

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

RENATA FERRI CATIB

A RELAÇÃO ENTRE HABILIDADES SOCIAIS E O
COMPORTAMENTO AGRESSIVO EM CRIANÇAS DA
PRÉ-ESCOLA

SÃO PAULO
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

RENATA FERRI CATIB

A RELAÇÃO ENTRE HABILIDADES SOCIAIS E O
COMPORTAMENTO AGRESSIVO EM CRIANÇAS DA
PRÉ-ESCOLA

Trabalho de conclusão de curso como
exigência parcial para graduação no
curso de Psicologia, sob orientação do
Prof. Dr. Sergio Wajman.

SÃO PAULO
2009

70.07.08.00-2 – Psicologia do Ensino e da Aprendizagem

Renata Ferri Catib - A relação entre habilidades sociais e o comportamento agressivo em crianças da pré-escola, 2009.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Wajman

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a possível relação entre as habilidades sociais e o comportamento agressivo de crianças pré-escolares, para verificar se uma possível deficiência nestas habilidades poderia estar relacionada ao comportamento agressivo observado nas crianças. Uma revisão da literatura foi realizada, com o intuito de trazer mais esclarecimentos sobre o comportamento agressivo e definir o que seria considerado comportamento agressivo para a pesquisa, verificar a abrangência e importância do fenômeno da agressividade nas escolas e investigar o que são as habilidades sociais e como poderiam estar relacionadas aos comportamentos agressivos. Para realizar a análise, foram retirados cinco exemplos de ocorrências agressivas relatadas no trabalho de Silva (2006). Um resumo do método de Silva (2006) foi apresentado, de forma a explicitar como os dados analisados na pesquisa foram obtidos. Por meio da análise foi possível verificar que as habilidades sociais estão diretamente ligadas aos comportamentos interpessoais apropriados, assim como a ausência dessas está relacionada aos comportamentos agressivos. Algumas classes de habilidades sociais mostraram-se em maior deficiência do que outras nos exemplos observados. Tais classes foram: assertividade e resolução de problemas interpessoais. O ensino de tais habilidades mostrou-se ser essencial na educação infantil, o que pode não estar ocorrendo, sugerindo a importância de novas pesquisas voltadas e esse tema.

Palavras-chave: agressividade, habilidades sociais, pré-escola, crianças.

Agradeço primeiramente aos meus pais por me proporcionarem chegar onde estou, sempre com todo apoio, carinho e crença incondicionais. Amo vocês!

Agradeço a minha mãe por todos os momentos difíceis em que esteve ao meu lado, literalmente, por todas as madrugadas em claro me apoiando e agüentando meus humores inconstantes. Não teria sido possível sem você!

Agradeço também todos os meus amigos que estiveram ao meu lado durante esses cinco anos repletos de descobertas, alegrias e também tristezas e dúvidas. Aprendi muito com todos vocês.

Agradeço especialmente a Marina, minha querida amiga que divide tudo comigo, às nossas conversas intermináveis nas quais muitas vezes aprendi mais do que em qualquer aula, e a todos os momentos especiais que passamos juntas nesses anos. Você é especial!

Agradeço ao Sérgio, meu orientador, que me mostrou que ser um professor é muito mais do que a transmissão de conhecimentos acadêmicos. Obrigada pela compreensão e apoio que tive durante este trajeto. Você teve uma participação fundamental na minha formação!

Agradeço ao Flávio, a quem admiro muito, pelo seu exemplo, pelo carinho especial, por acreditar em mim desde o começo e me incentivar mesmo quando eu achava que não conseguia. Obrigada pelos momentos em que estivemos juntos e também pelos que não pudemos estar, pela compreensão e apoio que me deu esse tempo todo. Ao seu lado tudo pareceu mais fácil.

E finalmente agradeço também meus pequenos alunos, que me ensinaram e ensinam algo mais a cada dia!

SUMÁRIO

1 – Introdução.....	1
2 – A agressão.....	4
2.1 - A agressão na escola.....	11
3 – As habilidades sociais.....	18
4 – Método.....	27
5 – Análise dos resultados.....	30
6 – Discussão.....	35
7 – Referências Bibliográficas.....	41

Introdução

A agressividade na escola é um tema que tem recebido uma grande atenção nos últimos tempos. A sociedade tem se preocupado cada vez mais com esse tema, segundo Sousa (2005), pela amplitude que tem alcançado. Bay-Hinitz et al. (1994) já haviam chamado a atenção para este fato, ao afirmar que os comportamentos agressivos em crianças e adolescentes tem se tornado um problema social cada vez mais sério.

Infelizmente, não é somente na escola que essa situação pode ser observada. Como explica Silvares (2000), “a agressividade entre crianças encontra-se entre as três mais frequentes queixas comportamentais apresentadas pela clientela infantil.” (Silvares, 2000, p. 2). A partir dessa colocação, somos levados a pensar que a escola deveria ter um papel importante no trabalho de prevenção de comportamentos agressivos. Segundo McFadyen-Ketchum e Dodge (citados por Silvares, 2000) tem sido observada uma falta de clareza ao definir qual instância deveria trabalhar os problemas interpessoais das crianças. Como argumentam tais autores, a psicologia tem deixado a responsabilidade de resolver os problemas interpessoais a educadores, mas o sistema educacional também não tem trabalhado a questão, considerando tais problemas irrelevantes ou passageiros.

Estudos mostram que esses problemas não são passageiros, podendo acarretar danos de curto e longo prazo. (Neto, 2005; Constantini, 2004; Pereira, 2002; Lisboa e Koller, 2001; Silvares, 2000). É necessário então que a psicologia e a educação trabalhem juntas para prevenir tais problemas. Silva (2006), porém, esclarece que os educadores apresentam diversas dúvidas em relação à forma de agir com as crianças, devido às rápidas mudanças históricas em nossa cultura. Como resultado, os professores têm encontrado dificuldade em gerenciar os comportamentos dos alunos em sala de aula, trazendo prejuízos ao processo ensino-aprendizagem e à formação social dos alunos. Dessa forma, mostra-se importante ter programas que ensinem os professores melhores formas de lidar com os comportamentos inadequados dos alunos. Silva (2006) defende também que não são somente

os adultos que têm de lidar com os novos desafios de uma sociedade em constante transformação: “Para lidar com os desafios e demandas atuais, é preciso que o indivíduo, desde criança, desenvolva um repertório de habilidades sociais cada vez mais elaborado.” (Silva, 2006, p. 27).

Del Prette e Del Prette (2001) defendem o ensino de habilidades sociais como forma de reduzir os problemas de relacionamento interpessoal dos alunos. “A ênfase nas habilidades interpessoais dos alunos, enquanto parte do processo e dos produtos desejáveis da educação escolar desvela uma importante área de pesquisa (...).” (Del Prette e Del Prette, 2001, p.247).

O presente trabalho tem como proposta avaliar a agressão e habilidades sociais em crianças do ensino infantil, uma vez que a entrada na escola proporciona às crianças novos contextos diferentes dos apresentados em casa, nos quais o aprendizado de novas e mais complexas habilidades sociais é requisito para um bom ajustamento. Segundo Silva (2006), “o início da vida escolar é um período fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais, devido às novas contingências a que está exposta e às diferentes exigências que o meio social lhe impõe.” (Silva, 2006, p. 33). Outros autores também defendem a ideia de que é principalmente na infância que o individuo aprende conteúdos que levará por toda sua vida, como Sousa (2005), ao relatar que a entrada na escola é marcante na vida de uma criança, devido à exposição à instrução e a um controle social que continuará ao longo da vida adulta. Tal autor lembra também do papel que o adulto tem, uma vez que é ele quem proverá diversas estimulações e instruções, dentre outras, relacionadas ao convívio adequado com os outros.

Hanley et al. (2007) complementam, ao afirmar que preparar a criança da pré-escola para as complexidades sociais que irão experimentar durante a transição para as próximas séries é talvez a tarefa mais importante dos educadores. E continuam, lembrando que problemas comportamentais em crianças pequenas estão associados com dificuldades sociais e acadêmicas de longo prazo.

Del Prette e Del Prette (2005) enfatizam a importância de trabalhar os problemas comportamentais relacionados a dificuldades interpessoais, como

a agressão, ao afirmar que “esse tipo de investimento é importante porque as dificuldades interpessoais na infância são mais prováveis de serem superadas se atendidas precocemente.” (Del Prette e Del Prette, 2005, p. 29). Os problemas de comportamento que continuam na adolescência, como relatam os autores, são mais resistentes e necessitam de intervenções mais específicas, exigindo maior esforço para obtenção de resultados positivos. Além disso, a importância de programas que trabalhem precocemente déficits comportamentais possui também uma justificativa econômica, já que os gastos com atendimentos diferenciados ao jovem e à família são bem maiores do que os investimentos na promoção do desenvolvimento interpessoal da criança. (Del Prette e Del Prette, 2005).

Ao fazer uma síntese, Silva (2006) propõe que:

Se não há aprendizagem das habilidades sociais é porque não houve o ensino de tais habilidades e se tal falha ocorre no contexto familiar, deve-se defender que não ocorra no contexto escola; ao educar uma criança, é preciso que professores tenham como proposta o desenvolvimento de habilidades sociais durante o processo ensino-aprendizagem. (Silva, 2006, p. 29).

A seguir, os temas abordados até então serão aprofundados, a fim de proporcionar um panorama mais detalhado das áreas relacionadas ao presente estudo.

Agressão

Among the various human activities that are the subject of attention, none has aroused deeper concern than man's aggressiveness. Though aggression has always been an important social problem, developments during the past few decades have fully justified increased concern. (Bandura, 1973, p.1).¹

A agressão é um fenômeno humano que sempre existiu das mais variadas maneiras nos diversos tempos e sociedades. Apesar disso, essa questão tem ganhado maior enfoque pelo aparente aumento na frequência e também pelas suas consequências, que atingem cada vez mais pessoas devido ao atual arranjo social.

Bandura (1973) explica a problemática da agressividade na sociedade moderna ao dizer que com o progressivo aumento dos instrumentos de destruição, atos agressivos aparentemente simples podem produzir consequências desastrosas e de amplo alcance. Além disso, as condições da vida urbanizada facilitam que comportamentos destrutivos de fácil desempenho atinjam a muitos, uma vez que o funcionamento saudável do coletivo depende de um sistema intrínseco e interdependente.

Ao dizer isso o autor faz referência a consequências que atingem o coletivo, porém é importante também considerar que agressões menores e dirigidas a indivíduos específicos podem produzir consequências físicas e morais não menos importantes do que as já citadas.

A preocupação com a temática já existe há muito tempo, e diversas são as teorias que tentam explicar a origem e natureza da agressividade. Silva (2006) esclarece que a partir da década de 1970 a discussão sobre o tema esteve muito presente, e já de início esclarece que a agressão é um

¹ Tradução livre: "Dentre as várias atividades humanas que são temas de atenção, nenhuma tem provocado maior preocupação do que a agressividade humana. Apesar da agressão sempre ter sido um importante problema social, desenvolvimentos durante as últimas décadas têm justificado uma preocupação crescente."

tema que, além de difícil de conceituar, provoca muitas divergências a respeito da sua origem e funcionamento.

Sousa (2005) complementa, argumentando que as definições encontradas para o termo agressão são diversas, e variam dependendo dos modelos teóricos adotados. A definição de agressão que será utilizada no presente trabalho é a de Silva (2006), que considera um ato agressivo qualquer ação que produza dano ou desconforto a outra pessoa.

Existem três principais linhas teóricas que tentam explicar a agressão: os modelos impulsivos da agressão, a hipótese frustração-agressão e o papel da aprendizagem nas condutas agressivas. Moser (1991) explica um pouco cada um desses modelos:

- Teoria da Impulsividade

O modelo impulsivo é defendido pelos etólogos e também pelos psicanalistas. Para eles, os impulsos agressivos são instintivos ao homem, gerados espontaneamente pelo organismo, situando-se num nível intrapsíquico. Ou seja, segunda essa linha a agressão é algo inato ao ser humano. A etologia e a psicanálise se diferem pela função que atribuem à agressão. Para a primeira, tem a função de assegurar a vida social e a evolução da espécie, enquanto que para a segunda trata-se de uma regulação interna ao indivíduo.

Os etólogos, que têm Lorenz como um dos principais expoentes, afirmam que a agressão é inata ao homem assim como a outros inúmeros seres vivos. É um instinto que se desenvolveu ao longo da evolução pelas suas funções adaptativas, ao garantir vantagens aos que apresentam tal comportamento (Gomide, 1996). A dinâmica da agressão funciona por meio de um modelo hidrodinâmico, ou seja, os comportamentos estão associados a um potencial energético específico e interno, que é gerado espontaneamente pelo organismo. Essa energia está sempre se acumulando, e é desencadeada por fatores externos. Quanto maior for a energia acumulada, mais fraco precisará ser o estímulo desencadeador. Quando muita energia é armazenada, a agressão pode ser espontânea, sem necessidade de estímulos do ambiente, o que explica as agressões chamadas disfuncionais.

Ao explicar porque o homem é particularmente agressivo, a etologia afirma que o homem evoluiu desenvolvendo rapidamente novas capacidades mortíferas, mas as inibições apropriadas, que evoluíram nos animais, não evoluíram a tempo no ser humano (Gomide, 1996).

A psicanálise de Freud explica a agressão por intermédio do instinto de Tanatos (morte). Freud, primeiramente, explicava a agressão como sendo uma reação a impulsos libidinosos contidos (Moser, 1991). Os impulsos libidinosos, ou Eros, eram considerados a fonte da motivação humana.

Com a Primeira Guerra Mundial Freud reviu seus conceitos e passou então a admitir a existência de outro instinto responsável por impelir o homem além de Eros, que seria Tanatos (Megargee e Hokanson, 1976). O instinto de Eros refere-se aos impulsos de vida, enquanto que Tanatos seria o instinto de morte. Esse instinto passou então a ser considerado o responsável pela agressão no homem. A energia própria desse instinto dirige-se ao outro sob a forma de agressão, e o fim último desse instinto, oposto e complementar ao de Eros, é a destruição do indivíduo. "Graças à energia específica desse impulso, a agressão tem um caráter inevitável e pode manifestar-se espontaneamente, independentemente de características situacionais." (Moser, 1991, p. 61). Essa teoria de Freud é explicativa e não empiricamente analisável, tendo sido contestada mesmo por alguns de seus discípulos.

Mesmo acreditando em uma natureza inata da agressão, tanto Lorenz como Freud acreditam que ela deve ser trabalhada de forma a ser reduzida e redirecionada, evitando prejuízos à espécie, como explica Gomide (1996). Para Lorenz, o ser humano deve desenvolver formas de descarregar seus impulsos agressivos, e como exemplo cita o esporte. Já Freud acredita que a agressividade pode ser inibida pelo desenvolvimento de ligações afetivas com os outros.

- A teoria da Frustraçāo-Agressão

A hipótese da frustração-agressão foi proposta por cinco pesquisadores da Universidade de Yale: Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears, em 1939. O postulado básico dessa teoria é que "toda agressão é uma consequência da frustração e toda frustração origina uma forma de

agressão." (Moser, 1991). Dessa forma, consideram a agressão um comportamento reativo, que depende de condições situacionais particulares para provocar tal comportamento.

Para compreender melhor, é importante entender o que os autores consideram como agressão e frustração. Moser (1991) explica que os autores definem a agressão como uma conduta cujo fim é ferir o outro e frustração como toda ação que impede o indivíduo de alcançar o fim por ele estabelecido. O que os autores chamam de frustração é o bloqueio, e não a reação do indivíduo frente a este.

A agressão, então, é uma reação à frustração, a algo que bloqueou o objetivo do indivíduo. A intensidade da agressão é definida pela frustração, de forma que quanto maior for o grau de frustração, maior será a reação agressiva, sendo também um modelo hidrodinâmico. A frustração tem diferentes amplitudes para o sujeito, dependendo da importância da atividade bloqueada e da intensidade do bloqueio.

Megargee e Hokanson (1976) chamam a atenção para a interpretação errônea que foi feita por muitos de que a frustração sempre leva a um comportamento agressivo manifesto. Logo foi esclarecido esse aspecto, e o que os teóricos defendem é que toda instigação à agressão se segue a uma frustração, o que não quer dizer necessariamente que a agressão vá ser expressa, dependendo da força da instigação e das inibições.

Outros autores, citados por Megargee-Hokanson (1976), questionaram se a frustração seria a única causa da agressão. Resultados de estudos mostraram que estímulos dolorosos também podem resultar em agressão, levando a uma discussão se tais estímulos deveriam entrar na categoria de frustração ou se deveriam incluir o ataque como uma das variáveis que, assim como a frustração, leva ao comportamento agressivo.

- Teoria da Aprendizagem Social

Uma terceira teoria bastante difundida é a do papel da aprendizagem no comportamento agressivo, principalmente a aprendizagem social. Moser (1991) explica que a aprendizagem social, diferentemente das outras teorias, considera não ser necessária uma explicação específica para o

comportamento agressivo. Ele é adquirido, mantido e atualizado da mesma forma que a maioria dos outros comportamentos sociais.

Ao esclarecer como o comportamento, assim como o comportamento agressivo, é aprendido, Moser (1991) faz um resumo dos diferentes mecanismos de aprendizagem mais citados e que mais tem atraído a atenção dos pesquisadores que estudam a agressão: a aprendizagem instrumental, por imitação e por observação.

Na aprendizagem instrumental a aquisição de um novo comportamento se dá por tentativa e erro, ou seja, um novo modo de reagir aparece espontaneamente e a retenção de tal comportamento depende do seu reforço. Se o novo comportamento foi reforçado positivamente, teve êxito, é provável que este se instale no repertório do indivíduo e seja reutilizado. Se o comportamento foi punido, a chance de reaparecer é menor. Já na aprendizagem por imitação, o indivíduo imita o comportamento de um modelo, e a aquisição do novo comportamento se dá quando este é reforçado pelo modelo. Dessa forma, em ambos os casos o sujeito precisa se empenhar num comportamento e esse deve ser reforçado para que se instale. Funciona dessa forma para a agressão assim como para a maioria dos comportamentos de um indivíduo.

Na aprendizagem por observação, sobre a qual Moser (1991) se deteve mais, o sujeito não precisa empenhar-se ele mesmo num comportamento. A simples observação do desempenho de outro pode gerar comportamentos no observador. A aquisição do comportamento depende então da observação do comportamento de um modelo e das consequências que esse modelo teve pelo seu comportamento. Quando o observador presencia o modelo num comportamento agressivo e esse modelo é reforçado positivamente, há chances de o observador comportar-se da mesma forma numa situação parecida, não sendo necessário que ele próprio tenha vivenciado suas consequências. Bandura, principal estudioso dessa linha, fez diversas pesquisas para comprovar sua teoria, e ressalta que "não se pode concluir que haja a concretização do comportamento agressivo após a exposição a modelos violentos, mas unicamente aquisição de certos esquemas comportamentais, resultantes da exposição a modelos agressivos." (Bandura *apud* Moser, 1991, p. 80-81).

No seu experimento mais famoso, o Bobo-Doll, Bandura e Ross (1963) expõem crianças a um modelo agressivo batendo, xingando, dando pontapés num boneco palhaço e depois possibilitam que as crianças tenham a chance de apresentar os mesmos comportamentos no boneco palhaço. Os resultados mostram que meninos são geralmente mais agressivos que meninas e que um modelo masculino exerce mais influência que um feminino. Os resultados das diversas pesquisas feitas sobre a aprendizagem por observação mostram que os sujeitos adquirem novos comportamentos, e que o fato do modelo sair impune de uma agressão exerce um efeito desinibidor sobre o observador.

Moser (1991) afirma que, comparada com as outras teorias, a concepção de Bandura é mais otimista em relação à prevenção e controle da agressão, já que o comportamento é adquirido, e dessa forma sua redução e controle podem se dar por meio de processos similares.

É difícil chegar a um consenso na discussão acerca da natureza da agressividade no homem. Existem autores que acreditam que é necessário olhar a agressão como algo principalmente aprendido, enquanto outros criticam essa visão e defendem que é preciso aceitar que a agressão é inata ao homem e Gomide (1996) compara dois autores com visões opostas.

Eibl-Eibesfeldt, mencionado por Gomide (1996), dá indicadores de que a agressão no homem é um fenômeno universal, podendo ser observada em todos os povos, mesmo nos considerados mais pacifistas, ainda que com padrões diferentes. Logo acredita que a agressão é inata, faz parte da natureza do ser humano, e em face das evidências afirma que é uma irresponsabilidade supor que a agressão possa ser unicamente aprendida.

Um autor que se esforça em refutar a ideia da natureza inata da agressão é Montagu. Para ele, a hipótese de que a agressão faz parte do ser humano leva a uma aceitação inapropriada da violência humana. O autor acredita que é uma explicação simplista, e que a popularidade de obras que mostram o ser humano instintivamente agressivo advém do fato de que as pessoas querem uma explicação autorizada da violência do homem. O autor não nega que uma contribuição genética possa existir, porém acredita que as experiências que o indivíduo tem ao longo da vida, em interação com os

genes, é que tem influencia preponderante. Montagu continua, afirmando que o ser humano é capaz de se comportar das mais diversas maneiras, manifestando, além da agressividade, bondade, egoísmo, sensibilidade etc., e que “qualquer explicação do comportamento deverá ser capaz de explicar todos os comportamentos e não apenas um deles” (Montagu *apud* Gomide, 1996).

A Análise do Comportamento, ao explicar o comportamento agressivo, assim como todo comportamento, não nega origens genéticas, porém atribui maior importância às experiências e principalmente ao ambiente do indivíduo. “Vê o comportamento humano como um produto inevitável de uma herança genética e de eventos ambientais ocorrendo durante a vida de uma pessoa.” (Matos, 1999, p.4). O analista comportamental não vai procurar a causa do comportamento, mas sim sua função e propõe que para entender qualquer comportamento, incluindo o agressivo, deve ser feita uma análise funcional. A análise funcional procura a função reforçadora do comportamento, o que o modela e o mantém, e garante que todo comportamento possui uma função. Silva (2006), ao comentar Gosch e Vandenberghe, complementa que:

O comportamento agressivo é mantido por uma variedade de eventos reforçadores, como as pistas de dor, injúrias e a complacência vivenciada pela vítima do agressor, além de destacar o elevado valor utilitário do comportamento anti-social, que pode remover exigências ou controlar o comportamento de outras pessoas por meio da dominância física ou verbal, obtendo-se várias formas de recursos a seu favor. (Silva, 2006, p. 17-18).

Bandura (1973) também faz referência à funcionalidade do comportamento agressivo, ao afirmar que as preocupações referentes às consequências adversas da agressão geralmente obscurecem o fato de que tal comportamento tem um valor funcional para o usuário.

Tais afirmações acerca do comportamento agressivo podem parecer pessimistas, porém Skinner (1975) assegura que:

Podemos resolver o problema da agressão construindo um mundo no qual o dano aos outros não tenha valor de sobrevivência e, por esta e outras razões, nunca funcione como um reforço. Será necessariamente um mundo onde comportamentos não agressivos são abundantemente reforçados em esquemas eficazes alternativos. (Skinner, 1975, p. 91).

A agressão na escola

"Seguidas pesquisas têm revelado que cada vez mais a violência está presente no cotidiano da escola, seja por meio de xingamentos, discriminação ou agressão física." (Gazeta do Povo, 11/05/2009). Essa frase foi retirada de uma notícia de jornal e demonstra como o fenômeno da agressividade na escola é uma questão que demanda cada vez mais atenção especial dos pesquisadores da área. Esse problema não é específico do Brasil, sendo um fenômeno presente também em diversos países europeus, como relata Constantini (2004).

O livro "Violência nas Escolas: dez abordagens européias" (Debarbieux e Blaya, 2002) apresenta um panorama da situação na Europa, sendo possível perceber a amplitude do fenômeno. "A escola, um ambiente social antes considerado seguro, deixou de ter essa característica, não só no Brasil, mas em numerosos países do mundo." (Debarbieux e Blaya, 2002, p. 11). Existem diferentes pesquisas realizadas em vários países como França, Inglaterra, Espanha, Alemanha, entre outros, assim como referência também à questão nos Estados Unidos e Japão.

A agressividade na escola pode não ser um problema recente, porém o numero crescente de pesquisas e noticias a respeito levam a uma busca de motivos que justifiquem esse crescimento.

Como um dos primeiros pontos a ser considerado, Constantini (2004) aponta para a relação entre a educação e os fenômenos sociais. Explica que a educação não é influenciada somente por aqueles que a exercem diretamente, como os pais e professores, mas também expressa valores

sociais e culturais em constante atualização, o que torna o entendimento mais complexo.

Entre as tarefas que competem a uma sociedade, inclui-se aquela de transmitir às novas gerações valores e modelos educativos, mesmo reconhecendo que, numa época de mudanças como esta que estamos vivendo, tais referências possam ser em parte superadas ou inadequadas, por não estarem mais ligadas à realidade contemporânea, em contínua evolução. (Constantini, 2004, p. 29).

As referências e valores de cada indivíduo são pautados pelo contexto social vivido, influenciando, assim, seus comportamentos individuais e, consequentemente, a forma de educar. Se os sistemas sociais e culturais se encontram em crise, também estarão as ações educativas e todos os sistemas interligados, refletindo a visão de mundo atual. O autor apresenta uma trajetória das mudanças sociais e culturais ocorridas na Itália e no mundo, com um pequeno panorama do esquema social e cultural de cada momento, que logicamente se refletia na educação.

Como primeiro exemplo cita a cultura patriarcal rural, com seus valores e rígidas divisões familiares, sexuais e no trabalho, o que repercute até hoje em partes da população. Ao passar pelo pós Segunda Guerra Mundial, embate econômico e político dos anos 1950 e da Guerra Fria e boom econômico, as referencias culturais sofreram modificações. Com uma diferenciação e contraposição de classes, com influencia na mentalidade e escolhas sociais e, principalmente a mudança do modelo familiar, que passou a ser nuclear e viver nas cidades, a cultura se transformou e ficou ligada a um conformismo social que levou os jovens a certo moralismo na educação.

O movimento cultural, social e político de 1968 questionou e transformou algumas concepções que tinham como base um ponto de vista geracional, superando alguns conflitos, com os jovens como protagonistas em muitos casos. Muitas das ideias se depararam com uma realidade mais difícil de ser transformada, e logo veio a tensão política do fim da década de 1970, com o terrorismo e a crise econômica. Em seguida ocorre a chamada retomada da década de 1980, com um retorno à esfera privada, uma corrida

ao consumismo e ao bem estar econômico, deixando para trás o engajamento social para retornar a um forte individualismo.

Os jovens de hoje são filhos desses que viveram esses momentos e transformações. É certo que assim como a sociedade e a cultura passaram por diversas modificações, os modelos educacionais também mudaram. Não é necessário negar todos os valores e contribuições para a educação que esses momentos trouxeram, mas não é possível transmitir os modelos sem atentar para o momento atual, com suas características diferentes.

O que é preciso para os jovens atualmente são educadores que vejam ser necessária uma atualização na educação. A globalização, o computador em todo lugar e a internet, hábitos como uso cada vez maior da televisão, são todas características do momento no qual os jovens vivem e que fazem com que estejam sempre a par de tudo o que acontece no mundo, inclusive aos mais diversos acontecimentos violentos que aparecem mais frequentemente nos noticiários, tudo tem uma enorme influencia na forma como os jovens devem ser educados. É preciso fazer uma reflexão critica como defende Constantini (2004), selecionando o que é bom e útil desse passado e unindo ao que é bom é útil ao momento atual. Adaptar os esquemas mentais e intelectuais de interpretação da realidade de acordo com as rápidas transformações que acontecem independentemente requer certo esforço, mas como diz o autor “todo adulto que tenha um papel de educador é chamado a confrontar-se com essas transformações e enfrentar o difícil desafio que objetivamente lhe é posto.” (Constantini, 2004, p. 36).

A perda de referências e paradigmas dos pais e educadores leva a outra questão, referente ao excesso de permissividade, como afirmam Constantini (2004) e Pereira (2002). Segundo os autores, o excesso de autoridade e rigidez foi questionado, porém dando lugar a um excesso de permissividade. Constantini comenta essa mudança e diz que a resposta a uma contraposição dos valores autoritários e rígidos vividos pelos pais foi encontrada no pensamento do pediatra Benjamin Spock, popular entre as décadas de 1960 e 1970. O pensamento de Spock, segundo Constantini (2004), colocava em primeiro plano as necessidades da criança. A interpretação dessas ideias foi “exasperada” e propagou-se rapidamente, dando início ao momento vivido atualmente de excessiva permissividade.

A permissividade é marcada por um excesso de tolerância e falta de autoridade. Os pais fazem de tudo para agradar os filhos e evitar brigas, adotando a postura do *deixa para lá*. Constantini (2004) esclarece que esse posicionamento dos pais pode estar ligado a uma escolha deles de “não ferir a sensibilidade da criança” (Constantini, 2004, p. 38) e não criar desavenças, ou também para se sentirem perdoados por muitas vezes não poderem estar presentes como gostariam na vida dos filhos. “O resultado é que, desde pequenas, as crianças se acostumam a fazer o que querem (...), a impor-se perante seus sobreacarregados e tibios pais.” (Constantini, 2004, p. 38). Os pais agem assim sem questionar sua conduta e seu valor educativo, sem pensar em alternativas ao que deveria ser feito, renunciando ao seu papel de educadores e de autoridades.

Prosseguindo com as ideias do autor, ele lembra que essa postura dos pais pode aparentemente construir um ambiente harmonioso e agradável, porém, além de não ser necessariamente verdade que o ambiente seja calmo e sem problemas, também não possibilita ao filho oportunidade de vivenciar situações conflitantes ou frustrantes, importantes no aprendizado de qualquer criança. O adulto que não assume um papel de educador definido e firme e não impõe proibições, regras e limites, não possibilita que a criança aprenda a tolerar, que renuncie às suas posições e se coloque no papel do outro, que aprenda a esperar.

Pereira (2002) comenta sobre a consequência desse fenômeno na escola: “A escola, ao exigir esforço e concentração, não é bem aceita por esta (criança) que não está habituada a empenhar-se nas tarefas, a exigir de si mesma.” (Pereira, 2002, p. 12). Os professores encontram dificuldades ao lidar com essa falta de limite. “Docentes comentam sobre seus problemas em gerenciar o comportamento dos alunos em sala de aula, pela falta de limites, fato que traz inúmeros prejuízos ao processo ensino-aprendizagem e à formação social dos discentes.” (Silva, 2006, p. 22-23).

A agressividade no ambiente escolar pode ser encontrada em todas as faixas etárias, desde a educação infantil (aproximadamente três anos em diante) até o ensino superior. (Constantini, 2004). A forma como a agressão se manifesta pode variar bastante, podendo ser diversas as variáveis que influenciam tal comportamento.

Um dos fenômenos mais estudados de agressão no ambiente escolar é o *bullying*². O *bullying* está ligado a uma agressividade que pode ser física, verbal ou psicológica, executada por um indivíduo ou grupo contra uma vítima. Neto (2005) define o *bullying* da seguinte maneira:

Por definição, *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. (Neto, 2005, p. 2).

Esse fenômeno até pouco tempo não ganhava atenção dos pais e professores, sendo admitido como natural, explica Neto (2005). Começou a ganhar atenção dos pesquisadores na década de 1990, primeiramente no norte da Europa, sendo Olweus um dos principais nomes a iniciar o estudo do fenômeno. (Neto, 2005; Constantini, 2004). Com o *bullying* presente em diversos países no mundo inteiro e com números que indicam sua relevância, mais pesquisadores estão voltando suas atenções para o tema.

Muitos trabalhos evidenciam que a agressão entre os jovens nas escolas produz consequências indesejáveis, causando prejuízos no desenvolvimento dos envolvidos. (Neto, 2005; Constantini, 2004; Pereira, 2002; Lisboa e Koller, 2001; Silvares, 2000). É importante lembrar que as consequências para os envolvidos são diferentes dependendo do envolvimento. No fenômeno *bullying*, como em outras situações de agressão, há uma definição de papéis. Os termos mais utilizados são agressor, vítima e testemunhas, porém Neto (2005) sugere a classificação utilizada pela ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), com o propósito de evitar rotulações aos estudantes e consequente estigmatização destes pela comunidade escolar. Dessa forma, ao fazer referência ao agressor é utilizado o termo *autor*, à vítima é utilizado o termo *alvo* e quem observa é *testemunha de bullying*. É importante lembrar que esses papéis não são necessariamente fixos, sendo

² Esse termo é utilizado no idioma inglês devido à carência na língua portuguesa de uma tradução fiel, de um conceito que mantenha o sentido e englobe todas as características referentes ao fenômeno. (Pereira, 2002)

que estes podem se inverter, ou mesmo dois papéis podem ser exercidos ao mesmo tempo (autor/alvo), por exemplo.

Depois de especificar os papéis, é possível falar das consequências para cada uma das partes, ressaltando que estas podem ser tanto a curto quanto em longo prazo. “Alvos, autores e testemunhas enfrentam consequências físicas e emocionais de curto e longo prazo, as quais podem causar dificuldades acadêmicas, sociais, emocionais e legais.” (Neto, 2005, p. 5).

Estudos indicam que as pessoas que sofrem o *bullying* têm como efeitos imediatos uma fraca autoestima, problemas de relação com os pares, pouca aceitação e apresentam fracas competências sociais (Pereira, 2002). Em longo prazo, a autora esclarece que a frequência de *ser vítima* decresce, porém há uma relação entre ter sido vítima na escola e depressão na vida adulta. Outras consequências também são citadas, como perda de autoconfiança, problemas de ajustamento e na capacidade de se relacionar e confiar nos outros (muitas vezes manifestando-se nas relações íntimas) e até uma tendência ao suicídio.

Entre os autores do *bullying*, observa-se que estes são menos satisfeitos com a escola e mais propensos ao absenteísmo e à evasão escolar (Neto, 2005), porém são as consequências de longo prazo que mais chamam a atenção. Essas incluem dificuldades de ajustamento, incapacidade ou dificuldade de autocontrole, instabilidade no trabalho, problemas de relacionamento afetivo e social e maior risco de apresentar comportamentos anti-sociais quando adultos. (Pereira, 2002). Em casos extremos, o resultado na vida adulta pode chegar à delinquência, criminalidade e doença mental (Lisboa e Koller, 2001).

Os observadores/testemunhas também são afetados, apresentando sinais de sofrimento e incompreensão do contexto *bullying*, além do que o simples testemunho poder causar descontentamento com a escola e comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social. (Neto, 2005; Pereira, 2002).

“As consequências a curto, médio e longo prazo da agressão/vitimização não permitem que se continue a encarar o problema

das crianças agressivas ou das vítimas como um ‘treino para a vida’”. (Pereira, 2002, p. 21) Tendo em vista a problemática da agressividade e a abrangência que as consequências negativas podem ter no desenvolvimento das crianças e jovens, é necessário que o modelo educacional trabalhe com a educação em todos os sentidos, não somente com o ensino dos conteúdos acadêmicos previstos no currículo. Neto (2007) atenta para esse fato:

Não existem políticas públicas voltadas para a valorização da convivência de crianças e adolescentes na escola. Os projetos educacionais no País ainda estão voltados para o ensino simples e não para a educação de jovens. (Neto, 2007, p. 14).

As habilidades sociais

Puesto que la mayor parte de las horas en que estamos despiertos las passamos en alguna forma de interacción social, el discurrir de nuestras vidas está determinado, al menos parcialmente, por el rango de nuestras habilidades sociales. (Caballo, 2001, p.231).³

As interações sociais estão presentes na maior parte da nossa vida, de forma mais ou menos direta. O homem é um ser essencialmente social e, por mais que se tente imaginar uma pessoa sozinha, ela estará inserida indiretamente numa enorme rede de relações interpessoais, seja para ter um lugar onde viver, para comer etc. Essas relações começam desde que nascemos e nunca param, as pessoas precisam se adaptar e readaptar continuamente, principalmente em uma sociedade de constantes mudanças. (Silva, 2006).

Antes de falar de habilidades sociais em crianças, é importante explicitar como a linha teórica utilizada neste estudo entende o desenvolvimento infantil. Silva (2006) proporciona uma explicação, citando autores que propõem a visão do desenvolvimento infantil para a análise do comportamento. O desenvolvimento infantil, segundo Bijou e Baer, é determinado principalmente pela história de interação com o ambiente. A maturação biológica contribui nessa relação com o meio, porém não é preponderante. Como afirma Caballo (2001), as características biológicas com as quais as pessoas nascem podem ter importância, porém a criança pode aprender a controlar determinados impulsos de raiz biológica e o ambiente, em todos os casos, tem papel fundamental. Ao dizer isso, os autores refutam a ideia de que o desenvolvimento é determinado por processos mentais hipotéticos ou pela personalidade. Em outras palavras, o desenvolvimento se dá basicamente pela interação contínua da criança com

³Tradução livre: "Posto que a maior parte das horas em que estamos despertos passamos em alguma forma de interação social, o discorrer de nossas vidas está determinado, ao menos parcialmente, pela abrangência de nossas habilidades sociais."

o ambiente, é relacional, não é possível falar do desenvolvimento de uma criança sem falar do meio onde vive.

Vale lembrar que o ambiente não se resume a um lugar, mas sim a “qualquer evento no universo capaz de afetar o indivíduo.” (Silva, 2006, p. 23). Logo, a casa e a escola podem ser ambientes e estão em constante interação com a criança, assim como seu próprio corpo, possuindo papel ativo nos seus comportamentos e desenvolvimento e, da mesma forma como a ambiente tem capacidade de modificar a criança, essa também o transforma a todo o momento. Os autores não negam que existam estágios de desenvolvimento, porém, como explicam Bijou e Baer, “os estágios do desenvolvimento são apresentados a partir das mudanças das interações entre a criança e o ambiente.” (Bijou e Baer *apud* Silva, 2006, p. 27).

Uma vez que o desenvolvimento da criança é determinado pelas interações com o meio, a qualidade dessas relações tem papel importante. Cada vez mais cedo as crianças entram nas escolas e têm de desenvolver seu repertório social. “Fora do contexto familiar, o contato da criança com seu grupo de iguais, como na escola, proporciona oportunidades de cooperação interpessoal, negociação e trocas, que são essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento de interações saudáveis.” (Lisboa e Koller, 2001, p. 1). Dessa forma, um repertório de habilidades sociais adequado é fundamental para sua adaptação e desenvolvimento positivo. (Silva, 2006). A escola deve ser responsável, desta forma, não somente pelo ensino de conhecimentos, mas também pelo ensino das habilidades sociais, cada vez mais importante numa sociedade em constantes mudanças.

As habilidades sociais podem ser aprendidas e modificadas a todo o momento da nossa vida, mas Caballo (2001) discorre sobre a importância do aprendizado das habilidades sociais especialmente na infância. Segundo o autor, não se sabe muito bem quando são aprendidas as habilidades sociais, mas a infância mostra-se um período crítico. O aprendizado, dependente do ambiente - e que tem lugar na infância - demonstra ser em grande parte responsável pelo desenvolvimento das habilidades sociais. Dessa forma, a infância é a melhor época para desenvolver o repertório de habilidades sociais, uma vez que é o período no qual se iniciam as relações com os outros, além da família, e onde o individuo encontra novas contingências

com as quais tem de lidar, articulando fatores pessoais, situacionais e culturais. (Del Prette e Del Prette, 2005).

Muito se fala das habilidades sociais e parece necessário, antes de continuar, uma definição do que são tais habilidades.

O termo habilidades sociais, geralmente utilizado no plural, aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. (Del Prette e Del Prette, 2005, pg. 31).

Em outras palavras, é a capacidade de um desempenho social que garanta êxito dos objetivos em uma situação interpessoal, sem prejudicar a si mesmo ou aos outros, permitindo uma boa relação com os demais. Um bom desempenho das habilidades sociais geralmente obtém consequências reforçadoras imediatas, o que leva a maiores chances de reproduzir tais comportamentos, segundo Del Prette e Del Prette (2005).

Tais autores propõem uma classificação das habilidades sociais que podem ser consideradas essenciais no desenvolvimento da criança, mas ressaltam que é difícil definir um sistema único e consensual, uma vez que o repertório destas, a ser desenvolvido pela criança, é variado e composto de muitas classes e subclasses e a variedade de classificações depende muito do sistema utilizado. Além disso, pesquisas referentes à análise do repertório social na infância ainda são bastante escassas, sendo outro o panorama quando se fala de habilidades sociais de adultos.

Del Prette e Del Prette (2005) sugerem um sistema de sete classes de habilidades sociais que consideram prioritárias para o desenvolvimento interpessoal da criança. Para a elaboração de tal sistema utilizaram os estudos realizados, juntamente com os problemas mais frequentemente encontrados nos relacionamentos interpessoais das crianças e as demandas verificadas em diversos contextos. As sete classes e subclasses são:

- Autocontrole e expressividade emocional (reconhecer e nomear emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações,

mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.)

- Civilidade (Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, com licença, desculpe, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.)
- Empatia (Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação, demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.)
- Assertividade (Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades e defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão dos colegas.)
- Fazer amizades (Fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informações livres; aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividade; cumprimentar, apresentar-se; elogiar, aceitar elogios; oferecer ajuda, cooperar; iniciar e manter conversação; identificar e usar jargões apropriados.)
- Solução de problemas interpessoais (acalmar-se diante de uma situação-problema; pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão.)
- Habilidades sociais acadêmicas (Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.) (Del Prette e Del Prette, 2005, p. 46-47).

É possível notar que essas classes comportam algumas sobreposições e relações complementares entre si e isso ocorre, como explicam os autores, porque são agrupamentos com especificidades em relação a demandas e

reações pontuais, mas inseridas num contexto mais amplo e complexo, dependem também de habilidades que fazem parte de outras classes. (Del Prette e Del Prette, 2005).

Ao analisar tais habilidades sociais, é possível perceber que estão presentes a todo o momento na vida das crianças, seja em casa, na escola, nos seus tempos livres, em todas as suas relações pessoais. Dessa forma, mostra-se necessário enfatizar a importância que elas têm na vida das crianças. Um bom repertório de habilidades sociais favorece um desenvolvimento saudável e relações interpessoais positivas. (Silva, 2006). Outro aspecto relativo à importância do relacionamento interpessoal positivo entre pares é o bom aproveitamento educacional, havendo evidências de que um domínio de habilidades sociais é pré-requisito para o sucesso educacional, além de necessário também para a saúde mental, como afirma Silvares (2000). Del Prette e Del Prette (2005) complementam, dizendo que a competência social é considerada um indicador bastante preciso do ajustamento psicossocial e de perspectivas positivas para o desenvolvimento. Segundo esses mesmos autores, as competências sociais vêm sendo vistas como fatores de proteção para uma trajetória de desenvolvimento satisfatória, uma vez que aumentam a capacidade da criança em lidar com situações adversas e estressantes.

Ainda de acordo com os autores, não há, até agora, dados suficientes sobre a incidência de dificuldades interpessoais nas crianças brasileiras, porém os estudos de outros países apresentam resultados preocupantes, e não há motivos para imaginar que a situação no Brasil seja diferente. Além disso, é grande o número de queixas referentes a esse tema que aparecem nas clínicas. Déficits nas habilidades sociais apresentam consequências negativas para as crianças e estudos mostram que a baixa competência social pode constituir sintomas de transtornos psicológicos, parte dos efeitos de vários transtornos e sinais de alerta para eventuais problemas em ciclos posteriores do desenvolvimento. Silvares (2000) também faz referencia aos efeitos das relações interpessoais negativas na infância, uma vez que relações negativas entre pares, pais e outros adultos, segundo a autora, estão associadas a resultados negativos na vida adulta.

A partir das considerações sobre os efeitos negativos da baixa competência social e também das repercussões negativas que a agressividade tem para todos seus envolvidos, não é possível negar que a escola deveria atentar mais para esse fenômeno e promover ações educativas com objetivo de reduzir a agressão no ambiente escolar. Como sugere Pereira (2002):

A educação deveria valorizar e promover os comportamentos de empatia, a negociação verbal, o intercambio de idéias, a cedêncie de ambas as partes na procura da justiça, no direito à igualdade de oportunidades para todos e no direito à diferença de cada um. (Pereira, 2002, p. 11).

Ao fazer tal afirmação, a autora sugere a promoção e valorização das habilidades sociais, mesmo sem a utilização do termo específico. Pereira (2002) não é a única autora a defender a importância da competência social na escola. Del Prette e Del Prette (2001) assinalam que vários estudos apontam a importância das habilidades interpessoais como parte do produto ou do processo de formação acadêmica e, além de trabalhar a agressividade, um bom repertório de interação social também pode contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Caballo (2001) explica que a oportunidade para praticar a conduta em uma serie de situações é um procedimento que parece estar implicado na aquisição das habilidades sociais. A escola tem uma importante contribuição na aquisição de tais habilidades, por ser um ambiente que proporciona variadas contingências nas mais diversas situações, constituindo-se como um dos principais locais de interações sociais da criança, além do ambiente familiar.

Ao falar da escola como um ambiente que possibilita novas contingências de aprendizado, Del Prette e Del Prette (2005) complementam, afirmendo que a criança, ao frequentar outros microssistemas além do familiar, se vê em frente a uma maior quantidade e diversidade de interlocutores, e também de oportunidades de aplicação e aperfeiçoamento do repertório social. Além disso, a relação com os colegas também possibilita uma maior variabilidade de modelos e demandas de habilidades sociais, de

forma que o ambiente escolar influí decisivamente na aquisição e desempenho de tais habilidades.

Os autores defendem, então, que, além das condições “incidentais” de promoção de habilidades sociais, a escola deve assumir um papel ativo no ensino de tais aprendizagens, e o sucesso depende em boa parte da integração dos esforços de todos os profissionais que trabalham com a criança.

O investimento da escola na promoção de habilidades sociais pode ser defendido com base em pelo menos três argumentos: (a) a função social da escola; (b) as evidências de relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico; (c) as políticas de inclusão. (Del Prette e Del Prette, 2005, p. 63).

Pesquisas testaram diferentes formas de trabalhar a agressão na pré-escola e todas obtiveram resultados promissores, demonstrando que muito pode ser feito pelas escolas para reduzir os incidentes agressivos.

Um estudo realizado por Hanley *et al.* (2007) pretendia a avaliação de um programa de desenvolvimento de habilidades de vida⁴ da pré-escola. O objetivo do programa era equilibrar as vantagens de um ambiente adequado com a introdução planejada, gradual e repetida de condições que poderiam evocar problemas de comportamento, para então poderem ensinar respostas socialmente adequadas nas situações desafiadoras de sala de aula. Como relatam os autores, as professoras que implementaram o programa relataram alta satisfação em relação às habilidades identificadas a serem trabalhadas e ao resultado do programa, já que as probabilidades das crianças emitirem habilidades de vida aumentaram para todas as crianças e problemas relacionados a instruções foram eliminados na maioria das crianças.

Outros autores que realizaram pesquisas referentes ao tema foram Brown e Rogers, mencionados por Megargee e Hokanson (1976), que

⁴Segundo Del Prette e Del Prette (2005), esse é um termo utilizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), do qual fazem parte habilidades sociais denominadas empatia, comunicação, “lidar com” emoções e estresse, solução de problemas e tomada de decisão.

realizaram um estudo intitulado “Controle de Agressão numa Classe de Jardim de Infância”, no qual descrevem uma “tentativa sistemática para facilitar o comportamento não- agressivo através de prêmios para respostas não-agressivas, e não pelo método usual de castigo do comportamento agressivo.” (Megargee e Hokanson, 1976, p. 125). Em outras palavras, os autores propõem um reforçamento positivo de respostas não agressivas incompatíveis com as respostas agressivas, ao invés da punição de tais respostas, que como relatam os autores, não é adequada, uma vez que a criança tende a não emitir o comportamento somente quando há chances de ser castigada, promovendo um reforço intermitente que dificulta ainda mais a eliminação do comportamento indesejado. Por meio de reforçamento diferencial, os pesquisadores reforçavam positivamente as respostas de cooperação - dando atenção - e não forneciam o reforço positivo da atenção aos comportamentos agressivos - e para isso contavam também com o apoio das professoras. Obtiveram como resultado diminuição significativa das respostas agressivas, tanto físicas como verbais, aumentando assim o comportamento cooperativo.

Um terceiro estudo, realizado por Bay-Hinitz, Peterson e Quilitch (1994), investigou os efeitos de jogos competitivos e cooperativos nos comportamentos agressivos de crianças na pré-escola. Os comportamentos foram observados durante as condições de jogo e em momentos de brincadeira livre. Os resultados de tal estudo mostraram que o comportamento cooperativo aumentou e o agressivo diminuiu durante os jogos cooperativos, enquanto que os jogos competitivos eram seguidos de aumento no comportamento agressivo e diminuição do comportamento cooperativo. Os mesmos resultados foram observados nos períodos de brincadeira livre, demonstrando que comportamentos cooperativos estimulam uma boa relação interpessoal ao mesmo tempo em que reduzem os comportamentos anti-sociais. Skinner (1972) faz referência ao tema, ao dizer que “os arranjos competitivos geram também comportamentos anti-sociais que podem ser evitados com o uso de outros tipos de contingências.” (Skinner, 1972, p. 179).

Tendo em vista o problema que a agressividade nas escolas pode representar para os indivíduos e a possibilidade de ensinar habilidades sociais como uma alternativa a esse fenômeno, o presente trabalho tem

como objetivo realizar uma revisão dos comportamentos agressivos de crianças na pré-escola, tendo como base as habilidades sociais, para verificar se há habilidades que apresentam deficiência. Em caso afirmativo, será feita uma análise de forma a descobrir quais classes de habilidades sociais apresentam-se deficientes, podendo ser ensinadas com maior ênfase nas escolas a fim de diminuir os comportamentos de agressão.

Método

O método utilizado no presente trabalho foi uma análise da literatura referente aos temas abordados no mesmo.

Primeiramente, foi feita uma busca relativa ao tema da agressividade em crianças pré-escolares. O ponto de partida foi o estudo de Silva (2006), intitulado *Agressividade em crianças: um estudo em contexto educacional pré-escolar*. A partir desse estudo, foi identificada a possibilidade de relacionar as habilidades sociais com os comportamentos agressivos nas escolas.

Para aprofundar os temas estudados no trabalho, foram realizadas buscas referentes aos mesmos: agressividade, agressividade na escola e habilidades sociais. A leitura dos textos reforçou a idéia de trabalhar as habilidades sociais, surgindo então a importância de verificar quais habilidades sociais são necessárias na prevenção dos comportamentos agressivos. Para realizar essa análise, mostrou-se necessário algum tipo de descrição dos comportamentos agressivos. Optou-se, então, por analisar os resultados de Silva (2006) para, a partir desses, identificar se há habilidades sociais em falta que estão relacionadas aos atos agressivos entre as crianças. Dessa forma, é necessária a exposição da maneira como a autora chegou aos seus resultados.

O método de Silva (2006)

Local

A coleta de dados foi realizada com crianças que frequentavam a pré-escola de um colégio particular no Estado do Paraná. As observações foram realizadas no ambiente externo à sala de aula, pois, segundo a autora, há recursos convidativos para o brincar, o que abre a possibilidade de um fluxo maior de interação entre as crianças, possibilitando a ocorrência de comportamentos agressivos com mais frequência. A coleta de dados foi realizada no parque, no pátio, no Zoológico Municipal e, nos dias de chuva,

na sala de vídeos. As crianças iam ao parque praticamente todos os dias após o lanche, num período de trinta a cinquenta minutos. As brincadeiras que ocorriam fora da sala de aula eram propostas pelas crianças, já que as professoras raramente propunham alguma atividade. Além das atividades no ambiente externo, a situação de organização da fila na saída e retorno à sala também foi alvo de observação.

Sujeitos

Foram observadas crianças pré-escolares de uma turma de Jardim II, com 23 alunos, com idades entre 4 anos e 11 meses a 5 anos e 10 meses, sendo 10 meninos e 13 meninas. Esporadicamente foram observadas também crianças com faixa etária tanto inferior quanto superior, uma vez que durante as atividades recreativas outras turmas poderiam estar presentes.

Procedimento de coleta de dados

Primeiramente foi realizado um período de 10 sessões de familiarização, para conhecimento do local e das crianças e docentes. Após esse período foram realizadas observações sistemáticas, que ocorriam de duas a três vezes por semana, entre Agosto e Outubro de 2005. Foram realizadas um total de 25 sessões, em uma média de uma hora ao dia, totalizando 25 horas de observação.

Para obtenção das informações, foi utilizado um registro cursivo dos acontecimentos. Durante o processo de observação a autora procurou registrar os antecedentes e consequências das ações, porém em alguns casos parte da informação não pode ser registrada.

Procedimento de análise de dados

Após a digitação das sessões observadas, foi feita uma identificação do que deveria ser analisado. Por meio de leitura e releitura do material, a autora identificou os trechos que descreviam incidentes agressivos, que foram selecionados. Os trechos selecionados corresponderam a episódios nos quais se identificou os incidentes de agressão que seriam analisados, sendo que um episódio poderia conter um ou mais incidentes agressivos. No

total, foram selecionados 31 episódios de agressão. Foi então identificado o tipo de incidente agressivo, e depois realizada uma análise funcional de cada ato agressivo ocorrido.

Para a pesquisa, foi considerado como incidente agressivo a ação da criança produzindo dano ou desconforto a outrem. Tais incidentes foram então classificados da seguinte maneira:

- Agressão física: quando a criança se comportava provocando desconforto, dor ou dano físico a outrem. Incluem-se comportamentos direcionados a alguém tais como: puxar, arranhar, morder, disputar objetos, lutar, jogar areia, etc.
- Agressão oral: quando a criança dirigia insultos ou xingamentos e a outra criança-alvo reagia demonstrando insatisfação. A identificação dos insultos e xingamentos foi feita a partir do efeito de desconforto produzido no outro, não sendo a palavra o que indicava necessariamente a agressão, mas sim o efeito produzido.
- Agressão gestual: agressões não-verbais e sem contatos físicos, mas que indicavam que a criança ameaçava outra (que reagia como estando sendo ameaçada). Da mesma forma como a agressão oral, a classificação como ato agressivo dependeu do efeito produzido.

Após a classificação, a autora realizou uma análise funcional dos episódios agressivos, em forma de tríplice contingência, para identificar, além do ato agressivo, as variáveis antecedentes, ou seja, o que ocorreu antes dos comportamentos agressivos, e suas consequências, isto é, o que foi produzido pelo ato agressivo. Quando um episódio agressivo foi produzido por duas crianças, a autora considerou importante fazer a análise para cada uma que atuou agressivamente.

Análise dos Resultados

Para realizar a análise, é utilizada a proposta de Del Prette e Del Prette (2005) de classes de habilidades sociais relevantes na infância, porém vale ressaltar, como lembra Falcone (2001), que muitos autores enfatizam a assertividade como um sinônimo de habilidade social. A assertividade se diferencia do comportamento agressivo e passivo, sendo uma definição de asserção a capacidade de “defender os direitos pessoais e de expressar pensamentos, sentimentos e crenças de forma honesta, direta e apropriada, sem violar os direitos de outra pessoa.” (Lange e Jakubowski *apud* Falcone, 2001, p. 203). De fato, a assertividade parece abranger em grande parte o conceito das habilidades sociais, entretanto uma classificação mais específica como a de Del Prette e Del Prette (2005), que compreende um repertório mais amplo de respostas, foi escolhida pelo fato de poder enriquecer a análise dos dados.

Como objeto de análise foram selecionados cinco exemplos de episódios agressivos retirados do trabalho de Silva (2006). Vale salientar que a autora verificou que alguns eventos propiciavam a ocorrência de comportamentos agressivos, sendo que os exemplos que serão analisados correspondem a cada uma dessas situações (tentativa de uma criança incluir-se em algum grupo, não sendo recebida e ocorrendo um ato de exclusão; proposta de brincadeira por um, e o par não retribui de forma positiva, iniciando uma divergência; retirada de um objeto de alguém; tentativa ou realização de substituição do lugar de alguém na fila; ocorrência de “acidentes”, comportamentos que, por acaso, atingem algum colega e a criança atingida reage de forma agressiva.) (Silva, 2006).

Exemplo 1: de inclusão na brincadeira

Um grupo de meninas brinca na areia do parque (incidente: gritar)

C pede para brincar junto. Colegas falam que não, só podem 4. C fica parada, iniciando choro. Uma colega olha e grita com C, falando que ela é um saco e pede para ir embora, as outras riem. C. se afasta do grupo e fala

com a auxiliar, que pede para ela não chorar e a encaminha para brincar com outra criança.

Nesse episódio, podemos perceber que C. se comporta passivamente ao ficar parada, iniciando choro. O que faltou a C. foi assertividade, para negociar seus interesses, que no momento eram conflitantes com os das colegas. Também faltou ser assertiva para lidar com a crítica que a colega fez, ao falar que ela era *um saco*. No caso das colegas, é possível dizer que faltou empatia, uma vez que as colegas não demonstraram preocupação e compreensão com os sentimentos de C. A auxiliar nesse caso poderia ter trabalhado com as crianças envolvidas esses aspecto, ajudando-as a refletir e resolver seus conflitos, ao invés de encaminhar C. para outra brincadeira.

Exemplo 2: de brincadeira não correspondida

Alunos brincam no parque (incidentes: dar tapas, xingar, jogar areia)

Um aluno de outra turma, X., sorrindo joga areia na cabeça de S., que não interpreta como brincadeira e reage xingando esse aluno de idiota. O aluno X. ri continua a brincar. Outro aluno, K., dá um tapa em X. por ele ter jogado areia no colega e fala para não jogar mais areia e sair dali. O aluno X. continua brincando. Um outro aluno, Y., começa a brincar com X. de jogar areia. Os dois param e vão juntos para o balanço.

Nesse caso, é necessário avaliar o comportamento de três crianças, S., X e K. O comportamento de X de jogar areia parece ter sido inapropriado, já que mesmo que tenha jogado areia para começar uma brincadeira (como indica o final do ocorrido, quando brinca disso com outra criança), essa não é uma forma adequada de começar a brincar. Nessa situação, a utilização de habilidades sociais relativas a fazer amizades poderia ter sido utilizada, contribuindo para o alcance de seu objetivo. Se X tivesse sugerido a brincadeira, antes de iniciá-la sem consentimento do outro, a consequência muito provavelmente teria sido diferente. S. também não teve uma reação apropriada, reagindo de forma agressiva. O que faltou a S. foi um comportamento assertivo, de dizer ao outro o que não lhe agradou de forma

apropriada. K., por sua vez, parece ter tido empatia por S. na sua situação, o que seria positivo se sua manifestação não tivesse sido agressiva, ao dar um tapa em X. A esse também seria necessário assertividade, dizer ao colega o que não agradou pedindo mudança de comportamento (o que fez, porém depois de dar um tapa). X. demonstra não ter sido sensível ao desagrado que causou nos colegas, faltando empatia.

Exemplo 3: de situação de fila

Alunos se organizam para ir à quadra (incidentes: apertar a bochecha, bater no ombro, puxar a blusa)

Os alunos estão se arrumando na fila. Duas crianças, M. e G. se posicionam no primeiro lugar. Uma outra menina, K., se aproxima e toma o lugar de G. M olha para ela e diz que ali não é o seu lugar. K. faz bico e ergue os ombros. M. pega na bochecha de K. e diz que não é o lugar dela na fila. G. se posiciona, falando para X sair porque ela chegou primeiro. K ignora e pega na mão da auxiliar. M. bate no ombro dela e pede novamente para sair dali. K. olha para frente. M. com cara irritada puxa sua blusa e fala para sair dali. K. olha para ele e ignora novamente, virando para frente sem sair. Um colega faz uma pergunta para M., que dá atenção e continua a conversa. Os alunos saem.

Na análise dessa situação é possível observar que o primeiro comportamento de M. foi assertivo, ao dizer a K que aquele não era seu lugar. Como seu comportamento não foi reforçado (K. não saiu), M. parece tentar outra forma de fazer K. sair, sendo agressivo dessa vez (aperta a bochecha). Continua sem conseguir alcançar seu objetivo. Somente nesse momento G., que até então manifestava um comportamento passivo, se posiciona, falando para K. sair e explicando (tinha chegado primeiro). K. ignora o descontentamento dos colegas, podendo-se dizer que faltou empatia pela insatisfação dos mesmos. Novamente o comportamento assertivo, dessa vez de G., não foi reforçado. M. novamente comporta-se assertivamente (pede outra vez para sair), e de novo não é reforçado. M. então emite outro comportamento agressivo (puxa a blusa de K.), sem obter o resultado desejado, de K. sair. A situação acaba somente quando M. se distrai, e assim as crianças saem. Essa situação é diferente das outras

analisadas até agora, pois o comportamento apropriado foi emitido primeiramente (o primeiro comportamento tanto de M. quanto de G. foram assertivos) e a agressão foi supostamente uma forma alternativa de produzir a saída de K. O que chama a atenção é a falta de intervenção da professora, que reforçou dessa forma o comportamento de K. de ter usurpado o lugar na fila, e não reforçou o comportamento apropriado das crianças que foram assertivas.

Exemplo 4: de retirada de objetos

Crianças na quadra de esportes, brincam de diversas atividades (incidente: puxar o colega)

Alunos brincam na quadra, R. pega a bola e brinca sozinho. L.F. se aproxima e tenta pegar a bola. R. se defende segurando a bola com força. Um terceiro aluno, A., se aproxima. A. ajuda L.F. e os dois puxam com força R. para trás para que ele solte a bola. R. solta a bola, enquanto L.F e A. pegam a bola e começam a rir. R. sai sem falar nada e fica olhando os dois brincarem com a bola. L.F e o outro se afastam com a bola. R. observa mais um pouco e anda até as professoras, mas não comenta o ocorrido. Depois de um tempo, um colega o chama para brincar e ele vai.

No exemplo acima, podemos observar que L.F. não teve um comportamento adequado ao retirar a bola de R. sem pedir. Possíveis habilidades que faltaram foram assertividade, uma vez que deveria ter pedido apropriadamente, e fazer amizades, pois L.F. poderia ter sugerido uma atividade na qual brincassem juntos com a bola. Quando o outro colega, A., chega, ambos unem-se e comportam-se agressivamente, puxando R. para que este solte a bola. Novamente, poderiam ter sido assertivos e feito amizade. R. não consegue manter a bola e evidencia insatisfação, porém não demonstra. Falta a R. assertividade, para demonstrar seu desagrado e defender seu direito e interesse (manter a bola).

Exemplo 5: de ocorrência accidental

Crianças brincam no parque do zoo (incidente: desferir socos, jogar areia a dar tapas)

Alguns meninos brincavam com um tubo de cimento. Um deles 1 , ao pular do tubo, se desequilibra e bate no braço de um colega 2. Este deu um soco no peito de 1, que ainda desequilibrado cai para trás na areia e chuta areia em 2. Este rapidamente dá tapas em 1. Os dois caem na areia e continuam a se bater. Um colega, 3, aparece com um baldinho, mas larga o balde e tenta separar os dois. Os dois meninos 1 e 2 param de se bater, levantam e tiram a areia do corpo. Não é possível saber o que aconteceu depois, mas em um momento 2 está brincando sozinho, mas logo se agrupa com outras crianças.

Nesse caso, ambos os envolvidos, 1 e 2, comportam-se agressivamente por um comportamento accidental de 1. Quando este cai e bate no braço de 2, não pede desculpa, falta então uma habilidade de civilidade. 2 dá um tapa em 1, sem questionar o porquê de tal ocorrência, podendo ser também falta de civilidade (fazer perguntas). Os comportamentos agressivos continuam por falta de comportamentos sociais adequados que poderiam ter impedido ou diminuído a agressão. O comportamento de 3 parece ter sido apropriado, sugerindo uma habilidade de solução de problemas, porém não dá para entender como ele separou os colegas, faltando assim dados para analisar melhor o comportamento de 3.

Discussão

"Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é." (Skinner, 1972, p. 4). Skinner, ao fazer tal afirmação, explica a importância do ensino na aprendizagem do ser humano. Segundo o autor, todas as pessoas aprendem, porém muitas vezes esse aprendizado pode ser demorado e não tão eficiente, uma vez que é necessário esperar pelas contingências que possibilitem o aprendizado. Quando somos ensinados, a aprendizagem é mais rápida e eficiente, uma vez que quem está ensinando proporciona um arranjo das contingências de forma a facilitar o aprendizado.

Tal afirmação tem relação com o presente trabalho, uma vez que este tem como propósito discutir o ensino de habilidades sociais que possam estar em déficit, propiciando o aparecimento de comportamentos agressivos. Ao serem ensinados os comportamentos adequados, a criança tem maiores chances de ser reforçada por tais comportamentos, e dessa forma incorporá-los ao seu repertório comportamental, diminuindo a necessidade de comportar-se agressivamente para alcançar seus objetivos.

O ensino das habilidades sociais, principalmente na escola, tem se mostrado de extrema importância, como sugerem diversos autores (Neto, 2007; Del Prette e Del Prette, 2005; Lisboa e Koller, 2001). O aprendizado de tais habilidades pode ocorrer de forma espontânea, já que acontece a todo momento nas interações, porém uma atenção maior a possíveis falhas no aprendizado e consequente má adaptação da criança pode prevenir os prejuízos já citados que o relacionamento interpessoal negativo pode acarretar. Löhr (2001) defende a ideia do ensino das habilidades sociais, facilitando seu aprendizado, como maneira de prevenir os comportamentos agressivos, ao alegar que "intervenção preventiva visando facilitar o aprendizado das habilidades sociais pode ser uma forma de atuar na redução do comportamento agressivo (...)." (Löhr, 2001, p. 191).

Por estarem presentes nas situações que mais favorecem o aprendizado das habilidades sociais, os professores deveriam ter um papel

ativo na prevenção dos comportamentos agressivos, desenvolvendo a competência social dos alunos. Infelizmente estudos demonstram que os professores não estão sabendo lidar de forma adequada com a agressividade de seus alunos (Ormeno e Williams, 2006). Outra autora que faz referência a essa dificuldade é Silva (2006). Em seu estudo sobre a agressividade entre crianças em uma escola de educação infantil, a autora realizou uma série de observações nas quais foi possível perceber que o comportamento das docentes frente a um episódio agressivo na maioria das vezes não foi de aproveitamento para ensinar comportamentos desejados. Os resultados mostram que a atitude que aparece com mais frequência é a de dar bronca no agressor e, em segundo lugar, ignorar o episódio. Atitudes que levam a criança a pensar no ocorrido apareceram poucas vezes, sendo mais comuns os comportamentos punitivos, que geralmente não possibilitam o aprendizado de formas alternativas de comportar-se, além de provavelmente não eliminar o comportamento agressivo, como mencionado por Brown e Rogers (em Megargee e Hokanson, 1976).

Silva (2006) chama a atenção para o alto número de vezes que as docentes ignoraram o comportamento agressivo, considerando que este pode ser um indicador de que as professoras não sabem como agir para ensinar habilidades sociais às crianças, “(...) o que pode impossibilitar a ocorrência de comportamento desejado e esperado em seus alunos.” (Silva, 2006, p. 69). A autora indica então a necessidade de novos estudos referentes a essa questão.

O presente estudo aborda essa questão ao avaliar quais habilidades sociais podem apresentar déficits e assim facilitar os comportamentos agressivos, possibilitando dessa forma maiores informações sobre quais características necessitam ser mais desenvolvidas nas crianças pelos professores, pretendendo assim contribuir em futuros projetos de intervenção. Del Prette e Del Prette (2005) defendem a importância de uma avaliação desse tipo ao argumentarem que “a informação sobre os tipos de déficit e recursos da criança é fundamental para estabelecer objetivos de intervenções socialmente relevantes e gradualmente mais complexas.” (Del Prette e Del Prette, 2005, p. 40).

Ao analisar os cinco casos de ocorrências agressivas retirados de Silva (2006) foi possível observar quais habilidades sociais poderiam ter sido utilizadas nas ocorrências agressivas, tanto por parte de quem emitiu o comportamento agressivo quanto por parte de quem recebeu, de forma que pudessem diminuir ou impedir a situação de agressão. As habilidades que parecem ter faltado foram as seguintes: assertividade, empatia, fazer amizades e civilidade.

Assertividade foi a habilidade que mais parece estar em falta nas crianças, levando a um comportamento agressivo. Del Prette e Del Prette (2005) esclarecem mais o conceito de assertividade, explicando ser “uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor com controle da ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões.” (Del Prette e Del Prette, 2005, p.175). A assertividade é um comportamento apropriado que implica a superação tanto de comportamentos passivos quanto agressivos. Ainda segundo Del Prette e Del Prette (2005), ao fazer uma lista com pais e professores sobre qualidades que apontavam como necessárias na formação das crianças, muitas dessas encaixavam-se na classe de habilidades sociais relativas à assertividade, o que demonstra a importância dos comportamentos assertivos. Infelizmente, os autores relatam não existir publicações sobre o desenvolvimento de habilidades assertivas na infância, apontando a necessidade de mais pesquisas sobre esse tema.

Depois da assertividade, as outras classes de habilidades sociais que apresentaram déficits foram empatia, fazer amizades e civilidade. Apareceram porém menos vezes e em menor proporção.

O exemplo 3 foi analisado de forma diferente, já que não teve como característica a falta de uma habilidade social apropriada por parte do agressor, uma vez que antes de agir agressivamente ele demonstrou ter tentado um comportamento assertivo, sem conseguir resultados, diferentemente dos outros exemplos, nos quais as crianças apresentavam já de início comportamentos não-habilidosos. Essa diferença não faz tal exemplo ter menos importância. Pelo contrário, chama a atenção o fato de que comportamentos habilidosos e adequados que apareceram, não foram reforçados, o que pode enfraquecer cada vez mais tais comportamentos. Se

as professoras desejam que seus alunos tenham comportamentos adequados, é necessário que estejam atentas para reforçá-los sempre que aparecerem, de forma a aumentar a chance de emissão.

Em todos os casos pode-se afirmar que faltou também a classe de habilidade denominada solução de problemas interpessoais, uma vez que esta aborda todos os aspectos de uma situação problema, como reconhecer os diferentes tipos de problemas, avaliar possíveis alternativas de solução, escolher uma delas e avaliar a tomada de decisão. Em todos os casos seria importante avaliar a situação e decidir qual comportamento seria adequado para resolver o problema habilidosamente. Del Prette e Del Prette (2005) lembram que as habilidades de solução de problemas interpessoais estão articuladas às outras habilidades sociais, “reconhecendo-se a sua complementaridade com as assertivas e empáticas, quando o objetivo é garantir maior satisfação pessoal e manutenção da qualidade da relação.” (Del Prette e Del Prette, 2005, p. 196). Não podemos esquecer que tais autores já esclareceram anteriormente que mesmo dividindo em classes, as habilidades sociais estão quase sempre interligadas. Como sugerem Del Prette e Del Prette (2005), o não-enfrentamento satisfatório de situações problema pode dificultar bastante o ajustamento da criança à escola. O adulto tem um papel importante nesse caso, pois no começo do desenvolvimento da criança resolver problemas significa pedir ajuda a pais e cuidadores, para que gradualmente amplie seu repertório de habilidades e possa aos poucos resolver por conta própria.

A faixa de idade analisada nesse trabalho pode ser enquadrada nessa transição, necessitando ainda de apoio dos professores para desenvolver seu repertório. Dados retirados do trabalho de Silva (2006) reforçam essa ideia. A autora afirma que os episódios que se resolveram sem a participação da docente foram, na maioria das vezes, conflitos rápidos e de pouca intensidade, o que sugere que a criança ainda não tem um repertório suficientemente elaborado para lidar com situações mais complexas, necessitando ainda da intervenção da professora como alguém que fornece instruções e modelos. Ainda em relação a esses episódios, a autora esclarece que foram encerrados ou por intervenção de uma terceira criança que se aproxima com assunto diferente, ou porque o aluno agredido ignora o ato de agressão, ou porque a criança interage com outra coisa. Em nenhum deles o

encerramento ocorreu por meio de um enfrentamento habilidoso da criança, sugerindo que as habilidades necessárias nessa faixa etária ainda devem ser ensinadas, sendo esse um aspecto fundamental do trabalho de um professor de educação infantil.

Dessa forma, esse trabalho constatou que parecem existir déficits em habilidades sociais, déficits estes que estão mais diretamente ligados aos comportamentos agressivos, sendo estas habilidades sociais referentes às classes de assertividade e solução de problemas interpessoais. Outras classes de habilidades sociais também parecem não estar tão desenvolvidas, porém aparecem com menor intensidade e frequência, sugerindo não apresentarem tanta deficiência. Esses resultados coincidem com a constatação de Del Prette e Del Prette (2005) que afirmam que, dentre as classes propostas, “constata-se grande empenho dos pais no ensino das habilidades de empatia, civilidade, autocontrole, fazer amizades e sociais acadêmicas. Aparentemente, os pais investem menos no ensino de habilidades de solução de problemas e assertivas.” (Del Prette e Del Prette, 2005, p. 48).

Assim, é possível pensar em intervenções que priorizem o ensino das classes referentes à assertividade e solução de problemas interpessoais nas escolas, uma vez que estas podem não estar sendo ensinadas em casa e, como verificado, isso está se refletindo nos comportamentos agressivos das crianças no ambiente escolar. Isso não significa que nem todas as habilidades sociais devam ser ensinadas, uma vez que são complementares e interdependentes, porém uma ênfase maior nas duas citadas pode ser um caminho para a diminuição da agressividade na escola. Mais estudos que investiguem as dificuldades dos professores no ensino de tais habilidades e possíveis intervenções mostram-se necessários.

Referências Bibliográficas

BANDURA, Albert. *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1973.

BAY-HINITZ, April K.; PETERSON, Robert F.; QUILITCH, H. Robert. Cooperative Games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, p. 435-446, 1994.

CABALLO, Vicente E. El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. In: ZAMIGNANI, Denis Roberto. (org.) *Sobre comportamento e cognição: A aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2001, p.231-235.

CONSTANTINI, Alessandro. *Bullying, Como combatê-lo?: prevenir e enfrentar a violência entre os jovens*. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (orgs.) *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasilia: UNESCO, 2002

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. Habilidades Sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, Denis Roberto. (org.) *Sobre comportamento e cognição: A aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2001, p.236-252.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FALCONE, Eliane. Habilidades sociais: para além da assertividade. In: WIELENSKA, Regina Christina. (org.) *Sobre comportamento e cognição: Psicologia comportamental e cognitiva: Questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2001, v.6, p.202-212.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. Agressão humana. *Torre Babel*, Londrina, v.3, p.71-87, set. 1996.

HANLEY, Gregory P. et al. Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, p. 277-300, 2007.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo; KOLLER, Silvia Helena. Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicol. estud*;6(1). p.59-69, jan.-jun. 2001.

LÖHR, Suzane Schmidlin. Desenvolvimento das habilidades sociais como forma de prevenção. In: GUILHARDI, Hélio José. (org.) *Sobre comportamento e cognição:Expondo a variabilidade*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2001, v.8, p. 190-194.

MATOS, Maria Amélia. Análise funcional do comportamento. *Estudos de Psicologia (Campinas)* 16(3). p. 8-18, set.-dez. 1999.

MEGARGEE, Edwin I.; HOKANSON, Jack E. (org.) *A dinâmica da agressão: análise de indivíduos, grupos e nações*. São Paulo: E.P.U., 1976.

MOSER, Gabriel. *A Agressão*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1991.

NETO, Aramis A. Lopes. Bullying-comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v.81, n.5, p.164-172, Nov. 2005.

ORMENO, Gabriela Reyes; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque. Intervenção precoce com crianças agressivas: Suporte à família e à escola. In: GUILHARDI, Hélio José. (org.) *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2006, v.17, p. 168-182.

PEREIRA, B. O. *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a ciência e tecnologia Imprensa Portuguesa, 2002.

SILVA, Deise Rosa. *Agressividade em crianças: Um estudo em contexto educacional pré-escolar*. São Paulo, 2006, 79p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Terapia comportamental com famílias de crianças agressivas: por que, como e quando? *Paidéia* (Ribeirão Preto).10(19) p.24-32, ago.-dez. 2000.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: E.P.U., 1972.

SKINNER, Burrhus Frederic. Contingências do reforço. In: SKINNER, B. F.; PIAGET, Jean. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

SOUZA, Pedro Miguel Lopes. *Agressividade em contexto escolar*. Coimbra, 2005, 39p. Dissertação (Mestrado em psicologia Pedagógica) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0261.pdf>> Acesso em: 17/10/2008

VIOLÊNCIA avança nas escolas. *Gazeta do Povo*. Curitiba, 11 mai. 2009. Disponível em:

<<http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=885201>> Acesso em: 10 jul. 2009.