dando às crianças a chance de praticarem as habilidades.
- (4) Monitorar o nível de compreensão e habilidade alcançado pela classe.
- (5) Eliciar e reforçar positivamente comportamentos apropriados dos alunos.
- (6) Ajustar o nível de apresentação e a quantidade de prática de acordo com o nível de desenvolvimento e responsividade de cada classe.
- (7) Generalizar o uso das habilidades ensinadas para a rotina escolar e para contextos fora da sala de aula.

## Sessão nº 5

### 5.1. Objetivos do professor

- (1) Estimular habilidades de auto-controle.
- (2) Ensinar habilidades para resolução de problemas sociais.

### 5.2 Conteúdo

Estratégias e passos para resolução de problemas (instrumentais e sociais), introduzindo a estratégia *Control Signals Poster* (CSP).

### 5.3. Procedimentos realizados pelo professor

- (1) Apresentar para as crianças determinados passos para resolver problemas atuais da sala de aula.
- (2) Realizar atividades com a classe sobre resolução de problemas.
- (3) Apresentar os conceitos das habilidades por meio da instrução direta, discussão, histórias e vídeos.
- (4) Realizar atividades de discussão e role-play dando às crianças a chance de praticarem a habilidade.
- (5) Monitorar o nível de compreensão e habilidade alcançado pela classe.
- (6) Ajustar o nível de apresentação e a quantidade de prática de acordo com o nível de desenvolvimento e responsividade de cada classe.
- (7) Eliciar e reforçar positivamente comportamentos apropriados dos alunos.
- (8) Disponibilizar uma caixa de mensagens, na qual os alunos possam colocar problemas ou preocupações, que então serão discutidos nos encontros de resolução de problemas.
- (9) Generalizar o uso das habilidades ensinadas para a rotina escolar e para contextos fora da sala de aula.

## Sessão nº 6

### 6.1. Objetivo do professor

Ensinar aos alunos habilidades de manejo da raiva.

### 6.2. Conteúdo

Apresentação de possibilidades comportamentais para evitação de conflitos e suas conseqüências.

### **6.3. Procedimentos realizados pelo professor**

- (1) Ensinar tais habilidades por meio da instrução direta, modelagem, discussão, histórias e vídeos.
- (2) Realizar atividades de discussão e role-play dando às crianças a chance de praticarem as habilidades.
- (3) Utilizar com crianças pequenas marionetes de pano para o ensino dessas habilidades.
- (4) Monitorar o nível de compreensão e habilidade alcançado pela classe.
- (5) Eliciar e reforçar positivamente comportamentos apropriados dos alunos.
- (6) Proporcionar aos alunos a oportunidade de avaliar seus comportamentos inapropriados e suas conseqüências.
- (7) Ajustar o nível de apresentação e a quantidade de prática de acordo com o nível de desenvolvimento e responsividade de cada classe.
- (8) Generalizar o uso das habilidades ensinadas para a rotina escolar e para contextos fora da sala de aula.

## **Sessão nº 7**

### **7.1. Objetivos do professor**

- (1) Estimular a relação entre os professores e os pais dos alunos.
- (2) Generalizar com a família as habilidades ensinadas para as crianças na escola.

### **7.2. Conteúdo**

Tarefas para casa que estimulem o desempenho das mesmas habilidades estimuladas nas crianças no contexto escolar.

### **7.3. Procedimentos realizados pelo professor**

- (1) Propor atividades regulares de tarefa para a casa, a fim de ajudar as crianças a engajar seus pais em atividades cooperativas, relacionadas aos componentes do programa de intervenção (como leitura de histórias, atividades de completar e pintar desenhos, recortar e colar, etc).
- (2) Relatar aos pais, com freqüência, os avanços e desempenhos apropriados das crianças na sala de aula.

### MÓDULO 3

#### “Aprendendo a implementar estratégias seletivas”

##### **Habilidades a serem ensinadas à criança:**

- ✓ Compreender as regras e os limites estabelecidos para o ambiente escolar;
- ✓ Comportar-se mais freqüentemente de acordo com as regras e limites do ambiente escolar;
- ✓ Compreender quais comportamentos (acadêmicos e sociais) são esperados dentro do ambiente escolar;
- ✓ Compreender e cumprir o contrato de contingências estabelecido com o professor;
- ✓ Colaborar com a aplicação da estratégia de reforçamento com fichas, proposto pelo professor;
- ✓ Compreender e colaborar com a aplicação de estratégias como o custo de resposta e o *time-out*, que se mostrarem necessárias.

##### **Habilidades a serem ensinadas ao professor:**

- ✓ Identificar e avaliar crianças pré-escolares que demonstram alto grau de problemas precoces de comportamento agressivo;
- ✓ Escolher um aluno dentro da sala de aula que apresente comportamentos agressivos com alta freqüência e intensidade, a fim de participar da intervenção;
- ✓ Realizar uma análise funcional do comportamento do aluno para determinar sua função e quais conseqüências o mantém;
- ✓ Compreender que mesmo o comportamento problemático, que é aversivo para os outros, é mantido por causa de reforçadores positivos e/ou negativos para o aluno agressivo;
- ✓ Identificar quais tipos de reforçadores positivos e/ou negativos afetam o comportamento do aluno-alvo numa direção desejada socialmente;
- ✓ Descrever as características importantes que tornam o elogio do adulto efetivo;

- ✓ Elogiar tão freqüentemente quanto possível, e de modo contingente, o comportamento adequado do aluno-alvo;
- ✓ Identificar a função do contrato de contingências e aprender como aplicá-lo;
- ✓ Estabelecer um arranjo coerente entre os reforçadores (positivos) obtidos e os critérios de desempenho que devem ser alcançados pelo aluno-alvo para ter acesso a tais conseqüências;
- ✓ Identificar a função da estratégia do reforçamento diferencial e aprender como aplicá-lo;
- ✓ Planejar e aplicar um esquema de reforçamento com fichas para os comportamentos do aluno-alvo;
- ✓ Identificar a função do custo de resposta e aprender a como aplicá-lo, quando necessário;
- ✓ Garantir a proporção entre os pontos ou os privilégios removidos e a gravidade do comportamento inadequado emitido pelo aluno;
- ✓ Identificar a função do *time-out* e aprender a como aplicá-lo, quando necessário;
- ✓ Avaliar as situações que exijam a aplicação do *time-out* de acordo com a gravidade do comportamento inadequado emitido pelo aluno;
- ✓ Compreender que a estratégia de intervenção deve ser iniciada somente com procedimentos positivos ou reforçadores;
- ✓ Conscientizar-se de que os procedimentos negativos ou aversivos só devem ser adicionados à intervenção se o comportamento agressivo do aluno permanecer pouco alterado ou não for afetado pelas estratégias positivas aplicadas anteriormente;
- ✓ Comunicar freqüentemente o desempenho do aluno-alvo, a fim de obter o envolvimento e a colaboração dos pais.

**Procedimentos de ensino a serem utilizados com a criança:**

- ✓ Apresentar ao aluno-alvo os comportamentos adequados que são esperados dele na sala de aula;
- ✓ Apresentar ao aluno-alvo as habilidades a serem ensinadas por meio de instrução direta e discussão;
- ✓ Apresentar ao aluno-alvo as conseqüências positivas que serão obtidas quando os comportamentos esperados e adequados forem emitidos;

- ✓ Prestar atenção cuidadosa às respostas do aluno-alvo com relação às solicitações e instruções do professor, monitorando o nível de compreensão desse aluno;
- ✓ Oferecer oportunidade ao aluno-alvo para avaliar e comentar sobre seus comportamentos inadequados e as possíveis conseqüências;
- ✓ Informar o aluno-alvo com freqüência e de modo contingente sobre seu comportamento na sala de aula;
- ✓ Reforçar positivamente os comportamentos apropriados do aluno-alvo;
- ✓ Ensinar ao aluno-alvo o estabelecimento de determinadas estratégias de manejo do comportamento por meio de instrução direta, modelagem e discussão sobre comportamentos adequados e inadequados;
- ✓ Proporcionar elogios imediatos, contingentes e tão freqüentes quanto possível, para o desempenho adequado do aluno-alvo;
- ✓ Aplicar determinadas estratégias de manejo do comportamento (como o *time-out* e o custo de resposta), quando for necessário e de modo contingente e imediato ao comportamento, a fim de diminuir a taxa de comportamentos inadequados do aluno-alvo.

**Procedimentos de ensino a serem utilizados com o professor:**

- ✓ Ministrar palestra estruturada sobre o conteúdo da sessão;
- ✓ Fornecer instruções e orientações para a realização das tarefas (individuais e em grupos);
- ✓ Realizar exposição, análise e discussão sobre os produtos elaborados pelos professores;
- ✓ Fornecer feedback e orientações aos professores sobre as atividades realizadas;
- ✓ Realizar atividade de role-play para o ensino de determinada habilidade, com grupos de participantes no papel das crianças, alguns participantes no papel de professores e outros exercendo a função de observadores;
- ✓ Oferecer instruções e solicitar sugestões sobre como aplicar determinada estratégia de modo efetivo com o aluno-alvo na sala de aula;
- ✓ Realizar e supervisionar tarefas em grupo nas quais cada participante deve planejar uma atividade ou estratégia específica que será aplicada posteriormente na sala de aula com seu respectivo aluno-alvo.

## **TERCEIRO MÓDULO**

### **OBJETIVOS, CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS DAS SESSÕES TEÓRICAS**

#### **Sessão nº 1**

##### **1.1. Objetivos do professor**

- (1) Identificar, avaliar e indicar as crianças pré-escolares que demonstram alto grau de problemas precoces de comportamento agressivo.
- (2) Escolher um aluno dentro da sala de aula que apresente comportamentos agressivos com alta frequência e intensidade.

##### **1.2. Conteúdos**

- (1) Características do padrão de problemas de comportamento agressivo em crianças.
- (2) Escalas de avaliação para os problemas de comportamento agressivo em crianças.

##### **1.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Ministrando palestra estruturada sobre os conteúdos.
- (2) Fornecer instruções para o preenchimento de escalas de avaliação.
- (3) Analisar e discutir as respostas dadas às escalas com os participantes.
- (4) Auxiliar cada participante na escolha de um aluno-alvo para a aplicação do procedimento de intervenção.
- (4) Fornecer feedback para os professores sobre as atividades realizadas.
- (5) Supervisionar os professores no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

#### **Sessão nº 2**

##### **2.1. Objetivos do professor**

- (1) Realizar uma análise funcional do comportamento do aluno para determinar sua função e quais conseqüências o mantém (por ex., evitar uma tarefa; escapar de uma situação; estabelecer controle, poder, ou domínio sobre outros; ou obter um resultado positivo que seja valioso/importante).
- (2) Compreender que mesmo o comportamento problemático que é aversivo para os outros é mantido por causas de reforçadores positivos para o aluno agressivo.

(3) Identificar quais tipos de reforçadores positivos afetam o comportamento do aluno-alvo numa direção desejada socialmente.

## **2.2. Conteúdo**

O que é uma análise funcional e como ela é conduzida.

## **2.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Ministrara palestra estruturada sobre o conteúdo.
- (2) Orientar uma tarefa em grupo na qual cada participante deve realizar uma análise funcional de um comportamento-problema apresentado por seu aluno-alvo.
- (3) Promover a exposição e discussão das análises funcionais realizadas pelos participantes.
- (4) Fornecer feedback e orientações para a tarefa realizada pelos participantes.
- (5) Supervisionar os professores no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## **Sessão nº 3**

### **3.1. Objetivos do professor**

- (1) Descrever as características importantes que tornam o elogio do adulto efetivo.
- (2) Ser capaz de elogiar tão frequentemente quanto possível, e de modo contingente, o comportamento adequado do aluno-alvo.

### **3.2. Conteúdo**

O elogio do adulto enquanto uma estratégia que foca atenção no comportamento do aluno, comunicando aprovação e consideração positiva.

### **3.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Ministrara palestra estruturada sobre o conteúdo.
- (2) Organizar atividade de role-play sobre a aplicação do elogio para o comportamento do aluno-alvo, com grupos de participantes no papel das crianças, alguns participantes no papel de professores, e outros exercendo a função de observadores.
- (3) Fornecer feedback para os professores sobre a atividade de role-play.
- (4) Oferecer instruções sobre como aplicar o elogio de modo efetivo após a emissão de comportamentos apropriados do aluno-alvo e solicitar sugestões.
- (5) Supervisionar os professores no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## Sessão nº 4

### 4.1. Objetivos do professor

- (1) Compreender a função do contrato de contingências e aprender como aplicá-lo.
- (2) Ser capaz de estabelecer um arranjo coerente entre os reforçadores (positivos) obtidos/merecidos e os critérios de desempenho que devem ser alcançados pelo aluno-alvo para ter acesso a tais conseqüências.

### 4.2. Conteúdo

O contrato de contingências enquanto uma estratégia definida pela relação entre uma conseqüência positiva e o comportamento-alvo de um indivíduo ou um grupo de indivíduos.

### 4.3. Procedimentos realizados pelo coordenador

- (1) Ministrara palestra estruturada sobre o conteúdo.
- (2) Organizar tarefa em grupo na qual cada participante deve elaborar um contrato de contingências que será aplicado posteriormente com seu respectivo aluno-alvo.
- (3) Promover a exposição e discussão das atividades realizadas pelos participantes.
- (4) Fornecer feedback para a tarefa realizada pelos participantes.
- (5) Oferecer instruções sobre como aplicar de modo efetivo o contrato de contingências para o comportamento do aluno-alvo na sala de aula e solicitar sugestões.
- (6) Supervisionar os professores no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## Sessão nº 5

### 5.1. Objetivo do professor

Compreender a função da estratégia do reforçamento diferencial e aprender como aplicá-lo.

### 5.2. Conteúdo

O que é e como deve ser aplicado o reforçamento diferencial (estratégia na qual o comportamento apropriado é reforçado enquanto o comportamento inapropriado é simultaneamente punido com moderação ou ignorado).

### 5.3. Procedimentos realizados pelo coordenador

- (1) Ministrara palestra estruturada sobre o conteúdo.

- (2) Organizar atividade de role-play sobre a aplicação do reforçamento diferencial na sala de aula, com grupos de participantes no papel das crianças, alguns participantes no papel de professores, e outros exercendo a função de observadores.
- (3) Fornecer feedback para os professores sobre a atividade de role-play.
- (4) Oferecer instruções sobre como aplicar de modo efetivo o reforçamento diferencial para o comportamento do aluno-alvo na sala de aula e solicitar sugestões.
- (5) Supervisionar os professores no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## **Sessão nº 6**

### **6.1. Objetivo do professor**

Aprender a planejar e aplicar um esquema de reforçamento com fichas para os comportamentos do aluno-alvo.

### **6.2. Conteúdo**

O que consiste e como deve ser aplicado um esquema de reforçamento com fichas, a fim de aumentar a taxa de comportamentos adequados do aluno por meio de reforços contingentes e imediatos.

### **6.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Ministrando palestra estruturada sobre o conteúdo.
- (2) Organizar tarefa em grupo na qual cada participante deve planejar um esquema de reforçamento com fichas que será aplicado posteriormente na sala de aula com seu respectivo aluno-alvo.
- (3) Organizar atividade de role-play sobre a aplicação do reforçamento com fichas para um aluno-alvo, com um dos participantes no papel do aluno, outro participante no papel do professor, e os demais participantes exercendo a função de observadores.
- (4) Promover a exposição e discussão das atividades realizadas pelos participantes.
- (5) Fornecer feedback para a tarefa realizadas pelos participantes.
- (6) Oferecer instruções sobre como aplicar de modo efetivo o reforçamento com fichas para o aluno-alvo na sala de aula e solicitar sugestões.
- (7) Supervisionar os professores no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## Sessão nº 7

### 7.1. Objetivos do professor

- (1) Compreender a função do custo de resposta e aprender como aplicá-lo, quando necessário.
- (2) Ser capaz de garantir a proporção entre os pontos ou os privilégios removidos e a gravidade do comportamento inadequado emitido pelo aluno.

### 7.2. Conteúdo

O custo de resposta enquanto uma estratégia que utiliza a remoção de um privilégio ou dos pontos obtidos com o propósito de controlar formas mal-adaptativas de comportamento.

### 7.3. Procedimentos realizados pelo coordenador

- (1) Ministrando palestra estruturada sobre o conteúdo.
- (2) Propor uma tarefa em grupo baseada em estudos de casos de alunos com padrões de comportamento agressivo na sala de aula, de modo que a estratégia a ser utilizada seja o custo de resposta e suas variações de intensidade.
- (3) Promover a exposição e discussão das atividades realizadas pelos participantes.
- (4) Fornecer feedback para a tarefa realizada pelos participantes.
- (5) Oferecer instruções sobre como aplicar de modo efetivo o custo de resposta para o comportamento do aluno-alvo na sala de aula e oferecer e solicitar sugestões.
- (6) Supervisionar os professores no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## Sessão nº 8

### 8.1. Objetivos do professor

- (1) Compreender a função do *time-out* e aprender como aplicá-lo, quando necessário.
- (2) Ser capaz de avaliar as situações que exijam a aplicação do *time-out*, de acordo com a gravidade do comportamento inadequado emitido pelo aluno.

### 8.2. Conteúdo

*Time-out* enquanto uma estratégia que se refere à remoção de um aluno por curto período de tempo, a fim de que ele possa controlar seu comportamento.

### **8.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Ministar palestra estruturada sobre o conteúdo.
- (2) Organizar atividade de role-play sobre a aplicação do *time-out* com o aluno-alvo na sala de aula, com alguns participantes no papel das crianças, outros participantes no papel de professores.
- (3) Fornecer feedback para os professores sobre a atividade de role-play realizada.
- (4) Oferecer instruções sobre como aplicar de modo efetivo o *time-out* para o comportamento extremamente inadequado do aluno-alvo na sala de aula e solicitar sugestões.
- (5) Supervisionar os professores no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## **Sessão nº 9**

### **9.1. Objetivos do professor**

- (1) Compreender que a estratégia de intervenção deve ser iniciada somente com procedimentos positivos ou reforçadores (por ex., elogio do adulto, estabelecimento de limites e regras, contrato de contingências, informes diários sobre as situações difíceis e como eles lidaram com elas, e sistemas de incentivo baseados no comportamento apresentado na escola e em casa).
- (2) Conscientizar-se de que o *time-out*, os procedimentos de custo de resposta, ou outros procedimentos negativos ou aversivos só devem ser adicionados à intervenção se o comportamento agressivo do aluno permanecer pouco alterado ou não for afetado pelas estratégias positivas aplicadas anteriormente.

### **9.2. Conteúdo**

Quais são as condições indicadas nas quais as estratégias de intervenção devem ser aplicadas com o aluno-alvo.

### **9.3. Procedimentos realizados pelo coordenador**

- (1) Propor uma atividade em grupo na qual os participantes deverão elaborar uma hierarquia dos procedimentos mais positivos para os procedimentos mais negativos, com exemplos de comportamentos dos alunos ou circunstâncias nas quais a aplicação de cada procedimento mostre-se apropriada.

- (2) Promover a exposição e discussão sobre a atividade realizada pelo grupo de participantes.
- (3) Fornecer feedback para os participantes sobre a atividade realizada.
- (4) Supervisionar os professores no planejamento de estratégias, referentes ao tema desta sessão, a serem executadas na sala de aula com as crianças.

## **OBJETIVOS, CONTEÚDO E PROCEDIMENTOS DAS SESSÕES PRÁTICAS**

### **Sessão nº 1**

#### **1.1. Objetivos do professor**

- (1) Esclarecer para o aluno-alvo as regras e os limites estabelecidos para o ambiente escolar.
- (2) Aumentar a taxa de comportamentos do aluno-alvo no que se refere ao seguimento de regras e limites do ambiente escolar.
- (3) Apresentar para o aluno-alvo quais são os comportamentos (acadêmicos e sociais) esperados dele no ambiente escolar.

#### **1.2. Conteúdo**

Regras e limites escolares e as expectativas do professor quanto aos comportamentos do aluno-alvo na sala de aula.

#### **1.3. Procedimentos realizados pelo professor**

- (1) Apresentar ao aluno-alvo as regras, limites e expectativas comportamentais por meio de instrução direta e discussão.
- (2) Prestar atenção cuidadosa às respostas do aluno-alvo com relação às solicitações e instruções do professor, monitorando o nível de compreensão desse aluno.
- (3) Proporcionar ao aluno-alvo a oportunidade de avaliar e comentar sobre seus comportamentos inadequados e as possíveis conseqüências.
- (4) Comunicar freqüentemente e de modo contingente para o aluno-alvo (sempre que possível) sobre o quanto ele tem sido bem-sucedido ao lidar com determinadas dificuldades enfrentadas por ele no dia-a-dia da sala de aula.
- (4) Eliciar e reforçar positivamente comportamentos apropriados do aluno-alvo e que se refiram principalmente ao seguimento de regras.

## Sessão nº 2

### 2.1. Objetivos do professor

- (1) Comunicar freqüentemente aos pais (duas a três vezes por semana) o desempenho do aluno-alvo, informando mesmo os pequenos avanços.
- (2) Obter o envolvimento e a colaboração dos pais (ou responsáveis pelo aluno-alvo) com relação aos procedimentos de intervenção, a fim de garantir a maior generalização e duração dos resultados/efeitos alcançados no ambiente escolar.

### 2.2. Conteúdo

Os procedimentos de intervenção a serem aplicados com o aluno-alvo.

### 2.3. Procedimentos realizados pelo professor

- (1) Informar os pais sobre os procedimentos e as estratégias de intervenção que serão aplicadas com relação aos comportamentos do aluno em sala de aula.
- (2) Obter o consentimento dos pais e estimular a participação deles no que se refere à aplicação dos mesmos procedimentos em casa, principalmente disponibilizando reforçadores positivos para comportamentos adequados e simultaneamente punindo com moderação ou ignorando os comportamentos inadequados.

## Sessão nº 3

### 3.1. Objetivos do professor

- (1) Estabelecer com o aluno-alvo o contrato de contingências proposto na sessão teórica.
- (2) Aplicar a estratégia do contrato de contingências juntamente com elogios, avaliando a necessidade de aplicação da estratégia do reforçamento diferencial.

### 3.2. Conteúdo

As estratégias de contrato de contingências, elogio do adulto e reforçamento diferencial.

### 3.3. Procedimentos realizados pelo professor

- (1) Apresentar para o aluno-alvo a relação existente entre os comportamentos adequados que são esperados dele e as conseqüências positivas que serão obtidas quando tais comportamentos forem emitidos.
- (2) Estabelecer o contrato de contingências com o aluno-alvo por meio de instrução direta, modelagem e discussão sobre comportamentos adequados e inadequados.

(3) Elogiar imediatamente, e tão freqüentemente quanto possível, o comportamento do aluno-alvo contingentemente ao desempenho adequado.

(4) Aplicar a estratégia do reforçamento diferencial quando for necessário e de modo contingente e imediato ao comportamento do aluno.

## Sessão nº 4

### 4.1. Objetivos do professor

(1) Aplicar para o aluno-alvo a estratégia de reforçamento com fichas, planejada na sessão teórica.

(2) Avaliar a eficácia do reforçamento com fichas e utilizar estratégias mais aversivas como o custo de resposta e o *time-out* apenas se mostrarem-se necessárias.

### 4.2. Conteúdo

As estratégias de reforçamento com fichas, custo de resposta e o *time-out*.

### 4.3. Procedimentos realizados pelo professor

(1) Explicar para o aluno-alvo no que consistirá o uso das fichas, indicando quais comportamentos lhe permitirão obter mais fichas e quais serão os reforçadores disponíveis para um determinado número de fichas acumuladas.

(2) Apresentar o reforçamento com fichas para o aluno-alvo por meio de instrução direta e da discussão sobre comportamentos adequados e inadequados.

(3) Elogiar imediatamente, e tão freqüentemente quanto possível, o comportamento do aluno-alvo de modo contingente ao desempenho adequado, juntamente com a entrega das fichas.

(4) Se o procedimento de reforçamento com fichas não se mostrar eficaz, aplicar a estratégia do custo de resposta, garantindo a proporção entre os pontos ou os privilégios removidos e a gravidade do comportamento inadequado emitido pelo aluno.

(5) E em situações em que o manejo do comportamento do aluno se mostrar muito difícil e não houver possibilidade imediata de se obter um resultado eficaz com a aplicação do reforço diferencial e do custo de resposta, utilizar a estratégia do *time-out*, removendo o aluno-alvo da situação por um curto período de tempo, a fim de que possa controlar seu comportamento.

É importante destacar que, diferentemente das sessões práticas do módulo 2 da capacitação, as quais são planejadas para a aplicação durante um dia de aula e de forma seqüencial, as sessões práticas do módulo 3 podem – e devem – ser reaplicadas com o aluno-alvo sempre que se mostrarem necessárias, levando-se em consideração, principalmente, os resultados obtidos quanto à diminuição da taxa de comportamentos inadequados e ao aumento da taxa de comportamentos socialmente adequados por esse aluno.

## DISCUSSÃO

O propósito deste trabalho originou-se em virtude da constatação de três problemáticas principais. A primeira refere-se à evidência de que o comportamento agressivo apresentado por crianças pequenas resulta em alto risco para problemas escolares e problemas de ajustamento social posterior (Schiff & BarGil, 2004; Walker & Sprague, 1999; Walker, Severson et al., 1998; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995; Patterson et al., 1989).

Segunda, o fato de que as escolas possuem poucos recursos para lidar efetivamente com alunos agressivos (Walker & Gresham, 1997), incluindo, freqüentemente, modos de atuação inapropriados dos professores diante dos alunos (Vila, 2005; Hyman & Perone, 1998; Romero, 1995), a ênfase no uso de medidas punitivas para o manejo do comportamento (Mayer, 1995; Sidman, 1995), com conseqüente aumento da hostilidade no ambiente escolar (Schiff & BarGil, 2004; Pianta, 2000; Zanotto, 2000).

Terceira, a escassez de trabalhos de intervenção no contexto escolar realizados no Brasil, com relação à prevenção e/ou remediação dos problemas de comportamento agressivo em crianças (Ormeño, 2004).

Considerou-se pertinente conduzir um estudo que visasse à obtenção de dados sobre programas de intervenção planejados para a prevenção do comportamento agressivo, dirigidas para crianças de risco e com estratégias realizadas por professores no âmbito escolar. Fundamentando-se em tais informações, o objetivo do presente estudo foi elaborar uma proposta de capacitação para o aprimoramento das habilidades de professores de pré-escola da rede pública, sobre o comportamento agressivo infantil, com base em programas de intervenção escolar descritos na literatura.

Para alcançar tal objetivo, foi necessário desenvolver uma metodologia que permitisse a obtenção de informações consideradas relevantes. Etapas foram conduzidas em seqüência e todas as informações obtidas em conjunto puderam ser utilizadas para a proposição da capacitação. Com o intuito de se fundamentar em modelos de intervenção escolar para o comportamento agressivo, procedeu-se a busca por programas considerados bem-sucedidos. Posteriormente, examinou-se detalhadamente as características desses programas, com ênfase nos aspectos da intervenção. Por último,

os resultados dessa análise e das etapas anteriores forneceram os subsídios para a elaboração da proposta de capacitação propriamente dita.

Os resultados obtidos no presente estudo consistiram em quatro produtos, os quais vieram a compor os módulos da capacitação, sendo: (a) a identificação das habilidades relevantes a serem desenvolvidas pelos alunos, tendo em vista a prevenção e/ou remediação de comportamentos agressivos e o aumento de comportamentos pró-sociais no contexto escolar; (b) a identificação de estratégias adequadas para o desenvolvimento destas habilidades, a serem utilizadas com os alunos; (c) a proposição de um conjunto de habilidades do professor requeridas para implementar estratégias de ensino que visem à prevenção de problemas de comportamento agressivo em sala de aula; e (d) a proposição de condições de ensino a serem oferecidas aos professores durante o processo de capacitação.

A obtenção de uma definição bem fundamentada das habilidades dos alunos, que auxiliam na prevenção de comportamentos agressivos, mostrou-se uma condição importante para a definição dos alvos da capacitação, sendo um referencial do que o professor precisa desenvolver para ser bem-sucedido. Assim, a identificação das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e a descrição das estratégias a serem utilizadas para a aquisição e manutenção destas habilidades, norteiam a atuação do professor durante a implementação da proposta dentro da sala de aula. O conjunto de habilidades necessárias ao professor para a aplicação dos procedimentos de intervenção com as crianças e a explicitação dos procedimentos a serem oferecidos para que o professor desenvolva tais habilidades conduzem e orientam o trabalho do coordenador responsável pela capacitação.

Destaca-se que, em um trabalho de natureza preventiva com professores e dirigido a todos os alunos, o foco esteja no aumento da competência social e emocional: auto-controle, consciência emocional, desenvolvimento de habilidades sociais e de habilidades de comunicação, habilidades sociais relacionadas aos pares, resolução de problemas interpessoais, manejo de raiva, controle dos impulsos e empatia. Em um trabalho seletivo e dirigido a determinados alunos (alunos de risco para comportamento agressivo e fracasso escolar), o foco deve estar na diminuição dos comportamentos inadequados e no fortalecimento dos comportamentos adequados, e as habilidades a serem desenvolvidas no aluno são: conscientizar-se dos comportamentos acadêmicos e sociais que são esperados no ambiente escolar, aceitar limites, seguir regras, cooperar,

compartilhar e colaborar com o professor na aplicação de estratégias de manejo do comportamento.

Nos resultados referentes aos programas de intervenção, identificou-se que, independentemente do tipo de intervenção (universal, seletiva ou indicada) e da orientação teórica que fundamenta cada programa, todas as intervenções têm por objetivo prevenir e/ou reduzir problemas de comportamento agressivo em crianças. Os cinco programas utilizaram forte delineamento de pesquisa, envolvendo grupos-controle e designação randômica dos participantes, além de múltiplas medidas para a coleta de dados. E embora não tenham obtido resultados significativamente positivos em todas as avaliações realizadas, os cinco programas atingiram critérios para que fossem considerados como “possivelmente eficazes” ou extremamente promissores (Leff et al., 2001).

Esses programas enfatizaram aspectos diferentes em seus modelos de intervenção. Com relação aos programas *PATHS* e *Second Step*, as estratégias de intervenção, aplicadas com todas as crianças na sala de aula, têm como propósito o ensino de habilidades de ajustamento social mais geral, as quais são apontadas como incompatíveis com o desenvolvimento de comportamentos agressivos. As estratégias de intervenção dos programas *Anger Coping* e *Brain Power*, são utilizadas com um pequeno número de participantes e relacionam-se com o ensino de habilidades sociais e/ou cognitivas que permitam às crianças lidar de modo mais bem-sucedido com o sentimento de raiva ou com problemas de natureza social. O programa *First Step to Success* utiliza estratégias comportamentais de manejo com uma única criança por vez com o objetivo de aumentar diretamente o desempenho acadêmico e o ajustamento social.

A partir da análise das características da intervenção e dos aspectos relacionados ao papel do professor nos programas encontrados na literatura, as seguintes decisões foram tomadas sobre a proposta de capacitação: 1) inclusão de componentes de intervenção universal e seletiva; 2) proposição de treinamento inicial com foco sobre a compreensão dos fatores responsáveis pelo comportamento agressivo e procedimentos básicos de manejo do comportamento; 3) identificação de aspectos a serem alvo da capacitação em termos de habilidades do professor e das crianças e das condições a serem sugeridas como procedimentos de ensino; e 4) constatação de que uma condição essencial é o participante contar com um consultor, visto que a capacitação deve

consistir em um grupo de discussão sobre a intervenção, com o acompanhamento do professor ao implementar as estratégias propostas.

Após a leitura cuidadosa dos cinco programas de intervenção e com base na exposição a respeito de intervenções universais, seletivas e indicadas, fornecida por Leff et al. (2001), Walker, Colvin e Ramsey (1995) e pelos autores do Conduct Problems Prevention Research Group (2000), concluiu-se que um modelo de intervenção para professores da rede pública de ensino, com o objetivo de aprimorar suas habilidades para lidar com pré-escolares agressivos e, conseqüentemente, prevenir e/ou diminuir tais problemas de comportamento, deva ser abrangente: incluir componentes universais e seletivos; envolver vários agentes em sua implementação (professores, pais, pares e a própria criança); fornecer supervisão e acompanhamento aos participantes; e ser implementado por extenso período de tempo, preferencialmente.

Considerou-se imprescindível desenvolver procedimentos de treino e supervisão aos professores. Para garantir melhor aproveitamento do conteúdo oferecido aos participantes durante a intervenção, a proposta de capacitação deveria propiciar condições para que o professor adquirisse determinadas habilidades, comportamentos e conceitos básicos. Decidiu-se então por incluir um primeiro módulo na elaboração da proposta de capacitação, cujo conteúdo aborda o ensino de conceitos básicos e o treino de habilidades iniciais aos professores, consideradas necessárias para melhor acompanhamento dos dois módulos subseqüentes. Tais conhecimentos referem-se, essencialmente, aos fatores e agentes de socialização envolvidos no desenvolvimento dos problemas de comportamento agressivo em crianças e são considerados pré-requisitos para que o professor possa ser inserido na capacitação.

A formação continuada de professores caracteriza-se como uma área complexa e polêmica, possuindo vários enfoques sobre como abordar e produzir os resultados positivos. Nesse sentido, foi necessário tomar uma decisão relativa ao tipo de enfoque aplicado à proposta de capacitação.

Em termos de abordagem para o aperfeiçoamento dos professores, a presente proposta pode ser caracterizada como “tradicional”. Escolheu-se um enfoque comportamental, centrado em quem ministra a capacitação. Apóia-se no pressuposto da oferta de condições de ensino para os professores adquirirem os conhecimentos e as habilidades por meio da mediação de um coordenador. A estruturação da proposta prevê, em um primeiro momento, um conjunto de apresentações e atividades pré-determinadas conduzidas pelo coordenador e a serem realizadas pelo professor. Em um

segundo momento, conta com um trabalho de acompanhamento do coordenador, que tem por finalidade supervisionar a implementação das estratégias realizadas pelo professor na sala de aula.

Utilizou-se uma metodologia que privilegiou a identificação de ações do professor nos programas de intervenção, das atividades realizadas e das estratégias utilizadas junto às crianças. O foco desta proposta dirigiu-se para o desenvolvimento de tais habilidades (ações) que se aproximam de uma perspectiva comportamental de ensino. Como implicação, os módulos da capacitação foram organizados e propostos para o desenvolvimento de habilidades por meio do ensino direto, com uso de *feedback* ao professor e dirigido pelo coordenador.

Todavia, as contribuições do presente trabalho, referentes à identificação de habilidades necessárias ao professor desenvolver para que possa trabalhar com a prevenção e remediação de comportamentos agressivos, podem ser utilizadas em outras capacitações baseadas em diferentes tipos de abordagens de ensino (por exemplo, abordagem sócio-construtivista). Sendo assim, considera-se que a proposta de capacitação oferecida pelo presente estudo proporciona tanto uma apresentação de procedimentos metodológicos detalhados, como uma estrutura de sessões com objetivos, conteúdos e atividades, que podem servir de base, em estudos futuros, para a elaboração de outras propostas de capacitação, mesmo que estas possuam diferentes objetivos e abordagens teóricas.

Na medida em que se baseia em programas efetivos, o presente estudo possibilita ter um sólido ponto de partida para estudos sobre a capacitação de professores para atuarem na prevenção e/ou remediação de problemas de comportamento em crianças. A presente proposta de capacitação conta com apoio teórico e base empírica que aumentam sua probabilidade de eficácia, visto que foi subsidiada por programas de intervenção que comprovaram seus efeitos positivos no aprimoramento das habilidades de manejo dos professores e na diminuição do comportamento agressivo dos alunos. Nesse sentido, supõe-se que quanto maior a fidelidade dos professores em implementarem os procedimentos da capacitação tal como são sugeridos, maior a probabilidade de se obter resultados desejáveis junto aos alunos na sala de aula.

Uma proposta de capacitação com foco na atuação do professor vem preencher uma lacuna na literatura nacional com relação a modelos e procedimentos de intervenção escolar para os problemas de comportamento agressivo infantil,

especificamente para o período da pré-escola. Por um lado, os trabalhos na área de treinamento para professores, realizados por Vila (2005) e Del Prette, Del Prette e colaboradores (Del Prette & Del Prette, 1998; Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva, & Puntel, 1998; Del Prette, Del Prette, Pontes, & Torres, 1998), possuem um enfoque mais amplo para as interações educativas na escola, com resultados positivos no repertório interpessoal profissional dos professores participantes. Por outro lado, os estudos de intervenção voltados para a prevenção e/ou remediação de comportamentos agressivos (Ormeño, 2004; Baraldi & Silveiras, 2003; Elias, 2003), embora tenham obtido resultados positivos sobre o comportamento das crianças, não focalizaram um treinamento intensivo com o objetivo principal de modificar a atuação do professor na sala de aula.

Sendo assim, dois aspectos importantes, levados em consideração quanto à adaptação desta proposta para a realidade brasileira, foram a apresentação de um treinamento sistemático para o professor e a inclusão de procedimentos de acompanhamento da intervenção na sala de aula. Verificou-se que a condição fundamental para a eficácia da intervenção nos cinco programas foi propiciar ao professor participante oportunidades práticas de atuação, inicialmente dentro de um contexto grupal junto com os demais participantes e, posteriormente, com acompanhamento e supervisões periódicas para o aperfeiçoamento das habilidades adquiridas e refinamento dos procedimentos a serem aplicados pelos professores na sala de aula. Tal modelo de intervenção, de fato, não é encontrado no Brasil. Assim, a proposta de capacitação, ao contemplar condições de treino, prática, acompanhamento e supervisão aos professores, caracteriza-se como um modelo de intervenção escolar necessário e inovador dentro da literatura nacional.

Outro ponto que merece destaque é considerar as condições que seriam necessárias para a implementação da presente proposta de capacitação. Dentro deste item, é importante refletir sobre o número de sessões semanais que devem ser realizadas para que a intervenção alcance os efeitos pretendidos. Com base nas características do treinamento oferecido aos professores e da intervenção dirigida às crianças nos programas, constatou-se a necessidade de que uma intervenção escolar, adaptada para a realidade brasileira, deva ser intensiva, similar a um curso em caráter de especialização, incluindo um mínimo de uma ou duas sessões semanais. Mesmo que este tipo de intervenção não seja usual no Brasil, a mesma dever-se-ia ser realizada na forma de um treinamento freqüente e de longo prazo. Visto que a proposta de capacitação possui no

total 35 sessões, sendo 10 sessões referentes ao primeiro módulo, 12 sessões referentes ao segundo módulo e 13 sessões referentes ao terceiro módulo, sugere-se que ela possa ser implementada dentro de um prazo de seis meses se realizada de modo intensivo, podendo ser estendida para um ano de duração.

De fato, os professores não estão acostumados a participarem de treinamentos intensivos. Os cursos de formação inicial para os futuros professores e os cursos oferecidos aos professores que já atuam nas escolas, em geral, não propiciam o desenvolvimento das habilidades necessárias ao manejo adequado de sala de aula e do comportamento dos alunos (Merrett & Whedall, 1993).

Conduzir um trabalho voltado para a prevenção de comportamentos agressivos envolve a implementação de estratégias apoiadas em um referencial teórico e em evidência empírica dos efeitos positivos. Conseqüentemente, identificar conjuntos de habilidades e conceitos teóricos para o professor desenvolver é uma condição importante, mas não suficiente. Este é um questionamento presente nos estudos brasileiros sobre a experiência de aperfeiçoamento para professores. Outras exigências precisam ser levadas em conta quando se propõe a capacitação dos professores. Estas se dão em termos das mudanças conceituais e atitudinais do professor que serão requeridas para assimilar as novas idéias e habilidades na sua prática educativa. Torna-se pertinente haver um convencimento do professor de que há conhecimento disponível sobre a prevenção de comportamentos agressivos, oferecendo diretrizes para o seu trabalho junto aos alunos. Há necessidade de o professor contrapor o que ele pensa que deveria ser feito com o que está sendo proposto que ele faça.

Andaló (1995) apresenta algumas considerações que se mostram pertinentes para os questionamentos relativos ao presente trabalho.

A formação dos professores, apesar de falha por seu caráter discursivo, técnico e desvinculada da realidade das escolas, não pode ser considerada como a única responsável pelos problemas de ensino, mas é um dos mais importantes. Inúmeros aspectos estão envolvidos na situação adversa onde se dá a prática educativa, tais como: péssimas condições de funcionamento das escolas, falta de recursos didático-pedagógicos, a alienação do trabalho docente e o crescente desprestígio da sua atividade. É fundamental que se reflita que, mesmo diante das condições precárias de educação pública, é possível realizar uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem de qualidade por parte dos alunos. Não se trata de um “otimismo pedagógico” ingênuo, que pressupõe que os complexos problemas de ensino seriam

resolvidos apenas por meio de um trabalho com os professores, mas de uma tentativa de encontrar alternativas a despeito da situação existente (Andaló, 1995).

Os cursos de aperfeiçoamento pretendem ser um dos meios de recuperar a competência dos educadores, porém seria necessário muito mais do que as aulas rápidas e expositivas sobre novas técnicas de ensino. Da forma como têm sido oferecidos, se mostram dispendiosos e ineficazes. Elaborados à distância da realidade das escolas, partindo de teorias escolhidas pelos técnicos do sistema, acabam se tornando inócuos, de cunho tecnicista e incapazes de transformar de modo efetivo a ação docente (Andaló, 1995).

Retomando o argumento de Gatti (2003): trabalhos sobre formação e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais, em seu cotidiano escolar. Em geral, os responsáveis pela implementação de programas que visam alterar concepções e práticas supõem que, oferecendo informações e conteúdos, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças nas formas de atuar. O aumento e a melhoria dos conhecimentos adquiridos individualmente não são suficientes para melhorar ou modificar conceitos e práticas do trabalho profissional dos professores.

Os programas de formação continuada de professores, em nosso meio, caracterizam-se, geralmente, por cursos de reciclagem ou treinamento. Tais programas freqüentemente não têm produzido os efeitos esperados, seja pelos “efeitos colaterais” dessa ineficiência, ao contribuírem para confirmar a crença de que “o problema é certamente do aluno”, ou por refletirem uma visão dicotomizada entre conhecimento teórico-crítico e reflexão sobre a prática. Um problema que parece subjacente a esses questionamentos pode ser localizado na falta de avaliação sistemática da efetividade dos programas e nas limitações das avaliações centradas apenas na aquisição de novos conhecimentos. Considerando-se as múltiplas dimensões da competência do professor, defende-se que as atitudes, as concepções mais gerais e as habilidades específicas também deveriam ser objeto de intervenção e de avaliação na formação continuada (Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette, 1997).

Com base em tais informações, o grande desafio é criar condições para implementar e avaliar uma proposta de capacitação que seja de fato eficaz. Propostas de intervenção para professores devem contar, em sua programação, com oportunidades de treino, prática e supervisão, as quais são essenciais para a aquisição de repertórios para lidar de modo eficaz com os comportamentos agressivos na sala de aula, por exemplo.

Tem-se tentado, com freqüência, compreender a atuação docente isolada do contexto institucional. Faz-se necessário conhecer os educadores, não apenas em seu papel, mas como sujeitos, isto é, como pessoas que organizam sua vida e seu trabalho dentro das condições materiais que cada escola oferece, e que se apropriam, seletivamente, de saberes e práticas, contribuindo para a especificidade de cada uma das instituições escolares (Andaló, 1995).

Há também necessidade de se levar em conta a perspectiva do professor. Gatti, Mello e Bernardes (1972; citado por Andaló, 1995) apontam que, em geral, os docentes esperam soluções claras e definitivas para as dificuldades pragmáticas que enfrentam no seu dia-a-dia, sendo um grupo “pouco sensível à importância dos debates e das diversificações de linhas teóricas e técnicas”.

Andaló (1995) ressalta dois aspectos relevantes com relação à oferta e ao aproveitamento dos cursos de aperfeiçoamento oferecidos, a saber: a preexistência por parte dos professores de “crenças, representações, postulados e formas de ação” e a presença de “conflitos, ansiedades e resistência” às mudanças que se tentam promover em seus modos habituais de trabalhar.

Gatti, Mello e Rovai (1973; citado por Andaló, 1995) avaliaram um treinamento oferecido pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, a docentes da 1ª série do Ensino Fundamental. As autoras concluíram que um programa que pretenda reciclar professores deve levar em consideração que esses profissionais apresentam um conjunto de atitudes e expectativas que nem sempre são as mais adequadas para acelerar um processo de mudanças. Tais aspectos são significativos na medida em que podem comprometer ou pôr a perder toda a promoção de um curso.

Andaló (1995) sugere a realização de um trabalho com grupos de professores, encontros e cursos de aperfeiçoamento, onde esses profissionais pudessem discutir e refletir com relação as suas formas de atuação, concepções e perspectivas sobre seu trabalho e a clientela atendida, com quem passariam a comprometer-se mais efetivamente. Ao serem transformados em sujeitos de sua ação, os professores estariam mais prontos a envolver-se com sua tarefa, passando em consequência a realizá-la de maneira mais eficiente e competente.

A partir de tais argumentações, sugere-se que, para a implementação do primeiro módulo da capacitação, fosse realizada uma investigação prévia a respeito das atitudes e expectativas dos professores em relação à prevenção de comportamentos agressivos. Evidencia-se que tal estratégia poderia auxiliar no entendimento de possíveis

“resistências” às tentativas de produzir modificações na prática do professor e contribuir para propor alternativas, a fim de minimizar tais obstáculos ao aproveitamento da capacitação.

A implementação da proposta de capacitação certamente depende da modificação de determinadas rotinas escolares, visto que necessita da participação, motivação e disposição de escolas e professores para aceitarem alterações, as quais se referem especialmente às estratégias de ensino de habilidades e aos métodos para modificação do comportamento dos alunos. É importante que iniciativas de treinamento e capacitação sejam realizadas com professores que, de fato, queiram participar e se mostrem motivados para novas aprendizagens. Ainda com relação à aplicabilidade da capacitação, é imprescindível planejar condições para garantir que os participantes se submetam ao treinamento e se mantenham engajados até o fim da intervenção. Uma destas condições refere-se à aceitação da supervisão oferecida pelo coordenador por parte dos professores. O trabalho do coordenador com o grupo de professores tem como objetivo auxiliá-los a tomar decisões fundamentadas sobre o planejamento do que será feito junto aos alunos na sala de aula. Assim, a disposição dos professores em aderir à supervisão, incluindo o consentimento das ações do coordenador e o seguimento de orientações, é de essencial importância, enquanto aspecto que favorece a integridade dos procedimentos aplicados e, conseqüentemente, a eficácia da implementação da capacitação.

Sendo um treinamento intensivo e de longo prazo, outros aspectos relativos ao engajamento dos professores devem incluir: a participação ativa deles durante as sessões grupais com o coordenador da capacitação, a aplicação dos procedimentos em sala de aula assim como planejados anteriormente e o relato fidedigno dos resultados alcançados com os alunos. Uma sugestão é que a implementação da capacitação seja feita com um grupo pequeno de professores (10-12), a fim de que maior atenção possa ser oferecida aos participantes, que os procedimentos aplicados por eles possam ser acompanhados com maior proximidade e para que tal proposta possa ser avaliada pelos próprios professores, permitindo readaptações futuras.

O papel do coordenador dentro da proposta de capacitação se mostra de essencial importância e por isso é interessante considerar de modo mais minucioso as exigências necessárias para a escolha desse profissional, a fim de garantir maior qualidade na implementação da intervenção. Del Prette e Del Prette (2005) propõem requisitos para a função do coordenador ou facilitador na condução de grupos. Assim, a

motivação do profissional é condição necessária, mas não suficiente para a implementação de programas de ensino de habilidades minimamente efetivos. A condução de grupos se apóia em alguns componentes técnicos e éticos do facilitador, como: qualificação na área, que envolve treinamento teórico/prático específico, recomendando-se a participação prévia como membro de um grupo e, posteriormente, como condutor; conhecimentos sobre os princípios de aprendizagem, entendendo-se que tanto os comportamentos adequados como os inadequados são aprendidos e a aprendizagem de novos comportamentos é possível na medida em que se criam condições favoráveis; habilidades específicas como observação acurada do comportamento, automonitoria, controle emocional, comunicação verbal/não-verbal efetiva, empatia e manejo de condições eliciadoras e conseqüenciadoras de comportamentos; participação no planejamento da intervenção e conhecimento da clientela; e respeito às recomendações éticas.

Sugere-se que outros procedimentos de ensino e de intervenção para o desenvolvimento de habilidades sociais poderiam ser examinados e trabalhados junto aos professores durante a capacitação. Pesquisadores da área de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2005) e de resolução de problemas interpessoais para crianças (Elias, 2003) oferecem uma importante contribuição para o desenvolvimento de programas de intervenção, os quais têm por objetivo prevenir e/ou reduzir o risco para problemas de comportamento. Tais programas são bem estruturados e as lições contam com procedimentos bem específicos, de modo que poderiam ser feitas adaptações, incluindo elementos desses programas no planejamento e/ou no decorrer da implementação da proposta de capacitação.

As condições de aplicabilidade necessárias à proposta de capacitação devem incluir também a avaliação dos resultados, tanto com relação ao comportamento do professor, quanto com relação ao comportamento do aluno, a fim de medir a eficácia do tratamento e maximizar os resultados. Os programas de intervenção examinados utilizaram medidas dos resultados provenientes de diversas fontes (pais, pares, os próprios alunos e principalmente os professores). Assim, medidas de pré e pós-teste devem ser utilizadas para avaliar alterações nas habilidades do professor e modificações no comportamento dos alunos com relação à participação do primeiro na capacitação. Sugere-se que tais medidas possam consistir em: inventários sobre o comportamento dos alunos a serem respondidos pelo professor, pelos pais e por outros adultos; observações e/ou filmagens dos comportamentos dos alunos e da atuação do professor

na sala de aula; diário do professor para registro das ocorrências de comportamentos agressivos dos alunos e das estratégias utilizadas por ele na sala de aula antes da intervenção e, durante a intervenção, para registro das sessões realizadas com seus alunos; escalas a serem respondidas pelo coordenador quanto ao desempenho do professor durante as sessões em grupo e roteiros para observação quanto à atuação dele na sala de aula, no que se refere principalmente a implementação dos procedimentos de intervenção previamente planejados.

Um desafio para a aplicação da capacitação tal como foi proposta é conciliar o treinamento junto aos professores com as exigências de uma pesquisa sobre o processo de intervenção e seus efeitos. Para se ter clareza do grau de eficácia da intervenção, é preciso que se obtenha dados fidedignos dos efeitos do tratamento, proporcionado pela implementação da proposta. Dessa forma, é imprescindível propor um rigoroso delineamento de pesquisa que abranja a utilização, em diversos momentos, de medidas múltiplas e apropriadas dos resultados, e a aplicação de procedimentos sistemáticos para monitorar a integridade do tratamento (como, por exemplo, os relatos semanais dos professores e a supervisão de um coordenador), a fim de garantir que a avaliação da proposta seja constante e que sua implementação possa ser ajustada quando necessário.

Mais uma condição a ser sugerida refere-se à composição de um grupo-controle, o qual poderia ser formado por professores não participantes da proposta de capacitação e possíveis integrantes de uma lista de espera para a próxima aplicação. Tal grupo seria mais uma medida considerada relevante para assegurar uma avaliação mais segura dos dados obtidos e da possível eficácia da proposta de capacitação como intervenção. Contudo, como sugere Murta (2005), um componente importante a ser considerado a fim de garantir uma pesquisa rigorosa com uma intervenção bem-sucedida, é o uso de grupos de comparação com tratamentos alternativos, ao invés de grupos controle com tratamento nulo, como opção metodológica para atender às demandas éticas de pesquisas em contextos aplicados.

Outro aspecto pertinente com relação à aplicação da capacitação, dentro de uma pesquisa experimental em intervenção, consiste em submeter tal proposta a avaliações posteriores dos resultados para determinar o impacto do tratamento a longo prazo, não restringido à indicação de eficácia da intervenção apenas com base nos efeitos a curto e médio prazo. É especialmente importante que programas de intervenção, tal como a proposta de capacitação elaborada, incluam também medidas de satisfação, visto que tal procedimento ajuda a estabelecer que a intervenção não seja somente abrangente, bem-

validada e culturalmente relevante, mas que seja vista como um programa significativo e que se ajusta às necessidades dos participantes. Para que a presente proposta de capacitação torne-se mais plenamente desenvolvida e, a fim de considerá-la como um tratamento eficaz, deveriam ser realizadas replicações de sua implementação por meio de múltiplas investigações futuras, conduzidas por diferentes pesquisadores ou grupos de pesquisa (Leff et al., 2001).

Na literatura encontra-se um consenso a respeito da participação da família em intervenções voltadas para a prevenção e remediação dos comportamentos agressivos (Walker & Severson, 2002; Leff et al., 2001; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Em primeiro lugar, considera-se que o ambiente familiar e as práticas parentais para a criação de filhos podem se constituir em fatores de risco para o surgimento e manutenção de comportamentos agressivos em crianças e jovens (Marinho, 2003; Ferreira & Marturano, 2002; Walker & Sprague, 1999; Walker, 1998; Walker, Severson et al., 1998; Webster-Stratton, 1998; McCord, 1997; Patterson et al., 1989). Em segundo lugar, a família pode ser uma grande aliada na promoção e generalização dos efeitos do tratamento quando estiver envolvida com os procedimentos da intervenção (Ormeño, 2004; Baraldi & Silves, 2003; Webster-Stratton, 1998; Conduct Problems Prevention Research Group, 2000; 1999b; Walker, Severson et al., 1998). Nesse sentido, sugere-se que em estudos futuros de intervenção escolar sejam incluídas estratégias mais direcionadas à participação das famílias, visando aumentar a generalização dos resultados obtidos com as crianças no contexto escolar para o contexto familiar.

Outra condição pertinente refere-se à possibilidade de inserir a proposta de capacitação no movimento de inclusão do ensino regular de crianças com necessidades educacionais especiais. A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características e a classificação dos alunos referente a Política Nacional de Educação Especial também inclui os problemas de conduta. Assim, a inclusão bem-sucedida de alunos com necessidades educacionais especiais deve dar conta da diversidade destes alunos e oferecer respostas adequadas às suas características e necessidades (Brasil, 1998).

De acordo com os Parâmetros Curriculares da Educação Especial (Brasil, 1998), uma dos principais obstáculos para a viabilidade do modelo de escola inclusiva é a falta de preparo dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares. Sugere-se que os professores precisam ser efetivamente capacitados para desenvolverem sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se

como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que vise incluir a todos os alunos.

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversidade de necessidades dos alunos na escola e que crianças com comportamentos agressivos apresentam necessidades educacionais especiais, uma implicação de uma proposta para capacitar professores a prevenirem e/ou remediarem comportamentos agressivos em crianças seria evitar a exclusão acadêmica e social dos alunos, favorecendo a inclusão e a manutenção dos alunos na escola.

Com base em tais argumentos, indica-se que a implementação da proposta de capacitação deveria fazer parte dos interesses de uma política pública escolar ampla, envolvida com o movimento de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (incluindo-se aí de modo mais específico os alunos agressivos) e que claramente necessitaria do comprometimento dos gestores públicos para alcançar a abrangência desejada, com resultados ainda mais significativos para a população escolar.

Pode-se concluir que o planejamento de uma proposta de capacitação para o aprimoramento das habilidades de professores de pré-escola, baseada em fundamentação teórica e experimental bem-sucedidas, contribui para o desenvolvimento de procedimentos mais efetivos para a atuação de professores do ensino público, junto a crianças com problemas de comportamento agressivo.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Achenbach, T.M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Andaló, C. S. A. (1995). *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- 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. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem – Questões conceituais, Avaliação e Intervenção* (pp. 235-258). Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Bee, H. (1997). Desenvolvimento atípico. Em Helen Bee, *A criança em desenvolvimento*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 7ª ed. (pp. 426-452). Porto Alegre: Artes Médicas.
- 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.
- Brasil, (1998). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- Brioso, A., & Sarrià, E. (1995). Distúrbios de comportamento. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 157-168). Trad. Marcos A.G. Domingues. Vol.3. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1997). Aggression and Antisocial Behavior. In W. Damon (Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of Child Psychology: Volume 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 779-862). Fifth Edition. New York: Wiley.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Merging universal and indicated prevention programs: The Fast Track model. *Addictive Behaviors*, 25 (6), 913–927.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999a). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (5), 648-657.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999b). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial of Conduct Problems: I. The High Risk Sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (5), 631-647.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6 (3), 205-215.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1997). Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In D. R. Zamignani (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (Vol 3, Cap. 30, pp 234-250). Santo André, SP: ARBytes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1997). Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor. *CD-Rom “Melhores Trabalhos”*. Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1995). Interações sociais em sala de aula: representações do professor. *Anais da XVII International School Psychology Colloquium/II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. Campinas: Átomo, 426-430.

- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Bolsoni-Silva, A. T., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (3), 591-603.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres, A. C., & Pontes, A. C. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (1), 11-22.
- Elias, L. C. S. (2003). *Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: caracterização e intervenção*. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo.
- 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.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (2), 102-112.
- Gatti, B. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 191-204.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *JAMA – Journal of the American Medical Association*, 277 (20), 1605-1611.
- Hart, P. M., Wearing, A. J., & Conn, M. (1995). Conventional wisdom is a poor predictor of the relationship between discipline policy, student misbehaviour and teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 27-48.

- Hops, H., Walker, H. M., Fleischman, D. H., Nagoshi, J. T., Omura, R. T., Skindrud, K. & Taylor, J. (1978). CLASS: A standardized in-class program for acting-out children. II. Field test evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 70 (4), 636-644.
- Hudley, C., & Graham, S. (1993). An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African-American boys. *Child Development*, 64, 124-138.
- Hunter, L. (2003). School psychology: a public health framework. III. Managing disruptive behavior in schools: the value of a public health and evidence-based perspective. *Journal of School Psychology*, 41 (1), 39-59.
- Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 1-27.
- Itskowitz, R., Alon, M., & Strauss, H. (1989). Increasing sensitivity in teachers toward pupils' behavior by means of structured sensitivity training. *Small Group Behavior*, 20 (3), 302-319.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 133-149.
- Leff, S. S., Power, T. J., Manz, P. H, Costigan, T., & Nabors, L. A. (2001). School-based aggression prevention programs for young children: Current status and implications for violence prevention. *School Psychology Review*, 30 (3), 344-362.
- Lochman, J. E. (1992). Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys: Three year follow-up and preventive effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (3), 426-432.
- Lochman, J. E., Dunn, S. E., & Klimes-Dougan, B. (1993). An intervention and consultation model from a social cognitive perspective: A description of the Anger Coping Program. *School Psychology Review*, 22 (3), 458-471.

- Marinho, M.L. (2003). Comportamento agressivo infantil: Questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem – Questões conceituais, Avaliação e Intervenção* (pp. 61-81). Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Mayer, G.R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (4), 467-478.
- McCord, J. (1997). Problem behaviors. In S. S. Feldman & G. R. Elliot. *At the threshold: The developing adolescent*. Fifth edition. (pp. 414-430). Boston: Harvard University Press.
- Merrett, F., & Whedall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19, 91-106.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 283-291.
- Newcombe, N. (1999). Psicopatologia do desenvolvimento. In N. Newcombe, *Desenvolvimento Infantil: A abordagem de Mussen* (pp. 456-481). 8ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Novak, G. (1996). Development of antisocial behaviors. In G. Novak, *Developmental Psychology: Dynamical Systems and Behavior Analysis* (pp. 223-238). Reno, Nevada: Context Press.
- Ormeño, G. R. (2004). *Intervenção precoce com crianças agressivas: suporte à família e à escola*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44 (2), 329-335.

- Peterson, R. L. (1995). Learners with emotional or behavioral difficulties. In M.C. Wang, M.C. Reynolds, & H.J. Walberg (Orgs.), *Handbook of special and remedial education: Research and practice* (pp. 243-280). Second edition. New York, USA: Elsevier Science Ltda.
- Pianta, R. C. (2000). *Enhancing relationships between children and teachers*. Second edition. Washington, DC: American Psychological Association.
- 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. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295-312.
- Romero, J. F. (1995). As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem escolar. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 71-82). Trad. Marcos A. G. Domingues. Vol.3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schiff, M., & BarGil, B. (2004). Children with behavior problems: improving elementary school teachers' skills to keep these children in class. *Children and Youth Services Review, 26* (2), 207-234.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Trad. Maria Amália Andery e Tereza Maria Sério. Campinas, SP: Editorial Psy II. Original publicado em 1989.

- Silvaes, E. F. M. (2001). Ludoterapia cognitivo-comportamental com crianças agressivas. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 189-198). Santo André, SP: ESETEC.
- Sprague, J. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66 (3), 367-379.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Walker, H. M. (1998). First steps to prevent antisocial behavior. *Teaching Exceptional Children*, 30 (4), 16-19.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in schools: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Walker, H. M., & Gresham, F. M. (1997). Making schools safer and violence free. *Intervention in School and Clinic*, 32 (4), 199-204.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1998). First Step to Success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6 (2), 66-80.
- Walker, H. M., & Severson, H. H. (2002). Developmental prevention on at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K. L. Lane, F. M. Gresham & T. E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 177-194). Boston: Allyn & Bacon.
- 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 the Schools*, 35 (3), 259-269.

- Walker, H. M., & Sprague, J. R. (1999). The path to school failure, delinquency, and violence: Causal factors and some potential solutions. *Intervention in School and Clinic, 35* (2), 67-73.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start Children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66* (5), 715-730.
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children, 17* (2), 96-113.
- Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo, SP: EDUC.

**ANEXO**

**Descrição dos programas de intervenção**

## **Programa 1: PATHS**

Para compor essa descrição, dois artigos foram utilizados (Conduct Problems Prevention Research Group, 2000; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999a).

O modelo PATHS – Promoting Alternative Thinking Strategies – (Kusche & Greenberg, 1995; citado por Conduct Problems Prevention Research Group, 2000) aborda os domínios de auto-controle, consciência e entendimento emocional, habilidades sociais relacionadas aos pares e resolução de problemas sociais para aumentar a competência social e emocional.

Nesse estudo (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999a), os autores consideraram a efetividade da intervenção universal ao examinarem seus efeitos em alterar as condições das relações com os pares e na atmosfera da sala de aula, por meio do uso de múltiplos informantes (crianças, professores e observadores). A sala de aula foi a unidade de aplicação do programa e também o nível no qual as medidas de dosagem e implementação do programa puderam ser avaliadas.

A estratégia de prevenção universal operou sob duas suposições. Primeira, o ambiente escolar pode ser um lócus central de mudança. Segunda, as questões desenvolvimentais enfrentadas pelas crianças na infância (auto-controle, entendimento e consciência emocional, habilidades sociais com os pares e resolução de problemas) parecem ser alvos fundamentais para a intervenção preventiva durante os anos de Ensino Fundamental.

### Objetivo

Esse estudo avança no conhecimento sobre os programas escolares de prevenção universal de quatro maneiras. Primeira, examina a eficácia de um programa universal no contexto de um modelo abrangente. Segunda, usa um modelo no qual o entendimento e a regulação emocional são focos centrais da intervenção. Terceira, devido ao grande tamanho da amostra, a análise é realizada no nível da sala de aula. Isso proporciona avaliar medidas da atmosfera da sala de aula e levar em conta a interdependência entre os escores dentro das salas de aula. Finalmente, o estudo avalia os efeitos da efetividade do currículo com populações diferentes.

Hipotetizou-se que o programa de prevenção universal PATHS levaria a diferenças na agressão aos pares e no comportamento hiperativo-disruptivo, na agressão ao professor e nos problemas de conduta, e na atmosfera da sala de aula verificada por observadores. Supôs-se também que tanto a dosagem como a qualidade da implementação produziriam variação nos resultados.

## **Método**

### Participantes

As escolas participantes foram selecionadas em quatro regiões do país, cada uma representando uma diferente seção da população americana.

Dentro de cada região, aproximadamente 12 escolas de Ensino Fundamental em bairros de alto risco foram convidadas para participar. O status de risco foi definido a partir das taxas estimadas de delinqüência e detenção juvenil nos bairros. O modelo da prevenção foi inicialmente descrito para os diretores e professores de cada escola. As escolas foram informadas de que se decidissem participar, elas tinham 50% de chance de fazerem parte do grupo comparação. Após o consentimento, dividiu-se as escolas em conjuntos similares, equivalentes quanto ao tamanho, níveis de desempenho, pobreza e diversidade racial. Esses conjuntos de escolas foram então randomicamente designados para grupos intervenção e grupos controle. A intervenção foi conduzida em três anos sucessivos, com três momentos de coleta de dados. Participaram 198 salas de aula do grupo intervenção e 180 salas de aula do grupo comparação. O número total de crianças para as quais foi obtido o consentimento foi de 7.560; 845 dessas crianças foram para a intervenção de alto risco ou para o grupo controle de alto risco. Assim, como na análise não foram incluídas as crianças de alto risco, o tamanho da amostra foi de 6.715 crianças de 1ª a 5ª séries.

### A intervenção

O currículo PATHS contém 57 lições planejadas para alunos de primeira série. Cerca de 40% das lições focam sobre as habilidades relacionadas ao entendimento e comunicação das emoções. Aproximadamente 30% das lições focam sobre habilidades

para o aumento da participação social, comportamento pró-social e habilidades de comunicação. E outros 30% das lições focam sobre auto-controle e resolução de problemas sociais.

O PATHS ensina crianças pequenas a reconhecerem dicas internas e externas de sentimentos e a nomeá-las com termos apropriados. Em uma série de lições, nomes de sentimentos são identificados, junto com descrições de tipos de situações que podem eliciar o sentimento, descrições de dicas externas para reconhecer o sentimento nos outros e dicas internas para identificar o sentimento em si mesmo. Lições adicionais ajudam a criança a entender a diferença entre sentimentos e comportamentos. Respostas comportamentais apropriadas e inapropriadas são discutidas. O ensino dos sentimentos envolve uma técnica de generalização denominada “Faces de sentimento” (*Feeling Faces*), usada para promover o uso pelo aluno dos novos conhecimentos e habilidades, no dia-a-dia da sala de aula. Depois que cada conceito de emoção é apresentado, a criança personaliza sua própria “Face de sentimento” para aquele sentimento. As faces permitem às crianças comunicarem seus sentimentos com a mínima dificuldade durante o dia e facilitam a compreensão das crianças sobre como os sentimentos mudam. Os professores têm seu próprio conjunto de faces e as usam como modelos para seus alunos. Os professores são encorajados a promover a generalização em diversos momentos do dia, ao sugerir que as crianças avaliem como elas se sentem e mostrem a (s) face (s) apropriada (s).

As lições estimulam as habilidades para fazer e manter amigos, revezar e compartilhar objetos em jogos, expressar o ponto de vista e ouvir os outros. Adicionalmente, comportamentos positivos são eliciados e reforçados durante cada lição. Por exemplo, diariamente uma criança serve como ajudante do professor e ela recebe cumprimentos dos colegas e do professor.

O desenvolvimento do auto-controle, a consciência e comunicação emocionais e as habilidades iniciais de resolução de problemas são integradas com a introdução do *Control Signals Poster* (CSP). O CSP é planejado como um sinal de trânsito; ele tem uma luz vermelha para sinalizar “Pare, acalme-se”, uma luz amarela para o sinal de “Vá devagar, pense”, uma luz verde para sinalizar “Tentar meu plano”, e no fundo as palavras “Avaliar – Como realizei meu plano de trabalho?”. As crianças são ensinadas que quando elas estão em uma situação em que se encontram aborrecidas ou frustradas (tal como um conflito no playground ou em tarefas difíceis), o primeiro passo para resolver o problema efetivamente é olhar para a luz vermelha, parar e pensar antes de

agir. Antes que elas tomem uma atitude, elas devem “respirar fundo, acalmar-se, dizer o problema e como elas se sentem”. Uma vez que o problema é identificado, elas podem se dirigir para a luz amarela “Faça um plano”, considerando primeiro as possíveis soluções e então selecionando a melhor opção. O próximo passo é “Tentar o plano” na luz verde e avaliar a efetividade dele, retornando para os passos de resolução de problemas se o plano demonstrou ser ineficaz. Os professores também são ensinados a realizar encontros com a classe sobre resolução de problemas para ajudar as crianças a usar esses passos para resolver problemas atuais da sala de aula.

Os conceitos das habilidades são apresentados por meio da instrução direta, discussão, histórias ou vídeos. Em seguida, atividades de discussão e role-play dão à criança a chance de praticar a habilidade e aos professores a chance de monitorar o nível de compreensão e habilidade alcançado pela classe. Embora um roteiro padrão descreva cada lição, os professores devem ajustar o nível de apresentação e a quantidade de prática de acordo com o nível de desenvolvimento e responsividade de cada classe.

Embora as lições formem uma parte importante do programa PATHS, os professores são encorajados a generalizar o uso dos conceitos do PATHS para a rotina escolar e para contextos fora da sala de aula. Os professores devem ajudar as crianças a identificar seus sentimentos, a se comunicar claramente com os outros, a usar estratégias de auto-controle, e a aplicar os três passos de resolução de problemas, quando ocorrerem frustrações, desafios e problemas interpessoais na escola. Cada sala de aula tem uma caixa de mensagens, na qual os alunos podem colocar problemas ou preocupações que então serão discutidos nos encontros de resolução de problemas.

Para generalizar essas habilidades com a família, atividades regulares de tarefa para a casa são planejadas para ajudar as crianças a engajar seus pais em atividades cooperativas, tais como contar histórias e completar desenhos, relacionadas aos componentes do currículo.

### O treino do professor

Os professores da intervenção participaram de um workshop de treinamento (dois a cinco dias) e receberam, semanalmente, consultoria oferecida pelos coordenadores do projeto. O professor trabalha com as lições do PATHS de duas a três vezes por semana. As consultorias semanais tinham a intenção de aumentar a qualidade da implementação por meio da modelagem, instrução e proporcionando feedback

contínuo com relação à aplicação do programa. Os coordenadores educacionais também proporcionaram feedback geral sobre o manejo do comportamento e da sala de aula. Esses coordenadores eram professores experientes contratados para o projeto. Eles gastaram em média de uma hora a uma hora e meia por semana em cada sala de aula observando, demonstrando ou ensinando as lições do PATHS. Regularmente, eles também se encontraram individualmente ou em grupos com os professores.

Os consultores também contataram o diretor da escola para explicar os procedimentos do PATHS que poderiam ser realizados dentro da escola. Isso resultou em vários esforços, como colocar pôsteres do PATHS em paredes da escola e implementar novas orientações comportamentais na escola. Nas primeiras séries escolares, habilidades-alvo foram planejadas para aumentar a adaptação às regras e às rotinas da escola e para estimular o desenvolvimento de relações positivas entre os pares.

#### Medidas da dosagem da intervenção e da qualidade da implementação

Para avaliar a quantidade da dosagem, os professores tiveram que relatar semanalmente para seus coordenadores as lições que eles tinham apresentado. O número médio de lições ensinadas para a primeira série foi 48,2. A fidelidade foi avaliada por meio de exames mensais da qualidade da implementação, feitos pelos coordenadores de acordo com suas observações diretas da instrução do professor. As avaliações foram feitas sobre uma escala de quatro pontos (partindo do desempenho menos habilidoso para o mais habilidoso). Os critérios foram: a qualidade do ensino dos conceitos do PATHS, a modelagem dos conceitos durante o dia, a qualidade do manejo da sala de aula durante as lições do PATHS e a abertura para a consultoria do coordenador.

#### Medidas

Relato do professor. No início e no final da primeira série, os professores foram individualmente entrevistados com relação ao comportamento de cada criança em sua classe, usando o *Teacher Observation of Classroom Adaptation – Revised* (TOCA-R) (Werthamer-Larsson, Kellam, & Wheeler, 1991; citado por Conduct Problems

Prevention Research Group, 1999a), o qual contém as escalas de concentração cognitiva e aceitação da autoridade. Aplicou-se também o *Social Health Profile* (SHP) (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999a), cujos itens descrevem comportamentos pró-sociais e regulação emocional.

Nomeação dos pares. Relatos dos pares sobre agressão, comportamento hiperativo-disruptivo, comportamento pró-social e as preferências foram avaliados usando entrevistas sócio-métricas individuais.

Avaliações dos observadores. Observadores não conscientes da condição das escolas (se intervenção ou controle) avaliaram a qualidade da atmosfera da sala de aula. Utilizando um programa de computador, os observadores preencheram 10 itens de cinco pontos a cada 30 minutos de observação. Para avaliar os efeitos da intervenção sobre as crianças de alto risco, selecionadas para intervenções adicionais, observadores assistiram essas crianças e as crianças do grupo-controle duas vezes em dias diferentes, por 30 minutos na sala de aula.

## **Resultados**

Avaliações dos observadores. As análises dos escores da atmosfera de sala de aula indicaram um efeito significativo da intervenção. As salas de aula que receberam a intervenção foram avaliadas como tendo uma atmosfera mais positiva.

Dosagem. Verificou-se uma tendência na relação entre a dosagem e as medidas sócio-métricas de agressão. Uma dosagem maior foi relacionada com menores taxas de agressão. Houve também um efeito da dosagem sobre as avaliações dos observadores da sala de aula: avaliações de atmosfera mais positiva se correlacionaram com as maiores dosagens.

Qualidade da implementação. A avaliação da habilidade do professor no ensino dos conceitos do PATHS, no manejo da sala de aula e na modelagem e generalização dos conceitos durante a rotina da sala de aula relacionaram-se significativamente com as avaliações do professor para a escala Aceitação da Autoridade, do TOCA-R. Essas mesmas três medidas também foram significativamente relacionadas com as avaliações dos observadores da atmosfera da sala de aula. Em todos os casos, melhores avaliações da habilidade do professor na implementação do programa e no manejo da sala de aula indicaram resultados positivos do programa.

## Discussão

Os resultados desse modelo de intervenção universal proporcionam evidência de sua efetividade nos domínios da agressão e das relações com os pares. Os efeitos sobre a agressão e o comportamento na sala de aula foram verificados nos relatos dos pares e nas avaliações dos observadores. Esses resultados refletem fortes efeitos das atividades de prevenção no nível universal sobre o comportamento em sala de aula, com reduções na agressão e aumentos no auto-controle e no comportamento dirigido para a tarefa. Como duas fontes independentes (avaliações dos pares e observadores) mostraram convergência nos resultados, esses dados apóiam a interpretação de um forte impacto das atividades de prevenção universal sobre os processos que ocorrem na sala de aula.

Uma precaução deve ser levantada ao interpretar os resultados. Por causa do número de salas de aula e da relação única entre coordenadores e professores, não foram coletados dados de fidedignidade sobre as avaliações da implementação. Assim, é possível que essas avaliações sejam em parte medidas da percepção da qualidade da relação entre o coordenador e o professor.

Diferenças entre o pré e o pós-teste nas avaliações do professor da agressão na sala de aula indicaram um aumento em ambos os grupos, isto é, todos os professores viram suas salas de aula como mais agressivas no pós-teste que pré-teste. Isto se deve, provavelmente, a uma maior familiaridade dos professores com os alunos, ao longo do ano, levando a observação de maior incidência de comportamento inadequado.

Os efeitos da implementação e da dosagem indicam que as avaliações dos coordenadores da intervenção de quão bem os professores compreendem os conceitos, generalizaram habilidades e manejaram as salas de aula foram significativamente relacionados a declínios na agressão na sala de aula (com base nas taxas médias dos professores), assim como nas avaliações dos observadores da atmosfera na sala de aula. Como a dosagem em si mesma teve um leve impacto sobre os resultados, pode ser que a disposição e a habilidade dos professores para aceitarem e aplicarem o modelo de intervenção seja o que mais afeta os resultados na sala de aula. Visto que há poucos estudos sobre a promoção de competência social em qualquer idade que tenham examinado como a dosagem e a qualidade da implementação afetam os resultados, essas descobertas indicam que os índices da implementação do currículo devem ser avaliados em projetos futuros.

Os resultados indicaram a efetividade que uma intervenção universal, quando implementada com fidelidade e alta dosagem, pode alterar a qualidade do clima de sala de aula durante o primeiro ano escolar. Esse é um estudo de grande abrangência que indica a eficácia de intervenções direcionadas para o contexto escolar, tanto para a promoção de competências, quanto para a prevenção dos problemas de ajustamento.

## **Programa 2: SECOND STEP**

Dois artigos foram utilizados como referência para compor essa descrição (Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey, & Rivara, 1997; Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000).

Muitos programas escolares de prevenção da violência são planejados para melhorar as habilidades de resolução de problemas interpessoais entre crianças e adolescentes por meio do treino em processamento cognitivo para crianças, tais como identificar o problema interpessoal e produzir soluções não-agressivas (Pellegrini & Urbain, 1985; citado por Grossman et al., 1997). Apesar da crescente popularidade dos currículos escolares sobre habilidades sociais ou resolução de conflito e prevenção da violência, há pouca evidência observável de que esses programas têm o efeito desejado de reduzir o comportamento agressivo entre crianças, tanto a curto prazo quanto a longo prazo. Poucas avaliações com controle randômico têm sido realizadas (Webster, 1993; citado por Grossman et al., 1997) e estudos rigorosos têm usualmente avaliado esses currículos somente como parte de um experimento maior (Hawkins, Van Cleve, & Catalano, 1991; Gottfredson, 1986; Kazdin, Siegel, & Bass, 1992; Lochman, 1992; Tremblay, Vitaro, Bertrand et al., 1992; citados por Grossman et al., 1997), os quais diferem da prática atual de implementar esses currículos apenas no contexto escolar.

O currículo de intervenção universal *Second Step* (Seattle, Wash: Committee for Children; 1992; citado por Grossman et al., 1997) foi delineado para prevenir o comportamento agressivo, aumentando o comportamento pró-social e é amplamente usado entre crianças em idade de escola elementar. O comportamento pró-social reflete a competência nas interações e amizades com os pares e nas habilidades de resolução de conflito interpessoal.

### Objetivo

Determinar se um currículo de prevenção da violência comumente usado, *Second Step*, leva a uma redução no comportamento agressivo e um aumento no comportamento pró-social entre alunos de escola elementar. Os principais resultados de interesse foram a mudança da linha de base nas taxas de comportamento agressivo,

neutro e pró-social medidas por observação direta. Hipotetizou-se que o comportamento agressivo diminuiria e que o comportamento neutro e pró-social aumentaria mais no grupo intervenção do que no grupo controle. Procurou-se também determinar se os efeitos da intervenção persistiriam após o término da intervenção.

## **Método**

### Delineamento geral

A avaliação foi conduzida como uma investigação com controle randômico. As escolas foram escolhidas como a unidade de randomização para minimizar a possibilidade de que salas de aula e professores do grupo controle pudessem ser expostos ao currículo.

### Seleção do local e randomização

O estudo foi conduzido em 12 de Ensino Fundamental, sendo seis pares de escolas pareados com 790 alunos de 2ª e 3ª séries no total. Os critérios utilizados para identificar escolas elegíveis para o estudo incluíram: (1) a escola não ter experiência anterior com o *Second Step* ou outros currículos relacionados; (2) a escola ter no mínimo quatro salas de aula de segunda e terceira séries; (3) o corpo docente e o diretor da escola aprovarem o currículo e a avaliação; e (4) as escolas concordarem em se privar de introduzir novos currículos adicionais relacionados ao manejo da raiva e à prevenção da violência durante o estudo. As escolas foram pareadas de acordo com (1) o distrito escolar; (2) a proporção de alunos que recebiam almoço grátis ou com custo reduzido; e (3) a proporção de matrículas de alunos provenientes de minorias. Depois do pareamento, as escolas em cada par foram randomicamente designadas para grupos de intervenção ou controle. Todas as classes de segunda e terceira séries nas escolas selecionadas foram elegíveis para participar. Aproximadamente duas salas de segunda série e duas salas de terceira série foram recrutadas para cada uma das 12 escolas em um total de 49 salas de aula do estudo.

## Participantes

Todas as crianças, em cada uma das salas de aula selecionadas, participaram do currículo e foram elegíveis para participar na avaliação. O consentimento ativo dos pais foi requerido para a inscrição no estudo. Foi contado aos pais sobre o currículo e sobre as observações, mas não foram explicadas as hipóteses do estudo. Doze participantes inscritos de cada sala de aula participante foram randomicamente selecionados para a observação comportamental intensa como parte da avaliação dos resultados. Essas crianças e seus professores não estavam conscientes de sua seleção para a amostra de observação.

## Características da intervenção

Trinta lições do *Second Step*, cada uma durando cerca de 35 minutos, foram ensinadas uma ou duas vezes por semana. Cada lição consistia de uma fotografia acompanhada por um cenário social que formava a base para discussão, role-plays e atividades conceituais. As lições foram organizadas em três unidades: (1) treinamento de empatia, no qual os alunos identificavam seus próprios sentimentos e os dos outros, tomavam as perspectivas dos outros e expressavam cuidado e preocupação; (2) controle do impulso, no qual foi apresentada aos alunos uma estratégia de resolução de problema e habilidades comportamentais para efetuar soluções (por exemplo, desculpar-se ou lidar com a pressão dos pares); e (3) manejo da raiva, no qual era apresentada aos alunos uma estratégia de enfrentamento e habilidades comportamentais para situações de tensão (por exemplo, fazer uma queixa ou responder a uma acusação). Procedimentos considerados essenciais são: role-play, incluindo o modelo da habilidade desempenhado pelo professor, prática da habilidade pelo aluno, feedback e reforço para o uso apropriado da habilidade. Um componente de intervenção em casa não estava disponível no momento em que esse estudo foi conduzido.

As lições do programa são ensinadas por professores em salas de aula regulares ou por conselheiros treinados no uso do currículo. As lições são estruturadas em torno de cartões com fotos preto e branco representando crianças em várias situações sócio-emocionais. No verso do cartão, há conceitos-chave, objetivos e uma sugestão de roteiro para a lição. Os professores lêem a história da lição acompanhando as fotografias e orientam um grupo de discussão.

O *Second Step* também oferece lições em vídeos, pôsteres para as salas de aula e toda a escola, e outro vídeo para engajar o apoio parental. As lições são acompanhadas por anotações dos professores sobre o desenvolvimento da criança e atividades de extensão, tais como literatura infantil que ilustre os conceitos do *Second Step*. A característica mais popular do currículo são duas marionetes de pano usadas para ensinar habilidades de controle de impulso para crianças pequenas.

Embora similar ao conteúdo de programas para pré-escola e escola elementar, o *Second Step* para crianças maiores coloca mais ênfase sobre as atitudes e crenças do aluno sobre a agressão. Discussões focam sobre dilemas sociais para alunos mais velhos (por ex., as dinâmicas de relacionamento afetivo). O formato abrange o uso de vídeos, atividades de sala de aula, discussão em grupo e transparências para a apresentação da lição. Os vídeos enfatizam habilidades comportamentais específicas e focam particularmente sobre as atitudes e motivação do aluno. O primeiro módulo, referido como “Nível 1: Lições de base”, oferece o vocabulário básico e as habilidades estratégicas para o primeiro ano de implementação. Os níveis 2 e 3, apresentados nos anos subseqüentes, focam mais a motivação de um indivíduo para agir pró-socialmente e as atitudes que contribuem para as ações pró-sociais.

### O treino do professor

O modelo de treinamento do *Second Step* consiste de um workshop de um dia para o professor e meio dia de workshop para outros funcionários da escola. No workshop para o professor, os treinadores comunicam os fundamentos conceituais do programa e oferecem aos professores oportunidades para discutir e praticar estratégias instrucionais específicas. O treino para os professores foca sobre dois aspectos críticos do programa: conduzir as lições para desenvolver a habilidade no aluno e melhorar o contexto ambiental no qual as habilidades são esperadas. O treinamento para outros funcionários da escola é planejado para familiarizá-los com o vocabulário e os passos do programa.

Muitos professores ficam pouco a vontade com os métodos de ensino interativo que a aprendizagem sócio-emocional requer, temendo que seu uso levará a classes “fora de controle” (Rohrbach, D’Onofrio, Backer, Montgomery, 1996; citado por Frey et al., 2000). Os medos dos professores podem ser minimizados ao oferecer informação e prática com relação às estratégias efetivas para lidar com potenciais disruptões. Por

exemplo, os professores podem aprender a responder a “soluções” anti-sociais ou bobas para resolução de problemas ao usar os critérios avaliativos como: “É seguro?”, “É suficiente?”, “Como as pessoas poderiam se sentir?” “Isto funcionará?”. Isto proporciona aos alunos a prática em avaliar comportamentos inapropriados e suas conseqüências. Os colegas de classe podem também aceitar a provocação sem dar atenção para um aluno quando este desafia uma autoridade.

### Estratégias instrucionais para o ensino das lições

Os professores que oferecem aos alunos mais oportunidades para discussão, role-play e oportunidade para resolver problemas reais de sala de aula tendem a ser mais bem-sucedidos com o programa. O treino do professor e os manuais do *Second Step* para o professor focam sobre várias estratégias chave para facilitar a aprendizagem do aluno nessas atividades.

Discussão. Discussões em grupo desempenham um papel chave no ensino do *Second Step*, tanto em partes integrais das lições e como em respostas a eventos reais de sala de aula. Os alunos são encorajados a falar sobre os sentimentos e pontos de vista diferentes e discutir as potenciais conseqüências e obstáculos para a implementação de suas idéias. As dicas para discussão orientam os alunos a relatar os eventos sobre o cartão com foto quanto as suas próprias experiências de vida (por exemplo, “Você já se sentiu frustrado como Dennis? O que você fez sobre isso?”). As respostas não-avaliativas dos professores para as contribuições dos alunos podem criar um clima que encoraja uma série de soluções e pontos de vista. Na verdade, é vantajoso para os professores sugerirem uma solução inapropriada, para que a classe possa avaliar a solução sugerida e compreender porque é uma escolha contestável.

Role-plays. Muitas lições do *Second Step* terminam com oportunidades para os alunos ensaiarem habilidades comportamentais específicas em situações hipotéticas de role-play. Em uma lição típica, uma classe pode produzir dois ou três tipos de habilidade para resolução de problemas que serão modelados em um role-play. Por exemplo, os passos para se desculpar podem incluir (a) expor o que aconteceu, (b) dizer “Eu sinto muito” e (c) oferecer reparos. Os alunos discutem o contexto e as nuances do comportamento (por ex., escolher um local e momento apropriados, fazer contato visual, escolher cuidadosamente o tom de voz e mostrar sinceridade). Em seguida, o professor e um aluno modelam a solução, chamando a atenção para o modo como

desempenharam a habilidade. Eles podem apresentar múltiplas versões de como os passos poderiam ser representados. Isso proporciona exemplos de como as soluções produzidas pelos alunos acontecem na vida real. Por exemplo, um professor poderia modelar a expressão facial e a voz apropriadas para se desculpar. Ao contrário, um professor poderia usar um tom sarcástico e pedir aos alunos para avaliarem se isso seria bem-sucedido.

Embora modelar seja uma estratégia efetiva para o ensino de habilidades pró-sociais, essas habilidades não serão assimiladas sem a prática. Em seguida, são dadas aos alunos cenas simples para atuarem. Tipicamente, eles poderiam praticar em duplas ou em pequenos grupos por 10 minutos enquanto o professor caminha pela classe, orienta, ensina e aconselha. Os alunos então desempenham suas cenas um para o outro. Inicialmente, essa atividade exige treino e orientação considerável, particularmente quando o role-play ocorre na frente de toda a classe. Os professores desenvolvem uma variedade de estratégias de treino (por ex., usar “ação” ou “pare” como um diretor dá dicas aos atores para ajudá-los com o diálogo). Os professores e alunos podem fornecer feedback específico (por ex., “Você fez um bom trabalho de olhar nos olhos da pessoa”) e orientar os alunos em áreas com dificuldade (por ex., “Tente esta parte novamente usando uma voz confiante”).

### Implementação

O currículo foi implementado nas escolas do grupo intervenção entre dezembro de 1993 e maio de 1994. Todas as salas de aula completaram o currículo em um período de 16 a 20 semanas. Duas vezes durante o período de intervenção, dois investigadores monitoraram e avaliaram a qualidade da implementação usando um escore. A medida para a fidedignidade entre observadores foi de 0,60 para essas avaliações.

### Medidas utilizadas

Os dados foram coletados em três períodos: (1) antes do início do currículo durante o outono de 1993; (2) duas semanas após a conclusão do currículo durante a primavera de 1994; e (3) seis meses após o término da intervenção durante o outono de 1994. Três fontes de dados foram usadas para avaliar o efeito do currículo sobre o comportamento da criança: avaliações do professor, avaliações dos pais e observações

diretas dos alunos por observadores “cegos” e treinados em três contextos, a sala de aula, o playground e a cantina.

#### Avaliações do professor

Os professores completaram dois instrumentos de auto-administração para todos os participantes inscritos em cada um dos três períodos de coleta de dados: a *School Social Behavior Scales (SSBS)* (Merrell, 1993; citado por Grossman et al., 1997) e o *Achenbach Teacher Report Form (TRF)* (Achenbach, 1991a; citado por Grossman et al., 1997). O SSBS avalia competência social e comportamento agressivo/anti-social em uma escala de cinco pontos. Um escore maior para as sub-escalas anti-sociais indica pior comportamento. O TRF é uma adaptação do *Achenbach Child Behavior Checklist (CBCL)*, um instrumento clínico comumente usado para a detecção de problemas comportamentais (Achenbach, 1991a; citado por Grossman et al., 1997). Para esse estudo, usou-se duas sub-escalas externalizantes do TRF: a escala Agressão e a escala Delinqüência.

#### Avaliações dos pais

Aos pais ou responsáveis dos participantes inscritos foi solicitado para completar separadamente dois instrumentos de auto-administração em cada um dos momentos de coleta de dados: o CBCL e o *Parent-Child Rating Scale (P-CRS)*. As duas sub-escalas do CBCL usadas foram análogas àquelas usadas no TRF: as sub-escalas Agressão e Delinqüência (Achenbach, 1991b; citado por Grossman et al., 1997). O P-CRS é uma adaptação de uma escala de avaliação do professor que foca domínios tanto de ajustamento positivo quanto negativo (Hightower, 1986; Hightower, 1990; citado por Grossman et al., 1997). Escores maiores indicam mais altos níveis de competência social.

#### Observações diretas do comportamento

Utilizou-se o *Social Interaction Observation System* (Neckerman, Asher, & Pavlidis, 1994; citado por Grossman et al., 1997), um sistema de codificação do comportamento elaborado a partir do *State-Event Classroom Observation System*

(Saudargas & Lentz, 1986; citado por Grossman et al., 1997) para capturar padrões sequenciais de interações sociais entre a criança observada e outros alunos ou entre ela e o professor. O observador assistiu uma determinada criança e registrou todo o comportamento social, com registros em 30 intervalos de 10 segundos para um total de cinco minutos. Dois observadores permaneceram de dois a quatro dias em cada sala de aula seguindo a classe durante o dia. Tentou-se obter um mínimo de 60 minutos de tempo de observação para cada participante observado durante cada um dos dois primeiros períodos de coleta de dados e 45 minutos durante o terceiro período. As categorias de comportamento incluíram pró-social e neutro, negativo verbal e físico negativo. Comportamento pró-social e neutro foram agrupados juntos porque os observadores tiveram dificuldade em distinguir entre esses comportamentos em campo.

### Coleta de dados

Os instrumentos dos pais e dos professores foram auto-administrados. Uma combinação de incentivos monetários, múltiplas cartas, cartões postais de lembrete e chamadas telefônicas foram usadas para aumentar a resposta dos pais. Se um aluno mudava-se durante o decorrer do estudo, todos os esforços foram feitos para seguir o aluno na nova escola e para coletar dados dos pais e do professor.

Para cada período, os dados observacionais foram coletados por um grupo de oito a 12 observadores treinados em uma sessão semanal, de quatro a seis semanas. Os observadores estavam “cegos” para os propósitos, as hipóteses e para o delineamento de pesquisa do estudo. Os observadores foram instruídos a ter um contato mínimo com os professores ou outros funcionários da escola. Para minimizar alguns efeitos introduzidos pela presença dos observadores na sala de aula, houve um período de duas horas de habituação na entrada na sala de aula no primeiro dia, no qual nenhum dado foi coletado. Os alunos que se mudaram das escolas participantes dos estudos não foram observados.

## **Resultados**

### Características da amostra

No geral, 790 alunos, representando 66% dos 1100 alunos elegíveis em 49 salas de aula, tiveram consentimento dos pais e tiveram completos os instrumentos dos pais e

dos professores. Houve 418 participantes nas escolas do grupo de intervenção e 372 nas escolas do grupo controle na linha de base. Os grupos controle e de intervenção foram similares com respeito à idade, sexo, problemas de comportamento relatados pelos professores, status sócio-econômico da família, tamanho da família e tamanho da sala de aula. Entretanto, uma proporção maior de participantes nas escolas controle foi identificada como recebendo serviços de educação especial e como afro-americanos.

#### Dados de relato dos pais e dos professores

As escolas controle e intervenção foram similares na linha de base nos níveis de competência social e comportamento agressivo relatados tanto pelos professores quanto pelos pais. Houve pouca mudança entre os períodos de linha de base e pós-intervenção tanto para as escolas controle quanto para as escolas intervenção.

A amostra de observação consistiu de 588 alunos, os quais representavam uma amostra randômica de 12 alunos para cada classe. Esses participantes foram observados por uma média de 68 minutos na linha de base, 66 minutos em T<sub>1</sub> e 53 minutos em T<sub>2</sub>. O número médio de episódios agressivos para cada hora de observação por criança foi maior no contexto playground/cantina que na sala de aula. Por exemplo, houve uma média de 0,51 episódios de agressão física para cada hora de observação por criança nas salas de aula intervenção, comparada com 2,20 episódios para o mesmo grupo no playground/cantina.

Com relação à mudança comportamental na sala de aula entre T<sub>0</sub> e T<sub>1</sub>, duas das diferenças entre as escolas controle e intervenção foram de significância limítrofe: para comportamentos físicos negativos (P = 0,05) e comportamentos negativos em geral (P = 0,07). Taxas de comportamento negativo diminuíram no grupo intervenção, mas aumentaram no grupo controle.

Entretanto, nos contextos de playground e cantina, houve diferenças significativas notadas no efeito da intervenção em T<sub>1</sub>. A diferença de escore da mudança líquida ajustada para comportamento físico negativo entre as escolas intervenção e controle foi - 1,11 episódios para cada hora de observação por criança (P = 0,03). Como na sala de aula, as taxas de comportamento físico negativo diminuíram no grupo intervenção, mas aumentaram no grupo controle.

Tendências similares, mas não significativas foram também notadas para o comportamento verbal negativo. A taxa de comportamento neutro/pró-social observado

por hora no playground/cantina aumentou em 17,1 mais no grupo intervenção do que no grupo controle ( $P = 0,02$ ). Muito desta mudança ocorreu como um resultado de aumentos no comportamento pró-social no grupo intervenção; o grupo controle experienciou pouca mudança.

Quando os resultados para sala de aula e playground/cantina foram combinados para estimar uma taxa geral padrão para todos os contextos, houve um declínio líquido no comportamento físico negativo ( $- 0,46$  evento por hora,  $P = 0,03$ ) e um aumento líquido no comportamento neutro/pró-social ( $+ 3,96$  eventos por hora,  $P = 0,04$ ) entre  $T_0$  e  $T_1$ .

Muitas das diferenças de mudança de escore entre a linha de base e  $T_1$  foram atenuadas em  $T_2$  enormemente porque o grupo controle também experienciou um declínio no comportamento negativo entre  $T_1$  e  $T_2$ . A atenuação do aumento levou a tendências não significativas, exceto para a agressão física, no contexto da sala de aula. Aos seis meses, essa taxa foi significativamente menor nas escolas intervenção do que nas escolas controle ( $P = 0,03$ ). Os declínios nas diferenças de mudança de escore em  $T_0 - T_2$  no comportamento negativo foi, em sua maior parte, um resultado dos declínios adicionais no comportamento negativo entre os alunos da intervenção com um retorno dos alunos controle para as taxas de comportamento  $T_0$ . Não houve uma tendência clara para as taxas de comportamento neutro/pró-social em  $T_2$ . Para todos os contextos combinados, houve um declínio líquido de  $- 0,23$  evento de comportamento físico negativo por hora de observação por criança ( $P = 0,06$ ).

Uma análise sumarizada examinou as mudanças da linha de base para as médias de mudanças de  $T_1$  e  $T_2$ , ( $T_0 - [T_1 - T_2]$ ). Essa análise indicou um declínio limítrofe no playground/cantina no comportamento físico negativo ( $P = 0,05$ ), um aumento limítrofe no playground/cantina no comportamento neutro/pró-social ( $P = 0,05$ ) e um declínio no comportamento físico negativo ( $P = 0,04$ ) em todos os contextos.

## Discussão

Os resultados desse estudo controlado e randomizado do *Second Step*, um currículo de prevenção da violência amplamente utilizado, proporcionaram alguma evidência encorajadora de um modesto efeito positivo. O comportamento fisicamente agressivo observado diminuiu significativamente e o comportamento neutro/pró-social

aumentou significativamente mais entre as crianças que receberam o currículo, comparadas com as crianças no grupo controle. Embora esses resultados reflitam principalmente as diferenças observadas no playground e na cantina, onde os encontros sociais são muito mais freqüentes, as observações na sala de aula mostraram tendências similares. Contudo, essas mudanças comportamentais não foram detectadas pelos relatos dos pais e dos professores.

Notou-se também que os níveis de agressão entre os alunos nas escolas controle aumentaram ao longo do curso do ano escolar. Portanto, a mudança de escores refletiu não somente os declínios de baixo a moderado das taxas de comportamento agressivo no grupo intervenção, mas também a prevenção de um aumento substancial no comportamento agressivo entre o outono e a primavera. Outros investigadores empregando as observações comportamentais em uma avaliação do currículo notaram mudanças de comportamento similares entre os alunos nas escolas dos grupos controle, o que pode refletir uma evolução normal dos padrões de comportamento ao longo do curso do ano escolar (Reid & Eddy, no prelo; citado por Grossman et al., 1997).

Há várias explicações possíveis para a atenuação dos efeitos do currículo sobre o grupo intervenção entre  $T_1$  e  $T_2$ . Primeira, o intervalo de seis meses incluiu as férias de verão. Se as habilidades foram aprendidas, mas não reforçadas em casa pelos pais, elas podem não ter sido mantidas. Também, visto que muitos dos participantes observados durante  $T_2$  estavam nas salas de aula com alunos ou professores não expostos ao currículo, eles podem ter experienciado barreiras adicionais no desenvolvimento da habilidade (Weissberg & Elias, 1993; citado por Grossman et al., 1997).

Os resultados das observações diretas podem diferir dos dados dos pais e professores por várias razões. Os relatos dos pais podem diferir visto que eles refletem principalmente as observações do comportamento de suas crianças em casa. Não foi possível verificar se a melhora de comportamento foi transferida para o ambiente de casa. De modo alternativo, interações em casa com os irmãos podem ser mais resistentes à mudança, a não ser que outros membros da família também participem da intervenção.

A divergência dos escores de mudança das avaliações do professor e da observação do comportamento tem sido notada por outros investigadores, embora as razões para a disparidade não seja clara (Denham & Alameda, 1987; citado por Grossman et al., 1997). Enquanto os relatos dos professores podem ser baseados principalmente nas observações das crianças na sala de aula, as observações diretas

foram conduzidas por observadores “cegos” em múltiplos contextos, incluindo a sala de aula, o playground e a cantina. O comportamento agressivo é muito menos comum na sala de aula do que em outros contextos escolares tais como o playground e a cantina (Pepler, Craig, & Roberts, 1995; citado por Grossman et al., 1997). Os professores podem estar menos conscientes dos episódios agressivos fora da sala de aula, a não ser que relatem a eles. De modo alternativo, mudanças sutis observadas no comportamento das crianças podem também ser difíceis para os professores detectarem devido ao barulho produzido pelas interações na sala de aula. Quando não “cegos”, os professores do grupo intervenção podem ter expectativas mais altas e avaliar as crianças de modo mais severo, levando a estreitas diferenças nas avaliações entre os grupos. A evidência experimental demonstra que os escores de mudança são melhores no grupo intervenção quando os professores avaliam se o comportamento dos alunos mudou. Entretanto, entre os mesmos alunos, os escores de mudança entre os grupos intervenção e controle são similares quando as avaliações pré e pós-curriculo são analisadas (Greenberg & Kusche, 1993; citado por Grossman et al., 1997). Esses resultados reforçam a importância de usar dados de observação naturalística em estudos comportamentais de crianças nas escolas, assim como múltiplos métodos de medir os resultados (Cairns & Green, 1979; Bakeman & Gottman, 1983; Loeber & Farrington, 1994; citados por Grossman et al., 1997).

Esse estudo teve várias limitações. Primeira, os critérios de seleção para a participação pode ter resultado em um conjunto atípico de escolas, salas de aula e alunos. Entretanto, as escolas participantes aparentam semelhança no perfil demográfico do distrito. Segunda, visto que se avaliou somente o currículo como um todo, não foi possível determinar quais componentes dele foram responsáveis pelos efeitos. Terceira, a taxa de participação geral de 66% pode também ter influenciado os resultados, embora seja improvável que isto exerceria um efeito diferencial sobre as escolas intervenção e controle. Além disso, as características dos alunos participantes assemelham-se bastante com aquelas dos que não participaram.

Finalmente, existe a possibilidade de erro nas observações. Uma análise da fidedignidade entre observadores sugeriu que essas medidas se estenderam de considerável a excelente. Como os observadores estavam “cegos” ao grupo de tratamento, o erro na medida do comportamento pode ter afetado os grupos de tratamento igualmente e não deve ter introduzido falsos resultados positivos; entretanto,

isso pode ter causado efeitos do programa em alguns tipos de comportamento a serem subestimados ou efeitos modestos que escapam à detecção.

Esse estudo foi delineado como uma avaliação do programa sob condições ideais. As diferenças nesse estudo podem ser maiores do que seria visto se o *Second Step* fosse rotineiramente utilizado sem a mesma atenção para o controle do treinamento e da qualidade. Também é possível que as diferenças pudessem ser menores do que seria visto se o currículo fosse utilizado como pretendido, com implementação em toda a escola ao longo de vários anos.

Conclui-se que esse currículo de prevenção da violência parece levar a modestas reduções nos níveis de comportamento agressivo e aumentos no comportamento neutro/pró-social na escola entre a segunda e terceira séries. Alguns desses efeitos parecem persistir nos seis meses seguintes à exposição. No entanto, o impacto dessa intervenção sobre o comportamento fora da escola é desconhecido. Embora esses resultados sejam encorajadores, tais intervenções podem necessitar serem acompanhadas por outras intervenções no início da infância e na adolescência para reduzir ainda mais o comportamento agressivo (Rivara & Farrington, 1995; citado por Grossman et al., 1997).

### **Programa 3: *FIRST STEP TO SUCCESS***

Para compor a descrição deste programa, três artigos foram utilizados como fonte (Walker, 1998; Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Severson, & Feil, 1998; Walker, Severson, Feil, Stiller, & Golly, 1998).

Na literatura internacional sobre os programas de intervenção, considerados bem-sucedidos e voltados para os problemas de comportamento agressivo infantil, destaca-se o programa *First Step to Success*, que vem sendo desenvolvido, aplicado e aprimorado há várias décadas por um grupo de pesquisadores, liderados por H. M. Walker. O *First Step to Success* contém os componentes essenciais de um modelo eficaz de intervenção precoce para pré-escolares que apresentam problemas de comportamento agressivo. O programa *First Step to Success* combina a intervenção em casa e na escola e também contém um procedimento de triagem para identificar pré-escolares que mostram sinais precoces de envolvimento em uma trajetória anti-social.

Reid (1993; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998) argumenta persuasivamente que para desviar de modo bem-sucedido crianças e jovens de risco de uma trajetória que leva ao comportamento anti-social, é necessário envolver diretamente os três agentes sociais que têm a maior influência sobre desenvolvimento da criança: pais, professores e pares. O envolvimento coordenado dos principais cuidadores, professores e pares no processo de intervenção é uma característica chave do programa *First Step to Success*. A intervenção especifica regras e deveres claros para cada um desses agentes sociais durante a implementação.

O *First Step to Success* é um programa de intervenção precoce delineado para pré-escolares de risco que mostram claros sinais precoces de padrões emergentes de comportamento anti-social (por exemplo, agressão aos outros, comportamento oposicional-desafiador, birras, infrações a regras, confrontação escalonada com pares e adultos) no ponto de entrada na escola (Walker et al., 1997; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998).

Esse programa é planejado para crianças pré-escolares cujo padrão de comportamento e o histórico familiar colocaram-nas em alto risco para comportamento agressivo e fracasso escolar. O pré-escolar de risco é o foco principal da intervenção.

Professores, pares e pais participam como agentes da implementação, sob a supervisão de um consultor escolar que tem a responsabilidade de coordenar a intervenção.

### Objetivo

O *First Step to Success* é um programa de intervenção precoce planejado para desviar pré-escolares anti-sociais de uma trajetória que leva a problemas de ajustamento, fracasso e abandono escolar, rejeição pelos professores e pares, delinquência juvenil na adolescência e, em alguns casos, associação a uma gangue e violência interpessoal. Nesse estudo, desenvolveu-se e testou-se esse modelo de intervenção seletiva com os objetivos de detectar e remediar padrões de comportamento anti-social no início da fase escolar.

## **Método**

### Delineamento

O programa *First Step to Success* foi implementado e avaliado ao longo de um período de dois anos com um total 46 pré-escolares, divididos em dois *cohorts*, que foram identificados como estando em risco para desenvolver sérios padrões de comportamento anti-social. Utilizou-se um delineamento com a participação de alunos randomicamente designados para os grupos experimental e controle com lista de espera para avaliar os efeitos da intervenção e para estabelecer uma relação causal entre a intervenção *First Step to Success* e as mudanças documentadas no comportamento da criança. Dentro de cada *cohort*, um grupo de pré-escolares de risco, que alcançaram os critérios para participar do estudo, foi randomicamente designado para uma das condições: controle com lista de espera ou experimental. As medidas de desempenho na linha de base (avaliação de adultos e observações comportamentais) foram registradas sobre os alunos designados para cada condição (experimental ou controle) para avaliar os efeitos devido à intervenção, à passagem do tempo ou a outros fatores alheios. Um conjunto idêntico de medidas foi registrado para ambos os grupos imediatamente após o término da intervenção *First Step to Success*. Essas avaliações serviram como medidas de pós-intervenção para os participantes do grupo experimental e como um segundo

conjunto de medidas de linha de base para os participantes do grupo controle. Esses procedimentos foram replicados de forma idêntica para os participantes do *cohort 2*.

O *cohort 1* consistiu de 24 pré-escolares de risco para o desenvolvimento de comportamento anti-social e suas famílias, que foram triadas e expostas à intervenção durante o ano letivo de 1993-1994. O *cohort 2* consistiu de 22 pré-escolares que foram similarmente triados e expostos à intervenção durante o ano letivo de 1994-1995. O delineamento do estudo possibilitou o exame da replicação e dos efeitos do *cohort* entre os anos letivos.

A maior vantagem desse delineamento é que possibilita estabelecer relações causais entre variáveis independentes e medidas dependentes, mas não nega acesso à intervenção para os participantes do grupo controle na lista de espera. Estes participantes são expostos à intervenção após seu término para os participantes do grupo experimental e o registro das medidas pós-intervenção.

Aproximadamente metade dos 46 participantes do estudo foram seguidos até a segunda série (n=24 para o *cohort 1*), enquanto os participantes do *cohort 2* (n=22) foram acompanhados somente até a primeira série.

### Participantes

Um total de 46 de pré-escolares anti-sociais e suas famílias participaram do estudo ao longo de dois anos.

Todos os 46 participantes foram avaliados em múltiplas ocasiões por seus professores de pré-escola com a sub-escala Agressão do *Child Behavior Checklist* (CBCL; Achenbach, 1991; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998). Trinta e três dos 46 participantes obtiveram escores clínicos com esse instrumento; 14 no *cohort 1* e 19 no *cohort 2*.

### **Procedimento**

Ao longo de um período de três meses de implementação, todos os 46 participantes foram expostos ao programa.

O *First Step to Success* oferece quatro opções de triagem. A quarta e mais abrangente dessas opções envolve o uso do procedimento *Early Screening Project*

(ESP; Walker et al., 1994; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998), o qual foi implementado nesse estudo.

#### Seleção de participantes e coleta de dados de linha de base

Os instrumentos e procedimentos do ESP foram usados para proporcionar triagem e identificação universais dos alunos alvo desse estudo.

O ESP é uma extensão e uma adaptação do procedimento *Systematic Screening for Behavior Disorders* (SSBD) (Walker & Severson, 1990; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998). Como o SSBD, o ESP é um procedimento de triagem com múltiplos métodos, agentes e contextos que integra a classificação do professor, as avaliações do professor e observações naturalísticas do comportamento ao longo de estágios seqüenciais de avaliação. O ESP é planejado para o uso com populações infantis, matriculadas em pré-escola, dentre os três e os cinco anos de idade.

O ESP tem mostrado altos níveis de sensibilidade e especificidade com relação à validade discriminativa e possui três estágios.

**Estágio 1.** Solicitou-se aos professores que listassem cinco crianças de sua sala de pré-escola cujo comportamento melhor combinasse com uma descrição padrão de características externalizantes, e as cinco crianças que melhor se ajustassem à descrição padrão de características internalizantes. Essas listas eram mutuamente excludentes. Então os professores classificaram as crianças de cada lista da mais característica a menos característica em relação à dimensão externalizante ou internalizante.

**Estágio 2.** Com base nessas classificações, os professores completaram o Estágio 2 do ESP, avaliando escalas sobre as crianças do Estágio 1 que foram os três alunos do topo da lista para comportamento externalizante e os três alunos do topo da lista para comportamento internalizante. O Estágio 2 compreende: (a) o ESP *Adaptive Behavior Rating Scale* (oito itens), (b) o ESP *Maladaptive Behavior Scale* (nove itens), e (c) a sub-escala Agressão do *Teacher Report Form* (33 itens; TRF, Achenbach, 1991; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998).

**Estágio 3.** Aqueles alunos do Estágio 2 cujos escores excederam os critérios normativos do ESP prosseguem para o Estágio 3 de triagem. Neste estágio, os alunos-alvo são

observados por coordenadores do projeto e agentes de implementação nas salas de aula da pré-escola com relação ao tempo de engajamento acadêmico (*Academic Engagement Time* – AET). O AET é um importante correlato do desempenho acadêmico e oferece uma medida sensível e confiável do ajustamento comportamental na sala de aula (Rich & Ross, 1989; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998). O AET compreende os seguintes itens: (a) atender ao professor, (b) dar respostas motoras apropriadas (por ex., seguir instruções), (c) solicitar ajuda de maneira apropriada, (d) cooperar com outros, e (e) estar apropriadamente envolvido nas tarefas e atividades designadas pelo professor.

### Crítérios para a seleção dos participantes

Os alunos pré-escolares observados no estágio 3 de triagem, cujos níveis de linha de base tiveram média de 65% ou menos, e/ou que tiveram um ou mais escores que desviaram do padrão acima da média normativa da sub-escala Agressão do CBCL, foram selecionados para possível inclusão nesse estudo, resultando na seleção de 24 pré-escolares de risco que formaram o *cohort* 1 e que participaram do estudo durante o ano letivo de 1993-1994. Esses procedimentos de triagem, identificação e seleção foram replicados exatamente na seleção dos participantes do *cohort* 2 (n=22) que participaram do estudo durante o ano letivo de 1994-1995.

Para o *cohort* 1, 31 classes de pré-escolares, envolvendo 25 professores e 679 pré-escolares foram triados no Estágio 1 do ESP. Um total de 186 de 679 participantes do Estágio 1 foram avaliados por seus professores no Estágio 2. Destes, 55 foram selecionados para o Estágio 3 de observações AET, resultando na seleção final dos participantes.

### Procedimentos de treino e implementação

Em muitos casos, a intervenção exigiu aproximadamente três meses para completar a implementação nos contextos de casa e escola. Os autores do *First Step to Success* recrutaram e treinaram oito consultores (estudantes de graduação, professores, conselheiros escolares, auxiliares escolares) para implementar a intervenção.

Os consultores foram responsáveis por implementar e coordenar os componentes da intervenção em casa e na escola. Eles foram supervisionados e monitorados continuamente em sua implementação do programa por meio de encontros semanais,

visitas, sessões individuais com os coordenadores e contatos telefônicos. Os procedimentos de treino para construir um domínio nos consultores sobre os componentes de casa e da escola do *First Step to Success* incluíram leituras, demonstrações em vídeos, role-play, sessões para praticar habilidades e feedback, distribuição de materiais, discussão, estudo e revisão, e avaliação dos coordenadores sobre a aquisição de habilidades e tarefas essenciais para a implementação.

Vários métodos foram usados para ajudar a estabelecer a fidelidade da implementação dos procedimentos de intervenção, além dos processos de treino, monitoramento e supervisão descritos. Por exemplo, o consultor realiza um registro diário no qual o progresso da criança é monitorado. As medidas que são registradas diariamente dessa forma incluem o número de pontos perdidos do número total disponível, se as recompensas da escola e/ou de casa foram recebidas/merecidas, o número de elogios feitos pelo consultor e pelo professor, o número de pontos regulares e extras recebidos, entre outras ocorrências. Essa medida possibilita índices de cada padrão do participante de responder aos procedimentos de intervenção.

### Medidas dependentes

Cinco medidas dependentes foram usadas nesse estudo para registrar o desempenho dos participantes em quatro momentos: linha de base, pós-intervenção, follow-up na primeira série e follow-up na segunda série. Os participantes do *cohort 2* foram seguidos somente até a primeira série e os participantes do *cohort 1* foram seguidos na primeira e segunda séries. Três das medidas dependentes foram derivadas e são incluídas no procedimento ESP: (a) *Teacher Ratings of Adaptive Behavior*, (b) *Teacher Ratings of Maladaptive Behavior*, e (c) *AET Observations*. Essas três medidas foram completadas, respectivamente, por professores da pré-escola e por um conjunto de observadores treinados que registraram as observações AET nas salas de pré-escola. As outras medidas utilizadas foram as sub-escalas Agressão e Retraimento do *Teacher Report Form*.

O nível de acordo entre os observadores ao longo dos quatro momentos de observação para registros de AET foi de aproximadamente 90%.

### Procedimento de intervenção

A intervenção *First Step to Success* requer de dois a três meses por aplicação do começo ao fim e é aplicada para somente uma criança por vez em uma sala de pré-escola.

O programa abrange três módulos: avaliação, intervenção na escola e intervenção em casa. A primeira fase requer que o professor indique as crianças que apresentam características do padrão de comportamento agressivo e que, posteriormente, preencha escalas de avaliação comportamental, a fim de indicar possíveis participantes para o programa.

Na fase de intervenção escolar é utilizada uma versão do programa CLASS (a ser descrito posteriormente com maiores detalhes) para alunos com problemas de comportamento (Hops et al., 1978; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998). Conforme esse programa, o componente escolar da intervenção utiliza um procedimento de reforços contingentes, no qual a criança-alvo recebe diariamente privilégios escolares, de acordo com os comportamentos apropriados que apresenta na escola. Além disso, a criança-alvo pode receber uma recompensa em casa, também baseada no desempenho escolar e que é previamente arranjada com os pais. O elogio do adulto, o apoio e a aprovação dos pais, e o monitoramento e feedback cuidadosos para o desempenho escolar são características essenciais da intervenção escolar.

Durante o módulo de intervenção em casa, os pais atuam como parceiros da escola, reforçando e apoiando o desempenho da criança. Um consultor escolar trabalha com os pais para capacitá-los a ensinar e praticar habilidades importantes para a criança, as quais irão contribuir para o sucesso escolar. Exemplos dessas habilidades são: aceitar limites, cooperar, compartilhar e resolver problemas. A tarefa da criança-alvo é aprender, praticar e mostrar tais habilidades; o papel do professor é apoiar, elogiar e reconhecer as habilidades quando elas são mostradas pela criança e estimular tais habilidades, quando apropriadas. Dessa forma, pais e professores atuam juntos para ajudar crianças vulneráveis a experienciar o sucesso escolar precocemente.

### Características do programa

O *First Step to Success* consiste de três módulos delineados para serem aplicados em conjunto um com o outro. Esses são: (a) avaliação universal e pró-ativa de

todos os pré-escolares (Walker, Severson, & Feil, 1995; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998); (b) intervenção escolar envolvendo a criança-alvo, os pares e os professores (Hops & Walker, 1988; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998); e (c) um treinamento parental em habilidades para apoiar e melhorar o desempenho e o ajustamento escolar da criança. As duas principais metas do programa de intervenção são ensinar a criança de risco a se relacionar com os outros (professores e pares) e se engajar de um modo apropriado e bem-sucedido na tarefa escolar designada. A intervenção é delineada para atingir resultados de prevenção secundária; isto é, desviar crianças de risco que já mostram claros sinais de comportamento anti-social de uma trajetória que leva a inúmeros resultados destrutivos (Larson, 1994; Simeonsson, 1991; citados por Walker, Kavanagh et al., 1998).

Os três módulos do *First Step to Success* estão baseados em uma extensiva pesquisa sobre procedimentos de intervenção em casa e na escola com jovens agressivos e anti-sociais ao longo de uma década de trabalho relacionado à avaliação precoce, universal e pró-ativa de crianças de risco para proporcionar a detecção precoce (Hops & Walker, 1988; McCord, 1993; Patterson & Bank, 1989; Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Walker et al., 1988; citados por Walker, Kavanagh et al., 1998). Cada um desses módulos é descrito abaixo.

### Módulo de avaliação

O componente de avaliação do *First Step to Success* é delineado para (a) avaliar cada criança pré-escolar em relação aos indicadores comportamentais de padrões de comportamento anti-social emergentes e (b) identificar aquelas que mostram um status de risco elevado e que se beneficiariam com a exposição à intervenção precoce. Os pré-escolares então identificados são possíveis candidatos para a intervenção escolar e em casa. Quatro opções, que variam em sua complexidade e esforço requeridos, estão contidas dentro deste componente para acompanhar essas tarefas de avaliação-identificação. A mais abrangente dessas opções, o *Early Screening Project* (Walker, Severson, & Feil, 1995; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998), foi usado nesse estudo.

As quatro opções de avaliação se estendem de um simples estágio de avaliação, no qual o professor nomeia e estabelece uma hierarquia dos alunos de risco em relação às definições comportamentais padronizadas das dimensões externalizantes e

internalizantes (ESP *Option 1*), até um procedimento de avaliação de três estágios com características de múltiplos métodos e múltiplos agentes, incluindo nomeações, estabelecimento de hierarquia, avaliações de adultos e observações diretas (ESP *Option 4*).

#### Módulo de intervenção escolar (CLASS)

O módulo de intervenção escolar do *First Step to Success* é uma versão adaptada do Programa CLASS, desenvolvido por Hops e Walker (1988; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998) para uso com alunos com distúrbios comportamentais nas séries iniciais. O CLASS é uma intervenção baseada em um consultor, tendo por finalidade remediar os problemas de comportamento de crianças agressivas e disruptivas e requer 30 dias para ser completado com sucesso. Cada dia do programa tem um critério de desempenho que deve ser atingido antes de o participante prosseguir para o próximo dia da intervenção; se o critério não é atingido, o dia do programa é então repetido ou o aluno retorna para um anterior, que tenha sido completado de modo bem-sucedido. A maioria dos alunos requer um mínimo de aproximadamente dois meses para completar o programa CLASS por causa desse procedimento de retorno. É relativamente raro uma criança-alvo progredir no programa sem ter que repetir um ou mais dias do programa.

O CLASS é dividido em três fases sucessivas: Consultor, Professor e Manutenção. A fase Consultor (1º ao 5º dia do programa) é de responsabilidade de um adulto, treinado como um consultor, que coordena o processo de implementação. A função requer alguém que possa implementar diretamente o programa em porções breves do dia, e monitorar, supervisionar e apoiar os professores participantes quando eles assumirem o controle do programa. O consultor também desempenha as seguintes tarefas-chave do programa: (a) explica o programa CLASS para o professor, pais, criança-alvo e pares; (b) assegura a cooperação e consentimento de todas as partes envolvidas na implementação do programa; (c) conduz o programa na sala de aula nos cinco primeiros dias durante sessões diárias de 20 a 30 minutos; (d) negocia os privilégios a serem recebidos pela criança em casa e na escola, com os pais e o professor; (e) demonstra a operação do programa e treina o professor em como aplicá-lo; e (f) cede seu lugar no programa para o professor e supervisiona sua operação durante a fase Professor.

A fase Consultor é a parte mais crítica da intervenção. O programa CLASS começa com dois períodos diários de 20 minutos, usualmente planejados durante sessões de manhã e à tarde, e é eventualmente estendido para todo o dia escolar. Inicialmente, o consultor, em extrema proximidade da criança-alvo, monitora seu comportamento na sala de aula utilizando um cartão vermelho e verde no qual um ponto é concedido a cada 30 segundos. Se o comportamento da criança é apropriado quando o intervalo do ponto concedido ocorre, o ponto é dado sobre o lado verde do cartão; se não, o ponto é dado sobre o lado vermelho. Para atingir o critério, 80% ou mais dos pontos disponíveis durante o período de 20 minutos tem que ser dado sobre o lado verde. Um breve tempo de atividade livre envolvendo a criança-alvo e os pares é concedido imediatamente após o período de 20 minutos. Se o critério de recompensa para as sessões da manhã e tarde é alcançado, a criança também recebe um privilégio em casa que foi pré-arranjado com os pais ou cuidadores.

Ao longo do curso do programa, o uso do cartão vermelho e verde é retirado completamente no 15º dia do programa, e o intervalo no qual os pontos e elogios são concedidos é gradualmente estendido de 30 segundos para 10 minutos. Adicionalmente, nos estágios posteriores do programa, o aluno-alvo tem que trabalhar em blocos de múltiplos dias para receber uma única recompensa de maior magnitude. Assim, o programa torna-se mais exigente assim que o aluno progride por ele e o aluno deve manter um desempenho aceitável para ser bem-sucedido em períodos progressivamente mais longos de tempo.

A fase Professor (6º ao 20º dia do programa) é operado por um professor na sala de aula na qual o CLASS é inicialmente implementado. O professor assume o controle no sexto dia do programa, mas com estreita supervisão e suporte oferecido pelo consultor. O consultor proporciona monitoramento e assistência técnica quando necessário para o professor ao longo do restante da fase Professor. As tarefas de implementação desta fase incluem (a) conduzir o programa diariamente, (b) conceder elogio e pontos de acordo com a orientação do programa e contingente ao desempenho da criança, (c) supervisionar a distribuição das atividades em grupo e as recompensas escolares, e (d) comunicar aos pais regularmente o desempenho da criança-alvo. O professor trabalha intimamente com o consultor do programa, a criança, os pais e os pares ao longo de todo o período de implementação.

A fase Manutenção dura do 21º ao 30º dia do programa após a intervenção escolar ter terminado. Nessa fase final, a criança-alvo é recompensada principalmente

com elogio, expressões de aprovação e reconhecimento do professor na escola e dos pais em casa. Uma tentativa é feita durante essa fase para reduzir a dependência da criança ao programa ao substituir o elogio do adulto por pontos, reduzindo a quantidade de feedback diário dado e tornando recompensas ocasionais disponíveis e contingentes ao desempenho apropriado. Na maioria dos casos, os alunos alvo que completam de modo bem-sucedido a fase Professor são capazes de manter as melhoras em seu comportamento nessa fase, apesar das mudanças no programa. Entretanto, para alunos que não conseguem, o CLASS contém estratégias sugeridas para preservar a manutenção dos efeitos a longo prazo.

#### Módulo de intervenção em casa (*homeBase*)

O componente *homeBase* do *First Step to Success* consiste de uma série de seis lições delineadas para capacitar pais e cuidadores a construir competências e habilidades na criança em seis áreas que afetam o ajustamento e o desempenho escolar. Os pais são solicitados a ensinar para suas crianças as seguintes habilidades-alvo: (a) comunicar-se e compartilhar, (b) cooperar, (c) estabelecer limites, (d) resolver problemas, (e) fazer amizades, e (f) desenvolver confiança. O *homeBase* contém lições, um guia instrucional, jogos e atividades entre pais e criança para ensino direto dessas habilidades. O *homeBase* requer seis semanas para a implementação e começa depois que a criança-alvo completou o 10º dia do programa CLASS.

O consultor do *First Step to Success* visita a casa dos pais semanalmente e conduz as lições do *homeBase* nesse ambiente. Após cada lição, os materiais são deixados com os pais para facilitar a revisão e a prática diárias de cada habilidade com a criança-alvo. As lições *homeBase* requerem aproximadamente uma hora para serem realizadas. Os pais são encorajados a trabalhar com suas crianças por 10 a 15 minutos diários e focar sobre a prática das habilidades que estão sendo ensinadas.

Uma importante meta compartilhada pelo *First Step to Success* e o componente *homeBase* é construir um forte vínculo positivo entre casa e escola. O *homeBase* é delineado para fortalecer habilidades parentais em desenvolver a competência da criança em áreas-chave de desempenho relacionadas ao sucesso escolar. Os pais e os cuidadores tornam-se parceiros da escola ao ajudar a criança a encontrar o melhor início possível de sua trajetória escolar. A experiência precoce do sucesso escolar pode ser um

fator protetivo crucial ao desviar crianças vulneráveis de uma trajetória anti-social subsequente.

É importante notar que os pais nunca são culpados pelos problemas que suas crianças possam experienciar na escola. Em vez disso, desenvolve-se uma relação de trabalho colaborativo entre casa e escola, cujo foco está em compartilhar a resolução de problemas e enfatizar o desenvolvimento do sucesso escolar.

Tentar diminuir os níveis de estresse familiar e oferecer apoio para melhorar as habilidades de enfrentamento são duas estratégias usadas pelos investigadores para melhorar a habilidade da família em responder ao treinamento parental.

A base de conhecimento sobre treinamento e intervenção com pais é derivada de famílias de diversas condições sócio-econômicas e recursos sócio-emocionais. Os autores do *First Step to Success* tentaram incorporar esses valores, experiências e estratégias para o componente *homeBase* do programa. Deve ser notado, entretanto, que os efeitos específicos do *homeBase* não foram testados até agora separadamente do programa CLASS, contando para os resultados do programa *First Step to Success*.

## **Resultados**

### Efeitos da intervenção

Os ganhos para os grupos de participantes do *cohort 1* e *cohort 2* da pré para a pós-intervenção foram muito similares.

### Duração dos efeitos

Os efeitos da intervenção mostraram relativa durabilidade nos diferentes anos escolares, contextos de salas de aula, professores e grupos de pares para os participantes dos *cohorts 1* e *2*. Para ambos os grupos, os níveis médios para as quatro medidas dependentes estatisticamente significantes foram muito similares entre os períodos de pós-intervenção e follow-up. Análises não mostraram nenhuma diferença significativa entre as ocasiões de pós-intervenção e follow-up para os *cohorts 1* e *2*.

### Equivalência entre os *cohorts*

Os dois *cohorts* desse estudo pareceram ser relativamente equivalentes. Os níveis iniciais de linha de base, a magnitude das mudanças de comportamento obtidas durante a intervenção e a durabilidade dos ganhos ao longo dos anos letivos foram muito similares para os dois grupos.

### Comparações normativas entre os gêneros

Os resultados indicam perfis muito similares para meninos e meninas nas medidas do relato do professor entre as fases de pré e pós-intervenção.

### Respostas à intervenção escolar

Os participantes que obtiveram escores clínicos no CBCL foram os que mais repetiram dias do programa CLASS em comparação com os participantes não-clínicos.

Como esperado, o grupo clínico teve menos perfis favoráveis nas medidas do estudo que o grupo não-clínico nos períodos de pré e pós-intervenção. Entretanto, isso não se repetiu nos dados de AET.

## **Discussão**

Com base nos resultados desta investigação, o programa *First Step to Success* parece ser uma abordagem promissora para a redução dos padrões de comportamento anti-social entre pré-escolares de risco, selecionados por apresentar altos níveis de agressão e comportamento oposicional. O impacto do *First Step to Success*, em alguns pontos, é consistente com a literatura existente sobre intervenção precoce com crianças de risco, revisada por Zigle et al., (1992; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998). Isto é, intervenções precoces e abrangentes, especialmente aquelas envolvendo pais, parecem (a) ensinar relações entre escolhas e suas conseqüências resultantes, (b) desenvolver competências sócio-comportamentais e acadêmicas que permitem às crianças lidar efetivamente com as demandas de fazer amigos e as exigências de desempenho dos professores e dos contextos instrucionais, e (c) reduzir a probabilidade

de que a longo prazo as crianças de risco adotem um estilo de vida delinqüente na adolescência.

A intervenção *First Step to Success* foi particularmente encorajadora em mover alunos-alvo para dentro de uma extensão normativa em duas das mais importantes medidas usadas para avaliar o programa, a sub-escala Agressão do CBCL e o AET. Medidas de agressão são um sinalizador para padrões de comportamento anti-social e para inúmeros problemas de ajustamento social (Constantino, 1992; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998). O AET é um forte correlato do desempenho acadêmico e também oferece uma medida relativamente sensível da habilidade de um aluno para alcançar as exigências acadêmicas de contextos instrucionais, incluindo atividades estruturadas dentro de contextos pré-escolares. Sobre a média, escores da sub-escala Agressão do CBCL na pré-intervenção estavam na faixa marginalmente de risco para os participantes dos *cohorts* 1 e 2, respectivamente, com níveis médios de 20 e 24. No pós-intervenção, os escores médios dos *cohorts* 1 e 2 foram reduzidos para 11 e 16, respectivamente. De modo similar, níveis normativos para AET, baseados nos dados de observação naturalística, são considerados entre 75% a 85% do tempo observado quando registrado dentro de contextos de classes regulares (Rich & Ross, 1989; citado por Walker, Kavanagh et al., 1998). Os alunos do *cohort* 1 tiveram média de 62% e os alunos do *cohort* 2 média de 59% para AET no pré-intervenção; e seus níveis no pós-intervenção foram 79% e 90%, respectivamente.

A durabilidade dos ganhos comportamentais obtidos entre os períodos de pré e pós-intervenção durante os anos letivos, para os *cohorts* 1 e 2, foi gratificante. Os participantes do *cohort* 1 e 2 mantiveram uma proporção substancialmente maior de seus ganhos entre o pré e o pós-intervenção que o esperado. Uma limitação deste resultado é a ausência de grupos controle para calcular a influência do tempo, ambiente e de fatores alheios na avaliação desses resultados. Na ausência desta característica de delineamento, é difícil saber o que tornou esses ganhos comportamentais relativamente duráveis. Assim, os efeitos de manutenção obtidos não podem ser atribuídos à intervenção *First Step to Success* nos períodos de follow-up e não se sabe se as diferenças entre o grupo experimental e o controle no pós-intervenção teriam sido replicados no follow-up.

Com base nos resultados da atual investigação, o programa *First Step to Success* parece prometer alcançar resultados de prevenção secundária para pré-escolares que estão em risco para desenvolver padrões de comportamento anti-social. Nesse contexto,

será importante que futuros estudos estabeleçam os efeitos separados e combinados dos componentes da casa e da escola. No presente, não está claro quanto da variância nos resultados da intervenção é creditado para cada um desses componentes.

Pode-se considerar o *First Step to Success* uma intervenção relativamente breve e de baixo custo (Reid & Eddy, no prelo; Tremblay et al., 1995; citados por Walker, Kavanagh et al., 1998). As respostas do professor e dos pais ao programa têm sido geralmente positivas, talvez porque as exigências sobre eles durante a implementação sejam baixas se comparadas com os ganhos obtidos. Além disso, os pais são recrutados como parceiros da escola em aumentar o sucesso escolar de suas crianças, ao invés de serem considerados culpados pelos problemas de ajustamento de suas crianças. Resultados indicaram que, em geral, os participantes relatam níveis elevados de satisfação com o programa.

Futuras investigações da eficácia desse programa deveriam incorporar mais esforços para a coleta de dados. Isto poderia envolver (a) avaliação do desempenho dos alunos-alvo por outros professores, além daqueles envolvidos na intervenção que estão em uma posição de fazer julgamentos informados para avaliar os efeitos de generalização entre os diferentes ambientes, (b) coleta de relato dos pais sobre o comportamento da criança em casa, (c) registro de três a quatro sessões de observação por participante (coletado em dias diferentes) em cada período de avaliação, nos contextos de sala de aula e playground, e (d) análise dos dados de arquivos de registro escolar de como os participantes trilharam suas trajetórias escolares posteriormente (Tremblay et al., 1995; Walker, Block-Pedego, Todis, & Severson, 1991; citados por Walker, Kavanagh et al., 1998).

Os três componentes do *First Step to Success* foram delineados para serem aplicados conjuntamente. Entretanto, eles podem ser aplicados separadamente como procedimento padrão para alcançar metas específicas de avaliação ou intervenção. É provável, contudo, que um efeito mais forte de intervenção e melhores resultados serão atingidos se os três módulos forem utilizados em combinação um com o outro.

#### **Programa 4: ANGER COPING**

Para elaborar a descrição do programa *Anger Coping* utilizou-se dois artigos como referência (Lochman, 1992; Lochman, Dunn, & Klimes-Dougan, 1993).

A pesquisa sócio-cognitiva indica que as crianças agressivas são geralmente sensíveis às dicas de interpretação hostil; rotulam as atribuições hostis sobre as intenções dos outros; pouco percebem ou mal percebem sua própria agressividade e grau de relativa responsabilidade para o conflito; consideram excessivamente soluções não-verbais e orientadas para a ação para os problemas sociais; e rotulam de modo incorreto seu despertar afetivo como raiva (Dodge, 1986; Lochman & Lampron, 1986; Lochman, White, & Wayland, 1991; citados por Lochman, 1992).

Tem sido encontrado que crianças agressivas têm dificuldades em cada um dos cinco passos de processamento de informação propostos por Dodge (1986; citado por Lochman et al., 1993). Primeiro, crianças agressivas atentam mais para dicas hostis em um estímulo social e atentam para poucas dicas antes da formação e interpretação de um evento (Dodge & Newman, 1981; Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986; Milich & Dodge, 1984; citados por Lochman et al., 1993). Segundo, quando elas formam uma interpretação das dicas decodificadas em uma situação-problema definida ambigualmente, as crianças agressivas têm maior probabilidade de perceber que os outros tinham intenções ativamente hostis (Dodge et al., 1986; citado por Lochman et al., 1993) e elas pouco percebem sua própria agressividade enquanto percebem exageradamente a agressividade de seus companheiros em interações diádicas de competição (Lochman, 1987; citado por Lochman et al., 1993). Terceiro, depois que um problema é percebido, as crianças agressivas pensam em estratégias ou soluções que são menos competentes, e envolvem mais esforços orientados para a ação e menos estratégias de asserção verbal (Dodge et al., 1986; Lochman & Lampron, 1986; citados por Lochman et al., 1993). Quarto, crianças agressivas antecipam que soluções agressivas terão mais conseqüências positivas e menos conseqüências negativas do que as crianças não-agressivas (Dodge et al., 1986; Perry, Perry, & Rasmussen, 1986; citados por Lochman et al., 1993), aumentando assim a probabilidade de selecionarem um estratégia agressiva ou orientada para a ação para resolver o problema. Quinto, a criança agressiva pode ser não habilidosa socialmente para colocar em prática a estratégia selecionada (Dodge et al., 1986; citado por Lochman et al., 1993). Assim,

crianças agressivas mostram distorções cognitivas nos dois primeiros passos, deficiências cognitivas no terceiro e quarto passos e uma deficiência comportamental no quinto passo. O processamento de informação de crianças agressivas está afetado por conseqüências abertas comportamentais e por operações e esquemas cognitivos.

Em um estudo preliminar dos efeitos do programa *Anger Coping* com 12 crianças de segunda e terceira séries, as avaliações diárias dos professores indicaram que essas crianças tinham diminuído significativamente seu comportamento agressivo e aumentado apropriadamente seu tempo sobre a tarefa na sala de aula (Lochman et al., 1981; citado por Lochman et al., 1993). Essas descobertas promissoras levaram a dois estudos subseqüentes utilizando grupos controle não-tratados. Lochman, Burch, Curry e Lampron (1984; citado por Lochman et al., 1993) encontraram que em comparação a 18 meninos agressivos identificados pelo professor e que receberam uma intervenção de tratamento mínimo com 17 meninos agressivos identificados pelo professor que não tinham recebido nenhuma intervenção adicional, 41 meninos agressivos identificados pelo professor e que receberam a intervenção completa apresentaram: taxas significativamente menores de comportamento disruptivo-agressivo e não focado na tarefa de acordo com observadores independentes na sala de aula; taxas significativamente menores de comportamento agressivo na avaliação dos pais e maiores níveis de auto-estima após a intervenção.

De modo similar, Lochman, Lampron, Gemmer, Harris e Wyckoff (1989; citado por Lochman et al., 1993) encontraram que depois de participar do programa *Anger Coping*, 24 meninos agressivos identificados pelo professor tinham menores taxas de observação para comportamento agressivo-disruptivo, comportamento não focado na tarefa, altos níveis de competência social percebida e tendiam a ter reduções nas avaliações dos professores sobre a agressão, em comparação a oito meninos agressivos identificados pelo professor de um grupo controle não-tratado. Outro estudo comparando os efeitos de duas formas do programa *Anger Coping* (treinamento em resolução de problemas sociais versus treinamento em auto-instrução) com 20 meninos agressivos, encontrou que ambas as formas do programa produziram altos níveis de comportamento sobre a tarefa, baixos níveis de agressão na avaliação dos pais e níveis maiores de auto-estima no final do período de intervenção (Lochman & Curry, 1986; citado por Lochman et al., 1993).

## Objetivo

Diversas pesquisas indicam que a terapia cognitivo-comportamental é uma abordagem de intervenção promissora com crianças que apresentam problemas de comportamento agressivo (Kazdin, 1987; Lochman, 1990; citados por Lochman, 1992). Entretanto, nenhum estudo examinou a manutenção a longo prazo dos ganhos do tratamento ou os efeitos preventivos após procedimentos cognitivos-comportamentais. O presente estudo foca esse lacuna ao acompanhar meninos agressivos que haviam sido tratados três anos antes com o programa *Anger Coping*, baseado em procedimentos cognitivos-comportamentais, comparando-os com meninos agressivos não-tratados e meninos não-agressivos. Os efeitos de prevenção secundária foram avaliados com auto-relatos de uso de substâncias e comportamento delinqüente. Examinou-se também os efeitos de um componente estimulador do programa *Anger Coping* para determinar se tal componente aumentou os efeitos a longo prazo da intervenção.

## **Método**

### Participantes

Os participantes para este estudo consistiram de meninos em três condições: agressivos e participantes do *Anger Coping* (AC), agressivos e não-tratados (UA) e não agressivos (NON). 31 meninos AC tinham sido identificados por seus professores na quarta, quinta e sexta séries como agressivos e disruptivos. 52 meninos UA faziam parte de dois grupos: meninos agressivos anteriormente não tratados que foram identificados pelos professores do mesmo modo e no mesmo período que os meninos AC e outros meninos que tinham níveis semelhantes de agressão, mas que não haviam sido previamente avaliados. Os 62 meninos NON foram identificados como agressivos por menos de 7% de seus pares e também não tinham sido previamente avaliados.

### Procedimento

Os participantes receberam avaliação de follow-up de 2 anos e meio a três anos e meio após o fim do período de intervenção. Três classes de variáveis foram avaliadas no

follow-up. Variáveis preventivas foram avaliadas durante entrevistas estruturadas com cada participante sobre seu uso de substâncias, comportamento delinquente e psicopatologia. Essas variáveis não foram o foco direto da intervenção original, mas antecipou-se que seriam afetadas por mudanças nas variáveis moderadoras e nas variáveis comportamentais. As variáveis moderadoras foram avaliadas com medidas escritas de auto-estima (n=137) e resolução de problemas sociais (n=140) para a maioria da amostra. As variáveis comportamentais foram avaliadas por meio de observação independente em contextos de sala de aula (n=129).

### A intervenção

O *Anger Coping* foi desenvolvido como um programa escolar de prevenção secundária para crianças agressivas. O programa possui 18 sessões de grupo, uma por semana conduzidas por um período de 45 minutos a uma hora durante o dia escolar. Os grupos usualmente consistem de quatro a seis crianças identificadas por profissionais da escola como altamente agressivas e disruptivas. Os dois líderes do grupo são um profissional escolar (conselheiro, psicólogo) e um profissional de uma clínica local de saúde mental (psicologia, psiquiatria, serviço social), se possível. Sessões de grupo utilizaram discussão, atividades, role-play, vídeos e estabelecimento de metas.

O conteúdo da sessão incluiu: (a) estabelecer regras do grupo e reforços contingentes ao cumprir as regras do grupo; (b) usar auto-afirmações para inibir o comportamento impulsivo e para se proteger de zombarias que distraem várias tarefas motoras, sociais e de memória; (c) identificar problemas, perspectivas e intenções das crianças em situações de resolução de problemas sociais atuais e em desenhos; (d) criar uma variedade de soluções e conseqüências para essas soluções em situações sociais atuais e em desenho; (e) assistir vídeos com modelos de crianças que se tornaram conscientes do “despertar” fisiológico, do uso de auto-afirmações (por exemplo, “Pare! Pense! O que eu devo fazer?”) e de resolução de problema social para lidar com sua raiva; (f) elaborar um plano e fazer seus próprios vídeos usando auto-afirmações inibidoras e resoluções de problema social com seus problemas atuais; (g) utilizar discussões, role-play e dialogar para desenvolver habilidades de resolução de problemas sociais que despertem raiva nas crianças. Aspectos específicos do conteúdo da sessão estão incluídos em Lochman, Lampron, Gemmer e Harris (1987; citado por Lochman,

1992). A integridade da intervenção foi monitorada por meio de encontros semanais com os líderes do grupo.

Um sub-conjunto de participantes do *Anger Coping* ( $n = 12$ ) recebeu uma intervenção estimuladora no ano escolar seguinte a seu envolvimento em um grupo AC com 12 sessões. A estimulação consistiu de sessões cognitivo-comportamentais semanais para meninos e em grupo, por seis semanas, utilizando role-play e estabelecimento de metas e cinco sessões de workshop de treino para pais. Os pais não tinham sido envolvidos nas etapas anteriores da intervenção.

### **Resultados e Discussão**

Esse estudo indicou que uma intervenção cognitivo-comportamental com meninos agressivos pode produzir efeitos duradouros em certas áreas de seu funcionamento. A utilidade dessa intervenção para prevenção secundária foi mais evidente com o uso de substâncias por adolescentes. Três anos após o término da intervenção, quando os meninos estavam na adolescência intermediária, aqueles meninos de alto risco que receberam a intervenção escolar mostraram níveis mais baixos de uso de substâncias que os meninos que tinham níveis similares de risco inicial, mas que não receberam a intervenção.

Diferenças significativas também foram evidentes nas variáveis moderadoras de resultado para as condições de intervenção e de não-intervenção. Em comparação com meninos agressivos não-tratados, os meninos agressivos tratados tinham níveis mais altos de auto-estima e produziram taxas mais baixas de soluções irrelevantes para as situações de problemas sociais.

Embora essa intervenção cognitivo-comportamental não tenha obtido um efeito geral no follow-up sobre o comportamento dos adolescentes na sala de aula, a inclusão de uma intervenção estimuladora produziu níveis mais baixos de comportamento passivo sobre a tarefa. Esses efeitos sugerem que as mudanças no comportamento em sala de aula podem ser melhor mantidas quando uma intervenção é intensiva e abrange um longo período de tempo.

Três anos depois da intervenção, certos indicadores dos efeitos preventivos e de manutenção foram encontrados, mas outros ganhos comportamentais não foram mantidos tão bem (Lochman, 1992; citado por Lochman et al., 1993). O grupo do

programa *Anger Coping* teve níveis maiores de auto-estima, taxas menores de soluções irrelevantes para problemas sobre uma medida de resolução de problemas, e taxas menores de uso de álcool, maconha e outras drogas, em comparação a meninos agressivos não-tratados. Meninos no grupo *Anger Coping* apresentaram níveis comparáveis a dos meninos não-agressivos nessas medidas de follow-up, indicando um efeito da prevenção para o uso de substâncias e uma relativa normalização da auto-estima e das habilidades de resolução de problemas sociais. Entretanto, reduções do comportamento agressivo não se mantiveram de forma tão positiva e os efeitos de prevenção para a delinquência não foram encontrados. Esses resultados indicam que as intervenções cognitivo-comportamentais podem ter efeitos claros e resistências com crianças, mas que outros componentes adicionais da intervenção devem ser considerados para promover manutenção mais ampla dos ganhos obtidos com o tratamento.

### **Programa 5: BRAIN POWER**

Para compor a apresentação do programa *Brain Power* fez-se uso de um artigo como referência (Hudley & Graham, 1993).

Nesse artigo, abordou-se a agressão aos pares e sua prevalência entre minorias étnicas. São relatados os resultados de uma intervenção sócio-cognitiva delineada para reduzir o comportamento agressivo em meninos afro-americanos de 10 a 12 anos. O desenvolvimento da intervenção foi orientado pela teoria da atribuição, a qual diz respeito às causas percebidas dos eventos e comportamentos (Graham, 1991; Weiner, 1985, 1986; citados por Hudley & Graham, 1993). A causalidade percebida tem sido reconhecida por psicólogos sócio-desenvolvimentais como um antecedente importante do comportamento desviante em crianças e adolescentes (Dodge & Crick, 1990; citado por Hudley & Graham, 1993).

Partindo dessa abordagem atribucional, um resultado muito forte documentado por Dodge e colaboradores é que meninos agressivos mostram uma tendência atribucional marcante para perceber seus pares como agindo com intenção hostil, particularmente em situações de ambigüidade causal (Dodge, 1980, 1986; Dodge & Coie, 1987; citados por Hudley & Graham, 1993). Tal tendência na atribuição da intenção é então considerada para levar ao comportamento de retaliação. Espera-se que qualquer criança que atribua intenção maliciosa a outro pode aprovar e/ou endossar alguma forma de retaliação. Crianças excessivamente agressivas, entretanto, freqüentemente chegam a crenças causais inapropriadas e, portanto, desadaptativas sobre os outros e assim sentem justificadas na aprovação e no uso de retaliação agressiva sem motivo.

De acordo com a teoria atribucional, quando julgamos os outros como responsáveis por resultados negativos, isto tende a eliciar raiva, e esta, por sua vez, leva ao comportamento hostil (Weiner, 1991; citado por Hudley & Graham, 1993). Considera-se que, se atribuições tendenciosas instigam uma seqüência motivacional que leva à agressão, então uma mudança atribucional deve diminuir a raiva assim como a tendência para a retaliação agressiva.

Um currículo de 12 sessões de intervenção foi desenvolvido especificamente para treinar meninos agressivos afro-americanos a inferir intenções não-hostis após uma provocação ambígua pelos pares. Antes e depois da intervenção, dados foram coletados

sobre as razões atribucionais dos participantes para a provocação dos pares, as avaliações do professor do comportamento agressivo e o número de encaminhamentos disciplinares aos diretores da escola.

### Objetivo

Este estudo teve por objetivo aplicar uma intervenção sócio-cognitiva delineada para reduzir o comportamento agressivo e verificar seus efeitos. Por meio de um conjunto de variáveis dependentes, esperou-se que, após a aplicação da intervenção *Brain Power*, aparecessem diferenças entre os participantes agressivos do grupo intervenção e outros dois grupos de comparação, na direção de perceber menos intenção hostil dos pares, menos raiva e uma menor incidência de comportamento agressivo entre os participantes da intervenção.

## **Método**

### Seleção dos participantes

Os participantes foram selecionados em duas escolas de Ensino Fundamental. De acordo com todos os indicadores, a população da amostra era de baixo status sócio-econômico. A maioria do corpo de alunos era de afro-americanos.

Usou-se uma combinação de avaliações da agressão feita pelo professor e as nomeações pelos pares como critério para a seleção dos participantes. Somente meninos afro-americanos foram elegíveis como possíveis participantes (N=271).

Avaliações dos professores. Informações com os professores foram coletadas utilizando o *Teacher Checklist* (Coie, 1990; Coie & Dodge, 1988; citados por Hudley & Graham, 1993). Essa escala inclui uma extensão de comportamentos na sala de aula que inclui agressão, retraimento social, sensibilidade social, comportamento pró-social e desempenho sobre a tarefa.

Na primavera de 1990, 17 professores da terceira até a quinta séries das duas escolas completaram a sub-escala de Agressão para os alunos de suas classes.

Nomeações pelos pares. Para todos os alunos das mesmas 17 classes foram administradas entrevistas por uma de duas pesquisadoras. Foi pedido às crianças que

escrevessem os nomes de três alunos de sua classe de quem eles gostassem mais, três de quem eles gostassem pouco e três que melhor se ajustam a cada uma das cinco descrições comportamentais. Três dessas descrições exemplificam comportamento agressivo (inicia lutas, tem um temperamento difícil, interrompe o grupo) e duas descrevem comportamento pró-social (trabalha bem com os outros, ajuda os alunos).

Os alunos classificados como agressivos: (1) estavam acima da média da agressividade percebida pelo professor, (2) tiveram um escore de preferência social menor que 0, e (3) tiveram, no mínimo, duas nomeações agressivas a mais do que as nomeações pró-sociais. Assim, as crianças escolhidas para este estudo foram percebidas como agressivas pelos professores e não-queridas por seus pares de uma maneira geral. Do conjunto inicial de alunos, 78 meninos afro-americanos atingiram esse critério.

Uma amostra de 42 meninos afro-americanos não-agressivos também foi identificada. Para ser classificado como não-agressivo, um menino tinha que: (1) estar na média ou abaixo dela sobre a agressividade percebida pelo professor; (2) ter um escore de preferência social maior que 0, e (3) ter recebido no mínimo duas vezes mais nomeações pró-sociais do que agressivas.

### Procedimento

Durante o semestre escolar do outono de 1990, quando os meninos identificados estavam entre a 4ª e 6ª séries, 72 meninos agressivos (média de idade = 10,5 anos) e 36 não-agressivos (média de idade = 10,2 anos) foram randomicamente designados para um de três grupos: a intervenção atribucional, o grupo de treinamento em atenção para problemas não-sociais e um grupo controle de não tratamento. Os encontros para a aplicação das sessões de intervenção foram realizados durante seis semanas com três grupos de intervenção e três grupos de treinamento em atenção em locais fora da sala de aula regular. Os grupos se encontravam duas vezes por semana durante o dia escolar em sessões de 40-60 minutos. Cada grupo consistia de seis alunos, quatro agressivos e dois não-agressivos.

Meninos não-agressivos foram incluídos no tratamento para evitar a estigmatização por participarem da pesquisa e para dar aos meninos agressivos a oportunidade de interagir com modelos de pares positivos. Exigiu-se que os alunos do grupo experimental e do grupo de atenção comparecessem a um mínimo de 10 sessões; todos os participantes preencheram esse pré-requisito.

Os tratamentos foram conduzidos por duas afro-americanas, ambas educadoras com experiência em instrução com pequenos grupos. Cada educadora, depois de completar 16 horas de treinamento com o autor do currículo, conduziu individualmente três grupos experimentais e três grupos de treinamento em atenção. As educadoras se encontraram com o autor do currículo semanalmente para monitorar e discutir a integridade da implementação e a duração da intervenção.

Explicou-se aos participantes dos grupos experimental e do treinamento em atenção que eles foram selecionados especialmente para ajudar a escola a avaliar um programa, o qual poderia ser utilizado com os alunos nas escolas de toda a cidade. Aos professores foi contado que alguns alunos receberiam o currículo para ajudá-los a se relacionar com os pares e que alguns alunos receberiam um programa de enriquecimento acadêmico. Tarefas individuais do grupo de alunos não foram fornecidas aos professores e foi solicitado aos professores que questionassem os alunos sobre seus respectivos programas.

### A intervenção

O tratamento atribucional foi uma intervenção cognitiva de 12 sessões delineada especificamente para essa pesquisa, com materiais e atividades apropriadas para séries elementares avançadas (Hudley, 1991; citado por Hudley & Graham, 1993). O principal objetivo da intervenção foi treinar meninos agressivos a não inferir intenção hostil aos pares em encontros sociais negativos de origem causal ambígua.

Existem três componentes para a intervenção. O primeiro e maior componente (lições 2-6) foi planejado para fortalecer a habilidade de meninos agressivos para detectar acuradamente a intencionalidade. Por meio de role-play, discussão de experiências pessoais e outras atividades, os participantes foram treinados para buscar, interpretar e categorizar corretamente as dicas verbais e comportamentais emitidas por outros em dilemas sociais. Por exemplo, na lição 3 as crianças participam de um jogo no qual elas identificam a intenção das expressões faciais. Em uma atividade subsequente (Lição 6), as crianças produzem vídeos para demonstrar seu entendimento da diferença entre intenções ambíguas, hostis, acidentais e pró-sociais dos pares.

O segundo componente da intervenção (Lições 7-9) foi planejado para aumentar a probabilidade de que meninos agressivos façam atribuições para intenções não-hostis quando encontros sociais negativos fossem descritos/retratados como ambíguos. Por

exemplo, a Lição 8 inclui um role-play dos alunos em uma situação social negativa causada ambigualmente (por ex., um par derrama leite sobre o outro no refeitório). O grupo então lista as possíveis causas por meio de um procedimento de “tempestade de idéias” (*brainstorming*), categoriza-as como intencionais ou não-intencionais e decidem quais causas têm maior probabilidade de causar incerteza sobre a intenção do par.

O terceiro componente (Lições 10-11) é elaborado sobre o significado da intencionalidade em contextos de relacionar respostas comportamentais apropriadas a resultados negativos causados ambigualmente. Por exemplo, as crianças lêem vinhetas de provocação do par causada ambigualmente (Lição 10), algumas das quais foram selecionadas para role-play (Lição 11). Elas praticam a produção de atribuições para intenções não-hostis e, subseqüentemente, são ensinadas a produzir regras de decisão sobre quando agir com determinadas respostas não-hostis (por ex., “Quando eu não tenho a informação para explicar o que ele quer dizer, eu devo agir como se isso fosse um acidente”). Essa parte da intervenção continuou a focar sobre a mudança atribucional ao discutir a relação lógica entre determinadas crenças causais e respostas comportamentais específicas.

Resumindo, o currículo da intervenção proporcionou: (1) atividades específicas para o entendimento de conceitos de intenção e ambigüidade em interações interpessoais, (2) prática em identificar a intencionalidade dos outros, (3) atividades específicas para distinguir entre resultados intencionais e não-intencionais, e (4) prática em fazer atribuições e produzir regras de decisão sobre como responder a uma dada incerteza atribucional. O programa focou inteiramente sobre o comportamento social dirigido para o par e usou situações familiares de playground típicas da vida social de escola elementar. Além disso, a exposição foi inteiramente focada na tarefa, sem nenhuma referência às dificuldades comportamentais de um aluno individual.

Treino em atenção. Uma condição de treino em atenção foi incluída ao controle para efeitos possíveis da simples participação em um programa especial. O tratamento de 12 sessões, baseado no *Building Thinking Skills Program* (Black & Black, 1984; citado por Hudley & Graham, 1993), usou um formato instrucional similar ao empregado na intervenção atribucional e focou em habilidades de resolução de problemas não-sociais, tais como classificação de informações e seguimento de instruções.

Grupo controle. 24 crianças agressivas e 12 crianças não-agressivas incluídas no grupo controle participaram apenas das coletas de dados do pré e pós-teste.

### Medidas dependentes

Dados foram coletados para três categorias de variáveis dependentes: (1) julgamentos de crianças agressivas sobre a intenção, sentimentos de raiva, e comportamento agressivo em resposta à provocação hipotética e à provocação atual dos pares; (2) avaliações do professor sobre o comportamento agressivo; e (3) número de encaminhamentos formais para ação disciplinar da escola.

### **Resultados**

Durante os quatro meses do estudo, o tamanho da amostra de participantes agressivos foi reduzido para 66. Dessa forma, foram analisados os dados de 20 crianças na intervenção atribucional, 22 crianças no treino em atenção e 24 no grupo controle.

Os resultados para as três variáveis foram muito similares. Antes da intervenção, todas as crianças agressivas avaliaram a intenção da provocação dos pares em uma situação ambígua e hipotética como sendo relativamente hostil. As medidas pós-intervenção revelaram, entretanto, que somente os meninos que participaram do programa de mudança atribucional alteraram significativamente seus julgamentos na direção de menor intencionalidade percebida. Essas avaliações não mudaram significativamente para crianças nos grupos controle e de treino de atenção.

O mesmo padrão prevaleceu para os dados de raiva e comportamento. Após a intervenção, meninos agressivos do grupo experimental relataram significativamente menos raiva e menos aprovação/endossamento para o comportamento hostil. Essas avaliações não diminuíram significativamente para os outros grupos.

Somente os meninos agressivos do grupo experimental foram avaliados por seus professores como significativamente menos agressivos após a intervenção. Diferenças nas avaliações dos professores não foram significativas para o grupo controle e para o grupo de treino em atenção.

A intervenção não teve nenhum efeito sobre o padrão geral de ações disciplinares formais. O julgamento dos participantes não-agressivos de situações ambíguas não mudou significativamente do pré para o pós-intervenção. Além disso, após a intervenção, as avaliações das situações ambíguas dos participantes agressivos no tratamento experimental foi muito similar a não-agressividade. O efeito do tratamento

sobre os participantes agressivos foi alterar seus julgamentos na direção da não-hostilidade. Ao final da intervenção, as avaliações dos professores dos participantes não-agressivos não mudaram significativamente como uma função do tipo de intervenção. Embora os participantes agressivos do grupo experimental tenham mostrado reduções significativas nas avaliações dos professores sobre a agressão, eles foram ainda avaliados como significativamente mais agressivos que todos os participantes não-agressivos.

### **Discussão**

Comparado aos seus pares nos grupos controle e de treino em atenção, os participantes agressivos no programa atribucional mostraram uma redução marcante na tendência a presumir intenção hostil e na preferência pelo comportamento agressivo nas simulações hipotéticas e de laboratório de provocação ambígua. Além disso, os participantes agressivos da intervenção foram avaliados significativamente como menos agressivos por seus professores, os quais permaneceram cegos para a condição de tratamento ao longo do estudo. Pesquisa anterior sobre a relação entre comportamento agressivo e tendência atribucional tem sido correlacional e assim incapaz de indicar diretamente o papel causal do processamento tendencioso de informação em gerar comportamento agressivo. Esse estudo documentou crianças que mostraram efeitos positivos do treino específico em atribuição sobre o comportamento social subsequente. Como tal, isto apóia a hipótese de que a tendência atribucional regula a agressão.

Como qualquer intervenção, nem todos os meninos que participaram do tratamento atribucional experienciaram efeitos benéficos. Portanto, existem provavelmente diferenças individuais que fazem com que algumas crianças se beneficiem mais que outras. Meninos afro-americanos são um grupo altamente diverso de indivíduos, alguns dos quais podem se beneficiar de um programa de mudança atribucional tal como o apresentado aqui. Por outro lado, também se identificou que, para alguns menos similarmente rotulados como agressivos, esta intervenção não seria nem viável nem apropriada. Em suma, ainda deve permanecer uma cautela com relação à crença sobre a eficácia do treino atribucional como um tratamento para a agressão infantil, assim como deve haver conhecimento do complexo arranjo de fatores não-atribucionais (e não sócio-cognitivos) que são determinantes conhecidos da agressão entre jovens afro-americanos.