

## A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS ACERCA DA AGRESSIVIDADE EM PRÉ-ESCOLARES



**Lauren Beltrão Gomes**

*Universidade Federal de Santa Catarina - SC - Brasil*

**Maria Aparecida Crepaldi**

*Universidade Federal de Santa Catarina - SC - Brasil*

**Mauro Luís Vieira**

*Universidade Federal de Santa Catarina - SC - Brasil*

**Marc Bigras**

*University of Québec – Montreal - Canadá*



### **Resumo**

Os anos pré-escolares constituem um período crucial, durante o qual as crianças aprendem estratégias de substituição à agressão. Este estudo exploratório-descritivo e transversal teve como objetivo caracterizar o comportamento agressivo de crianças de quatro a seis anos de idade. As crianças foram selecionadas a partir de treze instituições de educação infantil de Santa Catarina. Vinte e seis educadoras de 50 crianças entre quatro e seis anos de idade responderam ao Inventário de Comportamento Infantil (TRF) e a Escala de Comportamento Social do Pré-escolar (PSBS-T). Optou-se pela abordagem quantitativa de dados e foram realizadas análises descritivas e inferenciais com o auxílio do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) e do *software Assessment Data Manager* (ADM). As crianças foram caracterizadas como pouco agressivas e apresentaram alto escore de comportamento pró-social. Quanto mais comportamentos agressivos a criança apresenta, maior é a sua dificuldade em se relacionar com seus pares. Os resultados sugerem o processo de substituição da agressão física por formas mais elaboradas de resolver conflitos, tais como a agressão indireta.

**Palavras-chave:** Agressividade. Pré-escolares. Desenvolvimento.

## **Introdução**

O comportamento agressivo persistente na infância é considerado de grande prevalência no Brasil (SANTOS, 2006; SCHOEN-FERREIRA; SILVA; FARIAS; SILVARES, 2002; SILVA; ROMARO, 2010; SOUZA; CASTRO, 2008). O interesse pelo acompanhamento de pré-escolares que apresentem tais comportamentos se apoia nas evidências de que é alta a probabilidade de que essas crianças se envolvam em uma escalada de comportamentos desviantes como, por exemplo, abuso de substâncias químicas, atos de violência, conflitos com a lei e delinquência (GOMIDE, 2003; TREMBLAY; GAVAIS; PETITCLERC, 2008). Outras pesquisas corroboram a noção de estabilidade do comportamento agressivo e indicam que crianças que manifestam comportamentos agressivos persistentes apresentam grandes chances de se tornarem adultos agressivos e anti-sociais (CRICK; CASAS; MOSHER, 1997; GALLO; WILLIAMS, 2005; MARINHO, 2003; MERCER; MCMILLEN; DEROSIER, 2009; PACHECO; ALVARENGA; REPPOLD; PICCININI; HUTZ, 2005; PIHLAKOSKI, SOURANDER; AROMAA; RAUTAVA; HELENIUS; SILLANPAA, 2006).

De acordo com o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), a violência constitui-se em um dos principais problemas de saúde pública do mundo, sobretudo no que se refere à saúde de crianças e adolescentes. No Brasil, mortes devidas a causas externas (acidentes e violência) ocupam o terceiro lugar no ranking de mortalidade na população geral e o primeiro entre adolescentes e crianças a partir de um ano de idade (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009). A noção de que a agressividade persistente na infância pode transformar-se em um comportamento violento ao longo do tempo justifica a necessidade de que seja precocemente reconhecida e de que, se necessário, seja realizada uma intervenção o mais cedo possível no sentido de promover a saúde infantil (PIHLAKOSKI et al., 2006).

Pela possibilidade de vir a se tornar um comportamento violento, a agressividade geralmente é vista como uma inadaptação social, uma manifestação de anti-socialidade que convém neutralizar por meio de programas de prevenção e de intervenção curativa, embora faça parte, muitas vezes, de um comportamento adaptativo e funcional não podendo ser considerada, nestes casos, um indício de comportamento anti-social (PELLEGRINI, 2008; ROSETH; PELLEGRINI; BOHN; VAN RYZIN; VANCE,

2007). Nesse sentido, faz-se importante distinguir agressividade enquanto estado ou potencialidade e o comportamento agressivo objetivamente observável, ou seja, é necessário compreender até que ponto e em quais circunstâncias a agressão é maturativa e adaptativa para o indivíduo. Assim, os estudos acerca do desenvolvimento de comportamentos agressivos têm procurado evidenciar a importância da diferenciação entre manifestações agressivas transitórias e manifestações estáveis (PICADO; DE ROSE, 2009).

Conforme a Perspectiva do Ciclo Vital, é esperado que as crianças apresentem comportamento agressivo em algum momento da infância (BEE, 1997). Com a intensificação do processo de individuação em torno dos dois anos de idade, o sentimento de raiva e a agressividade aumentam em intensidade e frequência motivados pelo conflito entre manter a atenção da mãe e a necessidade de tornar-se independente (SZELBRACIKOWSKI; DESSEN, 2005). Na maior parte das crianças, o recurso à agressão começa a diminuir depois dos dois anos, ou seja, a partir do momento em que adquirem certas aptidões como a capacidade de controlar as emoções, de comunicar-se pela linguagem e de exprimir suas frustrações de maneira mais construtiva (TREMBLAY, 2008). A maior capacidade de empatia, que faz com que a criança passe a adiar as gratificações, também contribui para o declínio da agressividade (COIE; DODGE, 1998). Sendo assim, é esperado que os problemas de externalização tendam a declinar durante os anos pré-escolares e, quando o processo não ocorre desta forma, há um aumento da probabilidade de ocorrência de problemas sociais e acadêmicos na adolescência e na idade adulta (TREMBLAY, 2008). Portanto, interessa investigar a porção estável da agressividade, ou seja, aqueles comportamentos agressivos que persistam ao longo do desenvolvimento.

Crianças entre os primeiros anos pré-escolares e a escola elementar tendem a diminuir a frequência de episódios agressivos e a apresentar mudança nas formas de agressão em direção a maneiras mais aceitas de expressar a agressividade. A tendência é de que ocorra a diminuição da agressão física e um aumento da agressão verbal emitida, por exemplo, em forma de insultos e xingamentos, bem como através da agressão indireta (CÔTÉ; VAILLANCOURT; BARKER; NAGIN; TREMBLAY, 2007; SZELBRACIKOWSKI; DESSEN, 2005).

A diminuição da agressão física na maioria das crianças a partir dos dois anos

não significa que a competição diminua, pois elas aprendem outros meios para obter o que desejam, por exemplo, através da intimidação e da agressão verbal ou por meio da troca e da partilha. O desenvolvimento das habilidades sociais, como partilhar, esperar sua vez, ajudar o outro e fazer as pazes, proporciona à criança outras maneiras de atingirem seus fins e de evitarem deliberadamente os conflitos (TREMBLAY, 2008; TREMBLAY; HARTUP; ARCHER, 2005). Quando continuam, após os quatro anos, a recorrer à agressão física, de forma persistente, para atingir seus fins ou para exprimir sua frustração, podem necessitar de ajuda profissional para que aprendam a desenvolver maior autocontrole. Se a criança descobre que seus acessos de raiva são eficazes para produzir resultados desejáveis, haverá uma tendência em repeti-los propiciando um risco real para uma escalada do comportamento anti-social (TREMBLAY et al., 2008).

Pesquisas indicam poucas diferenças no comportamento agressivo de meninos e meninas nos primeiros anos de vida (COIE; DODGE, 1998; CÔTÉ et al., 2007). Entretanto, a partir do momento em que iniciam interações entre pares, ocorridas em sua maioria na idade pré-escolar, as diferenças sexuais tornam-se marcantes. As meninas deixam de recorrer à agressão física mais cedo e mais rapidamente e os meninos engajam-se mais em conflitos e emitem mais ações agressivas, tanto verbais quanto físicas (CÔTÉ et al., 2007; SANTOS, 2006). Meninas tendem a usar mais objeções verbais e negociação durante os conflitos, além de serem mais ignoradas do que os meninos quando emitem comportamentos agressivos (COIE; DODGE, 1998). Ainda que as meninas utilizem principalmente estratégias pró-sociais para obter recursos, tendem, mais do que os meninos, a se servir de agressão indireta, isolando um par e desfazendo sua rede social, lançando, por exemplo, rumores a seu respeito (CÔTÉ et al., 2007; CRICK; OSTROV; BURR.; CULLERTON-SEN; JANSEN-YEH; RALSTON, 2006). O entendimento do comportamento agressivo como um fenômeno multifatorial parece ser o mais adequado para o entendimento das diferenças sexuais em sua manifestação. Portanto, torna-se inviável uma explicação simplista de causa e efeito, de modo que o fenômeno somente pode ser compreendido considerando-se a inseparabilidade dos aspectos biológicos, cognitivos, socioculturais, emocionais e familiares.

De acordo com estudos etológicos, crianças bi-estratégicas, ou seja, pró-sociais e coercitivas, possuem maiores chances de controlar melhor os recursos do meio.

Crianças que sabem somente cooperar não se defendem e não se impõem quando é preciso nas inúmeras situações de competição e, por outro lado, crianças que utilizam frequentemente a agressão física acabam por se isolar, o que as impede de aproveitar os benefícios inerentes à vida social (VAUGHN; VOLLENWEIDER; BOST; AZRIA-EVANS; SNIDER, 2003). Desta forma, o desenvolvimento de um repertório variado de comportamentos pode permitir que a criança se adapte melhor às múltiplas situações da vida cotidiana.

Os problemas de externalização, que envolvem comportamentos como agressividade, impulsividade e comportamento desafiador, têm sido amplamente investigados na etapa do desenvolvimento que compreende o final da infância e a adolescência. No entanto, apenas nos últimos anos passou-se a considerar a relevância clínica dos indicadores de externalização apresentados por crianças com menos de seis anos como preditores de possíveis dificuldades futuras (TREMBLAY, 2000). Partindo-se do entendimento de que os anos pré-escolares constituem um período crucial, durante o qual as crianças aprendem estratégias de substituição à agressão, este estudo<sup>i</sup> teve como objetivo caracterizar o comportamento agressivo de crianças de quatro a seis anos de idade.

## **Método**

Este estudo é de natureza exploratória, a fim de permitir maior familiaridade com o tema, e descritiva, pois visou à descrição das características do fenômeno estudado. Seu delineamento foi transversal e optou-se pela abordagem quantitativa de dados.

## **Participantes**

Participaram deste estudo 26 professoras de 50 crianças de quatro a seis anos de idade que residissem com as figuras paterna e materna. Segundo Javo, Roning, Handgard e Rudmin (2009), os professores são considerados informantes privilegiados para detectar problemas de atenção e externalização já que testemunham a relação da criança com seus pares. A delimitação da idade da criança-focal deve-se ao pressuposto de que o pico da agressividade ocorre aproximadamente aos dois anos e espera-se que nos anos seguintes ocorram modificações na forma e na intensidade com que expressam

a agressividade.

### **Instrumentos**

- Escala de Comportamento Social do Pré-Escolar/Formulário para Professores - PSBS-T (*Preschool Social Behavior Scale - Teacher Form*): Construída Crick et al. (1997) para avaliar o comportamento social de pré-escolares. É composta por 25 itens divididos em quatro dimensões: Agressão Relacional ( $\alpha=0,96$ ), Agressão Física ( $\alpha=0,94$ ), Comportamentos Pró-sociais ( $\alpha=0,88$ ) e Afeto Depressivo ( $\alpha=0,87$ ). O instrumento contempla ainda dois itens referentes à aceitação da criança pelos pares em idade pré-escolar: um deles refere-se à aceitação por pares do mesmo sexo e o outro se refere à aceitação por pares do sexo oposto. Utiliza uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, que varia de 1 (*nunca ou quase nunca*) até 5 (*sempre ou quase sempre*). O instrumento deve ser respondido pelo(a) professor(a) da criança-focal e o Alpha de Cronbach obtido no presente estudo foi de 0,72.

- Inventário dos Comportamentos de Crianças entre 1½-5anos/Relatório para Professores - TRF (*Teacher Report Form for Ages 1½-5*): Compõe o Sistema ASEBA (*Achenbach System of Empirically Based Assessment / Sistema Achenbach de Avaliação Baseada em Evidências*), o qual se constitui em um conjunto de instrumentos desenvolvidos para avaliação empírica de síndromes diagnósticas que oferecem avaliações padronizadas de diversos aspectos do funcionamento emocional, comportamental e social de crianças e adolescentes. Utilizou-se nesta pesquisa a versão do TRF traduzida para o português pela equipe do Laboratório de Terapia Comportamental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O TRF está organizado em duas escalas totais, a Escala de Internalização e a Escala de Externalização. Nesse estudo, foi utilizada apenas a última escala, a qual é composta por duas subescalas: Problemas de Atenção e Problemas de Agressividade. Os respondentes são orientados a se basear em suas observações sobre a criança nos últimos dois meses para responder a 99 itens usando uma escala que utiliza três variáveis: item falso ou comportamento ausente; item parcialmente verdadeiro ou comportamento às vezes presente; item muito verdadeiro ou comportamento frequentemente verdadeiro. A questão de número 100 os solicita a relatar qualquer outro problema que não foi contemplado pelos demais itens e o Inventário ainda conta com três questões abertas. A

avaliação do instrumento oferece também escalas orientadas pelo DSM-IV e os resultados são obtidos em termos de T escore ou escore padrão. Estes escores determinam as categorias: não clínica (abaixo do T escore 65), *borderline* ou limítrofe (T escore entre 65-70) e clínica (acima do T escore 70), para as escalas comportamentais. Na versão em Português foram mantidos os mesmos pontos de corte (T escore) sugeridos pelo instrumento original. Além disso, os resultados são analisados segundo padronização do teste de acordo com o sexo da criança. O TRF deve ser completado por cuidadores regulares ou professores que interajam com a criança entre 1½ a 5 anos em grupos de, no mínimo, 4 crianças (ACHENBACH; RESCORLA, 2004).

### **Procedimentos**

Os participantes foram recrutados em Instituições de Educação Infantil de cidades das regiões da Grande Florianópolis e do Vale do Itajaí no Estado de Santa Catarina. As escolas que autorizaram a realização da pesquisa enviaram cartas convite aos pais das crianças de quatro a seis anos e, mediante o retorno destas cartas preenchidas, foram contatados os professores das crianças os quais receberam os questionários. A coleta de dados aconteceu entre os meses de junho e agosto de 2010. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética para Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (Protocolo 520/09) e pelas Secretarias Municipais de Educação dos municípios onde foi realizado o estudo.

### **Análise dos dados**

Para a análise dos dados obtidos, foram utilizados procedimentos estatísticos a partir do programa *Statistical Package for Social Sciences for Windows* (SPSS 18.0). Os dados foram analisados mediante estatística descritiva (frequências, percentuais, médias e desvio padrão) e inferencial (correlação de Spearman). Para cálculo dos escores referentes ao instrumento TRF, foi utilizado o software ADM (*Assessment Data Manager*), por meio do qual são gerados perfis, sob a forma de gráficos, sobre a criança avaliada que situam seus escores em todas as escalas do instrumento preenchido (ACHENBACH; RESCORLA, 2004).

## Resultados

A amostra foi formada por 29 meninos (58%) e 21 meninas (42%). Do total de crianças, 24 tinham idade entre cinco anos e cinco anos e 11 meses, 22 tinham idade entre quatro anos e quatro anos e 11 meses, e quatro delas tinham entre seis anos e seis anos e 11 meses. A média do comportamento social dos pré-escolares foi de 3,02 (DP=0,26) em uma escala que vai de 1 a 5. As médias obtidas por dimensão foram as seguintes: Agressão Relacional=1,98 (DP=0,71); Agressão Física=1,67 (DP=0,76); Comportamento Pró-Social=4,00 (DP=0,59); Afeto Depressivo=1,92 (DP=0,63), Aceitação pelo Mesmo Sexo=4,36 (DP=0,83), Aceitação pelo Sexo Oposto=4,18 (0,98). Para pré-escolares do sexo masculino, a média da Escala PSBS-T geral foi de 3,00 (DP= 0,23) e para o sexo feminino foi de 3,05 (DP=0,30).

Destacam-se algumas correlações entre os pares de dimensões do PSBS-T, conforme a Tabela 01 abaixo:

**Tabela 01** - Pares de dimensões do PSBS-T que apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Pares de dimensões		Resultado do Teste de Wilcoxon
Agressão Relacional e	Agressão Física	$z=3,37; p<0,01$
	Aceitação pelo Mesmo Sexo*	$z=3,05; p<0,05$
Agressão Física e	Afeto Depressivo	$z=2,02; p<0,05$
	Comportamento Pró-Social*	$z=3,32; p<0,01$
Aceitação pelo Mesmo Sexo* e	Afeto Depressivo	$z=2,01; p<0,05$
Aceitação pelo Sexo Oposto e	Comportamento Pró-Social	$z=3,12; p<0,05$

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

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Conforme a análise descritiva, meninas apresentam médias mais altas, em comparação com meninos, em todas as dimensões, com exceção da dimensão Agressão Relacional. Faz-se importante destacar que, segundo as professoras, meninos e meninas apresentam comportamento semelhante e são pouco agressivos, pois os escores tanto da agressão física como da relacional foram baixos. A comparação das médias geral e por dimensões do comportamento social do pré-escolar em função do sexo usando o Teste de *Mann-Whitney* não mostrou diferenças significativas. Portanto, não se pode afirmar,



por meio dos resultados desta pesquisa, que meninas são mais agressivas fisicamente ou que meninos demonstram maior agressão relacional.

Por meio do instrumento TRF, constatou-se que a média do T escore de Problemas Externalizantes foi de 53,02 (DP= 7,56). A média da dimensão Problemas de Atenção foi de 54,98 (DP= 5,94) e a média da dimensão Problemas de Agressividade foi de 55,04 (DP= 5,45). O Teste de Correlação de Spearman indicou que o T escore de Problemas Externalizantes e as duas dimensões de síndromes que o formam, Problemas de Atenção e Problemas de Agressividade, estão correlacionados entre si. Portanto, quanto maior for o T escore de Problemas Externalizantes, maiores os T escores de problemas de Atenção e de Problemas de Agressividade e quanto maior for o T escore de Problemas de Agressividade, maior será o T escore de Problemas de Atenção.

No que se refere à aplicação do instrumento TRF, apenas uma criança, um menino, ficou na faixa clínica na dimensão Problemas Externalizantes e também na dimensão Problemas de Agressividade. A pontuação de quatro crianças, três meninos e uma menina, colocou-as na categoria limítrofe quanto a Problemas Externalizantes, sendo que três delas também ficaram na área limítrofe quanto a Problemas de Atenção e uma ficou na área limítrofe em todas as três dimensões (Problemas Externalizantes, Problemas de Agressividade e Problemas de Atenção).

Por meio do Teste de Correlação de Spearman, foi possível averiguar correlações significativas entre quase todas as dimensões dos instrumentos, fato que sugere a confiabilidade dos mesmos. Os resultados estão explicitados na tabela 02.

**Tabela 02** - Correlações entre dimensões do PSBS-T e dimensões do TRF.

PSBS-T / TRF	Problemas de Atenção	Problemas de Agressividade	Problemas Externalizantes
<b>Agressão Relacional</b>	0,39**	0,61**	0,61**
<b>Agressão Física</b>	0,32*	0,62**	0,63**
<b>Comportamento Pro-social</b>	-0,45**	-0,40**	-0,52**
<b>Aceitação pelo mesmo sexo</b>	-0,34*	-0,49**	-0,52**
<b>Aceitação pelo sexo oposto</b>	-0,40**	-0,53**	-0,59**
<b>Afeto Depressivo</b>	-0,15	0,03	0,03
<b>Comportamento Social Geral</b>	-0,28*	-0,18	0,61**

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

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Percebe-se que quanto maior o escore em Problemas Externalizantes, maiores os

escores em Agressão Relacional, Agressão Física e Comportamento Social Geral. Quanto mais elevados os escores em Problemas de Agressividade e Problemas de Atenção, mais a criança demonstrará comportamentos de agressão, física e relacional. Quanto mais elevados os escores em Problemas Externalizantes e suas duas dimensões, Problemas de Agressividade e Problemas de Atenção, menor será o comportamento pró-social da criança, bem como sua aceitação pelo mesmo sexo e pelo sexo oposto. Ainda, quanto mais problemas de atenção forem percebidos na criança focal, menor será seu escore em Comportamento Social Geral.

### **Discussão**

A agressividade física e a agressividade relacional mostraram-se fortemente correlacionadas e, como se esperava, ambas também aparecem inversamente relacionadas ao comportamento pró-social, ou seja, crianças mais agressivas manifestam menos comportamentos pró-sociais. Interessa destacar que os escores das dimensões Agressão Física e Agressão Relacional foram baixos e, em contrapartida, o escore de Comportamento Pró-Social foi elevado indicando que as crianças foram percebidas como pouco agressivas pelas professoras. Assim como apontam Crick et al. (1997), tanto a agressão relacional quanto a agressão física apresentaram correlação significativa positiva com rejeição por pares, do mesmo sexo e sexo oposto. Os dois tipos de agressão apresentaram correlação significativa, mas agora negativa, com o comportamento pró-social, indicando que quanto mais comportamentos agressivos a criança apresenta, mais dificuldade terá para se relacionar interpessoalmente.

Não foram percebidas diferenças significativas entre o comportamento social geral de meninos e meninas e nem entre as dimensões, o que vai de encontro à ideia, difundida por Coie e Dodge (1998), Côte et al. (2007), Santos (2006), Schoen-Ferreira et al. (2002), Silva e Romaro (2010) e Tremblay (2000), de que crianças pré-escolares do sexo masculino apresentam mais comportamentos de agressividade física quando comparadas a crianças do sexo feminino, enquanto que as meninas apresentam mais agressividade relacional. Como explicitado anteriormente, os escores de agressão foram baixos, fato que pode ter levado à impossibilidade de constatação de diferenças estatisticamente significativas entre meninos e meninas.

A partir dos dois anos de idade, espera-se que a criança recorra menos à agressão física em função de desenvolver algumas habilidades como a capacidade de controlar as emoções, de se comunicar por meio da linguagem, de relacionar-se empaticamente com o outro e de adiar as gratificações. Segundo Coie e Dodge (1998), Côté et al. (2007), Tremblay (2008) e Szelbracikowski e Dessen (2005), a tendência é de que a agressão física vá cedendo lugar à agressão indireta e verbal, sendo que sua diminuição também está associada ao aumento das competências sociais (TREMBLAY, 2008; TREMBLAY et al., 2008). Neste sentido, os resultados do presente estudo, embora não demonstrem com clareza este processo de substituição da agressão física pelos tipos de agressão indireta e verbal, corroboram com a literatura quando evidenciam um elevado escore de comportamento pró-social na faixa etária investigada. O escore alto de comportamento pró-social pode indicar que o perfil da amostra foi composto por crianças bi-estratégicas, ou seja, crianças que equilibram competição e cooperação para que sejam bem sucedidas socialmente. O repertório mais variado de comportamentos pode permitir que a criança se adapte melhor às situações da vida cotidiana (VAUGHN et al., 2003) e, em função desta boa adaptação, os alunos podem ter sido avaliados como pouco agressivos pelas suas professoras.

Deve-se considerar que a amostra foi por conveniência, ou seja, não foi objetivo deste estudo pesquisar uma amostra composta apenas por crianças agressivas. Conforme o discurso de várias educadoras, famílias com crianças percebidas como agressivas e que vivenciavam alguma espécie de conflito em seu contexto, conjugal ou parental, não foram incluídas na pesquisa, pois os pais ou responsáveis não preencheram a carta convite enviada pelos pesquisadores recusando-se, portanto, a participar do estudo. Desta forma, os resultados retrataram, além de um índice baixo de comportamentos agressivos, tanto físicos como relacionais, um índice alto de comportamento pró-social entre os pré-escolares. De fato, o que se viu na amostra foi um padrão de comportamento considerado esperado, em função da idade, conclusão esta reforçada por meio dos resultados do instrumento TRF, o qual demonstrou que apenas uma criança foi situada na uma faixa clínica de Problemas Externalizantes.

### **Considerações Finais**

Considerando-se que os comportamentos agressivos persistentes em crianças

tendem a se manter na idade adulta, e de forma cada vez mais acentuada, percebe-se a relevância de estudos que busquem identificar as origens da agressão e os fatores relacionados ao seu desenvolvimento a fim de embasar a reflexão acerca de estratégias de promoção de saúde na infância, por meio da socialização da agressividade e da prevenção de comportamentos agressivos persistentes. Neste sentido, faz-se necessário destacar a importância de repensar as políticas de saúde mental, com especial atenção para o aumento da agressividade. O relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS), apresentado durante a Terceira Conferência Nacional de Saúde, afirma que 30% dos países não têm políticas de saúde mental e 90% não têm políticas de saúde mental que incluam crianças e adolescentes (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005a).

No Brasil, o Ministério da Saúde não preconiza ações de Psicologia na atenção básica e também não tem uma proposta específica para saúde mental das crianças e adolescentes, exceto para transtornos mentais graves, através da implantação dos Centros de Atenção Psicossocial para a Infância e Adolescência (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005b). Tal estruturação das políticas públicas faz com que o termo saúde mental fique restrito, por vezes, ao atendimento psiquiátrico, desconsiderando-se sua abrangência e a contribuição de várias disciplinas no atendimento de crianças e adolescentes com problemas emocionais e comportamentais.

Embora a relevância de pesquisas com famílias biparentais, ressalte-se a importância, considerando as diversas configurações familiares existentes na atualidade, da realização de estudos que abordem o tema da agressividade infantil no caso de famílias monoparentais, separadas ou divorciadas. Pondere-se que a influência das figuras do pai e da mãe no desenvolvimento das crianças deve ser entendida levando em conta as inter-relações dos contextos, das características e do papel ativo da criança em desenvolvimento, todos em constante mudança.

Evidências da estabilidade da agressividade têm sido um estímulo para o surgimento de estudos sobre os fatores que contribuem para tal estabilidade. O fato de que em alguns indivíduos ocorre a permanência de comportamentos agressivos mais do que em outros necessita da construção de explicações mais abrangentes (COIE; DODGE, 1998). Portanto, verifica-se grande interesse em conhecer mais a respeito de como estes comportamentos são inicialmente instalados e o motivo de sua permanência (MARINHO, 2003; DESSEN; SZELBRACIKOWSKI, 2006). Ainda que este estudo

tenha sido conduzido com uma amostra restrita de crianças, os resultados confirmam alguns dados da literatura e sugerem pesquisas com amostras ampliadas, considerando diferentes estratos sociais. Estudos longitudinais e de observação podem trazer importantes contribuições aprofundando o estudo do processo de socialização da agressividade ao longo do desenvolvimento.

## **TEACHER'S PERCEPTIONS ABOUT THE AGGRESSIVENESS IN PRESCHOOL CHILDREN**

### **Abstract**

The preschool years are a crucial period during which children learn strategies to replace aggression. This exploratory-descriptive and transversal study aimed to characterize the aggressive behavior of children aged four to six years old. Children were selected from thirteen early childhood institutions of Santa Catarina. Twenty-six educators from 50 children between four and six years old answered the Teacher Report Form for Ages 1½-5 (TRF) and the Preschool Social Behavior Scale - Teacher Form (PSBS-T). We opted for the quantitative data approach and descriptive and inferential data analyses were performed through the *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) and the software *Assessment Data Manager* (ADM). Children were characterized as less aggressive and had a high score of prosocial behavior. The more aggressive the child shows, the greater its difficulty in relating with peers. The results suggest the replacement process of physical aggression by more elaborate ways of resolving conflicts, such as indirect aggression.

**Keywords:** Aggressiveness. Preschoolers. Development.

## **LA PERCEPCIÓN DE LAS EDUCADORAS SOBRE LA AGRESIVIDAD EN PREESCOLARES**

### **Resumen**

Los años preescolares son un período crucial durante el cual los niños aprenden estrategias para reemplazar la agresión. Este estudio exploratorio-descriptivo y transversal tuvo como objetivo caracterizar el comportamiento agresivo de los niños de cuatro a seis años de edad. Los niños fueron seleccionados de trece instituciones educativas del estado de Santa Catarina. Veintiséis educadoras de 50 niños entre cuatro y seis años de edad completaron el Inventario de Conducta Infantil (TRF) y la Escala de Comportamiento Social del Preescolar (PSBS-T). Se decidió por el enfoque cuantitativo de los datos e el análisis de los datos a involucrado estadística descriptiva y relacional a través del Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), software y Evaluación Data Manager (ADM). Los niños se caracterizaron por ser poco agresivos y tenían una alta puntuación de la conducta pro-social. Cuanto más agresivo que el niño haya, mayor será la dificultad para relacionarse con sus compañeros. Los resultados sugieren que el proceso de sustitución de agresión física por las formas más elaboradas de resolución de conflictos, tales como la agresión indirecta.

**Palabras-clave:** Agresividade. Prescolares. Desenvolvimento.

### Referências

- ACHENBACH, T.M.; RESCORLA, L.A. *Mental health practitioners' guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)*. 4. ed. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children Youth & Families, 2004.
- BEE, H. Desenvolvimento atípico. In: BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 426-452.
- COIE, J.D.; DODGE, K.A. Aggression and antisocial behavior. In: DAMON, W.; EISENBERG, N. (Eds.). *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*. New York: Wiley and Sons, 1998, p. 426-452.
- CÔTE, S.; VAILLANCOURT, T.; BARKER, E.D.; NAGIN, D.; TREMBLAY, R.E. The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change in the joint development of physical and indirect aggression. *Development and Psychopathology*, v. 19, n. 1, p. 37-55, 2007.
- CRICK, N.R.; CASAS, J.F.; MOSHER, M. Relational and overt aggression in preschool. *Developmental psychology*, v. 33, n. 4, p. 579-588, 1997.
- CRICK, N.R.; OSTROV, J.M.; BURR, J.E.; CULLERTON-SEN, C.; JANSEN-YEH, E.; RALSTON, P. A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, v. 27, p. 254-268, 2006.
- DESSEN, M. A.; SZELBRACIKOWSKI, A. C. Estabilidades e mudanças em padrões familiares de crianças com problemas de comportamento exteriorizado. *Paidéia* Ribeirão Preto, v. 16, n. 33, p. 71-80, 2006.
- GALLO, A.E.; WILLIAMS, L.C.A. Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 7, n. 1, p. 81-95, 2005.
- GOMIDE, P.I.C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. (Org.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea, 2003, p. 21-60.
- JAVO, C.; RONNING, J.A.; HANDEGARD, B.H.; RUDMIN, F.W. Cross-informant correlations of social competence and behavior problems in Sami and Norwegian preadolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, v. 18, p. 154-163, 2009.
- MARINHO, M.L. Comportamento agressivo infantil: Questões teóricas e de pesquisa. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. (Org.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e*

aprendizagem - *Questões conceituais, Avaliação e Intervenção*. Campinas: Alínea, 2003, p. 61-81.

MERCER, S.H.; MCMILLEN, J.S.; DEROSIER, M.E. Predicting change in children's aggression and victimization using classroom-level descriptive norms of aggression and pro-social behavior. *Journal of school psychology*, v. 47, n. 4, p. 267-89, 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Terceira Conferência Nacional de Saúde Mental*. 2005a. Disponível em: <<http://portalweb02.saude.gov.br/>> Acesso em: 25 maio 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Atendimento a crianças e adolescentes com transtornos mentais é ampliado*. 2005b. Disponível em: <<http://portalweb02.saude.gov.br/>> Acesso em: 25 maio 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Prevenção de Violências e Promoção da Cultura da Paz*. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de ações Programáticas Estratégicas. 2009. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/cartilha\\_im\\_pacto\\_violencia\\_final.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/cartilha_im_pacto_violencia_final.pdf)> Acesso em: 05 nov. 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Informe mundial sobre a violência e saúde*. Genebra (SWZ): OMS. 2002. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/cedoc/hpp/ml03/0329.pdf>> Acesso em: 08 set. 2010.

PACHECO, J.; ALVARENGA, P.; REPPOLD, C.; PICCININI, C.; HUTZ, C. Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 1, p. 55-61, 2005.

PELLEGRINI, A.D. The roles of aggressive and affiliative behaviors in resource control: A behavioral ecological perspective. *Developmental Review*, v. 28, n. 4, p. 461-487, 2008.

PICADO, J.R.; DE ROSE, T.M.S. Acompanhamento de Pré-escolares Agressivos: Adaptação na Escola e relação professor-Aluno. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 29, n. 1, p. 132-145, 2009.

PIHLAKOSKI, L.; SOURANDER, A.; AROMAA, M.; RAUTAVA, P.; HELENIUS, H.; SILLANPAA, M. The continuity of psychopathology from early childhood to preadolescence: A prospective cohort study of 3–12- year-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, v. 15, n. 7, p. 409-417, 2006.

ROSETH, C.J.; PELLEGRINI, A.D.; BOHN, C.M.; VAN RYZIN, M.; VANCE, N. Preschoolers' aggression, affiliation, and social dominance relationships: An observational, longitudinal study. *Journal of School Psychology*, v. 45, n. 5, p. 479-497, 2007.

SANTOS, P.L. Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 2, p. 315-321, 2006.

SCHOEN-FERREIRA, T.H.; SILVA, D.A.; FARIAS, M.A.; SILVARES, E.F.M. Perfil e principais queixas dos clientes encaminhados ao Centro de Atendimento e Apoio ao Adolescente (CAAA) - UNIFESP/EPM. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n. 2, p. 73-82, 2002.

SILVA, R.V. de S.; ROMARO, R.A. Caracterização das queixas de mau desempenho escolar. *Psicopedagogia On Line*. Recuperado em 10 set. 2010. Disponível em: <[http://www.ritaromaro.com.br/admin/banners/117/queixas\\_escolares.pdf](http://www.ritaromaro.com.br/admin/banners/117/queixas_escolares.pdf)> Acesso em: 08 set. 2010.

SOUZA, M.A.; CASTRO, R.E.F. Agressividade no ambiente escolar: Concepções e atitudes do professor. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 837-845, 2008.

SZELBRACIKOWSKI, A.C.; DESSEN, M.A. Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M.A.; COSTA JÚNIOR, A.L. *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 231-248.

TREMBLAY, R.E. The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, v. 24, p. 129-141, 2000.

TREMBLAY, R.E. Anger and Aggression. In: HAITH, M.M.; BENSON, J.B. (Eds.) *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. 2. ed. Academic Press, 2008.

TREMBLAY, R.E.; GERVAIS, J.; PETITCLERC, A. *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*. Montréal (QC). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2008.

TREMBLAY, R.E.; HARTUP, W.W.; ARCHER, J. *Developmental origins of aggression*. New York & London: The Guilford Press, 2005.

VAUGHN, B.E.; VOLLENWEIDER, M.; BOST, K.K.; AZRIA-EVANS, M.R.; SNIDER, J.B. Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, v. 49, n. 3, p. 245-278, 2003.

Recebido em: 08-10-2011.

Aceito em: 11-12-2012.



**Sobre os autores:**

*Lauren Beltrão Gomes* é Psicóloga, mestre e doutoranda em Psicologia da Saúde, Processos Psicossociais e Desenvolvimento Humano pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: laurenbeltrao@yahoo.com.br

*Maria Aparecida Crepaldi* é Psicóloga, possui mestrado em Psicologia Clínica pela PUC-RJ, doutorado em Saúde Mental pela UNICAMP, pós-doutorado pela Université du Québec à Montréal, pós-doutorado pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto-USP. Docente do Departamento de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: maria.crepaldi@gmail.com.br

*Mauro Luís Vieira* é Psicólogo, possui mestrado e doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo, pós-doutorado pela Dalhousie University em Halifax (Canadá). Docente do Departamento de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: maurolvieira@gmail.com.br

*Marc Bigras* é Psico-educador, doutor em Psicologia do desenvolvimento pela Université de Montréal e pós-doutor pela University of Waterloo. Docente do Département de Psychologie na Université du Québec à Montréal, Montreal, Canadá.