

Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento: família e escola

Altemir José Gonçalves Barbosa

*Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora, MG, Brasil*

Acácia Aparecida Angeli Santos

*Universidade São Francisco
Itatiba, SP, Brasil*

Marisa Cosenza Rodrigues

Adelaine Vianna Furtado

Natália Machado Brito

*Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora, MG, Brasil*

RESUMO

Com o objetivo de descrever os níveis de agressividade geral, na escola e na família de crianças e associá-los a variáveis demográficas e educacionais, aplicou-se uma escala de agressividade em 598 estudantes do ensino fundamental de três escolas. Constatou-se que os comportamentos agressivos são mais frequentes no meio familiar que no escolar, que os meninos apresentam mais comportamentos agressivos, especialmente na escola, que a agressividade relativa à família tende a aumentar com a idade e que, nessa forma de hostilidade, o sexo não é uma variável relevante. Há, ainda, evidências de que uma qualidade de ensino elevada atua como fator de proteção em relação a esse problema. Estudos adicionais são recomendados, especialmente aqueles com desenho longitudinal, capazes de analisar o desenvolvimento dos comportamentos agressivos ao longo da infância e da adolescência.

Palavras-chave: agressão; infância; escola; família.

ABSTRACT

Aggressive behavior in childhood and developmental contexts: family and school

Aiming to describe the general levels of aggression in children's school and family contexts and also match them with demographic and educational variables, a scale of aggressive behaviors was applied in 598 fifth grade students from three different schools. It was found that aggressive behaviors are more frequent in the family context than in educational background, that boys exhibit more aggressive behavior, especially in school, that aggressiveness on the familiar environment tends to increase with the age and that this form of hostility is not relevant when it is compared with gender's variable. There is also evidence that a high quality of education acts as a protective factor in relation to this issue. Further studies are recommended, especially those with longitudinal design capable of analyzing the development of aggressive behavior throughout childhood and adolescence.

Keywords: aggression; childhood; schools; family.

RESUMEN

Agresividad en la infancia y contextos de desarrollo: familia y escuela

Con el objetivo de describir los niveles de agresividad general en la escuela y en la familia de niños, y asociarlos a variables demográficas y educacionales, se aplicó una escala de agresividad en 598 estudiantes de la enseñanza primaria de tres escuelas. Se verificó que los comportamientos agresivos son más frecuentes en el medio familiar que en el escolar, que los varones presentan más comportamientos agresivos, especialmente en la escuela, que la agresividad que se refiere a la familia tiende a aumentar con la edad y que en esa forma de hostilidad, el sexo no es una variable relevante. Hay, también, evidencias de que una alta calidad de enseñanza actúa como factor de protección en relación a ese problema. Se recomiendan otros estudios, especialmente aquellos con una propuesta longitudinal, capaces de analizar el desarrollo de los comportamientos agresivos a lo largo de la infancia y la adolescencia.

Palabras clave: agresión; infancia; escuela; familia.

INTRODUÇÃO

A agressividade tem sido tema recorrente de pesquisas em várias áreas do conhecimento, bem como motivo de preocupação crescente entre pais, professores e outros educadores, dentre outras razões, por levar ao fracasso acadêmico, à rejeição por parte dos familiares e pares e por contribuir, a longo prazo, para o aumento da violência social (Del Prette e Del Prette, 2003; Leme, 2004).

A agressão é uma forma de resolução de conflitos pela coerção física ou psicológica, podendo se manifestar de maneira explícita e/ou se apresentar de forma encoberta (Leme, 2004). É também uma forma destrutiva de comportamento social que redundam em dano e transtorno tanto para o agredido quanto para o agressor, bem como para outros envolvidos do grupo social (Ormero e Williams, 2003). Há uma tendência no sentido de conceituá-la como um comportamento marcado pela intenção de produzir dano a outra pessoa, o qual se insere em uma classe mais abrangente denominada comportamento antissocial (Del Prette e Del Prette, 2003).

Diferenciações entre agressão e violência têm sido propostas (p.ex. Anderson e Bushman, 2002; Kristensen, Lima, Ferlin, Flores e Hackmann, 2003). Para Anderson e Bushman (2002), a diferença entre elas está na dimensão do dano. A violência tem como objetivo um dano extremo (p.ex.: morte) enquanto na agressão o agravo não é tão intenso. Violência é agressão, mas muitos comportamentos agressivos não são violentos. Assim, uma criança que empurra outra ao disputar um brinquedo é agressiva, mas não é necessariamente violenta.

Segundo Murray-Close e Ostrov (2009), o comportamento agressivo pode assumir diferentes formas (físico ou relacional) e funções (ser proativo ou reativo). A agressão física, mais comumente reconhecida, consiste em causar algum dano ao bem-estar físico de outra pessoa, enquanto a agressividade do tipo relacional atinge as interações interpessoais, como, por exemplo, na exclusão social. A agressão proativa é planejada e caracterizada por comportamentos orientados por um objetivo; a modalidade reativa, ao contrário, consiste em uma reação perante experiências negativas, tais como provocação ou frustração.

Há, ainda, outras classificações dos comportamentos agressivos tais como a confrontativos e não confrontativos (Lisboa e Koller, 2001), diretos e indiretos (Heilbron e Prinstein, 2008; Tremblay, 2000). Além disso, podem ser analisados, também, considerando a forma diferenciada como se manifestam na interação com colegas ou com figuras de autoridade

(pais, familiares e professores) (Lisboa e Koller, 2001). No primeiro caso, a agressão, de modo geral, manifesta-se sob formas mais confrontativas e, no segundo, não confrontativas.

A agressão física é predominante no repertório de comportamentos das crianças identificadas como agressivas, como demonstram pesquisas com pré-escolares realizadas por Merrel (2002). A percepção das professoras em relação a essas crianças tende a ser simplista e superficial, na medida em que focaliza, de maneira restritiva, características comportamentais e sociais externalizadas (batem, socam, empurram, chutam, xingam, não tem amigos etc.) em detrimento de características emocionais e/ou cognitivas (Lisboa e Koller, 2001; Rodrigues, 2004).

A variável sexo tem sido, também, comumente associada a questões de ajustamento social (Pacheco e Sisto, 2005; Sisto, 2005). No que se refere à agressividade, a literatura indica uma tendência de maior prevalência entre os meninos (Chung-Hall e Chen, 2009; Heilbron e Prinstein, 2008; Joly, Dias e Marini, 2009; Sisto e Fernandes, 2004; Tremblay, 2000), que, por questões socioculturais e educacionais, tendem a exibir condutas mais diretas, confrontativas, enquanto as meninas tendem a expressar a agressão de forma mais encoberta, não-confrontativa (Lisboa e Koller, 2001). Todavia, estudos longitudinais (Murray-Close e Ostrov, 2009) e revisões de literatura (Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini e Hutz, 2005; Tremblay, 2000) revelam que a associação entre sexo e comportamento agressivo não é necessariamente linear, que há achados distintos a esse respeito e que essa relação apresenta nuances ao longo do curso de vida.

A agressividade pode se manifestar precocemente (Pacheco et al., 2005), persistir e se agravar (Pesce, 2009), aparecer em outras fases do desenvolvimento humano e/ou metamorfosear suas formas e funções durante o curso de vida (Tremblay, 2000). Há, ainda, a necessidade de mais estudos longitudinais sobre condutas agressivas para que inferências sobre estabilidade e mudança possam ser efetuadas de forma mais segura (Tremblay, 2000).

Os contextos de desenvolvimento, especialmente a família e a escola, são, atualmente, fundamentais para a compreensão da agressão humana, pois, por um lado, propiciam que se abandone o paradigma 'instintual' e que se adotem perspectivas mais 'sociais' do problema (Anderson e Bushman, 2002; Tremblay, 2000). Por outro lado, mas diretamente relacionado a isso, reconhece-se que esses ambientes são fundamentais para a aquisição e a manutenção de comportamentos agressivos e, ao mesmo tempo, sofrem

as consequências da agressividade, seja da prole ou seja parental. No Brasil, alguns estudos têm considerado a manifestação de condutas agressivas nesses dois ecossistemas, merecendo destaque pela proximidade com o presente artigo a produção de Sisto (Sisto, 2005; Sisto e Fernandes, 2004; Sisto e Oliveira, 2007) e a investigação de Joly, Dias e Marini (2009), que usou uma escala desenvolvida por Sisto e Bazi (1998).

Agressividade na escola

O ingresso da criança no contexto educacional e o seu contato com o grupo de pares acarretam um aumento na expectativa quanto às habilidades sociais que devem desempenhar. Contudo, aquela que aprendeu a ser coercitiva pode resistir às demandas para obediência, comuns nesse ambiente. Assim, um comportamento agressivo na escola associado à ausência de habilidades sociais e à deficiência na regulação da emoção tendem a gerar a reprodução do mesmo tipo de interação que tem com os pais na relação com os pares e professores. (Marinho, 2003).

Crianças que foram expostas a contingências aversivas no âmbito familiar, com a manifestação de comportamentos agressivos, tendem a reproduzir esse padrão comportamental na escola (Bolsoni-Silva e Del Prette, 2003). Essa repetição somada às dificuldades dos professores em lidar com a agressividade faz com que condutas inadequadas persistam, prejudicando a aprendizagem e a socialização (Bolsoni-Silva e Del Prette, 2003; Bolsoni-Silva, A. T. e Marturano, 2002).

No cotidiano escolar, os comportamentos agressivos ficam mais evidentes. Para os professores, eles dificultam o trabalho escolar, pois o ensino é obstaculizado pela falta de limites, pelas condutas inadequadas, pelo desrespeito às figuras de autoridade, pelas depredações, pelos danos ao patrimônio, pelos furtos ou roubos, pelas agressões físicas e verbais entre alunos e aos professores (Rodrigues, 2004; Sisto, 2005).

O comportamento agressivo prejudica o desempenho acadêmico e o estabelecimento de relações saudáveis (Lisboa e Koller, 2001). Crianças que, sistematicamente, afrontam e vitimizam seus colegas e professores e apresentam oposição à realização de tarefas e regras escolares, são frequentemente rejeitadas no contexto escolar (Chung-Hall e Chen, 2009; Pacheco et al., 2005). Elas acabam recebendo menor investimento afetivo e acadêmico dos professores e colegas (Lisboa e Koller, 2001). O desajustamento não afeta somente a criança; pode ter consequências crônicas e graves para pais, irmãos, professores e sociedade em geral (Ferreira e Marturano, 2002). Por refletir níveis diferenciados de desajustamento social e de prejuízo na escolariza-

ção, o comportamento agressivo na infância constitui um fator de risco importante na trajetória de desenvolvimento pessoal da criança (Del Prette e Del Prette, 2003; Elias e Marturano, 2004; Lisboa e Koller, 2001).

Essas crianças acabam sendo encaminhadas pela escola para atendimento psicológico, sendo constatada alta incidência de problemas comportamentais (Marturano, Toller e Elias, 2005). Parcela significativa delas apresenta problemas externalizantes (p.ex. comportamento agressivo manifesto) e internalizantes e co-ocorrência de desempenho escolar pobre. Atualmente, há um consenso de que há uma causalidade circular entre um incontável número de variáveis escolares, como, por exemplo, relação com os pares (Barros e Silva, 2006), dificuldades linguísticas (Sisto e Fernandes, 2004) e baixo rendimento acadêmico (Santos e Graminha, 2006), e a agressividade no contexto escolar.

O compromisso com o desenvolvimento social dos alunos constitui, ainda, um desafio a ser empreendido, de forma intencional, no contexto educativo (Del Prette e Del Prette, 2003; Rodrigues, 2005), porque os educadores tendem, de modo geral, a não considerar os problemas de comportamento, incluindo a agressividade, como tarefas educativas das escolas (Rodrigues, 2004; Severson, Walker, Hope-Doolittle, Kratochwill e Gresham, 2007). Sem dúvida, os professores têm um papel fundamental nesse empreendimento, uma vez que, além de modelos de comportamentos não agressivos, eles devem ser agentes de desenvolvimento saudável do alunato.

Agressividade na família

O contexto familiar, se caracterizado como um ambiente harmonioso de convivência e integração, pode ser considerado um fator de proteção e de segurança necessárias ao desenvolvimento saudável da criança, favorecendo o desenvolvimento de condutas pró-sociais. Quando impregnado de conflitos e de modelos de agressividade, tende a se transformar num fator de risco para o desenvolvimento infantil (Dessen e Polônia, 2007; França e Yaegashi, 2005).

Os pais constituem modelos fundamentais para os filhos, pois as aprendizagens que ocorrem inicialmente no meio familiar serão transferidas para outros contextos sociais (Dessen e Polônia, 2007). Todavia, a literatura científica (p.ex.: Zanetti e Gomes, 2009) e, também, os meios de comunicação de massa (p.ex.: Lebrun, 2009) têm debatido as dificuldades que os progenitores têm tido na tarefa de educar a prole.

Na esfera científica, os estilos e as práticas parentais têm sido comumente associados ao desen-

volvimento de problemas socioemocionais, de conduta e de aprendizagem das crianças (Alvarenga e Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva e Marturano, 2002; De Salvo, Silves e Toni, 2005; Gomide, 2003; Marinho, 2003; Rolfsen e Martinez, 2008). Trata-se de estratégias que os pais adotam para direcionar os comportamentos dos filhos no sentido de seguir certos princípios morais, suprimindo ou reduzindo alguns comportamentos considerados inadequados, a fim de que eles desempenhem seus papéis sociais de forma adequada (Alvarenga e Piccinini, 2001). Essas práticas, então, podem tanto desenvolver comportamentos pró-sociais quanto antissociais, dependendo da frequência e da intensidade que os pais utilizam determinadas estratégias educativas (Gomide, 2003).

Alvarenga e Piccinini (2001) investigaram diferenças entre as práticas educativas relatadas por dois grupos de mães (prole com e sem problemas de comportamento) e revelaram que as do primeiro grupo mencionaram práticas coercitivas com uma frequência significativamente maior que as do segundo. Constataram, também, que as mães de crianças com dificuldade de conduta relataram mais episódios em que os filhos eram agressivos com irmãos, pares e com os próprios pais.

Gomide (2003) correlacionou comportamento antissocial e práticas parentais negativas (negligência, abuso físico e psicológico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa) e positivas (monitoria positiva e comportamento moral). Constatou que os grupos de risco apresentavam uma prevalência maior de práticas familiares negativas, isto é, que promovem comportamentos antissociais. Ainda nesse sentido, Sisto (2005) identificou que crianças do ensino fundamental expostas a interações agressivas com suas mães e entre seus pais tenderam a ser mais agressivas e que, em casos de maior aceitação social, menor é a agressividade.

De Salvo, Silves e Toni (2005) verificaram que a monitoria positiva e o comportamento moral são variáveis preditoras de comportamentos pró-sociais. A falta dessas práticas aliada às práticas negativas são preditoras de distúrbios do comportamento, dentre eles, a agressividade.

Práticas educativas parentais ineficazes podem ser consideradas, portanto, como um dos fatores que desencadeiam e mantêm o comportamento agressivo das crianças, sobretudo naqueles casos em que o relacionamento parental é caracterizado por um pobre apego (Gomide, 2003). A falta de calor e carinho na interação dos pais com a criança pode desencadear sentimentos de insegurança, vulnerabilidade e eventual hostilidade em relacionamentos sociais.

Contudo, apesar de os pais serem agentes de socialização fundamentais, pois são os adultos responsáveis por promoverem o comportamento infantil construtivo, a criança tem, também, papel ativo nesse processo (Marinho, 2003). Lançando mão de condutas positivas ou coercitivas para obterem o que desejam tanto no contexto da família quanto na escola, as crianças podem contribuir na geração de um ciclo que tende a se retroalimentar em termos de hostilidade, rejeição e implicações negativas para a trajetória de desenvolvimento e aprendizagem. Romper com este ciclo constitui um grande desafio para pais, professores e especialistas (Rodrigues, 2005).

Há que se destacar que a agressividade, seja na escola ou na família, pode se manifestar de forma extrema e, dessa forma, tornar-se uma tragédia humana (Anderson e Bushman, 2002). Assim, conduziu-se o presente estudo, que teve como objetivo descrever níveis de agressividade geral, na escola e na família e associá-los a variáveis demográficas (idade e sexo) e educacionais (série e escola) de crianças.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 598 estudantes do ensino fundamental de três escolas, sendo que duas se localizam em uma cidade do interior de Minas Gerais – Escolas A (n=253; 42,32%) e B (n=198; 33,11%) – e a outra – Escola C (n=147; 24,58%) – no interior de do estado de São Paulo. Predominaram participantes da Escola A ($\chi^2=28,20$; $gl=2$; $p<0,001$).

No que se refere às séries, o presente estudo adotou a designação ano. Foi seguida a recente reforma educacional brasileira que ampliou em um ano o ensino fundamental, passando de oito para nove anos. Assim, a segunda série – geralmente estudantes com idade média de 8 anos – passou a ser denominada terceiro ano e assim sucessivamente.

A distribuição de alunos por séries foi homogênea ($\chi^2=2,15$; $gl=2$; $p=0,34$), e participaram 215 (35,95%) estudantes do quinto ano, 197 (32,94%) do quarto e 186 (31,10%) do terceiro. O mesmo ocorreu em relação ao sexo ($\chi^2=0,01$; $gl=1$; $p=0,93$), sendo 300 (50,17%) alunas e 298 (49,83%) alunos. A idade média em anos dos estudantes foi de $9,58\pm 1,23$

Ao comparar as escolas no que se refere às variáveis demográficas, verificou-se uma proporção equivalente de alunos por série nas três instituições ($\chi^2=1,26$; $gl=4$; $p=0,87$). O mesmo ocorreu no caso do gênero ($\chi^2=4,01$; $gl=2$; $p=0,13$). No caso da variável idade em anos, entretanto, constatou-se uma diferença entre as três instituições estudadas ($F=18,45$; $gl=2$;

$p < 0,001$): a escola 2 ($\bar{X}=9,97 \pm 1,40$) difere ($p < 0,001$) da 1 ($\bar{X}=9,48 \pm 0,98$) e da 3 ($\bar{X}=9,21 \pm 1,26$), porém essas duas não diferem entre si ($p=0,07$). Assim, os discentes da instituição 2 são mais velhos que os das outras duas. Há que se destacar, ainda, que não foi obtida diferença significativa entre os gêneros no que se refere à idade ($t_0=-1,84$; $gl=594$; $p=0,07$).

Materiais

Foi usada a Escala de Agressividade para Crianças e Jovens (Sisto e Bazi, 1998). Ela permite avaliar níveis de agressividade em situação familiar, em situação escolar e geral, soma das outras duas subescalas. O instrumento possui 16 afirmativas, oito relacionadas à situação escolar e as outras referentes ao contexto familiar para as quais os sujeitos deverão responder sim ou não. Desse modo, as subescalas de agressividade na escola e em contexto familiar variam de 0 a 8 pontos cada uma, e a de agressividade geral, de 0 a 16 pontos. Não há ponto de corte, sendo que escores mais elevados denotam mais comportamentos agressivos.

Quanto à consistência interna da medida, Sisto e Bazi (1998) identificaram alfas de Cronbach de 0,80, 0,76 e 0,71 para, respectivamente, escala geral, situação familiar e contexto escolar. Ao considerar os dados do presente estudo, o alfa para o instrumento em geral também foi de 0,80, sendo de 0,77 para a subescala agressividade na escola e de 0,69 para a subescala agressividade no contexto familiar.

Procedimento

Após cumprir os pré-requisitos éticos para as pesquisas com seres humanos (aprovação do projeto de pesquisa por um comitê de ética, obtenção do temo de consentimento livre e esclarecido e consentimento oral dos participantes), a coleta de dados foi feita coletivamente em sala de aula com a monitoria de, pelo menos, dois pesquisadores. O último procedimento foi necessário, já que alguns alunos, apesar do nível de escolarização que possuíam, apresentaram dificuldade para compreender e/ou preencher adequadamente os instrumentos. Não houve controle de tempo para o preenchimento.

RESULTADOS

Constatou-se que os escores da Escala de Agressividade para Crianças e Jovens (Sisto e Bazi, 1998) se concentraram no polo que denota baixo nível de agressividade ($\bar{X}=4,52 \pm 3,34$). O teste de Kolmogorov-Smirnov revelou que a polarização dos resultados ocorreu tanto no que se refere aos dois fatores medidos pelo instrumento – agressividade na família ($Z_0=3,43$;

$p < 0,001$) e agressividade na escola ($Z_0=5,75$; $p < 0,001$) – quanto no que diz respeito ao total do instrumento ($Z_0=3,22$; $p < 0,001$). Também foi verificado que o nível de agressividade no contexto familiar ($\bar{X}=3,08 \pm 2,04$) é superior ao escolar ($\bar{X}=1,43 \pm 1,87$), e essa diferença é confirmada por meio do teste t de Student ($t_0=19,82$; $gl=597$; $p < 0,001$). Há que se destacar que esses dois escores apresentaram correlação positiva ($r_0=0,46$; $p < 0,001$).

Reitera-se que a Escala de Agressividade para Crianças e Jovens (Sisto e Bazi, 1998) não possui ponto de corte. Dessa forma, é possível afirmar somente que resultados mais altos denotam presença frequente de comportamentos agressivos e, conseqüentemente, escores mais baixos sugerem menor prevalência dessas condutas.

Ao associar os níveis de agressividade a variáveis demográficas (Tabela 1), constatou-se que alunos do sexo masculino apresentam mais comportamentos agressivos que suas companheiras. O mesmo ocorre no caso da agressividade na escola. Porém, quando se trata da agressividade na família, os sexos se equivalem.

TABELA 1
Níveis de agressividade e variáveis demográficas e educacionais.

Variáveis	Agressividade		
	Família	Escola	Geral
Sexo			
Feminino	$\bar{X}=3,01 \pm 2,02$	$\bar{X}=1,13 \pm 1,57$	$\bar{X}=4,14 \pm 3,02$
Masculino	$\bar{X}=3,16 \pm 2,05$	$\bar{X}=1,74 \pm 2,09$	$\bar{X}=4,90 \pm 3,59$
Teste t***	$t_0=-0,93$ $p=0,35$	$t_0=-4,04$ $p=0,00$	$t_0=-2,82$ $p=0,00$
Idade*	$r_0=0,15$ $p=0,00$	$r_0=0,06$ $p=0,12$	$r_0=0,13$ $p=0,00$
Turmas			
Terceiro ano	$\bar{X}=2,67 \pm 2,03$	$\bar{X}=1,50 \pm 1,80$	$\bar{X}=4,17 \pm 3,24$
Quarto ano	$\bar{X}=3,33 \pm 2,19$	$\bar{X}=1,76 \pm 2,21$	$\bar{X}=5,09 \pm 3,87$
Quinto ano	$\bar{X}=3,22 \pm 1,84$	$\bar{X}=1,07 \pm 1,50$	$\bar{X}=4,29 \pm 2,79$
ANOVA**	$F=5,87$ $p=0,00$	$F=7,52$ $p=0,00$	$F=4,50$ $p=0,01$
Escolas			
Escola A	$\bar{X}=2,90 \pm 2,02$	$\bar{X}=1,03 \pm 1,42$	$\bar{X}=3,93 \pm 2,91$
Escola B	$\bar{X}=3,16 \pm 2,03$	$\bar{X}=1,58 \pm 2,12$	$\bar{X}=4,74 \pm 3,57$
Escola C	$\bar{X}=3,30 \pm 2,06$	$\bar{X}=1,92 \pm 2,06$	$\bar{X}=5,22 \pm 3,54$
ANOVA**	$F=1,99$ $p=0,14$	$F=11,91$ $p=0,00$	$F=7,79$ $p=0,00$

* N=596; ** $gl=2$; *** $gl=596$.

Ao correlacionar agressividade e idade, foram obtidas correlações positivas entre as duas variáveis no caso do escore total e da agressividade na família,

as quais se apresentaram independentes para agressão na escola. Ao se considerar que escores mais altos na escala denotam maior nível de agressividade, é possível afirmar que as crianças mais velhas tendem a ser mais agressivas, especialmente na família.

No caso da variável série, foram obtidas diferenças significantes nas três medidas. A análise *post hoc* com *Tukey* identificou que, no total, os estudantes do quarto ano apresentam mais comportamentos agressivos que os do terceiro ($p=0,02$) e os do quinto ($p=0,04$), sendo que os discentes dessas duas séries não diferem entre si ($p=0,94$). Para o fator família, detectou-se que os alunos do terceiro ano têm menores níveis de agressividade nesse contexto que os do quarto ($p<0,001$) e os do quinto ($p=0,02$), que apresentaram escores equivalentes ($p=0,85$). Quando se trata da agressividade na escola, os discentes do quinto ano são menos agressivos, diferindo do terceiro ($p=0,05$) e quarto ($p<0,001$) anos, que não apresentam diferença significativa entre si ($p=0,35$).

Constatou-se diferença entre as três instituições pesquisadas no escore total da escala e naquele que se refere à escola. A análise *post hoc* revelou que a Escola A difere da B ($p<0,001$) e da C ($p<0,001$), apresentando menor nível de agressividade em suas dependências, sendo que a B não difere significativamente da C ($p=0,21$). O mesmo ocorre no total da escala, isto é, a Escola A possui alunos com menores níveis de agressividade no total, diferindo significativamente da B ($p=0,03$) e da C ($p<0,001$), que não diferem entre si ($p=0,37$).

DISCUSSÃO

Apesar de o nível geral observado no presente estudo se concentrar no polo que denota baixa agressividade, ele não é, necessariamente, inferior ao observado por outros estudos (Joly, Dias e Marini, 2009; Sisto, 2005; Sisto e Fernandes, 2004) que usaram a Escala de Agressividade para Crianças Jovens (Sisto e Bazi, 1998). Eles obtiveram escores gerais inferiores, porém relativamente próximos ao aqui descrito. Todavia, Sisto e Oliveira (2007) identificaram uma média geral ($12,82\pm 2,68$) bastante superior.

O cenário descrito no parágrafo anterior repete-se tanto no caso do escore relativo à agressividade na família quanto no que se refere à escola, ou seja, as médias obtidas por Joly, Dias e Marini (2009), Sisto (2005) e Sisto e Fernandes (2004) são muito próximas às da presente investigação, mas ligeiramente inferiores, sendo que Sisto e Oliveira (2007) obtiveram níveis de comportamento agressivos nos contextos escolar e familiar bastante superiores aos apresentados no presente estudo. É necessário destacar que somente

o estudo aqui relatado e o de Sisto e Oliveira (2007) adotaram uma amostra totalmente extraída de escolas públicas, já que Joly, Dias e Marini (2009), Sisto (2005) e Sisto e Fernandes (2004) estudaram, também, instituições privadas.

O fato de o nível de agressividade apresentar-se mais elevado na família que na escola, também observado por Joly, Dias e Marini (2009), denota que os pais têm tido dificuldade para lidar com a educação da prole. As evidências a esse respeito aparecem tanto em matérias nos meios de comunicação de massa (Lebrun, 2009) quanto em periódicos científicos (Zanetti e Gomes, 2009). As práticas educacionais parentais, antes marcadas pelo autoritarismo, parecem, mais recentemente, caracterizarem-se pela indulgência e negligência. Está em curso uma 'fragilização dos papéis parentais' (Zanetti e Gomes, 2009). De qualquer forma, são três práticas parentais negativas (Gomide, 2003), que tendem a gerar, no primeiro caso, problemas de comportamento internalizantes e, no segundo, externalizantes, como a agressividade.

Bolsoni-Silva, Paiva e Barbosa (2009) assinalam que respostas dos progenitores – prática parental – inadequadas quando os filhos emitem comportamentos impróprios acabam por modelar respostas agressivas da prole. Portanto, quando expressam sentimentos negativos de forma não habilidosa, os pais, por serem modelos altamente valorizados pela prole, modelam comportamentos como socar, gritar, bater e espremeir.

A correlação positiva, ainda que de magnitude moderada, entre a agressividade na família e na escola, bem como a associação positiva entre esse tipo de conduta e a idade evidenciam o caráter persistente desse comportamento, e além de se manterem ao longo do tempo, eles podem assumir formas mais contundentes (Pesce, 2009). Esse resultado ainda sugere que, apesar de escola e família representarem sistemas distintos, eles se relacionam e têm fronteiras permeáveis. Por isso, a importância de que estratégias de prevenção para comportamentos agressivos ocorram nos contextos escolar, familiar e da saúde (Pesce, 2009).

Os resultados obtidos também evidenciaram que os alunos são mais agressivos que as alunas. Corroboram-se, dessa forma, as investigações de Joly, Dias e Marini (2009) e Sisto e Fernandes (2004) que identificaram maior agressividade no sexo masculino. Quando se trata do meio familiar, não foram identificadas diferenças entre os sexos. Assim, evidencia-se, por um lado, a conturbada relação entre os meninos e a escola e, por outro lado, a agressividade grassa no meio familiar.

Diferentemente de Joly, Dias e Marini (2009), que não obtiveram associação entre agressividade e série, verificou-se que os estudantes do quarto ano

são mais agressivos no geral; os alunos do terceiro ano são os menos agressivos no meio familiar; os discentes do quinto ano são os menos agressivos na escola. Parece haver, dessa forma, um processo que faz com que os comportamentos hostis se desloquem da escola para a família com o transcorrer da escolarização.

De certa forma, os resultados deste estudo relativos à associação entre agressividade e instituição escolar às quais os participantes pertenciam discrepou, também, do constatado por Joly, Dias e Marini (2009). É importante destacar que essas pesquisadoras compararam escolas privadas e públicas e que, na pesquisa aqui descrita, essa variável não fez parte do delineamento. Contudo, a instituição com menor nível de agressividade escolar é uma escola que se diferencia das outras devido à sua elevada qualidade de ensino. Trata-se de um estabelecimento educacional que, apesar de ser classificado como público, apresenta condições bastante diferenciadas de ensino (qualificação docente, espaço físico e outras), fazendo com que ele tenha um desempenho discrepante das demais instituições públicas em avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Inep, 2010).

Apesar de existirem na literatura científica brasileira pesquisas que investigaram a agressividade em crianças, usando, inclusive, o mesmo instrumento (Joly, Dias e Marini, 2009; Sisto, 2005; Sisto e Fernandes, 2004; Sisto e Oliveira, 2007), e de a presente investigação possuir limitações, especialmente no que se refere ao tamanho e à forma de obtenção da amostra, as contribuições do presente estudo podem ser consideradas relevantes, uma vez que, ao identificar discrepâncias em relação aos resultados obtidos por diferentes autores, sinaliza a necessidade de continuar investigando as diferentes manifestações da agressividade humana com métodos mais sofisticados, com amostras mais representativas da população do Brasil. Recomendam-se, especialmente, desenhos longitudinais, capazes de analisar a manifestação de comportamentos agressivos ao longo da infância e da adolescência.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460.
- Anderson, C. & Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51.
- Barros, P. & Silva, F.B.N. (2006). Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Terapia Cognitiva*, 2(1), 55-56.
- Bolsoni-Silva, A.T. & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Bolsoni-Silva, A.T. & Marturano, E.M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(2), 227-235.
- Bolsoni-Silva, A.T., Paiva, M.M. & Barbosa, C.G. (2009). Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. *Psicologia Clínica*, 15(2), 169-184.
- Chung-Hall, J. & Chen, X. (2009). Aggressive and prosocial peer group functioning: effects on children's social, school, and psychological adjustment. *Social Development*. [Online Early View]. Recuperado em: 10 mar. 2010, <http://www3.interscience.wiley.com/journal/118543488/home>.
- De Salvo, C.G., Silveiras, E.F.M. & Toni, P.M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 187-195.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2003). Aprendizagem socioemocional na escola e a prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas: Alínea.
- Dessen, M.A. & Polônia, A.C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia*, 17(36), 21-32.
- Elias, L.C.S., & Marturano, E.M. (2004). Habilidades de solução de problemas interpessoais e a prevenção dos problemas de comportamento em escolares. In E.M. Marturano, M.B.M. Linhares & S.R. Loureiro (Orgs.). *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 197-215). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferreira, M. de C.T. & Marturano, E.M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 33-44.
- França, S.L. & Yaegashi, S.F.R. (2005). A agressividade na infância: um estudo sobre suas causas e consequências. *Revista de Iniciação Científica Cesumar*, 7(1), 11-18.
- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- Heilbron, N. & Prinstein, M.J. (2008). A review and reconceptualization of social aggression: adaptive and maladaptive correlates. *Clinical Child & Family Psychological Review*, 11, 176-217.
- Inep – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (2010). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Recuperado em: 15 jan. 2010, <http://www.inep.gov.br/>.
- Joly, M.C.R.A., Dias, A.S. & Marini, J.A.S. (2009). Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. *PsicoUSF*, 14(1), 83-93.
- Kristensen, C.H., Lima J.S., Ferlin, M., Flores, R.Z., & Hackmann, P.H. (2003). Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(1), 175-184.
- Lebrun, J.P. (2009). Ensinem os filhos a falhar. *Revista Veja*, (2142). Recuperado em: 10 jan. 2010, <http://veja.abril.com.br>.
- Leme, M.I.S. (2004). Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In M.R. Maluf (Org.). *Psicologia educacional: questões contemporâneas* (pp. 163-175). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lisboa, C.S.M. & Koller, S.H. (2001). Construção e validação de conteúdo da escala de percepção de professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 59-69.

- Marinho, M.L. (2003). Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 61-81). Campinas: Alínea.
- Marturano, E.M.; Toller, G.P. & Elias, L.C.S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia*, 22(4), 371-380.
- Merrel, K.W. (2002). Social-emotional intervention in schools: current status, progress and promise. *School Psychology Review* (Special Topic), 31, 143-147.
- Murray-Close, D. & Ostrov, J.M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80(3), 828-842.
- Ormero, G.R. & Williams, L.C.A. (2003). Intervenção precoce com crianças agressivas: suporte à família e à escola. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). *Resumos de comunicações científicas da XXXIII Reunião Anual de Psicologia* (p. 201). Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C.A. & Hutz, C.S. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 55-61.
- Pacheco, L. & Sisto, F.F. (2005). Ajustamento social e dificuldades de aprendizagem. *Revista PSIC*, 6(11), 43-50.
- Pesce, R. (2009). Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão de literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 507-518.
- Rodrigues, M.C. (2004). *Concepções docentes pré-escolares sobre teorias da mente e sociocognitiva aplicadas: histórias infantis*. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, Campinas-SP.
- Rodrigues, M.C. (2005). Prevenção na escola: um enfoque cognitivo-social. In M.M.P.E. Mota (Org.). *Psicologia: interfaces com a educação e a saúde* (pp. 11-30). Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Rolfen, A.B. & Martinez, C.M.S. (2008). Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. *Paideia*, 18(39), 175-188.
- Santos, P.L. & Graminha, S.S.V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia* (Natal), 11(1), 101-109.
- Severson, H.H, Walker, H.M., Hope-Doolittle, J., Kratochwill, T.R., Gresham, F.M., (2007). Proactive, early screening to detect behaviorally at-risk students: Issues, approaches, emerging innovations, and professional practices. *Journal of School Psychology*, 45(2), 193-223.
- Sisto, F.F. & Bazi, G.A.P. (1998). *Escala de Agressividade para crianças e jovens* (relatório técnico). Faculdade de Educação: UNICAMP.
- Sisto, F.F. & Fernandes, D.C. (2004). Dificuldades lingüísticas na aquisição da escrita e agressividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 75-84.
- Sisto, F.F. & Oliveira, A.F. (2007). Traços de personalidade e agressividade: um estudo de evidência de validade. *Psic*, 8(1), 89-99.
- Sisto, F.F. (2005). Aceitação-rejeição para estudar a agressividade nas escolas. *Psicologia em Estudos*, 10(1), 117-125.
- Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Zanetti, S.A.S. & Gomes, I.C. (2009). A ausência do princípio de autoridade na família contemporânea brasileira *Psico*, 40(2), 194-201.

Recebido em: 03/05/2010. Aceito em: 12/08/2010.

Autores:

Altemir José Gonçalves Barbosa – Doutor em Psicologia. Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Acácia Aparecida Angeli dos Santos – Doutora em Psicologia. Professora da Universidade São Francisco. Bolsista Produtividade CNPq. <acacia.angeli@gmail.com>.

Marisa Cosenza Rodrigues – Doutora em Psicologia. Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora. <rodriguesma@terra.com.br>.

Adelaine Vianna Furtado – Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora. <ane_vf@yahoo.com.br>.

Natália Machado Brito – Psicóloga. Residente em Psicologia Hospitalar e da Saúde da Universidade Federal de Juiz de Fora. <natbritopsico@yahoo.com.br>.

Enviar correspondência para:

Altemir José Gonçalves Barbosa
Instituto de Ciências Humanas – PPG em Psicologia
Universidade Federal de Juiz de Fora
Campus Universitário – Bairro São Pedro
CEP 36036-330, Juiz de Fora, MG, Brasil
E-mail: altgonc@uol.com.br