

**ESTRATÉGIAS DE *COPING* E AGRESSIVIDADE: UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE CRIANÇAS VÍTIMAS E NÃO VÍTIMAS DE
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA**

Carolina Saraiva de Macedo Lisboa

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia
sob orientação da Prof^a. Dr.^a Sílvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento

Fevereiro 2001

*“Deixa eu costurar os fios desatados de tua alma junto contigo,
E molhar em tua assustada limpidez a agulha da minha ciência,
Deixa eu refazer a rede do teu ser interrompida, ou nunca vivida,
E tocar em tua possível redenção, como em uma raiz de manhã ainda por nascer.”*

(Elvira Nascimento)

Para as duas Elviras da minha vida, minha Dindinha e minha Memé,
Por todo o amor que me deram e ensinaram.

Agradecimentos

À Profª. Dr.ª Sílvia Helena Koller pela orientação e incentivo neste trabalho. Obrigada por me fazer crescer com tanto aprendizado, enriquecido por entusiasmo, carinho, competência e paciência.

Ao Carlo, *mio bel ragazzo bruno*, pela força e pelos momentos de descontração necessários para dar uma pausa no trabalho. Por toda a confiança no meu potencial. Obrigada pelas “barbadas” (“*If you want to live never leave my side...*”) e tentativas de me acalmar nas horas de “estresse máximo”.

A minha mãe, mami Beth, obrigada por viver comigo cada pequeno momento desta caminhada, sofrendo e vibrando. Muita vela acendida. Aquela que nunca cansa de ouvir e perdoa tudo. Sempre disponível, sempre muito amor, sempre muita fé.

A meu pai, o “ausente presente”. Meu pai coruja, que de longe consegue se aproximar, não cansa de dar palpites no trabalho e, acima de tudo, sempre teve mais certeza do que todos que tudo sairia “perfeito”.

A minha mana Sílvia Pilgas Guevara Saraiva, meu adorável “saquinho de pancadas”. Obrigada pela tolerância, em todas as vezes que descarreguei em ti e fui uma irmã mais velha daquelas... Sempre super interessada e curtindo a beleza que via em meu trabalho.

A minha vó Clélia, torcedora constante. Mesmo longe, sempre atualizada do andamento das coisas e pronta para ajudar.

A minha querida equipe de pesquisa que vestiu a camiseta junto comigo: Renata, Fer, Kelly, Lê e Lizia. Admiro a força que vocês tiveram frente a todas as dificuldades do nosso trabalho. Valeu gurias, vocês foram nota dez!

À Equipe do PISAD: Pao, Fer e Rê. Colegas de trabalho, profissionais maravilhosas e amigas do peito. Obrigada pelo interesse, incentivo e diversão nos nossos cursos e “chazinhos” por aí. Aprendi muito com vocês!

Aos professores Cláudio Simon Hutz, Tânia Sperb e Ruy Krebs pela leitura atenta deste trabalho, bem como sugestões apresentadas.

A todo o pessoal do CEP-RUA, não citarei os nomes, porque somos muitos...

Aos meus colegas de Mestrado, em especial ao Carlos Henrique Nunes, pela disponibilidade e todos os ensinamentos sobre o “mundo estatístico”.

Às amigas Clarissa e Vicky sempre afetivas.

À amiga Laura Beck, sempre muito empática com a minha situação, acompanhando de perto e me entendendo melhor que todos.

À professora Maria Esther pela disponibilidade e contribuição com este trabalho.

Ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de aprendizagem.

Ao CNPq que concedeu bolsa de Mestrado, tornando este projeto viável.

À direção, professoras e equipe do serviço de orientação educacional das escolas contatadas, pela disponibilidade e atenção dispensada.

Em especial a todas as crianças que participaram deste estudo e o iluminaram com sua alegria e inocência. *“Dentro de cada criança moram módulos de música que buscamos colher tão longe”* (Elvira Nascimento)

Sumário

Sumário de Tabelas.....	7
Sumário de Figuras.....	13
Resumo.....	14
Abstract.....	15
Capítulo I - Introdução.....	16
Capítulo II – Método.....	32
2.1 Participantes.....	32
2.2 Instrumentos.....	32
2.3 Procedimentos.....	33
Capítulo III – Resultados.....	36
3.1 Descrição dos dados demográficos da amostra.....	36
3.2 Entrevista.....	36
3.2.1 Levantamento das frequências e percentagens das categorias.....	37
3.2.2 Cruzamentos entre os Grupos 1 e 2 e as categorias identificadas.....	46
3.2.3 Cruzamentos entre os sexos e as categorias identificadas.....	48
3.3 Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola.....	51
3.3.1 Subescala total de afirmativas agressivas.....	54
3.3.2 Subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade.....	59
3.3.3 Subescala de afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade.....	64
3.3.4 Subescala da agressividade direcionada aos professores.....	66
3.3.5 Subescala da agressividade direcionada aos colegas.....	69
3.3.6 Subescala da agressividade direcionada a um âmbito geral.....	74
3.3.7 Subescala de itens positivos.....	74
Capítulo IV- Discussão.....	78
Referências.....	103
Anexo A- Entrevista Estruturada.....	112

Anexo B- Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola.....	113
Anexo C- Consentimento Informado–Escolas.....	116
Anexo D- Consentimento Informado- Pais.....	117
Anexo E – Categorias – Análise das Entrevistas.....	118

Sumário de Tabelas

Tabela 1. Caracterização da amostra por grupo e por sexo.....	36
Tabela 2. Frequências e percentagens das respostas às perguntas: “Quem é a sua família?” e “Com quem você mora?”	37
Tabela 3. Frequências e percentagens das respostas à pergunta: “Como você vem para a escola?”	38
Tabela 4. Frequências e percentagens das respostas à pergunta: “Conte-me um problema com a sua professora?”	39
Tabela 5. Frequências e percentagens das respostas à pergunta: “ O que você sentiu na hora do problema com a professora.”	40
Tabela 6. Frequências e percentagens das estratégias de <i>coping</i> que as crianças relatam adotar para lidar com problemas com a sua professora.....	40
Tabela 7. Frequências e percentagens das categorias identificadas a partir das justificativas sobre a auto-avaliação das crianças das suas estratégias de <i>coping</i> relacionadas aos problemas com a professora.....	41
Tabela 8. Frequências e percentagens das respostas à pergunta: “ O que você sentiu depois que terminou ou se resolveu o problema com a sua professora?”	42
Tabela 9. Frequências e percentagens das respostas à questão: “Conte-me um problema com algum colega seu.”	42
Tabela 10. Frequências e percentagens das respostas à pergunta: “ O que você sentiu na hora do problema com seu colega?”	43

Tabela 11. Frequências e percentagens das estratégias de <i>coping</i> que as crianças relatam adotar para lidar com problemas com seus colegas.....	44
Tabela 12. Frequências e percentagens das categorias referentes às justificativas da auto-avaliação das crianças sobre suas estratégias de <i>coping</i> relacionadas aos colegas.....	45
Tabela 13. Frequências e percentagens das respostas à pergunta: “ O que você sentiu depois que terminou ou se resolveu o problema com seu colega?”	46
Tabela 14. Cruzamento entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com relação à categoria “Avós e Outros Parentes” identificada a partir das respostas à pergunta: “Quem é a sua família?”	47
Tabela 15. Cruzamento entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com relação à categoria “Agressões Verbais” identificada a partir das respostas à pergunta: “Conte-me um problema com a sua professora.”	47
Tabela 16. Cruzamento entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com relação à categoria “Agressões Físicas” identificada a partir das respostas à pergunta: “O que você faz quando tem um problema com seu(s) colega(s)?”	48
Tabela 17. Cruzamento entre os sexos com relação à categoria “Agressões Físicas” identificada a partir dos relatos sobre as estratégias adotadas quando o problema é com o colega.....	49
Tabela 18. Cruzamento entre os sexos com relação à categoria “Agressões Verbais” identificada a partir dos relatos sobre as estratégias adotadas quando o problema é com o colega	49

Tabela 19. Cruzamento entre os sexos com relação à categoria “Agressões Verbais” identificada a partir dos relatos com relação aos problemas com os colegas.....	50
Tabela 20. Cruzamento entre os sexos com relação à categoria “Não Fazer Nada” identificada a partir dos relatos sobre as estratégias de <i>coping</i> adotadas para lidar com um problema envolvendo a professora.....	50
Tabela 21. Cruzamento entre os sexos com relação à categoria “Agressões Verbais” identificada a partir das respostas com relação aos problemas envolvendo a professora enfrentados e relatados.....	51
Tabela 22. Pontos de corte nos percentis 35 e 65, médias, desvios-padrão e intervalos de confiança das crianças nas sete subescalas.....	52
Tabela 23. Médias, desvios-padrão e intervalos de confiança dos Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica).....	53
Tabela 24. Cruzamento entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) e os Grupos <i>X</i> (crianças com baixos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e <i>Y</i> (crianças com altos escores na subescala total de afirmativas agressivas).....	56
Tabela 25. Cruzamento entre os sexos e os Grupos <i>X</i> (crianças com baixos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e <i>Y</i> (crianças com altos escores na subescala total de afirmativas agressivas).....	57

Tabela 26. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala total de afirmativas agressivas) com relação à categoria “Buscar o Apoio de Alguém” referente às estratégias de *coping* com os colegas.....58

Tabela 27. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala total de afirmativas agressivas) com relação à categoria “Agressões Físicas” referente às estratégias de *coping* com os colegas.....59

Tabela 28. Cruzamento entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) e os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade).....61

Tabela 29. Cruzamentos entre os sexos e os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade)...62

Tabela 30. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) com relação à categoria “Buscar o Apoio de Alguém” referente às estratégias de *coping* com os colegas.....63

Tabela 31. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) com relação à categoria “Agressões Físicas” referente às estratégias de *coping* com os colegas.....64

Tabela 32. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade) com relação à categoria “Buscar o Apoio de Alguém” referente às estratégias de *coping* com os colegas.....66

Tabela 33. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade) com relação à categoria “Agressões Físicas” referente às estratégias de *coping* com os colegas.....66

Tabela 34. Cruzamento entre os sexos e os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) e *Y* (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores).....67

Tabela 35. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) e *Y* (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) com relação à categoria “Buscar o Apoio de Alguém” referente às estratégias de *coping* com os colegas.....68

Tabela 36. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) e *Y* (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) com relação à categoria “Agressões Físicas” referente às estratégias de *coping* com os colegas.....69

Tabela 37. Cruzamento entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) e Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas).....71

Tabela 38. Cruzamento entre os sexos e os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas).....72

Tabela 39. Cruzamento entre Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas) com relação à categoria “Buscar o Apoio de Alguém” referente às estratégias de *coping* com os colegas.....73

Tabela 40. Cruzamento entre Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas) com relação à categoria “Agressões Físicas” referente às estratégias de *coping* com os colegas.....73

Tabela 41. Cruzamento entre os sexos e os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de itens positivos) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de itens positivos).....75

Tabela 42. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de itens positivos) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de itens positivos) com relação à categoria “Agressões Verbais” referente aos tipos de problemas enfrentados com colegas.....76

Tabela 43. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de itens positivos) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de itens positivos) com relação à categoria “Estudar Mais” referente às estratégias de *coping* utilizadas quando o conflito é com a professora.....77

Sumário de Figuras

Figura 1. Histograma dos escores das crianças vítimas de violência doméstica na subescala total de agressividade.....	54
Figura 2. Histograma dos escores das crianças não vítimas de violência doméstica na subescala total de agressividade.....	55
Figura 3. Histograma dos escores das crianças vítimas de violência doméstica na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade.....	60
Figura 4. Histograma dos escores das crianças não vítimas de violência doméstica na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade.....	60
Figura 5. Histograma dos escores das crianças vítimas de violência doméstica na subescala da agressividade direcionada aos colegas.....	70
Figura 6. Histograma dos escores das crianças não vítimas de violência doméstica na subescala da agressividade direcionada aos colegas.....	70

Resumo

O presente estudo teve como objetivo comparar dois grupos de crianças, vítimas e não vítimas de violência doméstica, no que se refere aos problemas enfrentados e relatados com os professores e os colegas, as estratégias de *coping* adotadas e a manifestação da agressividade no ambiente escolar. A amostra foi composta por 87 crianças de ambos os sexos, 49 vítimas de violência doméstica e 38 não vítimas, com idades entre sete e doze anos. As crianças vítimas de violência doméstica apontaram com maior frequência as agressões verbais por parte da professora como problema e utilizam agressões físicas como estratégia de *coping* mais do que as outras crianças. As crianças não vítimas citam com maior frequência a busca de apoio de outras pessoas como estratégia para lidar com seus problemas junto aos colegas. Os resultados da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola mostram que as crianças vítimas de violência são percebidas como mais agressivas que as outras e que os meninos são percebidos como mais agressivos que as meninas. Estes dados foram discutidos segundo a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano. Concluiu-se que o aprofundamento de estudos sobre a conceitualização das estratégias de *coping*, enfatizando, especialmente, os aspectos do contexto e das relações hierárquicas, e manifestação da agressividade em crianças vítimas de violência doméstica pode trazer maiores esclarecimentos e subsídios para programas de intervenção que promovam a resiliência e adaptação sadia dessas crianças na escola.

Abstract

The present study aimed to compare two groups of children, victims and non victims of domestic violence, about the problems they faced and reported with teachers and classmates, the coping strategies they used and the aggressive behavior shown at school. The participants were 87 children, from both sexes, 49 victims of domestic violence and 38 non victims, aged seven to twelve years old. The victimized children reported higher frequency of problems with teacher's verbal aggressions and they used physical aggressions as coping strategies more than the non victimized children did. The non victims children seemed to look after other's support as coping strategies to deal with problems they have with their classmates. The results of the Teacher's Perception Scale of School Children Aggressive Behavior showed that the victims of domestic violence are perceived as more aggressive than the others and that the boys are perceived as more aggressive than girls. This data was discussed according to the Ecological Human Development Theory. Studies around concepts of coping strategies, with emphasis in context's aspects and hierarchical relationships, and aggressive behavior of victimized children can clarify this aspects and support intervention programs to promote resilience and healthy adaptation of these children at school.

Capítulo I

Introdução

*“O mundo dobrou teu riso de sanga, o tenro sol despontando em tua alma,
e te fez errante, sem rumo, prematuramente amargo.*

E, tardio, esse mundo ainda não lavrou seu pedido de perdão.”

(Elvira Nascimento)

Atualmente, cresce o interesse por pesquisas que focalizam problemas sociais (pobreza, violência, políticas públicas inadequadas, etc.) e a maneira como as crianças se desenvolvem sob estas condições adversas. Estes estudos retomam a importância da interação indivíduo-contexto para a adequada compreensão do processo dinâmico de adaptação bio-psico-social das pessoas (Cowan, Cowan & Schulz, 1996; Heller, Larrieu, D’Imperio & Boris, 1999; Jessor, 1993). A presente pesquisa focaliza o processo desenvolvimental das crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, identificando como elas agem frente a situações estressantes no ambiente escolar e qual a relação entre as estratégias adotadas com a manifestação da agressividade observada pelos professores destas crianças. Tal investigação baseia-se no modelo teórico-metodológico, Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, proposto por Urie Bronfenbrenner, (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Este modelo propõe o estudo do desenvolvimento humano através do entendimento do processo de interação entre a pessoa e os ambientes nos quais participa em determinado tempo (pessoal, social e histórico-cultural). A interação pessoa-ambiente, comprometida com a valorização dos aspectos evolutivos saudáveis, é palavra-chave desta abordagem que valoriza a realização de pesquisas em ambientes naturais, descrevendo, compreendendo e explicando o desenvolvimento como processo (Bronfenbrenner, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Este modelo propõe quatro dimensões dinamicamente interligadas que devem ser consideradas na análise do processo evolutivo durante o ciclo vital. Estas dimensões são: Tempo (história presente e passada da humanidade em geral, momento sócio-histórico-cultural, vivido pela pessoa focalizada, e a fase do

desenvolvimento específica em que ela se encontra), Pessoa (indivíduo em si, com suas características biológicas e psicológicas, socialmente vividas e construídas), Processo (experiências cotidianas, pares com quem a pessoa focalizada interage e significados atribuídos a estas interações) e Contexto (ambientes físico-sociais onde ocorre a socialização e o contato com valores, ideologias, etc.).

Teoricamente, para este estudo em específico, é necessário o aprofundamento nas características da dimensão Contexto, visando a uma maior clareza de conceitos que, posteriormente, serão relacionados às demais dimensões. Para Bronfenbrenner (1979/1996, 1989, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998), o núcleo Contexto abrange os níveis de interação pessoa-ambiente em quatro sistemas ecológicos: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O microssistema é definido pelas atividades, papéis e interações interpessoais experienciadas pela pessoa focalizada no seu ambiente mais próximo e imediato. No caso de crianças, pode-se citar a família e a escola como exemplos de microssistemas. É no microssistema que a pessoa interage face-a-face com outros. Tais interações no ambiente próximo e imediato são denominadas processos proximais. É dentro deste sistema que as atividades realizadas vão se complexizando e onde é experimentado o exercício das habilidades específicas e do convívio social (Alves, 2000; Alves, Koller, Silva, Reppold, Santos, Bichinho, Prade, Silva & Tudge, 1999; Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner, 1995). Nestas atividades estão presentes aspectos físicos, sociais e simbólicos que permitem, inibem ou demandam o engajamento da pessoa em interações e atividades cada vez mais complexas no ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Os dados deste estudo foram coletados no microssistema escolar, e a discussão dos resultados busca salientar aspectos dos processos proximais das crianças neste sistema.

O mesossistema é a interligação entre diversos microssistemas, compreende os elos e processos entre os ambientes nos quais a pessoa se desenvolve, como a escola, a vizinhança, o local de trabalho, entre outros (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner, 1995). O exossistema é definido pelos ambientes que não envolvem a pessoa focalizada diretamente, mas os eventos destes ambientes exercem influência na dinâmica de suas interações e, conseqüentemente, no seu processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner, 1995). A pessoa focalizada não está presente neste contexto,

mas as decisões tomadas nestes ambientes, as interações estabelecidas e as expectativas geradas influenciam de forma intensa o seu desenvolvimento (Alves, 2000). Neste sistema, identifica-se o trabalho dos pais da criança, a administração da escola na qual ela estuda (direção, orientação educacional, etc.), a rede de apoio social (incluindo serviços como o Conselho Tutelar, Fundação Estadual do Bem Estar do Menor- FEBEM) e a comunidade (Koller, 1999).

O macrossistema é definido por conceitos como cultura, valores, crenças, religiões, ideologias e formas de governo da sociedade em que a criança se desenvolve. Estes aspectos estão presentes e exercem influência no desenvolvimento, durante todo o processo de socialização. O macrossistema é a totalidade dos sistemas anteriores, representando a cultura na qual a pessoa está inserida, os aspectos econômicos, sociais e históricos, entre outros (Alves, 2000; Alves e cols., 1999; Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner, 1995).

Especificamente para o estudo de crianças que se desenvolvem em situação de risco, Koller (1999) faz um levantamento de alguns fatores de risco relevantes em cada um dos sistemas do núcleo Contexto para a identificação e avaliação de casos de violência doméstica. No microsistema familiar, aponta como fatores de risco: família com história de estresse e problemas de comunicação, alcoolismo e uso de drogas, práticas disciplinares punitivas e pais que tenham história de abuso na infância. Os fatores de risco seriam os aspectos responsáveis por impedir ou dificultar o desenvolvimento saudável. Contudo, o profissional que busque identificar casos de violência doméstica a partir destes indicadores deve também considerar os fatores de proteção existentes neste sistema. Os fatores de proteção seriam aqueles que auxiliam ou protegem a pessoa focalizada de riscos que possam afetar o seu processo de desenvolvimento. Koller (1999) apresenta como exemplos de fatores de proteção na família: estabilidade familiar, saúde física e mental da família, práticas disciplinares de conscientização e pais ou cuidadores que não tenham história de abuso na infância.

No mesossistema são fundamentais as relações entre os ambientes e, para a criança, o ambiente escolar é um dos locais mais importantes fora da família. A família deve ter uma relação estreita e próxima com a escola para favorecer o desenvolvimento infantil (Epstein, 1985; Fleming, 1993; Norman & Smith, 1997). Quanto mais fortes forem as

ligações entre os ambientes da criança, mais proteção contra violência o mesossistema pode oferecer (Gill, Reynolds & Pai, 1995). As famílias abusivas, na maioria dos casos, têm ligações fracas com a escola o que gera riscos para o desempenho acadêmico da criança. Crianças vítimas de violência doméstica poderão ter seu aprendizado escolar comprometido, apresentando *performance* pobre em tarefas cognitivas e nos exercícios escolares. Podem ainda demonstrar déficit com relação à competência social, falta de empatia e depressão. Estas crianças que, geralmente, vêem o mundo como ameaçador e hostil, podem distorcer os comportamentos dos colegas e responder a estes agressivamente. O abuso pode ter como consequência um relacionamento pobre com os colegas na escola, pois a criança pode mediar seus comportamentos pela agressão (Caminha, 1999; Lamb, Hwang, Ketterlinus & Fracasso, 1999). As dificuldades, na esfera interpessoal, como violência doméstica e rejeição pelos colegas, podem estar associadas a dificuldades acadêmicas, como baixo desempenho, evasão escolar, etc. A experiência de ser rejeitada pode suscitar na criança sentimentos negativos acerca de si mesma, o que compromete seu desempenho adequado e auto-eficácia na resolução de problemas e estresses do ambiente escolar e/ou de outros ambientes (Bandura, 1997; Rubin, Coplan, Nelson, Cheah & Lagace-Seguin, 1999).

No exossistema, os fatores de risco estão relacionados, muitas vezes, aos ambientes freqüentados pelos pais ou cuidadores. Trabalhos estressantes ou que demandam conformidade ao invés de auto-direcionamento, baixa remuneração, instabilidade familiar, e casos de alcoolismo dos pais e responsáveis influenciam a vida das crianças (Garbarino & Eckenrode, 1997). Ainda no exossistema, outra forma de risco para a criança, é a falta de exercício da sua cidadania e respeito a seus direitos, pois, muitas vezes, ela não participa ativamente de decisões sobre sua própria vida (Ex.: assuntos resolvidos pela direção da escola, mudanças no calendário letivo, normas de funcionamento, etc.; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei Federal 8.069/1990). A criança deve ter a oportunidade de manter boas relações de amizade e reciprocidade, experimentando uma rede de apoio social ampla (Garbarino & Eckenrode, 1997). Acompanhamento terapêutico e afiliação religiosa por parte da família podem ser também fatores de proteção. Por outro lado, casos de desemprego dos pais, fanatismo religioso e rede de apoio sociais pobres representam

fatores de risco relevantes para identificação e tratamento de casos de violência doméstica no nível do exossistema (Garbarino & Eckenrode, 1997; Koller, 1999).

O macrosistema consiste no conjunto de padrões de uma cultura ou subcultura em particular. Os valores que empobrecem os micro e mesossistemas das crianças, colocando o exossistema contra as mesmas são fatores de risco para o desenvolvimento saudável (Garbarino & Eckenrode, 1997). Crenças de que a criança é propriedade dos seus pais, a aplicação de políticas econômicas e públicas que promovem uma má distribuição de renda e empobrecem famílias que possuem crianças podem ser aspectos que influenciam os casos de violência doméstica e estão presentes no macrosistema (Garbarino & Eckenrode, 1997). Uma sociedade que aceita a punição corporal como prática disciplinar não considera os direitos da criança, não desenvolve programas sociais que visem à promoção da saúde e do bem-estar contribui para a vulnerabilidade das crianças em desenvolvimento e, também, para a ocorrência de casos de violência doméstica. A avaliação destes casos requer a análise das taxas de mortalidade infantil, urbanização, distribuição de renda, índice de analfabetismo, ocorrência de trabalho infantil, exploração sexual, violência na mídia, entre outros aspectos. Por outro lado, uma sociedade que promove e compartilha o senso de responsabilidade e cuidado, que se opõe à violência, que não considera a punição como prática disciplinar e promove políticas sociais e públicas para saúde e bem-estar possibilita à criança um desenvolvimento seguro (Haase, Käßler & Schaeffer, 2000; Koller, 1999).

A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano traz, ainda, outro conceito central para este trabalho, referindo-se ao processo através do qual a pessoa focalizada adquire uma concepção diferenciada e complexa do ambiente ecológico. As atividades e os pares vão se complexizando em termos de forma e conteúdo. Assim, a pessoa passa por transições ecológicas, pelas quais altera sua posição no meio ambiente ecológico, em função de mudança de papel, de ambiente ou de ambos (Bronfenbrenner, 1979/1996; 1995).

As transições ecológicas são passagens que fazem parte do desenvolvimento, representando mudanças importantes na vida da criança. Em determinados casos podem gerar estresse ou desadaptação (desajustamento). Nestes momentos, as crianças tendem a manifestar agressividade como uma maneira de tentar lidar com este processo e se readaptar ao ambiente. A entrada na escola pode ser considerada uma transição ecológica,

típica do ciclo vital, que implica uma função conjunta de mudanças biológicas e circunstanciais, ilustrando o processo de adaptação da pessoa ao ambiente.

Durante as transições ecológicas (interações da criança com os locais nos quais se desenvolve) atuam uma série de fatores de risco e proteção que resultam em reações diversas. As respostas das crianças oscilam desde patologias severas a adaptações saudáveis. A violência doméstica, entendida como um padrão de comportamentos abusivos físicos, sexuais e/ou psicológicos, representa um fator de risco para o desenvolvimento saudável. Uma criança que está exposta à violência ou é testemunha destas situações no ambiente familiar entre os pais, irmãos ou ambos pode aprender este padrão violento, repetindo-o na interação social e/ou na transição entre diferentes contextos como por Ex.: casa-escola (Caminha, 1999; Garbarino & Eckenrode, 1997; Pires, 1999). As crianças podem se identificar com seus agressores que são, geralmente, pais ou cuidadores, ou seja, modelos fundamentais no desenvolvimento dos jovens (Walker, 1999). Desta forma, as respostas aprendidas podem ser acentuadas e socialmente reguladas através de ações dos modelos influentes. O processo de modelação, segundo a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1969, 1997; Bandura & Walters, 1959), consiste no modo pelo qual novos comportamentos são adquiridos ou padrões de comportamento existentes são modificados. Considerando que agressão é uma resposta aprendida, e os pais representam modelos influentes, estes podem permitir e encorajar a expressão e as maneiras com que seus filhos lidam com o comportamento agressivo. A agressividade, nestes casos, visa a reduzir um estado de tensão. Uma criança que é agredida pelos pais pode atacar outra criança fisicamente, destruir brinquedos ou objetos da sua casa, quando experimenta situações de estresse. As crianças agredidas e frustradas por adultos tendem a manifestar agressividade, principalmente, para com seu grupo de iguais, enfrentando muitas dificuldades nos seus relacionamentos interpessoais. O modelo transmitido pelos pais e cuidadores na socialização e acompanhamento das crianças é essencial no desenvolvimento das habilidades de interação social. Os exemplos negativos detectados em famílias nas quais existe violência doméstica, associados à falta de supervisão parental (negligência) podem representar fatores de risco para a ocorrência de comportamentos como agressividade na infância e, conseqüentemente, em um grau mais extremo, comportamento delinqüente na adolescência (Lamb, Hwang, Ketterlinus & Fracasso, 1999).

O testemunho das crianças à violência dos pais pode resultar em problemas de conduta, como agressividade (Moffitt & Caspi, 1998; Zuckerman, 1999). A violência entre o casal gera muito estresse e, como consequência, a qualidade da supervisão parental fica comprometida. Além disto, estas crianças podem se sentir com sua segurança ameaçada ou responsáveis pelos conflitos parentais. Tais crianças também ficam estressadas, manifestam raiva de forma física e verbal e imitam o comportamento observado nos pais. A criança aprende que a violência é um aspecto “normal” do ambiente familiar (microsistema) e uma maneira eficaz para controlar os outros, repetindo, então, este comportamento nos sistemas nos quais interage. Além disto, na sua experiência, as pessoas que agridem, geralmente não são punidas e exercem poder sobre as demais (Moffitt & Caspi, 1998; Zuckerman, 1999).

A violência doméstica, ainda que apenas testemunhada durante a infância, é indicador de comportamentos agressivos nas crianças. Os comportamentos agressivos infantis, por sua vez, são fatores de risco para a formação de casais violentos, na adolescência e adultez. Desta forma, o comportamento agressivo pode se estabilizar e apresentar uma continuidade durante o ciclo vital, transmitindo-se de geração para geração (Moffitt & Caspi, 1998). Estas razões justificam que a agressividade seja considerada um fator de risco para o desenvolvimento de relações saudáveis e, também, especificamente, no que se refere à adaptação escolar.

Adaptar-se à escola é uma tarefa essencial da infância e, por isso, é importante que estudos sobre desenvolvimento focalizem este ambiente. Relações próximas e saudáveis com professores e colegas são indicadores da adequada adaptação da criança na escola. Dificuldades nesta fase podem implicar manifestações de comportamento agressivo e, futuramente, problemas de ajustamento e desenvolvimento saudável (Ladd & Burgess, 1999).

De acordo com o modelo ecológico, no que se refere às características da Pessoa, as crianças agressivas e vítimas de violência podem sofrer déficit na sua cognição social, apresentar falta da capacidade de empatia, tendência à depressão, desempenho acadêmico pobre e dificuldades na resolução de tarefas (Bandura & Walters, 1959; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Lamb, Hwang, Kettterlinus & Fracasso, 1999). Elas tendem a voltar sua atenção para estímulos hostis e é possível que, assim, distorçam o comportamento e as intenções dos outros, percebendo-os como ameaçadores e reagindo a estes com agressão. O

microsistema familiar no qual ocorrem os processos proximais, ou seja, a forma de interação no ambiente imediato destas crianças, não são caracterizados pela existência de equilíbrio de poder entre as pessoas, as práticas disciplinares são, normalmente, punitivas e a criança se encontra totalmente desprovida de poder e direitos nas relações marcadas pela violência doméstica. Esta configuração dificulta o espaço para oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento saudável (Lamb, Hwang, Kettterlinus & Fracasso, 1999).

De uma maneira geral, a agressividade pode ser definida como uma categoria de comportamento que causa ou provoca danos físicos ou prejuízos a outros. O objetivo deste comportamento varia e pode estar relacionado à autodefesa e à adaptação, quando a criança transita em seu contexto ecológico. Neste caso, a agressão tem a função de comunicação e adaptação e, por isto, é considerada e valorizada como uma emoção humana importante para a vida em grupo e para o processo de socialização (Coie & Dodge, 1998). Especificamente, nos primeiros anos de vida, a agressividade está muito mais relacionada à adaptação, quando a criança testa seus limites e experimenta novas atividades, do que a um comportamento de hostilidade (Coie & Dodge, 1998).

Considerando estes aspectos, a manifestação de agressividade infantil pode ser entendida como uma estratégia de *coping*. As estratégias de *coping* consistem em mudanças cognitivas e esforços comportamentais conscientes que surgem para gerenciar demandas internas e externas, as quais são percebidas pela pessoa como estressantes e avaliadas como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais (Lazarus & Folkman, 1984). O termo *coping* não é traduzido, pois não existem palavras em português equivalentes a este conceito (ex: “lidamento” ou “lidação”) e a tradução por outras palavras como enfrentamento poderia provocar confusões e entendimentos incorretos, pois a evitação (que é o oposto de enfrentamento) é uma estratégia de *coping* muito comum. Estratégias de *coping* são ações deliberadas, conscientes, que podem ser aprendidas, usadas e descartadas e têm o objetivo de lidar com o estresse percebido (Ryan-Wenger, 1992). A manifestação da agressividade pode caracterizar uma estratégia de *coping* “coercitivo-resistente” (Ladd & Burgess, 1999). As crianças agressivas utilizam a força para influenciar ou controlar pessoas e eventos (coerção) ou para resistir a imposições externas (resistência). Estas estratégias podem ser eficazes para redução da sensação desagradável provocada pela percepção de um estresse e atingem o objetivo a que se propõem (bater no colega que

sentou em seu lugar ou pegou seu material, por exemplo), entretanto podem estar desadaptadas, pois o uso das mesmas acarreta conseqüências negativas, como problemas de relacionamento. As crianças agressivas objetivam, através do uso da força, suplantar ou subverter os interesses e objetivos dos outros, provocando reações adversas, conflitos e rejeição, além de estados emocionais negativos nos colegas e amigos (Ex.: braveza, desgosto; Summerfeldt & Endler, 1996).

O processo de *coping* envolve quatro conceitos principais: (a) é uma interação do indivíduo com o ambiente; (b) sua função é administrar a situação estressora; (c) pressupõe a noção de avaliação e de como o fenômeno é percebido pelo indivíduo focalizado; e, (d) é uma mobilização de esforços cognitivos e comportamentais para administrar, reduzir, minimizar ou tolerar as demandas internas e/ou externas que emergem na interação pessoa-ambiente (Folkman & Lazarus, 1980). Por estes aspectos, deve ser analisado sob uma perspectiva ecológica, considerando o contexto no qual acontece o problema ou estressor, os recursos que a pessoa possui para lidar com este, e como o problema é percebido. Somente desta forma é que, de acordo com a perspectiva ecológica, será possível compreender este processo pela interação pessoa-ambiente.

Para Folkman e Lazarus (1980), as estratégias de *coping* podem ser diferenciadas, sob uma perspectiva cognitiva, em duas categorias: *coping* focalizado no problema e *coping* focalizado na emoção. *Coping* focalizado no problema é um esforço para agir no estresse em si a fim de modificá-lo. A função da estratégia que emerge é alterar o problema existente na relação pessoa-ambiente. Como por exemplo, pedir para alguém consertar um brinquedo quebrado em brincadeiras ou estudar mais para um segundo teste escolar, quando o desempenho não foi tão satisfatório no primeiro. *Coping* focalizado na emoção, é definido como um esforço para regular o estado emocional que é associado ao estresse ou resulta do evento estressante. Estas estratégias dirigem-se a um nível somático, ou seja, ao alívio do estado emocional desagradável ocasionado pela percepção do estressor. São exemplos de *coping* focalizado na emoção: fumar um cigarro, sair para correr, ler um livro, ver televisão, etc. Tais esforços visam a reduzir a sensação física desagradável de um estado de estresse, a fim de modificar o estado emocional. No caso de crianças, observa-se o uso de estratégias de *coping*, geralmente focalizadas na emoção, pois os estressores das crianças não são os mesmos dos adultos e elas, na maioria das vezes, dispõem de menos

recursos para lidar com estes estressores. Situações estressantes na vida de uma criança estão relacionadas a seus pais e cuidadores, família, professores e/ou condições sócio-econômicas estando, geralmente, fora de seu controle (Almquist & Hwang, 1999; Ryan-Wenger, 1992). A violência doméstica é para a criança um estressor ou um problema cuja resolução está fora do seu controle, por questões de impossibilidade em relação à força e à hierarquia dos abusadores.

No caso de crianças que apresentam comportamentos agressivos, o repertório de estratégias de *coping* pode ser pequeno e qualitativamente diferente das demais crianças. A agressão é usada, instrumentalmente, como um meio de atingir algo desejado ou afastar algo que traz desconforto (Bandura & Walters, 1959). Estas crianças tendem a utilizar estratégias combativas, usando meios inadequados ou ilícitos, quando enfrentam problemas com amizades ou posse de materiais (Rubin, Coplan, Nelson, Cheah & Lagace-Seguin, 1999). A criança que se desenvolve em um ambiente onde a agressividade está presente, como o caso de famílias com história de violência doméstica, aprende estratégias agressivas como sendo as mais adequadas e forma um repertório de respostas agressivas na sua memória (Bandura & Walters, 1959; Coie & Dodge, 1998). Quando esta criança se depara com uma situação de estresse, suas estratégias de *coping* são agressivas, respondendo a um ambiente que falhou em lhe oferecer alternativas não agressivas para resolução de seus problemas (Coie & Dodge, 1998; Jessor, 1993; Loeber & Hay, 1997; Pierre & Layzer, 1998). Crianças vítimas de violência tendem, também, a lançar mão de estratégias de *coping* do tipo internalizadas (culpar-se, etc.) ou externalizadas (culpar outra pessoa, gritar ou bater). Tais crianças demonstram dificuldades sociais, ansiedade aumentada, elevado nível de agressividade e dificuldades de concentração. Uma análise da autopercepção destas crianças revela extrema vigilância e culpa. O uso de estratégias de *coping* evitativas (desejar que o problema nunca tenha ocorrido ou tentar esquecer-lo) é associado à busca de aceitação social (Almquist & Hwang, 1999; Cummings, Hollenbeck, Ianotti, Radke-Yarrow, & Zahn-Waxler, 1986).

Retomando os pressupostos da Teoria da Aprendizagem, os modelos parentais exercem forte influência nas interações sociais da criança. Desta forma, também as estratégias de *coping* utilizadas pelas crianças tendem a estar associadas às estratégias de *coping* dos seus pais (Almquist & Hwang, 1999). Em vista disto, estas estratégias devem

ser analisadas no ambiente familiar, pela maneira como as crianças lidam com a violência doméstica e o efeito de suas estratégias no comportamento dos pais, evidenciando a existência de um impacto mútuo e recíproco entre eles. As diferentes estratégias de *coping* nas crianças podem ser facilitadas ou dificultadas pela aceitação, repreensão ou modelo dos pais (Almquist & Hwang, 1999).

O comportamento agressivo na infância pode ser diferenciado em relação à sua forma de manifestação. Este pode se manifestar através de formas confrontativas: atos diretos, tanto físicos (chutar ou bater), como verbais (discutir), e formas não confrontativas: atos indiretos (atacar a reputação de uma outra criança ou prejudicar alguma relação; Coie & Dodge, 1998; Ladd & Burgess, 1999; Loeber & Hay, 1997). Estas diferentes manifestações devem ser analisadas de forma ecológica, e sua ocorrência está associada às características da Pessoa, do Contexto e do Processo. As crianças manifestam seu comportamento agressivo de forma distinta, quando estão em casa ou quando estão na escola e, também, quando o direcionam a pais e professores (figuras de autoridade) ou a colegas e amigos (grupo de iguais). Quando direcionado aos colegas, as formas de manifestação são mais confrontativas e diretas e, quando direcionadas aos pais ou professores, são mais indiretas e não confrontativas (Ladd & Profilet, 1996). Estas diferenças estão relacionadas ao processo proximal e às questões de hierarquia, de equilíbrio de poder e reciprocidade (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Ao discutir violência, a tendência é focalizar as conseqüências negativas e prejudiciais dela ao desenvolvimento. Entretanto, muitas crianças sobrevivem a diferentes tipos de abuso e não repetem este padrão sofrido na infância em suas relações no decorrer do ciclo vital (Garbarino & Eckenrode, 1997). Estas crianças, que tiveram capacidade para enfrentar e superar as dificuldades do ambiente, são chamadas resilientes (Garmezy & Masten, 1994; Lamb, Hwang, Kettterlinus & Fracasso, 1999)

Resiliência é a capacidade das pessoas de superar os fatores de risco aos quais estão expostas, desenvolvendo comportamentos adaptativos e adequados. As crianças resilientes não são aquelas que simplesmente evitam os resultados negativos dos fatores de risco, mas as que desenvolvem competência social, acadêmica e vocacional, apesar de experienciar situações estressantes em sua rotina diária (Cowan, Cowan & Schultz 1996; Henderson &

Milstein, 1996). O termo resiliente é adotado por Henderson e Milstein (1996), ao invés de termos como invencível e invulnerável, pois ser resiliente não implica estar indiferente ou “imune” ao sofrimento, mas enfrentar a dor e lançar mão de esforço pessoal para superá-la. Assim, os fenômenos de resiliência e vulnerabilidade só podem ser observados na presença dos fatores de risco.

Ao contrário das crianças resilientes, existem aquelas que, ao vivenciarem fatores de risco em seu ambiente, têm seu processo de desenvolvimento comprometido, podendo desenvolver distúrbios evolutivos, problemas de conduta e/ou desequilíbrio emocional são chamadas vulneráveis. A vulnerabilidade aumenta a probabilidade de um resultado negativo na presença do risco (Cowan, Cowan & Schulz, 1996; Zimmermann & Arunkumar, 1994).

Resiliência implica vários possíveis resultados psicológicos e não um funcionamento “superior” ou “anormal”. Não existem evidências estatísticas de que as crianças são resilientes ou vulneráveis somente pela presença ou ausência de experiências positivas, ou por que possuem determinadas características pessoais e maneiras específicas para lidar com eventos estressantes. Resiliência pode ser influenciada pelos padrões de relacionamentos interpessoais. A maneira com que as crianças relacionam-se com as pessoas do seu ambiente está associada diretamente à forma como estas pessoas responderão às mesmas. Estes processos interpessoais podem aumentar ou diminuir o impacto dos fatores de risco. As crianças com seus comportamentos (agressividade, birra, braveza, etc.) podem se expor a riscos psicológicos no ambiente familiar, escolar e nos outros sistemas que freqüentam (Rutter, 1999). As experiências negativas não são distribuídas de forma randômica na população. Existem grandes diferenças com relação à exposição das pessoas aos riscos. Os fatores de risco são influenciados pelas circunstâncias sociais e pelo modo como as pessoas se comportam (Rutter, 1999). Através de suas ações, as pessoas constroem e selecionam suas experiências, e ciclos patológicos ou patologizantes podem se formar. Um exemplo destes ciclos pode ser exemplificado com o caso de uma criança vítima de violência doméstica, que reproduz o comportamento agressivo aprendido, gerando risco para seu desenvolvimento, pois provoca rejeição e sentimentos desagradáveis nos outros, que, por sua vez, reagem a esta criança com hostilidade, através da violência doméstica. A criança torna-se agressiva, os outros

respondem a ela com hostilidade, ela responde novamente com agressividade, e o ciclo está formado.

Os fatores que mediam a relação das crianças com os riscos de seu ambiente, possibilitando a resiliência, são fatores de proteção (Cowan, Cowan & Schulz, 1996). Estes podem ser descritos, portanto, como fatores pessoais, sociais e institucionais que promovem um desenvolvimento saudável, apesar das condições de risco (Haggerty, Sherrrod, Garmezy & Rutter, 1996; Jessor, 1993). Masten e Garmezy (1985) apresentam três aspectos relacionados aos fatores de proteção: disposição e temperamento individual, relação próxima e segura com a família e apoio extrafamiliar (Ex.: professora e grupo de iguais). Haggerty, Sherrrod, Garmezy e Rutter (1996) apresentam outra forma de classificação, colocando os fatores de proteção em dois grupos: recursos pessoais e recursos ambientais. Os componentes biológicos (ausência de problemas de saúde física, inteligência, etc.) e fatores relacionados às experiências sociais (auto-estima elevada e a presença de crenças religiosas, por exemplo) são classificados como recursos pessoais referentes aos núcleos Pessoa-Processo (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por outro lado, a família e todos os apoios oferecidos pelas relações sociais na comunidade são classificados como recursos ambientais e estão relacionados aos núcleos Contexto-Processo. Esta classificação permite distinguir os recursos que a pessoa traz consigo e que interagem com recursos existentes no ambiente em que vive, resultando ou não em fatores de proteção.

O processo de substituição de comportamentos agressivos envolve uma identificação de situações de risco, estratégias de *coping* e um treinamento da criança em responder à frustração de outras formas (Bandura & Walters, 1959). A adaptação saudável e adequada estaria relacionada a uma flexibilidade e mudança nas estratégias de *coping*. Estratégias agressivas podem diminuir o estresse, mas a sua utilização persistente pode gerar problemas de relacionamento social e de adaptação (Ladd & Burgess, 1999).

Considerando os aspectos teóricos levantados anteriormente, convém salientar alguns aspectos éticos fundamentais nos estudos na área da violência. É fundamental que os pesquisadores, interessados no desenvolvimento de crianças e adolescentes, estejam cientes de questões éticas e legais envolvidas neste processo. Segundo Hutz (1999), a pesquisa produz impacto social e pode trazer prejuízos consideráveis para indivíduos ou grupos. Se

os resultados da pesquisa levarem a intervenções ineficazes, o prejuízo não será remediado pela descoberta de defeitos metodológicos na pesquisa original.

Um dos princípios morais que tem orientado pesquisas sobre comportamentos e desenvolvimento é o “respeito à autonomia e privacidade dos participantes”. Consentimentos informados dos pais e da criança são formas de manifestar sua aceitação em participar da pesquisa e se mostrarem cientes dos objetivos e procedimentos desta (Hoagwood, Jensen & Fisher, 1996; Hutz, 1999). Contudo, existem problemas com relação à obtenção de consentimento informado em pesquisas com crianças. Há consenso com relação à falta de capacidade legal das crianças darem seu consentimento. Nesses casos, exige-se o consentimento informado dos pais e o assentimento da criança. O termo assentimento implica a concordância da criança em participar da pesquisa, embora sem condições de entender todas as possíveis conseqüências e implicações desta participação (Hutz, 1999).

Na área de pesquisa sobre violência doméstica, esta situação, entretanto, torna-se um tanto complexa. Consentimento informado de ambos os pais implica a existência de cuidadores interessados em saber os riscos que o(a) filho(a) corre ao participar do estudo, bem como os benefícios que este(a) possa ter. Geralmente, tal situação não ocorre nas famílias nas quais existe violência doméstica, e pai, mãe, irmãos, padrastos ou ambos são os próprios fatores de risco para as crianças (Hoagwood, Jensen & Fischer, 1996). De acordo com a Resolução n.º 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia com referência à pesquisa com seres humanos, o psicólogo não precisa aceitar o consentimento informado de pais que não tenham contato sistemático com seus filhos, guardiães legais que não tenham condições cognitivas para avaliar as conseqüências da participação das crianças na pesquisa e, ainda, pais ou guardiães que tenham abusado, negligenciado ou sido coniventes com o abuso de seus filhos.

Outro aspecto fundamental diz respeito às conseqüências da descoberta de indicadores ou revelação de casos de violência. Estas conseqüências incluem: estresse emocional da família, risco de provocar punição para as vítimas, separação dos pais e estigmatização das crianças. O pesquisador- interessado nestas experiências de maus tratospode, *a priori*, não almejar identificar o tipo de abuso, a relação existente entre o abusador e a criança, ou como está articulado o apoio familiar, fatores que podem afetar a criança

depois da revelação da violência. Entretanto, cabe ao pesquisador assumir um compromisso ético, considerando a possibilidade desta revelação e estando preparado para intervir de acordo com as conseqüências negativas (Lisboa & Koller, no prelo).

O grande dilema de pesquisadores que lidam com o problema da violência doméstica é a confidencialidade. O conflito vivenciado oscila entre denunciar a revelação do abuso e romper com a promessa de sigilo realizada no consentimento informado, ou seja, manter a privacidade e o compromisso de sigilo, ou assumir as responsabilidades éticas do pesquisador como profissional e cidadão. O pesquisador, quando denuncia o abuso, pode provocar a remoção da criança de sua casa, casos de separação de casais e processos legais contra os abusadores e, conseqüentemente, o princípio ético de não causar dano à criança com a pesquisa pode estar sendo infringido (Hoagwood, Jensen & Fischer, 1996; Lisboa & Koller, no prelo). Por estas razões, os pesquisadores têm se eximido de denunciar, têm evitado o contato com populações que vivem em situação de risco pessoal e social, ou, ainda, evitam investigar os dados sócio-demográficos dos participantes. Tais estratégias comprometem o nível de cientificidade da pesquisa, bem como a aplicação de seus resultados e o bem-estar dos participantes (Hoagwood, Jensen & Fischer, 1996; Lisboa & Koller, no prelo).

A Resolução n.º 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, com referência à pesquisa com seres humanos, afirma que o pesquisador pode tomar ações que julgar pertinentes no caso da descoberta de abuso físico ou sexual (Artigo 9º). Os profissionais devem se responsabilizar eticamente pela vulnerabilidade dos participantes, avaliando os benefícios que os resultados da pesquisa possam oferecer. É também enfatizado neste documento que, no caso de pesquisas com populações de risco (Ex.: violência doméstica), os pesquisadores precisam conhecer teórica e praticamente a realidade da população a ser estudada, estando devidamente capacitados para o trabalho de investigação e intervenção, caso necessário.

É importante, em pesquisas e intervenções, buscar estratégias que incluem preocupações éticas para lidar melhor com a identificação de violência e os conflitos envolvidos neste processo. Uma estratégia indicada seria encorajar a criança/adolescente/família a procurar apoio e denunciar o abuso. Neste caso, a família se compromete diretamente com o tratamento desta violência, e o pesquisador não viola o

contrato com os participantes. Esta opção pode ser positiva, mas convém salientar que ela não anula o compromisso ético do pesquisador em denunciar a violência, caso a identifique (Hoagwood, Jensen & Fischer, 1996). O abuso infantil é um problema de saúde pública pouco entendido sob a perspectiva científica e social. Somente através da troca de experiências e preocupações é que os pesquisadores podem articular uma solução para seus dilemas. Artigos publicados, discussões em congressos sobre questões éticas e metodológicas em pesquisa são fundamentais e necessárias para que avance no conhecimento, se aprimore delineamentos de pesquisa e, principalmente, se desenvolva intervenções eficazes e preventivas (Lisboa & Koller, no prelo).

Com o presente trabalho, pretende-se contribuir para os estudos e trabalhos sobre desenvolvimento de crianças em situação de risco pessoal e social, especialmente no que se refere ao tema da violência doméstica. O compromisso com a denúncia no caso da identificação de casos de maus tratos, bem como com a intervenção e programas de prevenção a serem elaborados, representa para estas crianças uma possibilidade de desenvolvimento seguro.

Foram objetivos deste estudo avaliar os tipos de problemas com professores e colegas (relações de hierarquia) enfrentados e relatados pelas crianças, vítimas e não vítimas de violência doméstica e as estratégias de *coping* destas crianças no ambiente escolar. Foi, ainda, investigada a percepção dos professores das crianças do estudo sobre a manifestação da agressividade das mesmas, a fim de estabelecer as relações entre os problemas (com professores e colegas) relatados, as estratégias de *coping* adotadas e o comportamento agressivo. Também foram verificadas, com relação a estes aspectos, as diferenças entre os sexos das crianças da amostra. A coleta de dados e a discussão dos resultados da pesquisa descrita aqui visam a enriquecer os conhecimentos sobre populações em situação de risco pessoal e social, desenvolvimento e ajustamento das crianças em idade escolar que sejam vítimas de violência doméstica. Identificar, ainda, se as estratégias utilizadas pelas crianças em situações de estresse estão representando riscos para problemas interpessoais é fundamental para o desenvolvimento de intervenções pontuais e preventivas.

Capítulo II

Método

2.1 Participantes

Participaram deste estudo 87 crianças, com idades entre sete e doze anos (média = 9,06; desvio padrão = 1,36). Dentre estas crianças, 44 pertenciam ao sexo masculino e 43 ao sexo feminino. Os 87 participantes foram divididos em dois grupos: o Grupo 1 composto por 49 crianças vítimas de violência doméstica e o Grupo 2, com 38 crianças não vítimas de violência doméstica. A identificação destas crianças obedeceu aos seguintes critérios: ocorrência de, pelo menos, uma queixa de violência doméstica contra as mesmas (Grupo 1) e inexistência de relatos de violência (Grupo 2). Com relação ao sexo, o Grupo 1 era composto por 25 meninos e 24 meninas e o Grupo 2 por 19 meninos e 19 meninas. Todas estas crianças estavam regularmente matriculadas em escolas da rede municipal e/ou estadual de Porto Alegre e Grande Porto Alegre e pertenciam a camadas de nível sócio-econômico baixo.

Também participaram do estudo, as professoras das crianças entrevistadas. Ao total foram 35 professoras que responderam a uma escala para avaliar a manifestação da agressividade de seus alunos. O número de professoras é inferior ao número de participantes (87), pois muitas crianças eram colegas de aula e possuíam, portanto, a mesma professora.

2.2 Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos neste estudo.

Entrevista estruturada

Esta entrevista tinha o objetivo de identificar alguns dados sócio-demográficos das crianças, sua percepção sobre quais são as pessoas que compõem sua família, quais são as pessoas que moram com ela, quais os tipos de problemas com professores e colegas enfrentados e relatados na escola e quais as estratégias de *coping* utilizadas pelas mesmas para lidar com estes. Também foram investigados os sentimentos das crianças no momento

da percepção do problema e depois da ocorrência e/ou resolução deste e a auto-avaliação sobre as estratégias adotadas. Algumas perguntas iniciais da entrevista tinham objetivo de criar vínculos com a criança e não foram consideradas na categorização (Anexo A).

Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola

Esta escala é composta por 41 itens, sendo 26 afirmações de comportamentos agressivos (descrevendo formas confrontativas e não confrontativas de agressividade, agressividade direcionada a professores, colegas, e a um âmbito em geral) e 15 itens que descrevem comportamentos positivos ou pró-sociais das crianças na escola (Lisboa & Koller, submetido). Os itens positivos têm a função de “despistar” o respondente do instrumento acerca do foco de investigação, evitando *viés* nas suas respostas (Ladd & Profilet, 1996). Além disto, são 15 descrições de comportamentos pró-sociais e servem para amenizar possíveis sentimentos de mal-estar que os professores possam experimentar respondendo questões relacionadas à agressividade, com uma certa conotação negativa. Este instrumento foi construído com base na literatura e em outros instrumentos de avaliação existentes, em particular a subescala de agressividade da *Child Behavior Scale* (Ladd & Profilet, 1996). Após sua elaboração, esta escala passou por um processo de validação de conteúdo, através do qual foi avaliada por 40 juizes, 20 psicólogos e 20 professores.

Para o preenchimento adequado da escala, os professores devem manifestar sua concordância ou discordância com relação a cada uma das afirmações descritas no instrumento, de acordo com um contínuo de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente). Como os itens descrevem afirmativas de agressividade, quanto mais elevado for o escore da criança (mais a professora concorda com a afirmativa = 5 pontos), maior indício de que ela seja percebida como agressiva (Anexo B).

2.3 Procedimentos

Em um primeiro momento, foi feito um contato com escolas da rede municipal e estadual de Porto Alegre e Grande Porto Alegre para a realização do estudo. Os procedimentos e objetivos da pesquisa foram explicados em reuniões, junto à direção da

instituição, equipe de orientação educacional e professores, solicitando-se o consentimento destes e uma autorização por escrito em nome das escolas para sua execução (Anexo C).

Após este primeiro momento, foram levantados os nomes das crianças para formação dos dois grupos (Grupo 1- crianças com queixas de violência doméstica e Grupo 2- crianças com inexistência de queixa de violência doméstica). As queixas estavam registradas na escola, e alguns casos já haviam sido encaminhados ao Conselho Tutelar e ao Departamento Médico Legal (DML). Também foram incluídas no Grupo 1, crianças supostamente vítimas de violência por apresentarem indicadores (físicos, psicológicos e/ou comportamentais) apontados pelas professoras e orientadoras educacionais das escolas. A entrevista serviu também como ferramenta para confirmação deste fato. Na maioria das indicações, os casos foram diagnosticados, e as crianças foram encaminhadas a serviços de apoio (Conselho Tutelar, por Ex.). Foram, ainda, incluídas neste Grupo, as crianças que estavam sendo entrevistadas para integrarem o Grupo 2 e, no momento da entrevista, revelaram o abuso por parte de pessoas da sua família, sem que houvesse qualquer queixa registrada ou suspeita anterior por parte das professoras e orientadoras educacionais. Este fato foi responsável pela diferença com relação ao número de participantes nos dois grupos, elevando a quantidade de crianças no Grupo 1. Casos como estes também foram encaminhados para serviços de apoio.

A partir da relação de nomes das crianças, solicitou-se o consentimento dos pais e responsáveis (Anexo D). Para a realização deste procedimento, foram enfrentadas inúmeras dificuldades. Em primeiro lugar, os pais das crianças da amostra, na sua maioria, não eram alfabetizados o que os impossibilitou de compreender e assinar um documento de consentimento informado. Quando chamados à escola, não compareceram, o que também dificultou a obtenção de um assentimento oral. Foram realizadas várias reuniões junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Ministério Público e outros profissionais da área jurídica na busca de uma solução para estes problemas. Frente a estes dilemas, foram consultados Códigos de Ética Nacionais como a Resolução N. 196/96 do Ministério da Saúde, 1996, que era o único código existente, uma vez que a Resolução 016 do Conselho Federal de Psicologia, na época, ainda não havia sido homologada. Foram também revisados códigos de ética internacionais (*Society for Research in Child Development*, <http://www.srcd.org>), discutindo-se a validade de um consentimento de pais

que são abusadores e que podem vir a ser denunciados, inclusive perdendo o pátrio poder dos filhos e a importância de eliminar entraves que dificultem a pesquisa junto a famílias com história de violência doméstica. De qualquer forma, foi exigido pela Universidade que se enviasse o termo de consentimento informado aos pais e/ou responsáveis e optou-se, também, por se obter o termo de consentimento informado das Escolas.

Apesar das inúmeras dificuldades, solicitou-se o Consentimento Informado dos pais, embora, na maioria das vezes, isto tenha sido percebido apenas como um procedimento burocrático, pois estes pais cujo consentimento é obrigatório, para a realização da pesquisa com seus filhos podem vir a ser denunciados, perdendo o pátrio poder. Por outro lado, os pais e/ou responsáveis pelas crianças do estudo, na sua maioria, são analfabetos ou possuem baixa escolarização o que lhes dificulta avaliar riscos e benefícios da pesquisa, interessarem-se pelo processo e estarem cientes de sua autorização. A exigência de um consentimento informado e outras implicações citadas representam obstáculos para pesquisas junto a famílias com história de violência doméstica, evitando não só o avanço científico, mas possibilidades de discussões em torno de um problema de saúde pública do nosso país e que diz respeito a todos os cidadãos.

Após a solicitação do consentimento da escola e dos pais, entrou-se em contato com as crianças, explicando-lhes os procedimentos da pesquisa e solicitando sua participação. Neste momento também foi solicitada a autorização das crianças para a gravação das entrevistas. As entrevistas foram realizadas individualmente em salas cedidas pelas escolas. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente.

Os professores, com o devido consentimento, responderam à Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (Lisboa & Koller, submetido). Esta escala foi respondida na presença dos pesquisadores, a fim de que não ficassem dúvidas sobre o preenchimento e a linguagem dos itens.

Capítulo III

Resultados

Esta pesquisa teve por objetivo comparar crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, identificando os tipos de problemas com professores e colegas enfrentados e relatados, as estratégias de *coping* e a manifestação da agressividade destas crianças no ambiente escolar. Também foram verificadas as diferenças entre os sexos com relação aos aspectos investigados. A entrevista estruturada e a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola foram instrumentos utilizados com este objetivo.

3.1 Descrição dos dados demográficos da amostra

Com relação à composição da amostra, o plano inicial era coletar dados relativos a um número pareado de crianças, por sexos e por grupos (G1 = crianças vítimas de violência doméstica e G2 = crianças não vítimas de violência doméstica). Entretanto, muitas crianças relataram a situação da violência na própria entrevista, fato que era desconhecido pelo Serviço de Orientação da Escola, resultando em um maior número de crianças no Grupo 1.

Tabela 1. Caracterização da amostra por grupo e sexo (N= 87)

Grupo das crianças	Masculino	Feminino	Total
G1- Vítimas de violência doméstica	25	24	49
G2 –Não vítimas de violência doméstica	19	19	38
Total	44	43	87

3.2 Entrevista

A entrevista com as crianças foi analisada e foram levantadas categorias a partir de agrupamento de significados, segundo a análise do conteúdo destas (Bardin, 1977). As categorias construídas referem-se às percepções da criança sobre quem são as pessoas que

compõem a sua família, quem são as pessoas com quem ela mora, a maneira através da qual ela se dirige à escola, os tipos de problemas com colegas e professores enfrentados e relatados, os sentimentos referidos no momento da percepção destes problemas, as estratégias de *coping* adotadas, os sentimentos após o término e/ou resolução do problema e a auto-avaliação das crianças sobre suas estratégias. Estas categorias encontram-se em anexo (Anexo E).

A seguir, foram calculadas as frequências e percentagens das categorias construídas, e foi utilizado o Teste de Qui-quadrado (X^2) para verificar as diferenças entre os grupos (Grupo 1- vítimas de violência doméstica e 2 não vítimas de violência doméstica) e entre os sexos com relação às categorias referentes à percepção de quem são as pessoas que compõem a sua família, os tipos de problemas com colegas e professores enfrentados e relatados e estratégias de *coping* utilizadas para lidar com estes.

3.2.1 Levantamento das frequências e percentagens das categorias

Tabela 2. Frequências e percentagens das respostas às perguntas: “Quem é a sua família?” (n= 86)* e “Com quem você mora?” (n= 85)**

Quem é a sua família ?			Com quem você mora?		
Categorias	Frequência	%	Categorias	Frequência	%
Família Nuclear e Parentes Distantes	29	33,7	Família Nuclear próxima	47	55,3
Família Nuclear	23	26,7	Família Nuclear Distante	3	3,5
Avós e Outros Parentes	9	10,4	Mãe e irmãos	9	10,6
Irmãos	6	6,9	Avós e Outros Parentes	8	9,4
Família Nuclear Próxima	5	5,8	Mãe	8	9,4
Mãe e irmãos	4	4,6	Avós	5	5,9
Não sei	4	4,6	Mãe, irmãos, padrasto	5	5,9
Dinda, amigo, primo ou padrasto.	4	4,6			
Família Nuclear mais parentes e amigos	1	1,1			
Mãe	1	1,1			
Total	86	100		85	100

* uma criança não respondeu a esta pergunta

** duas crianças não responderam a esta pergunta.

Como mostra a Tabela 2, a maior frequência das respostas das crianças à pergunta sobre quem faz parte da sua família ocorre na categoria “Família Nuclear e Parentes Distantes” (33,7%), seguida da categoria “Família Nuclear” (26,7%). Na pergunta “Com quem você mora?” a maior frequência das respostas aparece na categoria “Família Nuclear Próxima” (55,3%). Nesta categorização foram consideradas as respostas das próprias crianças, mesmo que se obtivessem dados de outros meios (escola, professores, etc.) sobre as famílias e as pessoas com as quais os participantes moravam. Este relato foi privilegiado, a fim de avaliar e valorizar a percepção das crianças sobre os aspectos perguntados.

Tabela 3. Frequências e percentagens das respostas à pergunta: “Como você vem para a escola?” (n=80)*

Categorias	Frequência	%
Vai para escola Sozinho(a)	37	46,2
Vai para escola acompanhado por uma criança	26	32,5
Vai para escola acompanhado por um adulto.	17	21,2
Total	80	100

*sete crianças não responderam a esta pergunta.

Como mostram os dados descritos na Tabela 3, a maioria das crianças se dirige à escola sozinha (46,2%). Normalmente, elas vão a pé, pois a escola fica próxima de suas residências, entretanto algumas crianças costumam utilizar ônibus de linha. Algumas crianças vão para escola acompanhadas por colegas da mesma idade, irmãos ou vizinhos (mais velhos ou menores, mas com idades próximas a sua; 32,5%) e somente 21,2% vão para a escola acompanhadas por adultos, pais, avós, tios, irmãos mais velhos ou pais de colegas.

Tabela 4. Frequências e percentagens das respostas à pergunta: “Conte-me um problema com a sua professora” (n= 89)*

Categories	Frequências	%
Repreensões	34	38,2
Agressões Verbais	25	28
Prescrição de Tarefas Difíceis	7	7,8
Não atender a seus pedidos	7	7,8
Doença ou ausência da professora	5	5,6
Agressão verbal dos alunos contra a professora	3	3,3
Não tem problema	3	3,3
Outros	3	3,3
Agressões Físicas	1	1,1
Incapacidade para controlar a bagunça	1	1,1
Total	89	100

* foram consideradas respostas múltiplas nesta questão.

Ao serem questionadas sobre um problema ocorrido com suas professoras no contexto escolar, a maior parte das crianças se refere à categoria “Repreensões a certos comportamentos” (38,2%), que inclui castigos, ocorrências, bilhetes para os pais, advertências e repreensões orais em sala de aula por parte da professora, em resposta a algum comportamento das crianças julgado inadequado ou errado pela mesma. A segunda maior frequência de respostas refere-se à categoria “Agressões Verbais” (28%), incluindo xingamentos, gritos e ironias da professora para com as crianças independente de estas apresentarem comportamentos inadequados.

Tabela 5. Frequências e percentagens das respostas à pergunta: “O que você sentiu na hora do problema com a professora?” (n= 84)*

Categorias	Frequências	%
Mal, chateado, triste	47	56
Nada	16	19
Raiva, nervosismo, Braveza	11	13
Outros	8	9,5
Não sabe	1	1,2
Bem	1	1,2
Total	84	100

* três crianças não responderam a esta questão.

A Tabela 5 mostra o relato das crianças com relação aos seus sentimentos na hora da percepção do problema. Cinquenta e seis por cento das crianças refere se sentir mal, chateado(a) ou triste quando percebe um problema com a professora. Outras crianças relataram não sentir nada (19%) e 13% informaram sentir raiva, nervosismo, braveza.

Tabela 6. Frequências e percentagens das estratégias de *coping* que as crianças relatam adotar para lidar com problemas com a professora (n= 88)*

Categorias	Frequência	%
Não fazer nada	57	65,5
Conversar com a professora	6	6,9
Estudar mais	6	6,9
Sair da sala ou lugar onde ocorreu o problema	6	6,9
Obedecer a professora	4	4,6
Outros	4	4,6
Buscar apoio com outras pessoas	3	3,4
Enfrentar a Professora	2	2,3
Total	88	100

*foram consideradas respostas múltiplas para esta questão.

Segundo a Tabela 6, a estratégia de *coping* que as crianças relataram utilizar com maior frequência para lidar com problemas com a sua professora é “Não fazer nada” (65,5%).

Tabela 7. Frequências e percentagens das categorias identificadas a partir das justificativas sobre a auto avaliação das crianças das suas estratégias de *coping* relacionadas aos problemas com a professora

Usaria a mesma estratégia (n = 60)*			Usaria uma estratégia diferente (n =22)*		
Categorias	Frequência	%	Categoria	Frequência	%
Porque a professora tem sempre a razão	31	51,6	Porque não adianta	12	54,5
Porque resolve	22	36,6	Porque existem outras estratégias possíveis de serem utilizadas	10	45,5
Para evitar maiores repreensões na escola	7	11,6			
Total	60	100		22	100

*sessenta crianças responderam que usariam a mesma estratégia que já haviam relatado e 22 afirmam que usariam uma estratégia diferente, totalizando 82 crianças. Seis crianças não responderam a esta questão.

A Tabela 7 mostra os resultados da questão: “Se este problema acontecesse de novo o que você faria?”, que investiga a avaliação das crianças sobre as estratégias de *coping* que relataram adotar para lidar com um problema com suas professoras. A maioria das crianças mencionou que faria a mesma coisa que já havia relatado, justificando que: não existem outras alternativas de estratégias, uma vez que a professora tem sempre a razão (51,6%); que a estratégia relatada resolve o problema e por isto a utilizariam de novo (36,6%) e também que o uso da mesma estratégia evita com que elas sejam mais repreendidas na escola (11,6%). Quando afirmaram que não usariam a mesma estratégia, as justificativas se dividiram em: porque a estratégia não resolve, ou seja, não é eficaz (54,5%) e porque

existem outras possibilidades de estratégias diferentes das mencionadas e que, segundo as crianças, poderiam resolver o seu problema 45,5%).

Tabela 8. Frequências e percentagens das respostas à pergunta: “O que você sentiu depois que terminou ou se resolveu o problema com a sua professora?” (n= 60)*

Categorias	Frequência	%
Bem, aliviado, melhor, legal	33	55
Raiva, braveza, mal estar, tristeza, chateação	14	23,5
Outros	7	11,7
Nada	6	1
Total	60	100

* vinte e sete crianças não responderam a esta questão.

A maioria das crianças relatou sentir-se bem após o problema ter se resolvido ou terminado (55%). Outras crianças referiram sentir raiva, braveza, etc. (23,5%).

Tabela 9. Frequências e percentagens das respostas à questão: “Conte-me um problema com algum colega seu.” (n= 99)*

Categorias	Frequências	%
Agressões Físicas	35	35,3
Ver colegas brigando entre si	23	23,2
Agressões Verbais	19	19,1
Outros	8	8
Ameaças	6	6
Estrago ou roubo de materiais pessoais	5	5
Mentiras sobre seu comportamento	2	2
Separação dos meus amigos	1	1
Total	97	100

* respostas múltiplas.

Os problemas com colegas mais relatados pelas crianças foram as agressões físicas por parte dos mesmos (35,3%). Também foram citadas com frequência as categorias: “Ver os colegas brigando entre si” (23,2%) e “Agressões verbais” (19,1%).

Tabela 10. Frequências e percentagens das respostas à pergunta: “O que você sentiu na hora do problema com seu colega?” (n= 73)*

Categorias	Frequência	%
Mal	28	38,3
Raiva, braveza, nervosismo	25	34,2
Não sente nada	10	13,6
Dor	10	13,6
Total	73	100

* quatorze crianças não responderam a esta questão.

A maioria das crianças sente-se mal quando percebe o problema com os colegas (38,3%). Algumas crianças informaram sentir raiva e outros sentimentos associados (34,2%).

Tabela 11. Frequências e percentagens das estratégias de *coping* que as crianças informam utilizar para lidar com problemas com o colega (n=97)*

Categorias	Frequência	%
Buscar Apoio de alguém	29	29,8
Agressões Físicas	19	19,5
Não fazer nada	18	18,5
Romper a amizade com o colega	8	8,2
Agressões Verbais	7	7,2
Separar brigas dos colegas	6	6,2
Sair do local onde ocorreu o problema	6	6,2
Conversar com o colega	2	2,2
Chorar	1	1,2
Estudar Mais	1	1,2
Total	89	100

*respostas múltiplas.

A estratégia de *coping* mais utilizada pelas crianças, quando enfrentam problemas com seus colegas, é a busca do apoio de alguém como professora, pais, irmãos mais velhos, primos, direção da escola, etc. (29,8%). Também foram citadas com frequência alta as categorias: “Agressões Físicas” (19,5%) e “Não fazer nada” (18,5%).

Tabela 12. Frequências e percentagens das categorias referentes às justificativas da auto-avaliação das crianças sobre suas estratégias de *coping* relacionadas aos problemas com os colegas

Usaria a mesma estratégia (n = 42)*			Usaria uma estratégia diferente (n = 51)*		
Categorias	Frequência	%	Categorias	Frequência	%
Porque resolve	27	64,2	Porque existem outras estratégias possíveis de serem utilizadas	25	49
Porque é a única coisa que posso fazer	8	19	Porque não resolve	23	45
Porque é certo	6	14,2	Faria outra coisa seguindo orientação de outros	3	5,8
Porque não quero me prejudicar mais na escola	1	2,3			
Total	42	100		51	100

* quarenta e duas crianças responderam que usariam a mesma estratégia que já haviam relatado ao pesquisador, para lidar com um problema com seu colega, e 51 relataram que usariam uma estratégia diferente, totalizando 93 respostas. Foram consideradas respostas múltiplas nesta questão.

A maioria das crianças usaria a mesma estratégia, porque adianta, ou seja, porque a avaliam como eficaz (64,2%). Entretanto, grande parte das crianças levantou novas possibilidades de estratégias (49%). As crianças que usariam estratégias diferentes também relatam que adotariam uma nova estratégia, porque a estratégia que relataram ter usado, anteriormente, não resolveu seu problema, não foi eficaz (45%).

Tabela 13. Frequências e percentagens das respostas à pergunta: “O que você sentiu depois que terminou ou se resolveu o problema com seu colega?” (n= 72)*

Categorias	Frequência	%
Bem, melhor, otimista, calmo	36	50
Mal, ruim, pior	15	20,8
Nada	10	13,8
Arrependido	5	6,9
Bravo	2	2,7
Vergonha	2	2,7
Assustado	1	1,3
Vontade de falar com a mãe	1	1,3
Total	72	100

* quinze crianças não responderam a esta questão.

A maioria das crianças informou sentir-se bem, melhor, otimista e calmo(a) depois que terminou o problema (50%).

3.2.2 Cruzamentos entre os Grupos 1 e 2 e as categorias identificadas

Foi utilizado o Teste de Qui-quadrado (X^2) para verificar as diferenças entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com relação às categorias identificadas na entrevista referentes às: percepções das crianças sobre quem faz parte da sua família; aos tipos de problemas com professores e colegas enfrentados e relatados e às estratégias de *coping* adotadas. A seguir serão descritas apenas as análises que obtiveram resultados significativos.

Tabela 14. Cruzamento entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) e a categoria “Avós e Outros Parentes”, identificada a partir das respostas à pergunta: “Quem é a sua família?” (N=87)

Grupo das crianças	Mencionou esta categoria	Não mencionou esta categoria	Total	X ²
Grupo 1	8 (9,1%)	41 (47,1%)	49 (56,3%)	4,32*
Grupo 2	1 (1,1%)	37 (42,5%)	38 (43,6%)	
Total	9 (10,3%)	78 (89,6%)	87 (100%)	

* p< 0,04

Como mostra a Tabela 14, existe diferença entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com relação à categoria “Avós e outros Parentes” referente à pergunta “Quem é a sua família?”. De acordo com a Tabela 14, as crianças- vítimas de violência (Grupo 1)- relataram, com maior frequência, esta categoria do que as crianças não vítimas de violência doméstica (Grupo 2).

Tabela 15. Cruzamento entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com relação à categoria “Agressões Verbais”, identificada a partir das respostas à questão: “Conte-me um problema com a sua professora.” (N=87)

Grupo das crianças	Mencionou esta categoria	Não mencionou esta categoria	Total	X ²
Grupo 1	21 (24,1%)	28 (32,1%)	49 (56,3%)	10,92*
Grupo 2	4 (4,5%)	34 (39%)	38 (43,6%)	
Total	25 (28,7%)	62 (71,2%)	87 (100%)	

*p< 0, 01

De acordo com a Tabela 15, existe diferença significativa entre os Grupos 1 e 2 no que se refere à categoria “Agressões Verbais”, levantada a partir da questão “Conte-me um problema com a sua professora”. As crianças vítimas de violência doméstica (Grupo 1)

referem com maior frequência este tipo de problema com a professora do que as crianças não vítimas (Grupo 2).

Tabela 16. Cruzamento entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) e a categoria “Agressões Físicas”, identificada a partir das respostas à pergunta: “O que você faz quando tem um problema com seu(s) colega(s)?” (N= 87)

Grupo das crianças	Mencionou esta categoria	Não mencionou esta categoria	Total	X ²
Grupo 1	16 (18,3%)	33 (37,9%)	49 (56,3%)	7,68*
Grupo 2	3 (3,4%)	35 (40,2%)	38 (43,6%)	
Total	19 (21,8%)	68 (78,1%)	87 (100%)	

*p< 0,05

Como mostra a Tabela 16, existe diferença significativa entre os Grupos 1 e 2 com relação ao uso de agressões físicas como estratégia de *coping* quando o problema é com o colega. Verifica-se que as crianças vítimas de violência doméstica (Grupo 1) utilizam mais esta estratégia do que as não vítimas (Grupo 2).

3.2.3 Cruzamentos entre os sexos e as categorias identificadas

Foi utilizado o Teste de Qui-quadrado (X²) para verificar as diferenças entre os sexos e as categorias referentes às: percepções das crianças sobre quem são as pessoas que fazem parte da sua família; aos tipos de problemas com professores e colegas- enfrentados e relatados- e às estratégias de *coping* adotadas. A seguir, serão descritas apenas as análises que obtiveram resultados significativos.

Tabela 17. Cruzamento entre os sexos e a categoria “Agressões Físicas”, identificada a partir dos relatos sobre as estratégias de *coping* adotadas quando o problema é com o colega (N= 87)

Sexo das crianças	Mencionou esta categoria	Não mencionou esta categoria	Total	X ²
Masculino	15 (17,2%)	29 (33,3%)	44 (50,5%)	7,82*
Feminino	4 (4,5%)	39 (44,8%)	43 (49,4%)	
Total	19 (21,8%)	68 (78,1%)	87 (100%)	

*p< 0,01

A Tabela 17 mostra que existe diferença significativa entre os sexos das crianças e o uso de agressões físicas como estratégia de *coping* para lidar com problemas com os colegas (X²= 7,82; p<0,01). Os meninos adotam, com mais frequência, este tipo de estratégia do que as meninas, quando estão diante de conflitos com seu(s) colega(s).

Tabela 18. Cruzamento entre os sexos e a categoria “Agressões Verbais”, identificada a partir dos relatos sobre as estratégias de *coping* adotadas, quando o problema é com o colega (N= 87)

Sexo das crianças	Mencionou esta categoria	Não mencionou esta categoria	Total	X ²
Masculino	0 (0%)	44 (50,5%)	44 (50,5%)	7,79*
Feminino	7 (8%)	36 (41,3%)	43 (49,4%)	
Total	7 (8%)	80 (91,7%)	87 (100%)	

*p< 0,01

A Tabela 18 mostra que as meninas utilizam, com maior frequência que os meninos, as agressões verbais como estratégia de *coping*, quando enfrentam problemas com seus colegas. Existe diferença significativa entre os sexos (X²= 7,79; p<0,01).

Tabela 19. Cruzamento entre os sexos e a categoria “Agressões Verbais”, identificada a partir dos relatos das crianças com relação aos problema enfrentados com os colegas (N= 87)

Sexo das crianças	Mencionou esta categoria	Não mencionou esta categoria	Total	X ²
Masculino	5 (5,74%)	39 (44,8%)	44 (50,5%)	5, 72*
Feminino	14 (16%)	29 (33,3%)	43 (49,4%)	
Total	19 (21,8%)	68 (78,1%)	87 (100%)	

*p< 0,02

A Tabela 19 mostra que as meninas citam, com maior frequência que os meninos, as agressões verbais dos colegas como um problema enfrentado com os mesmos. Existe diferença significativa entre os sexos nesta categoria (X²= 5, 72; p<0,02).

Tabela 20. Cruzamento entre os sexos e a categoria “Não Fazer Nada”, identificada a partir dos relatos sobre as estratégias de *coping* adotadas para lidar com um problema envolvendo a professora (N= 87)

Sexo das crianças	Mencionou esta categoria	Não mencionou esta categoria	Total	X ²
Masculino	25 (28,7%)	19 (21,8%)	44 (50,5%)	2,98*
Feminino	32 (36,7%)	11 (12,6%)	43 (49,4%)	
Total	57 (65,5%)	30 (34,4%)	87 (100%)	

*p< 0,06

As meninas adotam, com mais frequência que os meninos, a inação (“Não Fazer Nada”), quando enfrentam problemas com suas professoras.

Tabela 21. Cruzamento entre os sexos e a categoria “Agressões Verbais”, identificada a partir das respostas com relação aos problemas, envolvendo a professora enfrentados e relatados (N= 87)

Sexo das crianças	Mencionou esta categoria	Não mencionou esta categoria	Total	X ²
Masculino	9 (10,3%)	35 (40,2%)	44 (50,5%)	2,98*
Feminino	16 (18,3%)	27 (31%)	43 (49,4%)	
Total	25 (28,7%)	62 (71,2%)	87 (100%)	

*p< 0,07

A Tabela 21 mostra que existe diferença entre os sexos e a frequência de respostas na categoria “Agressões Verbais” referente aos problemas com a professora enfrentados e relatados ($X^2= 2,98$; $p<0,07$). As meninas relataram mais este tipo de problema do que os meninos.

3.3 Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola

Foram calculados os escores das crianças na Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (Lisboa & Koller, submetido) e cada criança obteve sete escores, um para cada subescala:

1. Escore da subescala total de afirmativas agressivas
2. Escore da subescala sobre formas confrontativas de agressividade
3. Escore da subescala sobre formas não confrontativas de agressividade
4. Escore da subescala da agressividade direcionada aos professores
5. Escore da subescala da agressividade direcionada aos colegas
6. Escore da subescala da agressividade direcionada a um âmbito geral
7. Escore da subescala de itens positivos

Para cada uma das subescalas foram realizadas Análises de Variância (ANOVAs) a fim de verificar diferenças entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com relação a estes sete escores. Foram

feitos pontos de corte na amostra usando os percentis 35 e 65, a fim de formar dois grupos com escores extremos. As crianças com escores entre os percentis 35 e 65 foram excluídas para fins desta análise.

Tabela 22. Pontos de corte nos percentis 35 e 65, médias, desvios-padrão e intervalos de confiança dos escores das crianças nas sete subescalas

Subescalas	N	Percentis 35	Percentis 65	Média	Desvio Padrão	Intervalos de confiança
1. Total de afirmativas agressivas	54	36,2	75	58,8	27,87	26-128
2. Formas confrontativas de agressividade	60	23	57,6	42,2	24,49	19-94
3. Formas não confrontativas de agressividade	62	6	11	9,6	5,44	4-20
4. Agressividade direcionada aos professores	64	10	18	18,6	11,16	9-44
5. Agressividade direcionada aos colegas	63	16	30,5	25,5	14,97	10-50
6. Agressividade direcionada a um âmbito geral	54	12,1	21	11,8	7,17	7-34
7. Itens positivos	60	47,7	61	54,6	16,36	21-75

A Tabela 22 mostra os pontos de corte realizados na amostra nos percentis 35 e 65 para formar os dois grupos extremos, incluindo crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. Também são apresentados, na Tabela 22, as médias, os desvios-padrão e os intervalos de confiança das crianças (amostra total do estudo) em cada uma das sete subescalas.

Tabela 23. Médias, desvios-padrão e intervalos de confiança dos Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica)

Subescalas	Grupo 1				Grupo 2			
	N	Média	Desvio-padrão	Intervalos de confiança	N	Média	Desvio-padrão	Intervalos de confiança
1. Total de afirmativas agressivas	29	69,9	28,98	26-117	25	52	34,17	26-128
2. Formas confrontativas de agressividade	32	47,6	21,30	19-83	28	37,4	23,71	19-94
3. Formas não confrontativas de agressividade	35	10,4	5,61	4-20	27	8,6	5,14	4-19
4. Agressividade direcionada aos professores	34	19,5	9,98	9-40	30	17,6	12,46	9- 44
5. Agressividade direcionada aos colegas	36	29,1	13,73	10-48	27	20,7	13,25	10- 50
6. Agressividade direcionada a um âmbito geral	25	12,3	7,73	7-34	29	11,4	6,76	7-34
7. Itens positivos	32	51,7	15,71	21-75	28	57,8	16,75	27-75

A Tabela 23 mostra as médias, desvios-padrão e intervalos de confiança dos Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com relação aos escores nas sete subescalas. A seguir, serão discutidos os resultados em cada uma das subescalas.

3.3.1 Subescala total de afirmativas agressivas

Uma Análise de Variância (ANOVA) realizada mostrou uma tendência à diferença significativa entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica), ($F(1, 83) = 3,49$; $p < 0,06$), com relação à subescala total de agressividade.

A fim de avaliar com maior precisão as diferenças entre os Grupos 1 e 2 (crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, respectivamente), uma vez que existia uma tendência a diferença significativa, realizou-se uma nova ANOVA, com os grupos extremos, formados a partir dos pontos de corte dos percentis 35 e 65 (ver Tabelas 22 e 23), obtendo-se ($F(1, 50) = 5,90$; $p < 0,02$) e confirmando que existem diferenças entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com relação aos escores na subescala total de afirmativas agressivas.

Os histogramas, abaixo, demonstram que as crianças vítimas de violência obtiveram escores mais elevados nesta subescala.

Figura 1. Histograma dos escores das crianças vítimas de violência doméstica na subescala total de agressividade

Figura 2. Histograma dos escores das crianças não vítimas de violência doméstica na subescala total de agressividade

Dois grupos foram criados para calcular as diferenças das crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica com relação aos resultados desta subescala: crianças que obtiveram escores inferiores a 36, 2 pontos (Grupo *X*), e crianças que obtiveram escores superiores a 75 pontos (Grupo *Y*) - ver Tabelas 22 e 23. As crianças com baixos escores possuem menor probabilidade de serem percebidas como agressivas pelos professores, e as com altos escores possuem maior probabilidade de serem percebidas como agressivas. A partir disso, realizou-se o Teste de Qui-quadrado (X^2), para verificar diferenças entre os Grupos 1 e 2 (crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, respectivamente) e os Grupos *X* e *Y* (crianças com baixos e altos escores na subescala total de afirmativas agressivas, respectivamente).

Tabela 24. Cruzamento entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) e Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala total de afirmativas agressivas) (n=54)

Grupo das crianças	Grupo <i>X</i>	Grupo <i>Y</i>	Total	X^2
Grupo 1	9 (16,6%)	17 (19,5%)	26 (48,1%)	5,96*
Grupo 2	19 (21,8%)	9 (16,6%)	28 (32,1%)	
Total	28 (32,1%)	26 (48,1%)	54 (100%)	

* $p < 0,01$

Como mostra a Tabela 24, existe uma maior freqüência de crianças do Grupo 1 (vítimas de violência doméstica) no Grupo *Y*, ou seja, com altos escores na subescala total de afirmativas agressivas. O resultado do Teste de Qui-quadrado ($X^2 = 5,96$; $p < 0,01$) mostra que existe diferença significativa entre os Grupos 1 e 2 e confirma os resultados da ANOVA realizada anteriormente.

Subescala total de afirmativas agressivas X Sexos

Foi realizado o Teste de Qui-quadrado (X^2), para verificar diferenças entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e os sexos das crianças.

Tabela 25. Cruzamento entre os sexos e os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala total de afirmativas agressivas) (n=54)

Sexo das crianças	Grupo <i>X</i>	Grupo <i>Y</i>	Total	X ²
Masculino	5 (9,25%)	18 (33,3%)	23 (42,5%)	8,79*
Feminino	20 (37%)	11 (20,3%)	31(57,4%)	
Total	25 (46,2%)	29 (53,7%)	54 (100%)	

*p< 0,01

A Tabela 25 mostra que existe uma diferença entre os Grupos *X* e *Y* e os sexos das crianças (X²= 8,79; p<0,01). As meninas apresentam escores mais baixos na subescala total de afirmativas agressivas que os meninos, ou seja, estas são percebidas pelas professoras como menos agressivas.

Subescala total de afirmativas agressivas X Problemas e estratégias de *coping*

Para verificar a relação existente a manifestação da agressividade, os problemas com professores e colegas enfrentados e relatados na escola e as estratégias de *coping* que as crianças adotam para lidar com estes foram realizadas ANOVAs, comparando os escores das crianças nesta subescala e as categorias identificadas a partir dos relatos sobre os problemas e as estratégias de *coping*. Foram verificadas diferenças com relação às categorias “Agressões Físicas”, F (1, 83) = 6,08; p<0,02 e “Busca de Apoio de Alguém”, F (1, 83) = 4,12; p<0,05 ambas categorias referentes às estratégias de *coping* adotadas para lidar com problemas envolvendo os colegas.

Cruzamentos entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e as categorias levantadas na entrevista

Foi realizado o Teste de Qui-quadrado (X²), comparando as crianças percebidas como menos agressivas pelas professoras Grupo *X* (escores inferiores a 36,2 pontos) e as

crianças percebidas como mais agressivas Grupo *Y* (escores superiores a 75 pontos), e os tipos de problemas com professores e colegas enfrentados e relatados na escola, bem como as estratégias de *coping* adotadas para lidar com estes.

Tabela 26. Cruzamento entre os Grupos *X* (baixos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e *Y* (altos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e a categoria “Buscar o Apoio de Alguém” referente às estratégias de *coping* com os colegas (n= 54)

Grupo das crianças	Mencionou esta Categoria	Não mencionou esta Categoria	Total	X ²
Grupo <i>X</i>	10 (18,5%)	16 (29,6%)	26 (48,1%)	4,10*
Grupo <i>Y</i>	4 (7,4%)	24 (44,4%)	28 (51,8%)	
Total	14 (25,9%)	40 (74%)	54 (100%)	

*p< 0,04

De acordo com a Tabela 26, existe uma diferença significativa entre os Grupos *X* e *Y* (crianças de baixos e altos escores na subescala total de afirmativas agressivas) evidenciada pelo $X^2 = 4,10$; $p < 0,04$. Observa-se que as crianças percebidas como mais agressivas pelas professoras (Grupo *X*) tendem a buscar, com menor frequência, o apoio de outros para resolver os problemas que enfrentam com os colegas, quando comparadas às crianças percebidas como menos agressivas (Grupo *Y*).

Tabela 27. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala total de afirmativas agressivas) e a categoria “Agressões Físicas” referente às estratégias de *coping* com os colegas (n= 54)

Grupo das crianças	Mencionou a Categoria	Não mencionou a categoria	Total	X ²
Grupo <i>X</i>	2 (3,7%)	24 (44,4%)	26 (48,1%)	7,36*
Grupo <i>Y</i>	11 (20,3%)	17 (31,4%)	28 (51,8%)	
Total	13 (24%)	41 (75,9%)	54 (100%)	

*p<0,01

Segundo a Tabela 27, há diferença significativa entre os escores das crianças e a frequência do uso de agressões físicas como estratégia de *coping*, quando o problema é com o colega. Crianças com escores mais elevados e percebidas como mais agressivas (Grupo *Y*) tendem a manifestar mais o uso desta estratégia do que as que apresentam escores mais baixos (Grupo *X*). O Teste de Qui-quadrado, $X^2 = 7,36$; $p < 0,01$, aponta diferença significativa entre os dois grupos.

3.3.2 Subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade

Uma ANOVA, realizada para verificar as diferenças entre as crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica com relação aos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade ($F(1, 58) = 3,10$; $p < 0,08$), confirma que existe uma tendência de diferença entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com relação aos escores na subescala de afirmativas que descrevem formas confrontativas de agressividade.

Os histogramas seguintes demonstram que as crianças vítimas de violência obtiveram escores mais elevados nesta subescala.

Figura 3. Histograma dos escores das crianças vítimas de violência doméstica na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade

Figura 4. Histograma dos escores das crianças não vítimas de violência doméstica na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade

Após este primeiro procedimento, foi criada uma variável categórica definindo dois novos grupos de crianças: Grupo *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade, abaixo de 23 pontos) e Grupo *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade, acima de 57,65 pontos) – ver Tabelas 22 e 23. Realizou-se, então, o Teste de Qui-quadrado (X^2) para verificar diferenças entre os Grupos 1 e 2 (crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, respectivamente) e os Grupo *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade).

Tabela 28. Cruzamento entre Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e Grupo 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) e Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) (n= 60)

Grupo das crianças	Grupo <i>X</i>	Grupo <i>Y</i>	Total	X^2
Grupo 1	12 (20%)	20 (33,3%)	32 (53,3%)	4,28*
Grupo 2	18 (30%)	10 (1,6%)	28 (46,6%)	
Total	30 (50%)	30 (50%)	60 (100%)	

* $p < 0,05$

O valor do Teste de Qui-quadrado $X^2 = 4,28$; $p < 0,05$ evidencia uma diferença significativa entre os Grupos 1 e 2 (crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, respectivamente) no que se refere aos escores na subescala das afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade. As crianças vítimas de violência doméstica apresentam escores mais elevados nesta subescala (Grupo *Y*) do que as não vítimas, evidenciando maior indício de manifestação do comportamento agressivo confrontativo por parte destas crianças.

Subescala de afirmativas que descrevem formas confrontativas de agressividade X Sexos

Foi realizado o Teste de Qui-quadrado (X^2) para verificar diferenças entre os Grupos X (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e Y (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e os sexos das crianças do estudo.

Tabela 29. Cruzamento entre os sexos e os Grupos X (crianças com baixos escores na subescala afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e Y (crianças com altos escores na subescala afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) (n=60)

Sexo das crianças	Grupo X	Grupo Y	Total	X^2
Masculino	7 (11,6%)	21 (35%)	28 (46,6%)	13,12*
Feminino	23 (38,3%)	9 (15%)	32 (53,3%)	
Total	30 (50%)	30 (50%)	60 (100%)	

* $p < 0,01$

A Tabela 29 mostra que os meninos apresentam escores mais elevados na subescala sobre formas confrontativas de agressividade. O Teste de Qui-quadrado, $X^2 = 13,12$; $p < 0,01$, evidencia diferença significativa entre os sexos.

Subescala das afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade X Problemas e estratégias de *coping*

Para verificar a relação entre a manifestação da agressividade em formas confrontativas, os problemas com professores e colegas, enfrentados e relatados na escola, e as estratégias de *coping* que as crianças utilizam foram realizadas ANOVAs, comparando os escores das crianças nesta subescala e as categorias referentes aos tipos de problemas e estratégias de *coping*. Os resultados significativos foram com relação às categorias: “Buscar o Apoio de Alguém”, ($F(1, 84) = 3,22$; $p < 0,07$) e “Agressões Físicas” ($F(1, 84) = 6,29$; $p < 0,01$) referente às estratégias de *coping* adotadas frente a conflitos com os colegas.

Cruzamentos entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e as categorias levantadas na entrevista

Foi realizado o Teste de Qui-quadrado (X^2) comparando as crianças percebidas como aquelas que manifestam, com baixa frequência, comportamento agressivo confrontativo (que obtiveram escores inferiores a 23 pontos), e as que manifestam, com alta frequência, comportamento agressivo confrontativo (que obtiveram escores superiores a 57,65 pontos)- ver Tabelas 22 e 23. Estas crianças foram comparadas com relação às categorias sobre os problemas com professores e colegas enfrentados e relatados na escola e as estratégias de *coping* adotadas. A seguir, serão relatados os resultados significativos.

Tabela 30. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e a categoria “Buscar o Apoio de Alguém” referente às estratégias de *coping* com os colegas (n= 60)

Grupo das crianças	Mencionou a Categoria	Não mencionou a categoria	Total	X^2
Grupo <i>X</i>	14 (23,3%)	16 (26,6%)	30 (50%)	6,23*
Grupo <i>Y</i>	5 (8,3%)	25 (41,6%)	30 (50%)	
Total	19 (31,6%)	41 (68,3%)	60 (100%)	

* $p < 0,01$

De acordo com a Tabela 30, existe uma diferença significativa entre os Grupos *X* e *Y* (crianças de baixos e altos escores na subescala sobre formas confrontativas de agressividade) com relação ao uso da estratégia de *coping* “Busca o Apoio de Alguém”, evidenciada pelos resultado do Teste de Qui-quadrado, $X^2 = 6,23$, $p < 0,01$. Observa-se que as crianças que manifestam, com maior frequência, formas confrontativas de agressividade (Grupo *Y*), tendem a buscar menos apoio de outros para resolver problemas enfrentados com colegas do que as que manifestam com menor frequência este comportamento (Grupo *X*).

Tabela 31. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas confrontativas de agressividade) e a categoria “Agressões Físicas” referente às estratégias de *coping* com os colegas (n= 60)

Grupo das crianças	Mencionou a Categoria	Não mencionou a categoria	Total	X ²
Grupo <i>X</i>	2 (3,3%)	28 (46,6%)	30 (50%)	7,95*
Grupo <i>Y</i>	11 (18,3%)	19 (31,6%)	30 (50%)	
Total	13 (21,6%)	47 (78,3%)	60 (100%)	

*p< 0,01

Como mostra a Tabela 31, existe diferença significativa entre os escores das crianças nesta subescala (Grupos *X* e *Y*) e a frequência do uso de agressões físicas como estratégia de *coping*, quando o problema é com o colega. Crianças que manifestam, com maior frequência, formas confrontativas de agressividade (Grupo *Y*) utilizam mais agressões físicas, como estratégia para resolver conflitos com os colegas, do que as crianças que manifestam, com menor frequência, este comportamento agressivo (Grupo *X*).

3.3.3 Subescala das afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade

Os testes estatísticos realizados, ANOVAs e Teste de Qui-quadrado (X²), não revelaram diferença significativa entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica), com relação aos escores na subescala das afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade.

Cruzamento entre os escores na subescala das afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade X Sexos

Não se observa diferença entre os sexos das crianças com relação aos escores das crianças nesta subescala.

Cruzamento entre os escores das crianças na subescala das afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade X Problemas e estratégias de *coping*

Para se verificar a relação entre a manifestação da agressividade em formas não confrontativas, os problemas com professores e colegas enfrentados e relatados na escola e as estratégias de *coping* que as crianças adotam para lidar com eles, foram realizadas ANOVAs, comparando os escores das crianças nesta subescala, de acordo com os grupos extremos, formados a partir dos pontos de corte dos percentis 35 e 65. Observa-se diferença entre os escores das crianças nesta subescala e a frequência de respostas na categoria “Agressões Físicas” ($F(1, 84) = 6,50; p < 0,01$) referente às estratégias adotadas, quando o problema é com os colegas.

As crianças foram divididas em dois grupos: Grupo *X* - crianças com menor frequência de manifestações de comportamento agressivo não confrontativo (que obtiveram escores inferiores a 6 pontos) e Grupo *Y* - crianças com maior frequência de manifestações de comportamento agressivo não confrontativo (escores superiores a 11 pontos). Foi realizado o Teste de Qui-quadrado (X^2), comparando os Grupos *X* e *Y* e as categorias referentes aos problemas com professores e colegas enfrentados e relatados na escola e às estratégias de *coping* das crianças. A seguir, serão relatados os resultados significativos.

Tabela 32. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade) e a categoria “Buscar o Apoio de Alguém” referente às estratégias de *coping* com os colegas (n=62)

Grupo das crianças	Mencionou a Categoria	Não mencionou a categoria	Total	X^2
Grupo <i>X</i>	13 (20,9%)	18 (29%)	31 (50%)	2,65*
Grupo <i>Y</i>	7 (11,2%)	24 (38,7%)	31 (50%)	
Total	20 (32,2%)	42 (67,7%)	62 (100%)	

* $p < 0,08$

De acordo com a Tabela 32, existe uma diferença entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade) com relação à busca de apoio de alguém como estratégia de *coping*. Observa-se que as crianças que manifestam mais formas não confrontativas de agressividade (Grupo *Y*) buscam menos apoio de outros para resolver seus problemas com os colegas do que as que manifestam menos este comportamento (Grupo *X*).

Tabela 33. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala de afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade) e *Y* (crianças com altos escores na subescala de afirmativas sobre formas não confrontativas de agressividade) e a categoria “Agressões Físicas” referente às estratégias de *coping* com os colegas (n=62)

Grupo das crianças	Mencionou a categoria	Não mencionou a categoria	Total	X ²
Grupo <i>X</i>	4 (6,4%)	27 (43,5%)	31 (50%)	3,32*
Grupo <i>Y</i>	10 (16,1%)	21 (33,8%)	31 (50%)	
Total	14 (22,5%)	48 (77,4%)	62 (100%)	

*p< 0,06

Como mostra a Tabela 33, existe uma diferença significativa entre os escores das crianças nesta subescala e a frequência do uso de agressões físicas como estratégia de *coping*, quando o problema é com o colega X² = 3,32; p<0,06. Crianças que manifestam mais formas não confrontativas de agressividade (Grupo *Y*) adotam, com maior frequência, o uso de agressões físicas como estratégia do que as que manifestam menos este comportamento agressivo. Este resultado confirma a ANOVA realizada anteriormente.

3.3.4 Subescala da agressividade direcionada aos professores

As estatísticas realizadas (ANOVAs e Teste de Qui-quadrado- X²) não revelaram diferença significativa entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) com relação aos escores nesta subescala.

Cruzamento entre os escores na subescala da agressividade direcionada aos professores X Sexos

As crianças foram divididas em dois grupos: Grupo *X* - crianças com menor frequência de manifestações de comportamento agressivo, direcionado aos professores (que obtiveram escores inferiores a 10 pontos) e Grupo *Y* - crianças com maior frequência de manifestações de comportamento agressivo, direcionado aos professores (escores superiores a 18 pontos)- ver Tabelas 22 e 23. Foi realizado o Teste de Qui-quadrado (X^2) para verificar diferenças entre estes grupos e os sexos das crianças do estudo.

Tabela 34. Cruzamento entre os sexos e os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) e *Y* (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) (n=64)

Sexo das crianças	Grupo <i>X</i>	Grupo <i>Y</i>	Total	X^2
Masculino	10 (15,6%)	23 (35,9%)	33 (51,6%)	10,57*
Feminino	22 (34,3%)	9 (14%)	31 (48,4%)	
Total	32 (50%)	32 (50%)	64 (100%)	

* $p < 0,01$

Os meninos possuem escores mais elevados que as meninas na subescala de afirmativas de agressividade direcionada aos professores. O Teste de Qui-quadrado ($X^2=10,57$; $p < 0,01$) evidencia diferença significativa entre os sexos com relação a esta categoria.

Cruzamento entre os escores das crianças na subescala da agressividade direcionada aos professores X Problemas e estratégias de *coping*

Para se verificar a relação entre a agressividade direcionada aos professores, os problemas com professores e colegas, enfrentados e relatados na escola, e as estratégias de *coping* que as crianças utilizam, foram realizadas ANOVAs, comparando os escores das crianças na subescala da agressividade direcionada aos professores com as categorias referentes aos problemas enfrentados e relatados e às estratégias de *coping* das crianças. Os

resultados significativos referem-se às categorias: “Buscar o Apoio de Alguém” ($F(1, 62) = 3,39$; $p < 0,07$) e “Agressões Físicas” ($F(1, 62) = 4,94$; $p < 0,03$), ambas referentes às estratégias de *coping* adotadas quando o problema é com os colegas.

Foi realizado o Teste de Qui-quadrado (X^2), comparando os dois grupos de crianças X (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) e Y (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) com relação aos problemas enfrentados e relatados por estas na escola e às estratégias de *coping* adotadas. A seguir, serão relatados os resultados significativos.

Tabela 35. Cruzamento entre os Grupos X (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) e Y (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) e a categoria: “Buscar o Apoio de Alguém” referente às estratégias de *coping* com os colegas ($n = 64$)

Grupo das crianças	Mencionou a categoria	Não mencionou a categoria	Total	X^2
Grupo X	15 (23,4%)	17 (26,5%)	32 (50%)	3,32*
Grupo Y	8 (12,5%)	24 (37,5%)	32 (50%)	
Total	23 (35,9%)	41 (64%)	64 (100%)	

* $p < 0,06$

De acordo com a Tabela 35, existe uma diferença entre os Grupos X e Y (crianças de baixos e altos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores, respectivamente) com relação à busca de apoio de alguém como estratégia de *coping*, para lidar com problemas com os colegas, ($X^2 = 3,32$; $p < 0,06$). Observa-se que as crianças que manifestam mais a agressividade direcionada aos professores (Grupo Y) tendem a buscar menos apoio de outros para resolver seus problemas com os colegas do que as que manifestam menos este comportamento (Grupo X). Este resultado confirma a ANOVA realizada anteriormente.

Tabela 36. Cruzamento entre os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) e *Y* (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos professores) e a categoria: “Agressões Físicas” referente às estratégias de *coping* com os colegas (n= 64)

Grupo das crianças	Mencionou a categoria	Não mencionou a categoria	Total	X ²
Grupo <i>X</i>	3 (4,6%)	29 (45,3%)	32 (50%)	4,73*
Grupo <i>Y</i>	10 (15,6%)	22 (34,3%)	32 (50%)	
Total	13 (20,3%)	51 (79,6%)	64 (100%)	

*p< 0,03

Como mostra a Tabela 36, existe uma diferença significativa entre os escores das crianças nesta subescala e a frequência do uso de agressões físicas como estratégia de *coping*, quando o problema é com o colega ($X^2 = 4,73$; $p < 0,03$). Crianças que manifestam mais agressividade direcionada aos professores (Grupo *Y*) tendem a manifestar mais o uso de agressões físicas como estratégia de *coping* para lidar com conflitos junto aos colegas do que as que manifestam com menor frequência este comportamento agressivo. Este resultado corrobora o resultado evidenciado pela ANOVA realizada anteriormente.

3.3.5 Subescala da agressividade direcionada aos colegas

Uma ANOVA realizada, $F(1, 84) = 5,74$; $p < 0,02$, confirmou que existe diferença significativa entre os Grupos 1 e 2 (crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, respectivamente) com relação aos escores nesta subescala.

Os histogramas seguintes demonstram que as crianças vítimas de violência obtiveram escores mais elevados nesta subescala.

Figura 5. Histograma dos escores das crianças vítimas de violência na subescala da agressividade direcionada aos colegas

Figura 6. Histograma dos escores das crianças vítimas de violência na subescala de agressividade direcionada aos colegas

Foi criada uma variável categórica denominando dois novos grupos de crianças, de acordo com os pontos de corte nos percentis 35 e 65: Grupo *X* (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas, abaixo de 16 pontos) e Grupo *Y* (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas, acima de 30,55 pontos)- ver Tabelas 22 e 23. O Teste de Qui-quadrado (X^2) verificou diferença entre os Grupos 1 e 2 (crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, respectivamente) e os Grupo *X* e *Y* (crianças com baixos e altos escores nesta subescala, respectivamente).

Tabela 37. Cruzamento Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e Grupo 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) e Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala das afirmativas que descrevem agressividade direcionada aos colegas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala das afirmativas que descrevem agressividade direcionada aos colegas) (n = 63)

Grupo das crianças	Grupo <i>X</i>	Grupo <i>Y</i>	Total	X^2
Grupo 1	14 (22,2%)	17 (26,9%)	31 (49,2%)	3,57*
Grupo 2	22 (34,9%)	10 (15,8%)	32 (50,8%)	
Total	36 (57,1%)	27 (42,8%)	63 (100%)	

* $p < 0,05$

O Teste de Qui-quadrado $X^2 = 3,57$; $p < 0,05$ evidencia uma diferença significativa entre as crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica no que se refere aos escores na subescala das afirmativas da agressividade direcionada aos colegas. As crianças vítimas apresentam escores mais elevados nesta subescala (Grupo *Y*) do que as não vítimas, ou seja, apresentam maior indício de manifestação do comportamento agressivo direcionado aos colegas, segundo a percepção das professoras deste estudo.

Subescala das afirmativas da agressividade direcionada aos colegas X Sexos

Foi realizado o Teste de Qui-quadrado (X^2), comparando os Grupos *X* - crianças com menor frequência da agressividade direcionada aos colegas (que obtiveram escores

inferiores a 16 pontos) e *Y* - crianças com maior frequência de agressividade direcionada aos colegas (escores superiores a 30,55 pontos) e os sexos das crianças da pesquisa.

Tabela 38. Cruzamento entre os sexos e os Grupos *X* (crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas) e *Y* (crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas) (n=63)

Sexo das crianças	Grupo <i>X</i>	Grupo <i>Y</i>	Total	X ²
Masculino	9 (14,2%)	23 (36,5%)	32 (50,8%)	17,31*
Feminino	22 (34,9%)	9 (14,2%)	31 (49,2%)	
Total	31 (49,2%)	32 (50,8%)	63 (100%)	

*p< 0,01

De acordo com a Tabela 38, os meninos possuem escores mais elevados na subescala de afirmativas que descrevem a agressividade direcionada aos colegas.

Subescala das afirmativas da agressividade direcionada aos colegas X Problemas e estratégias de *coping*

Para se verificar a relação entre a agressividade direcionada aos colegas, os problemas com professores e colegas, enfrentados e relatados na escola, e as estratégias de *coping*, que as crianças utilizam, foram realizadas ANOVAs, comparando os escores das crianças nesta subescala e as categorias referentes aos problemas e às estratégias de *coping*. Os resultados significativos foram com relação às categorias “Buscar o Apoio de Alguém” (F (1,84) = 4,76; p<0,03) e “Agressões Físicas” (F (1,84) = 11,76; p<0,01), ambas referentes às estratégias de *coping* adotadas quando o problema é com os colegas.

Foi realizado o Teste de Qui-quadrado (X²), comparando os dois grupos de crianças: Grupo *X* - crianças com menor frequência de agressividade direcionada aos colegas (que obtiveram escores inferiores a 16 pontos) e Grupo *Y* - crianças com maior frequência de agressividade direcionada aos colegas (escores superiores a 30,55 pontos), com relação aos problemas com professores e colegas enfrentados e relatados na escola e às estratégias de *coping* adotadas. A seguir, serão relatados os resultados significativos.

Tabela 39. Cruzamento relacionando os Grupo *X* - crianças com baixos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas e Grupo *Y* - crianças com altos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas e a categoria: “Buscar o Apoio de Alguém” referente às estratégias de *coping* com os colegas (n=63)

Grupo das crianças	Mencionou a categoria	Não mencionou a categoria	Total	X ²
Grupo <i>X</i>	13 (20,6%)	18 (28,5%)	31 (49,2%)	2,92*
Grupo <i>Y</i>	7 (11,1%)	25 (39,6%)	32 (50,8%)	
Total	20 (31,7%)	43 (68,2%)	63 (100%)	

*p< 0,07

De acordo com a Tabela 39, existe uma tendência à diferença entre as crianças de baixos escores e às de altos escores na subescala da agressividade direcionada aos colegas e o uso da estratégia de *coping* relacionada à busca de apoio de alguém, X² = 2,92; p<0,07. Pode-se observar que as crianças que manifestam mais a agressividade, direcionada aos colegas, (Grupo *Y* – escores mais elevados) tendem a buscar menos o apoio de outros para resolver seus problemas com os próprios colegas do que as que manifestam com menor frequência a agressividade direcionada a estes (Grupo *X* - escores mais baixos). Este resultado confirma a ANOVA realizada anteriormente.

Tabela 40. Cruzamento entre os Grupo *X* - crianças com baixos escores na subescala de agressividade direcionada aos colegas e Grupo *Y* - crianças com altos escores na subescala de agressividade direcionada aos colegas e à categoria: “Agressões Físicas” referente às estratégias de *coping* com os colegas (n=63)

Grupo das crianças	Mencionou a categoria	Não mencionou a categoria	Total	X ²
Grupo <i>X</i>	3 (4,7%)	28 (44,4%)	31 (49,2%)	6,71*
Grupo <i>Y</i>	12 (19%)	20 (31,7%)	32 (50,8%)	
Total	15 (23%)	48 (76,1%)	63 (100%)	

*p<0,01

Como mostra a Tabela 40, existe uma diferença significativa ($X^2 = 6,71$; $p < 0,01$) entre os escores das crianças, nesta subescala, e a frequência do uso de agressões físicas como estratégia de *coping*, quando o problema é com o colega. Crianças que manifestam mais agressividade direcionada aos colegas (Grupo *Y* - escores mais elevados) tendem a manifestar mais o uso desta estratégia do que as que manifestam menos. Tal resultado corrobora a ANOVA realizada anteriormente.

3.3.6 Subescala da agressividade direcionada a um âmbito geral

As estatísticas realizadas, ANOVAs e Teste de Qui-quadrado (X^2) não mostram diferenças significativas entre os Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e Grupo 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) no que se refere aos escores na subescala da agressividade direcionada a um âmbito geral. Também foram efetuadas ANOVAs, comparando escores das crianças nesta subescala e as categorias referentes aos problemas com professores e colegas, enfrentados e relatados na escola, e estratégias de *coping*, mas não foi encontrada diferença significativa.

Dividiram-se as crianças em dois novos grupos, *X* e *Y* (crianças com baixos e altos escores na subescala em questão, respectivamente). Realizou-se o Teste de Qui-quadrado (X^2) para verificar as diferenças entre os Grupos *X* e *Y* e os sexos dos participantes, bem como entre estes Grupos e as frequências das categorias referentes aos tipos de problemas com professores e colegas, enfrentados e relatados na escola, e as estratégias de *coping* adotadas. As estatísticas efetuadas não mostram diferenças significativas entre os Grupos *X* e *Y* com relação às frequências das respostas das crianças nas categorias identificadas e também não apontam diferença entre os sexos e estas categorias.

3.3.7 Subescala de itens positivos

De acordo com os testes estatísticos, ANOVAs e Teste de Qui-quadrado (X^2), não existe diferença significativa com relação aos escores das crianças nesta subescala e os Grupos 1 e 2, crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica.

Subescala de itens positivos X Sexos

As crianças foram divididas em dois grupos: Grupo X - crianças com baixos escores na subescala de itens positivos (escores inferiores a 47,75 pontos) e Grupo Y - crianças com altos escores na subescala de itens positivos (escores superiores a 61 pontos)- ver Tabelas 22 e 23. Foi, então, realizado o Teste de Qui-quadrado (X^2), comparando os dois grupos de crianças, X e Y, e os sexos.

Tabela 41. Cruzamento entre os sexos e os Grupos X (crianças com baixos escores na subescala de itens positivos) e Y (crianças com altos escores na subescala de itens positivos) (n=60)

Sexo das crianças

Grupo X

Grupo Y

Total

X^2

Masculino

Feminino

Total

18 (30%)

11 (18,3%)

29 (48,3%)

9 (15%)

22 (36,6%)

31 (51,6%)

27 (45%)

33 (55%)

60 (100%)

6,60*

* $p < 0,01$

De acordo com a Tabela 41, as meninas possuem escores mais elevados na subescala de itens positivos.

Subescala de itens positivos X Problemas e estratégias de coping

Para verificar a relação entre os escores das crianças na subescala de itens positivos com os problemas, envolvendo os professores e os colegas, enfrentados e relatados na escola e as estratégias de coping adotadas foram realizadas ANOVAs comparando os escores das crianças nesta subescala e as categorias referentes aos problemas e às estratégias de coping. Os resultados significativos se referem às categorias: “Agressões Verbais”, sobre os problemas enfrentados e relatados com os colegas ($F(1, 82) = 2,87; p < 0,09$) e “Estudar Mais” sobre as estratégias de coping adotadas, quando o problema é com as professoras ($F(1, 82) = 3,06; p < 0,08$).

Foi realizado o Teste de Qui-quadrado (X^2), comparando os Grupos X - crianças com menor frequência comportamentos positivos (que obtiveram escores inferiores a 47,75 pontos) e Y - crianças com maior frequência de comportamentos positivos (escores superiores a 61 pontos) e os problemas com professores e colegas enfrentados e relatados por estas na escola, bem como as estratégias de coping adotadas. A seguir, serão relatados os resultados significativos.

Tabela 42. Cruzamento entre os Grupos X - crianças com baixos escores de na subescala de itens positivos e Y - crianças com altos escores de na subescala de itens positivos - e a categoria “Agressões Verbais” referente aos tipos de problemas enfrentados com os colegas (n=60)

Grupo das crianças

Mencionou a Categoria

Não mencionou a Categoria

Total

X²

Grupo X

Grupo Y

Total

5 (8,3%)

11 (18,3%)

16 (26,6%)

24 (40%)

20 (33,3%)

44 (73,3%)

29 (48,3%)

31 (51,6%)

60 (100%)

2,55*

*p< 0,09

A Tabela 42 mostra uma diferença significativa entre os escores na subescala de itens positivos e a categoria “Agressões Verbais” referente aos tipos de problema enfrentados com colegas (X² =2,55; p<0,09). As crianças com escores mais elevados nesta subescala, percebidas pelos professores como crianças que apresentam comportamentos positivos ou pró-sociais, mencionam mais as agressões verbais de seus colegas para com elas como problema do que as crianças que apresentam menor frequência de comportamentos positivos. Este resultado confirma a ANOVA realizada anteriormente.

Tabela 43. Cruzamento entre os Grupos X - crianças com baixos escores de na subescala de itens positivos e Y - crianças com altos escores na subescala de itens positivos e a categoria “Estudar Mais” referente às estratégias de coping utilizadas quando o conflito é com a professora (n=63)

Grupo das crianças

Mencionou a categoria

Não mencionou a categoria

Total

X²

Grupo X

Grupo Y

Total

4 (6,6%)

1 (1,6%)

5 (8,3%)

25 (41,6%)

30 (50%)

55 (91,6%)

29 (48,3%)

31 (51,6%)
60 (100%)
2,19*

*p < 0,15

A Tabela 43 mostra uma tendência à diferença significativa entre crianças com altos e baixos escores na subescala de itens positivos e a estratégia de coping “Estudar Mais” utilizada, quando o problema é com a professora. Crianças, com baixos escores, ou seja, que são menos percebidas pelos professores como manifestantes de comportamento positivo, em sala de aula, adotam esta estratégia, com maior frequência, do que as crianças com escores elevados nesta subescala (maior frequência de comportamento positivo em sala de aula).

Capítulo IV

Discussão

Os resultados obtidos, neste estudo, evidenciam que o trabalho atingiu os objetivos propostos inicialmente. É possível a discussão de dados relevantes acerca das crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, a partir dos relatos das crianças estudadas sobre os problemas com professores e colegas enfrentados, as estratégias de *coping* e a manifestação da agressividade no ambiente escolar.

Para a realização deste estudo, ocorreu a inserção da equipe de pesquisa no contexto ecológico da escola. Este processo iniciou-se no primeiro contato realizado (exposição da pesquisa) em cada uma das escolas contatadas e estendeu-se durante todo o período de coleta de dados. As reuniões junto à direção, Serviço de Orientação Educacional (SOE) e professores permitiram o conhecimento das características do microsistema escolar. A seleção das crianças e sua separação em grupos (vítimas e não vítimas de violência doméstica) foi realizada em conjunto pelo grupo de pesquisa e a equipe da escola. Através de contatos frequentes (de duas a três vezes semanais), os pesquisadores começaram a fazer parte do contexto ecológico deste microsistema durante um determinado período de tempo, variando sua permanência de dois a três meses em cada escola. Este processo de inserção possibilitou a adequada criação de vínculo (importante para a coleta de dados) e um melhor entendimento sobre a dinâmica de interações no microsistema escolar estudado. Alguns comentários e reflexões que se seguem neste capítulo foram possíveis em vista desta inserção ecológica.

A separação e a seleção das crianças em grupos - Grupos 1 (crianças vítimas de violência doméstica) e 2 (crianças não vítimas de violência doméstica) - possibilitou a identificação de um número significativo de crianças que relatou, em entrevista, o testemunho da violência em seu ambiente doméstico. Mesmo que tenham sido incluídas, na amostra, crianças vítimas de violência doméstica, de uma maneira geral, sem especificações para o tipo de abuso sofrido (maus tratos, negligência, abuso sexual, abuso psicológico e testemunho à cenas violentas), o relato sobre o testemunho à violência merece ser discutido qualitativamente. O testemunho à violência é difícil de diagnosticar, pois não deixa marcas visíveis, mas afeta o desenvolvimento da criança, gerando agressividade, insegurança,

agitação, etc. (Caminha, 1999; Zuckerman, 1999). As crianças deste estudo relataram este tipo de abuso em entrevista, mesmo sem um indicador prévio que levantasse suspeitas do pesquisador ou da equipe da escola, sobre a ocorrência de qualquer tipo de violência contra esta criança. O impacto do testemunho à violência, na esfera psicológica e no decorrer do desenvolvimento infantil, pode ser negativo, afetando a percepção que a criança tem do mundo a sua volta, mas os relatos revelam a confiança das crianças entrevistadas no pesquisador (Moffitt & Caspi, 1998; Zuckerman, 1999). O mundo dentro e fora de casa torna-se perigoso e ameaçador, e estas crianças temem explorar o ambiente (tarefa importante para o desenvolvimento durante o ciclo vital) o que se expressa na avaliação ecológica das dimensões Tempo-Processo-Pessoa-Contexto (Moffitt & Caspi, 1998; Zuckerman, 1999). As crianças entrevistadas, que testemunham violência, demonstraram uma elevada expectativa da ocorrência da violência (acreditando que seriam sempre agredidas), distorcendo os atos e intenções de outros, julgando-os sempre hostis e atacando-os, pois estas aprendem, através da vivência familiar doméstica, que a violência é o melhor caminho para resolver problemas (Bandura, 1969; 1997; Bandura & Walters, 1959; Zuckerman, 1999). Este comportamento repete-se na escola, quando agredem os colegas, hostilizam a professora e são, sistematicamente, apontadas pelos outros como as crianças que criam problemas no ambiente escolar.

Os participantes da pesquisa apresentam idade escolar, possuindo de sete a doze anos, alguns ingressando na escola e adaptando-se a este novo ambiente (Eccles & Roeser, 1999; Rubin, Coplan, Cheah, Nelson & Laguace-Seguín, 1999). Pode-se dizer que estas crianças encontram-se em uma transição ecológica, pela qual as características da dimensão Pessoa interagem com o Contexto (sistema escolar e familiar, por Ex.), buscando a adaptação a um novo papel. A passagem de casa para a escola como um trânsito entre os microsistemas caracteriza a transição ecológica, o que permite sugerir que, mesmo as crianças mais velhas (doze anos), que já ingressaram há mais tempo na escola, ainda estão em transição. Para as crianças vítimas de violência doméstica esta transição ecológica pode ser muito mais difícil e problemática. Tais crianças possuem modelos agressivos em casa que, muitas vezes, falham na supervisão parental e adotam práticas educativas inadequadas (Ex.: punição). Elas podem apresentar atitudes agressivas na escola que se repetem com frequência e não são aprovadas pelos colegas e professores, tornando seu processo de

transição ecológica ainda mais difícil (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Neste sentido, as evidências de manifestação do comportamento agressivo- das crianças entrevistadas percebidas pelas professoras que participaram desta pesquisa- podem estar associadas ao processo de transição ecológica das crianças vítimas de violência doméstica que buscam a readaptação. Este dado será melhor discutido no decorrer deste capítulo.

Inicialmente, as perguntas “Quem é a sua família?” e “ Com quem você mora?” buscaram verificar as percepções das crianças sobre seu microsistema familiar e as relações destes relatos com a questão da violência doméstica. Tal violência é um problema sistêmico que envolve todos os membros de uma determinada família. Priorizaram-se os relatos das próprias crianças na investigação de alguns dados sócio-demográficos, a fim de valorizar suas percepções sobre aspectos de seu desenvolvimento, mesmo que se obtivesse referências da escola sobre suas famílias e moradias. Especificamente neste estudo, investigaram-se as percepções das crianças sobre sua família e sua casa, nas quais, para os participantes do Grupo 1, ocorria a situação de violência. Visava-se a levantar relações entre as respostas das crianças nas duas perguntas, identificando possíveis diferenças entre as percepções relatadas sobre a constituição familiar e sobre quais eram as pessoas que compartilhavam a sua moradia. Também se questionou se existiam diferenças entre as respostas das crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica e entre os sexos dos participantes com relação a cada uma das perguntas.

No que se refere às percepções das crianças (total de participantes da amostra) sobre quem eram as pessoas da sua família, a maior frequência das respostas foi “Família Nuclear e Parentes Distantes” e com relação a quem moravam foi “Família Nuclear Próxima”. As crianças citaram, com maior frequência, a família nuclear e parentes distantes como sua percepção de família, mesmo morando com a família nuclear próxima. Este fato pode estar associado ao momento pessoal destas crianças, refletindo a fase do desenvolvimento emocional e cognitivo que se encontram, justificada pela dimensão Tempo (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Elas estão em idade escolar e, segundo relataram, estão aprendendo a escrever, desenhar ou fazer outras atividades acadêmicas que envolvam as pessoas da sua família (nomes, idades, etc.). As respostas das crianças a esta pergunta, muitas vezes, pareceram um tanto

intelectualizadas e repetitivas, como se elas tivessem memorizado um conceito aprendido de família e o repetissem às entrevistadoras, assim como algo que estivessem estudando na escola. Por outro lado, a amostra se caracteriza por ser pertencente a uma camada de nível sócio-econômico baixo e, normalmente, as crianças moram no “mesmo pátio” com avós, tios e/ou primos, o que faz com que estas tenham contato diário e muito próximo com parentes da família extensa e os citem como membros da sua família.

As crianças do estudo, na sua maioria, relataram morar com a família nuclear próxima (microsistema familiar). Este fato surpreende, pois famílias de nível sócio-econômico baixo tendem a morar com outros parentes da família extensa, devido a fatores sócio-histórico-culturais como baixa remuneração, opção pela moradia próxima a parentes, etc. (Buriolla & Marques, 1999; Caminha, 1999; Pierre & Layzer, 1998; Pires, 1999). Também se esperava que as crianças vítimas de violência doméstica diferissem das não vítimas nestas respostas, o que não ocorreu. Em vista da questão da violência, era esperado que estas crianças não informassem morar somente com membros da família nuclear próxima, da qual fazem parte pessoas que as agredem e/ou são cúmplices de atos violentos contra as mesmas, mas também com outros membros da família extensa. Estes parentes mais distantes podem representar fatores de proteção para as crianças e, geralmente, são comunicados via Conselho Tutelar, nos casos de revelação do abuso. Convém salientar que também não era esperado que as crianças morassem em instituições de abrigo, pois foi critério inicial da pesquisa que os participantes estivessem morando com a sua família. O fato das crianças vítimas de violência doméstica informarem morar com a família nuclear próxima pode ser decorrente do grande número de crianças, cuja questão da violência foi identificada no momento da entrevista e que só então foram encaminhadas a serviços de apoio. E também devido a casos de crianças que já haviam sido encaminhadas a serviços de apoio da comunidade, mas, nos quais, por falta de evidências e provas, não ocorreu a destituição do pátrio poder.

Não foi constatada diferença significativa entre os sexos das crianças com relação às perguntas sobre sua família e às pessoas com quem moram. Também não apareceu diferença entre o relato das crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica sobre quem são as pessoas com quem moram, mas se observa diferença com relação às percepções sobre quem são as pessoas que formam sua família. As crianças, vítimas de

violência doméstica, citam, com maior frequência, a categoria “Avós e Outros Parentes” no que diz respeito à percepção sobre a sua constituição familiar. Este resultado pode estar relacionado ao fato de que, mesmo morando com a família nuclear próxima, quando sofrem episódios de violência, estas crianças tendem a passar períodos temporários com outros parentes (avós, tios, padrinhos, etc.), conseqüentemente citam estas pessoas como membros de sua família. Por outro lado, mesmo que as crianças não sejam encaminhadas para viver com estes parentes, estes, principalmente avós, podem estar sendo vistos pelas mesmas como fatores de proteção importantes no seu desenvolvimento. O relato das crianças reflete que estas pessoas são, possivelmente, identificadas de uma maneira afetiva como membros de sua família. A interação entre as dimensões Pessoa-Processo-Contexto difere entre os grupos de crianças, justificando que as crianças vítimas de violência doméstica, devido à dinâmica das relações no seu microsistema familiar, mencionem seus avós e outros parentes como membros de sua família, com maior frequência que as não vítimas. (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Buriolla & Marques, 1999; Caminha, 1999).

Constatou-se que grande parte das crianças da amostra dirige-se à escola sozinha ou acompanhada por uma outra criança de idade igual ou próxima a sua. Este dado sugere que os pais dos participantes do estudo mantêm pouco contato com a escola, fato que, segundo pesquisas anteriores, pode dificultar o desenvolvimento da criança e comprometer seu processo de ensino-aprendizagem (Haase, Käppler & Schaeffer, 2000; Norman & Smith, 1997). Pais e educadores concordam que o envolvimento parental na educação dos filhos é benéfico e positivo, mas pais ausentes ou distantes do contexto escolar e professores pouco interessados não conseguem construir elos de ligação que possam facilitar o contato efetivo (Norman & Smith, 1997). Fleming (1993) salienta que para resolver os problemas que as crianças enfrentam hoje em dia (na escola, em casa, em diversos ambientes), os microsistemas familiar e escolar não podem se manter afastados como no caso deste estudo. As instituições escolares e as famílias são núcleos de aprendizagem, representando dois ambientes importantes e interrelacionados na vida das crianças, nos quais, estas passam a maior parte de seu tempo (Eccles & Roeser, 1999).

Uma pesquisa desenvolvida por Smith, Hurley, Walker, Norman e Gandy (1994) salienta que os pais acreditam que seu envolvimento com a escola se restringe a

supervisionar a criança em casa, observando o cumprimento das tarefas prescritas e buscando informações esporádicas sobre as atividades da escola. Já os professores, percebem seu envolvimento com a família, focalizando a criança, esperando que os pais venham até o contexto escolar discutir sobre os comportamentos dos seus filhos, ou que participem de encontros e/ou convocações da instituição. A maneira que a criança se dirige à escola e alguns relatos esporádicos dos professores do estudo, identificados durante o período de inserção ecológica dos pesquisadores na escola, ilustram estas crenças de ambos os sistemas ecológicos - a família e a escola. Professores informam que os pais não participam ou acompanham a vida acadêmica das crianças e, raramente, respondem às convocações para comparecer à escola. Para Norman e Smith (1997), embora auxiliar a criança em casa não seja suficiente para caracterizar o contato necessário família-escola, as crianças valorizam esta ajuda dos pais, percebem como valorização de si mesmas e esta interação enfatiza a importância da escola no desenvolvimento. A partir dos resultados deste estudo e de algumas constatações, a partir da observação não sistemática da equipe de pesquisadores sobre a dinâmica das interações nos microsistemas escolares estudados (inserção ecológica), sugere-se que os professores prescrevam tarefas a serem feitas em casa, a fim de auxiliar os pais a compreenderem suas crianças, promovendo a proximidade escola-família, através da tarefa. Esta ligação pode ser favorável à construção de elos entre os microsistemas existentes no contexto ecológico das crianças da presente pesquisa. Tais colocações dizem respeito a todas as crianças do estudo, porque independente destas crianças terem sofrido violência ou não, nas camadas de nível sócio-econômico baixo, observa-se pouco investimento na interlocução dos pais com a escola (Pierre & Layzer, 1998). Além disso, pais que não concluíram seus estudos, que não são alfabetizados, ou, que tiveram más experiências escolares, podem ter maiores dificuldades para atender a chamados e comparecer à instituição (Epstein, 1985). Os pais das crianças do estudo, aqui discutido, na sua maioria, não são alfabetizados e provêm de camadas de nível sócio-econômico baixo e o fato de manterem pouco contato com a escola pode estar associado a estes fatores. Estes pais se desenvolveram em ambientes nos quais a educação pode não ter sido priorizada e valorizada.

Os professores podem solicitar o comparecimento dos pais na escola com certa frequência, principalmente nos casos das crianças vítimas de violência doméstica, nos quais

os pais, através de práticas educativas punitivas e agressões, dificultam o desenvolvimento sadio dos seus filhos. Conseqüentemente, a aprendizagem escolar destas crianças é prejudicada. As crianças, vítimas de violência doméstica, de acordo com a literatura, tendem a apresentar desempenho acadêmico pobre, baixa concentração em sala de aula, dificuldades em concluir tarefas e pouca tolerância à frustração (Buriolla & Marques, 1999; Caminha, 1999; Pires, 1999). Os professores podem envolver os pais na aprendizagem das crianças, valorizando sua capacidade de ajudar seus filhos, transmitindo-lhes experiência e participando afetivamente do processo destes na escola. Tal fato pode melhorar a relação entre pais-filhos e diminuir episódios de violência, gerando proximidade, intermediada pelo professor que aparece como integrante da rede de apoio protetiva da criança e, extensivamente, da família.

As repreensões (orais e escritas) foram os problemas com professores mais citados pelas crianças do estudo. Este resultado pode ser explicado pelo fato de crianças e pré-adolescentes se incomodarem, quando são chamados a obedecer regras ou quando alguém aponta os limites a serem respeitados (Steinberg, 1999). Entretanto, a segunda maior frequência de respostas refere-se a agressões verbais por parte da professora. Com este resultado, é questionado o papel da professora no desenvolvimento dos seus alunos, bem como a qualidade das repreensões citadas anteriormente. As crianças deste estudo podem estar denunciando dificuldade das suas professoras em exercer a autoridade de forma adequada e afetiva, além de estarem manifestando incômodo em obedecer a regras e normas. Professores percebidos como agressivos, inadequados ou com dificuldades de estabelecer disciplina e bom rendimento dos seus alunos não representam fatores de proteção para as crianças (Henderson & Milstein, 1996). O microssistema escolar pode representar para as crianças uma alternativa de apoio, que não encontram em seu microssistema familiar (Henderson & Milstein, 1996). As reclamações das crianças desta pesquisa sobre as repreensões e as agressões verbais das professoras, incluindo gritos, xingamentos, deboches e ironias pode estar denunciando um sistema educacional que falha em exercer seu papel de rede de apoio social e protetiva para as crianças.

A estratégia de *coping* inação (“Fazer Nada”), adotada para lidar com um problema envolvendo a professora, obteve a maior frequência de respostas. As crianças dispõem de menos recursos que os adultos para lidar com seus estressores, principalmente quando estes

estão relacionados a seus pais, família, professores ou condições sócio-econômicas. Estes problemas fogem de seu controle pessoal. Por outro lado, as habilidades cognitivas das crianças se sofisticam durante a infância e adolescência, mas o mais alto nível de desenvolvimento cognitivo alcançado é de operações lógicas e formais (Ryan-Wenger, 1992). Assim, muitas vezes, as crianças não agem por falta de competências e habilidades cognitivas para lidar com determinados estressores. Estas afirmações explicam o fato das crianças deste estudo relatarem com frequência a inação (“Fazer Nada”). O *coping*-focalizado na emoção- e a inação estão associados, geralmente, aos baixos índices de controle sobre a situação e à percepção de seus recursos pessoais como insuficientes para lidar com o estresse a ser enfrentado (Almquist & Hwang, 1999; Ryan-Wenger, 1992). Tais colocações são confirmadas nos relatos das crianças sobre as estratégias de *coping* que adotam frente aos problemas com as professoras, mas também apontam questões de hierarquia envolvidas no processo proximal entre as crianças do estudo e suas professoras. A professora é uma figura de autoridade, segundo relato das crianças, que não se baseia em uma relação de reciprocidade, afeto e equilíbrio de poder com seus alunos (Bronfenbrenner, 1979/1996). Provavelmente, os participantes se sintam apreensivos para agir quando têm um problema com a professora, temendo as conseqüências negativas de seus atos (castigos, suspensões, baixas notas, etc.) e evidenciando a falta de comunicação entre ambos. Esta pode ser a razão pela qual as crianças se percebem sem alternativas para adotar uma estratégia de *coping* eficaz e optam por não agir quando têm um problema com a professora. Tais conclusões são confirmadas pelas respostas das crianças às perguntas sobre sua auto-avaliação das estratégias de *coping*, adotadas frente a um problema com a professora. A maioria delas refere que, se passasse pelo mesmo problema que relataram uma outra vez, usariam a mesma estratégia que já haviam citado, justificando que a professora tem sempre a razão. Um estudo realizado por Dell’Áglio (2000) aponta resultados que corroboram estes achados. Na sua pesquisa, observou-se que as crianças utilizam estratégias de aceitação e inação, quando enfrentam problemas com adultos. Dell’Áglio (2000) salienta que estes comportamentos podem estar associados a questões de autoritarismo e hierarquia presentes nas relações entre adultos e crianças nas camadas de nível sócio-econômico baixo, das quais faziam parte as crianças entrevistadas no seu

trabalho. Estas colocações confirmam os dados obtidos na pesquisa aqui descrita, bem como apoiam as explicações levantadas sobre os resultados.

Após identificar os problemas com a professora relatados pelas crianças e as estratégias de *coping* adotadas que obtiveram maior frequência de respostas, convém comentar as semelhanças e diferenças entre os grupos de crianças, vítimas e não vítimas de violência doméstica. De uma maneira geral, com exceção de duas categorias, não ocorreu diferença significativa entre os dois grupos do estudo, no que se refere a estes aspectos. Este dado remete a um dilema sobre suas possíveis explicações. Esperava-se que as crianças não vítimas de violência doméstica relatassem estratégias de *coping* mais saudáveis e adaptativas do que as vítimas e que, também, por razões contextuais e pessoais, os dois grupos de crianças relatassem tipos de problemas qualitativamente diferentes. Muitos pesquisadores têm direcionado sua atenção para estudos que focalizam o potencial de *coping* enquanto preditor de adaptabilidade social (Antoniazzi, 2000; Endler & Parker, 1990; Holahan, Moos & Schaefer, 1996). As estratégias de *coping* que visam lidar com o evento estressante em si, ou seja, busca de informações sobre o problema, planificações de resolução para o mesmo, etc. são vistas como mais adaptativas e funcionais (Holahan, Moos & Schaefer, 1996). Já as estratégias evitativas, como negação, distração ou inação tendem a dificultar o desenvolvimento saudável (Endler & Parker, 1990). A semelhança entre as respostas das crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica pode estar associada à ação de fatores de proteção presentes no contexto destas. As crianças- vítimas de violência- podem encontrar na escola tantos fatores de proteção (professores, SOE, colegas, etc.) que amenizem a influência do risco (violência) sobre seu desenvolvimento e façam com que elas apresentem estratégias de *coping* saudáveis. Por outro lado, os dados deste estudo sugerem que as professoras, provavelmente, não possam ser consideradas fatores de proteção responsáveis pelas estratégias adaptativas das crianças vítimas de violência doméstica, dado que justificaria a semelhança entre os grupos. O problema com as professoras mais citado pelas crianças do estudo foi as repreensões, seguidas das agressões verbais das professoras, e a estratégia mais usada nestes casos foi a inação, que segundo a literatura não é considerada uma estratégia saudável (Edler & Parker, 1990). De acordo com estes resultados, pode-se levantar a hipótese de que as crianças não vítimas, mesmo não sofrendo violência doméstica, enfrentam outros tipos de risco no microsistema

escolar e, com isso, têm seu desenvolvimento e interações sociais prejudicadas. Se a violência doméstica é tão danosa ao desenvolvimento, provavelmente o contexto ecológico escolar não oferece proteção a crianças não vítimas, pois elas também relatam estratégias de *coping* pouco adaptativas, quando lidam com problemas com seus professores. Estas crianças, mesmo não expostas à agressão em seu microsistema familiar, tomam conhecimento desta na escola e, através do modelo e exemplo dos colegas, também podem se tornar mais agressivas. Esta colocação explica a semelhança entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica com relação aos problemas e estratégias de *coping* referentes à conflitos com os colegas. Convém enfatizar que tais afirmações são relevantes para intervenções em escolas. As crianças não vítimas de violência doméstica também devem ser focalizadas em programas preventivos realizados nestas instituições, tanto quanto as vítimas. Em alguns casos, em função da revelação do abuso, as professoras podem direcionar toda sua atenção às crianças vítimas de violência doméstica, desconsiderando os comportamentos de risco evidenciados pelas não vítimas.

Mesmo que os dois grupos de crianças entrevistadas se assemelhem na maioria de suas respostas, foi observada diferença significativa, quanto aos problemas com a professora enfrentados e relatados. As crianças vítimas de violência doméstica relatam com maior frequência a categoria “Agressões Verbais”. Este dado pode relacionar-se às características do microsistema familiar das crianças que sofrem violência em casa e aos fatores de risco e proteção presentes nos ambientes nos quais interagem. Vivendo em situação de risco, as crianças vítimas de violência doméstica necessitam de educadores que lhes transmitam energia e força, para que estas possam desenvolver estratégias de *coping* adequadas para lidar com os problemas de seu processo de desenvolvimento e serem resilientes (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Henderson & Milstein, 1996). As crianças -vítimas de violência doméstica- que participaram da pesquisa, trazem expectativas positivas sobre o comportamento de seus professores e se frustram. Elas vêm de microsistemas familiares nos quais sofrem violência de seus pais e parentes e/ou a testemunham com frequência e esperam encontrar na escola um grupo de educadores que as apóie e com capacidade para auxiliá-los no seu desenvolvimento acadêmico e emocional. Por esta razão, pode-se inferir que as agressões

verbais das professoras tenham maior impacto para estas e sejam relatadas com maior frequência.

Rutter (1999) salienta que os fatores de risco estão diretamente relacionados com as circunstâncias sociais e a maneira pela qual as pessoas se comportam. Elas constroem suas experiências através de ações e formam ciclos prejudiciais na promoção da resiliência. Ou seja, uma criança agressiva (que aprende este comportamento em casa), quando é agredida verbalmente pela sua professora, como exemplificado no relato das crianças deste estudo, tende a responder novamente com agressividade. A professora responde a esta agressivamente e, assim, sucessivamente. O ciclo está formado. A dimensão Contexto - microsistema familiar, no qual existe violência doméstica - e características da Pessoa - comportamento agressivo - expõem as crianças ao risco e as tornam mais vulneráveis a desenvolver comportamentos desadaptados. Para quebrar este processo, é preciso que professores e outras pessoas, que têm contato com estas crianças, ofereçam a elas novos modelos e exemplos de interação. A agressividade não deve ser respondida com agressividade, mas com outro tipo de respostas mais adaptativa. É necessário que profissionais estejam cientes destes dados e sejam tolerantes com estas crianças, considerando o contexto no qual elas se desenvolvem.

A análise ecológica do macrossistema, em que se encontram estes professores e estas crianças, também deve ser levada em consideração. No Brasil, as formas de governo e as políticas econômicas e públicas desvalorizam a educação. Estes aspectos geram baixa remuneração para alguns professores de Ensino Fundamental, afetando sua motivação e resultando em um despreparo para lidar com os comportamentos dos alunos (Dias, Salzstein & Millery, 1999). Este pode ser o caso dos professores do estudo. Por outro lado, para Freire (1998), as relações entre professores e jovens alunos no Brasil são mais afetivas que em outras culturas. Este fato é contrário aos dados obtidos e pode justificar o incômodo das crianças do estudo frente às repreensões e às agressões verbais de seus professores, pois existe uma expectativa cultural de proximidade afetiva destes ou das “tias” e “tios”, como as crianças os costumam chamar, mas não está havendo reciprocidade.

Durante o período de inserção da equipe de pesquisa na escola, identificou-se que os professores das crianças da amostra enfrentam sérios dilemas, quando descobrem ou percebem que seus alunos estão sofrendo violência em casa. Eles se questionam sobre

como devem conversar com as crianças sobre a violência ou se, com isto, estariam aumentando sua ansiedade em sala de aula e gerando maiores manifestações de comportamento agressivo das mesmas. Também não sabem o quanto é prejudicial para as outras crianças perceberem os ferimentos, as marcas físicas e ouvirem os relatos das crianças vitimizadas. Em vista dessas questões, do despreparo dos mesmos e da falta de amparo público (instituições para encaminhamento), os professores se calam. Segundo Zuckerman (1999), esta atitude dos professores é compreensível, mas aponta a necessidade de intervenção. Os professores deveriam passar por programas de treinamento através dos quais fossem capacitados no que se refere ao desenvolvimento infantil em geral e, especificamente, aos efeitos da violência nas diferentes faixas etárias. Todos estes conceitos e aspectos teóricos devem ser relacionados ao processo da criança na escola. É, ainda, necessário que estes tipos de treinamento envolvam dinâmicas psicopedagógicas e discussões de estudo de caso que sensibilizem estes profissionais para as questões discutidas (Lisboa, Alves & Dotta, 2000).

Observa-se semelhança entre os sexos das crianças com relação aos problemas com colegas e professores enfrentados e relatados e às estratégias de *coping* adotadas. Esta semelhança pode estar associada ao fato de que as diferenças entre os sexos não parecem tão delimitadas na infância, mas tendem a ficar salientadas na adolescência e idade adulta. As diferenças observadas em crianças em, idade escolar, estão, geralmente, relacionadas à agressividade (Coie & Dodge, 1997; Ruble & Martin, 1997). Entretanto verificou-se diferença entre meninos e meninas com relação ao uso da estratégia de *coping* inação (“Não Fazer Nada”) adotada para lidar com problemas com a professora. As meninas utilizam mais esta estratégia que os meninos. Este dado está associado a pressupostos teóricos que enfatizam que as meninas são mais passivas, delicadas, dependentes, ansiosas e medrosas que os meninos (Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997; Ruble & Martin, 1998). Possivelmente, as meninas entrevistadas optem pela inação quando enfrentam um problema com a professora porque esta representa autoridade (questões de hierarquia) e não pode ser questionada ou atacada. Estas meninas também temem as conseqüências do uso de outras estratégias e, devido a suas características de passividade, escolhem não fazer nada. As meninas também relataram, com maior freqüência que os meninos, as agressões verbais por parte das professoras como um problema que enfrentam. Este dado pode estar associado ao

fato de que se observam mais nas meninas que nos meninos características pessoais como sensibilidade e delicadeza e, por essas razões, elas podem se incomodar mais que os meninos com as agressões verbais das suas professoras (Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997; Ruble & Martin, 1998). É importante salientar que as diferenças entre os sexos devem ser analisadas sob uma perspectiva ecológica, a partir do entendimento da interação entre fatores biológicos (dimensão Pessoa) e fatores ambientais (dimensão Contexto). A aparência de meninos e meninas, suas características físicas relacionadas à força e habilidades para realizar determinadas atividades são características biológicas que provocam ou inibem respostas do ambiente e das pessoas com quem têm contato (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As pessoas se relacionam e tratam de forma distinta meninos e meninas, além de também possuírem diferentes expectativas sobre seus comportamentos. Espera-se que os meninos sejam fortes, de temperamento difícil, com adequada coordenação motora e que as meninas sejam fracas, delicadas, obedientes e mais sensíveis (Coie & Dodge, 1998; Ruble & Martin, 1998). Ainda com relação às influências sócio-histórico-culturais, pode-se dizer que as diferenças entre os sexos podem estar associadas à aprendizagem vicária. As crianças aprendem padrões culturais e comportamentos típicos aos sexos, através da observação dos modelos masculinos e femininos com os quais convivem (professores (as), pais, etc.; Bandura, 1969, 1997; Ruble & Martin, 1998).

Após referirem os tipos de problemas que enfrentam com professores e colegas, as crianças expuseram seus sentimentos na hora da percepção destes e depois do término e/ou resolução dos mesmos. Seja um problema com a professora ou com os colegas, no momento que o percebem, a maioria das crianças da amostra relata sentimentos negativos como “*Me sinto mal*”, “*Me sinto chateado*”, “*Me sinto triste*” com maior frequência do que outros sentimentos. Os estudos sobre estratégias de *coping* apontam que, no momento da percepção do problema, o indivíduo experimenta sentimentos emocionais desagradáveis ou desconfortáveis e, a partir disto, adotará estratégias para resolver o conflito percebido e também amenizar este estado emocional negativo. A função da estratégia que emerge é alterar o problema existente no processo de interação Pessoa-Contexto. (Almquist & Hwang, 1999; Lazarus & Folkman, 1984; Ryan-Wenger, 1992). Com relação a estes sentimentos, não houve diferença significativa entre o relato de crianças vítimas e não

vítimas e entre os sexos dos participantes, o que confirma a semelhança em relação a este processo de interação Pessoa-Contexto. Mesmo que umas vivam sob uma situação de risco específica (violência) e que ambos os grupos de crianças possuam características pessoais diferentes entre si, existem aspectos comuns a todas as crianças no que se refere ao processo de *coping*. Independente do risco e do sexo das crianças, elas, de uma maneira geral, quando percebem um problema, experimentam sentimentos desagradáveis (Boekaerts, 1996; Lazarus & Folkman, 1984; Ryan-Wenger, 1992).

É importante comentar que um dos sentimentos mais citados pelas crianças da amostra total de crianças do estudo, no momento da percepção do problema com os colegas, foi a raiva. A raiva é uma das emoções básicas necessárias à sobrevivência. Quando bem direcionada, permite que o ser humano seja assertivo, lute pelos seus objetivos e se defenda, quando se sentir atacado. Entretanto, quando este sentimento foge do controle, dá origem ao ódio e manifesta-se sob formas agressivas (Maldonado, 1999). Mesmo que não exista diferença significativa entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, com relação aos sentimentos ao perceberem o problema, de uma maneira geral, a maioria das crianças da amostra refere agressividade, quando relatam problemas enfrentados (com professores e colegas) e estratégias que adotam para lidar com tais problemas com colegas. Estes dados e os resultados da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos das Crianças na Escola sugerem que este sentimento de raiva esteja associado à manifestação da agressividade percebida nas crianças do estudo.

Após a resolução do problema (com a professora ou com os colegas), os sentimentos de todas as crianças da amostra, de uma maneira geral, foram positivos, referindo bem-estar, alívio, felicidade. Na ausência de problemas, a criança se sente bem ou, após os sentimentos desagradáveis ocasionados pela percepção do problema, é natural que a criança relate se sentir bem, melhor e aliviada. Mesmo que a criança não tenha agido para resolver o problema (*coping* focalizado na emoção ou inação), depois que este por si só se resolve, as crianças relatam sentimentos positivos. Todos estes relatos de sentimentos estão relacionados ao Processo entre as características pessoais das crianças (dimensão Pessoa) e o Contexto no qual se deu o conflito. Neste caso, também não evidenciou-se diferença significativa entre crianças que sofreram violência e as que não sofreram e entre

os sexos dos participantes. As semelhanças revelam que estes sentimentos podem estar desvinculados de risco e não estão relacionados a diferenças entre os sexos, pois são típicos do desenvolvimento durante o ciclo vital e do processo de *coping*. O processo de *coping* envolve a interação da pessoa focalizada com seu ambiente, onde ela percebe um estressor e, geralmente, experimenta uma sensação física e emocional desagradável. Quando este problema é resolvido pela pessoa ou, por si só termina, a sensação incômoda também tende a desaparecer (Folkman e Lazarus, 1980; Lazarus & Folkamn, 1984).

Quando abordados os problemas e as estratégias de *coping* da criança com relação aos seus colegas, observam-se as maiores freqüências de respostas nas categorias: “Agressões Físicas” (chutar, bater, morder, empurrar, dar um soco, dar um tapa, etc.), referindo-se aos problemas e “Busca de Apoio de Alguém”, como estratégia de *coping*. Essas foram as maiores freqüências de respostas, considerando a amostra total de crianças. O fato das crianças apontarem as agressões físicas de seus colegas como um problema pode ser analisado dentro do ciclo vital. Na sua faixa etária, é natural que se incomodem com estes problemas de agressividade e manifestem comportamentos agressivos (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997; Pierre & Layzer, 1998). Por outro lado, os relatos das crianças também podem estar associados a características do macrosistema, refletindo uma situação sócio-histórico-cultural que revela aumento nos níveis de violência (Haase, Käßpler & Schaeffer, 2000). O macrosistema das crianças do estudo, vítimas e não vítimas, reflete fatores econômicos (desemprego dos pais, pobreza, etc.) e culturais que influenciam o aumento dos casos de agressividade das crianças e da utilização desta agressão na educação dos filhos, nos relacionamentos pessoais e de trabalho, para conseguir *status* na sua comunidade, etc. (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Haase, Käßpler & Schaeffer, 2000). Especificamente, ainda, o fato de existirem crianças vítimas de violência na amostra total pode estar associado às altas freqüências de respostas em tais categorias. Estas crianças tendem a aprender este padrão violento em casa e repeti-lo na interação social, refletindo o Processo de interação entre a Pessoa e o Contexto no qual se desenvolve (Bandura, 1969, 1997; Bandura & Walters, 1959; Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Entretanto, não verificou-se diferença entre as crianças vítimas e não

vítimas com relação aos problemas com os colegas. Neste caso, a discussão sobre as semelhanças entre os dois grupos de crianças deve ser retomada. As crianças não vítimas de violência doméstica, mesmo não sofrendo violência em casa, podem estar presenciando esta violência na escola com os colegas e também com professores, aprendendo o padrão agressivo, através da aprendizagem vicária e o repetindo nas suas interações com o grupo de iguais (Bandura 1969, 1997).

A estratégia de *coping* mais citada para lidar com problemas que envolvem colegas, incluindo os dois grupos de crianças, foi a busca de apoio de outras pessoas. As referências teóricas sobre os poucos recursos (físicos, cognitivos, financeiros, situacionais, etc.), que as crianças dispõem, para lidar sozinhas com seus estressores, explicam este resultado (Boekaerts, 1996; Ryan-Wenger, 1992; Summerfeldt & Endler, 1996). Neste caso, elas relataram buscar ajuda junto aos pais, irmãos mais velhos, a própria professora, outros funcionários da escola e parentes próximos. O fato das crianças não mencionarem com grande frequência a inação (“Não fazer nada”), como no caso do problema com a professora, pode ser explicado pela ausência de questões de hierarquia e autoridade envolvidas neste processo proximal. Com os colegas existe maior equilíbrio de poder nas relações, e as crianças, provavelmente, não se vislumbram sem alternativas de ação. Pelo contrário, elas buscam orientações, conselhos, ajuda de outras pessoas, em geral mais velhas que elas. No estudo de Dell’Áglio (2000), as crianças também referiram o uso de ações mais diretas como busca de apoio social ou estratégias agressivas para lidar com conflitos com pares o que corrobora os resultados deste estudo e a discussão sobre a relação entre estratégias de *coping* infantis e questões de hierarquia presentes no contexto das crianças.

Este dado é relevante para o desenvolvimento de programas de intervenção e de prevenção. As crianças precisam de uma rede social afetiva eficaz e disponível para auxiliá-las nas suas estratégias de *coping* frente aos problemas na escola (Zaleski, Levey-Thors & Schiaffino, 1998). E, segundo seu relato, buscam apoio, pedem ajuda e devem ser devidamente compreendidas quando o fazem. Pais e professores devem estar atentos e agir em parceria, entendendo que ninguém se desenvolve sozinho, as pessoas devem ajudar umas as outras, sabendo solicitar auxílio adequadamente, quando necessitam. A primeira vez que uma criança é ajudada, ela aprende a ajudar (Eisenberg & Strayer, 1987; Lisboa,

Alves & Dotta, 2000). Adultos violentos e com dificuldades de empatia podem ter sido crianças que não foram auxiliadas no momento que necessitaram.

Mesmo que as crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica se assemelhem, na maioria das vezes, no que diz respeito às estratégias de *coping* adotadas para lidar com problemas com seus colegas, verificou-se diferença significativa na categoria “Agressões Físicas”. As crianças vítimas de violência utilizam, com maior frequência, agressões físicas do que as não vítimas como estratégia de *coping* para lidar com seus colegas. Segundo a literatura, estas crianças podem aprender um padrão violento de interação em família, através do qual mediam suas ações e comportamentos na esfera social. A violência sofrida no microsistema familiar é levada para os demais ambientes que a criança frequenta, e estas crianças utilizam estratégias adaptativas agressivas, as quais são ineficazes e provocam rejeição e conflitos nos ambientes em que interagem (Bandura & Walters, 1959; Caminha, 1999; Coie & Dodge, 1998; Ladd & Burgess, 1999; Loeber & Hay, 1997; McWhiter, 1999; Pires, 1999). Estas afirmações se referem ao Processo das crianças, no qual interagem suas características comportamentais (dimensão Pessoa) e a influência do microsistema familiar.

Os resultados da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola confirmam este resultado, através de evidências de que as crianças vítimas de violência são mais agressivas que as outras. As crianças do Grupo 1 obtiveram escores mais elevados que as do Grupo 2 em três subescalas deste instrumento: subescala total de agressividade, subescala da agressividade sob formas confrontativas e subescala da agressividade direcionada aos colegas. Estes resultados sugerem que as crianças vítimas de violência doméstica são percebidas pelos professores como mais agressivas que as não vítimas. Resgatando os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1969, 1997; Bandura & Walters, 1959), a agressão pode ser uma resposta aprendida, através dos comportamentos dos pais (modelos influentes) que permitem e encorajam a expressão do comportamento agressivo de seus filhos.

As diferenças entre os sexos dos participantes com relação aos problemas enfrentados e relatados com os colegas e à manifestação da agressividade a partir dos escores na Escala devem ser comentadas. As meninas relatam as agressões verbais por parte dos colegas como um problema que enfrentam com maior frequência que os meninos.

De acordo com os pressupostos teóricos citados anteriormente, meninas tendem a ser mais delicadas e sensíveis e, por isso, podem se incomodar mais facilmente que os meninos com xingamentos, deboches ou ironias (Coie & Dodge, 1998; Ruble & Martin, 1998). Os resultados do estudo mostram também que as meninas usam mais agressões verbais como estratégia de *coping* para lidar com um problema com seus colegas, enquanto que os meninos usam mais agressões físicas. Este fato está associado a diferenças entre os sexos com relação à agressividade. Os meninos tendem a manifestar mais a agressividade física, enquanto as meninas manifestam mais a agressividade verbal ou a agressividade sob formas não confrontativas (Coie & Dodge, 1998; Ruble & Martin, 1998). Por outro lado, já que as meninas utilizam agressões verbais como estratégia, é possível que os colegas respondam a elas também com agressões verbais, formando um ciclo prejudicial na formação da resiliência e responsável pela continuidade e estabilidade do comportamento agressivo (Rutter, 1999). Isto explica que estas mencionem com elevada frequência a categoria “Agressões Verbais” como um problema percebido e enfrentado junto a seus colegas.

Com relação às diferenças entre os sexos nos escores da Escala, observa-se diferença significativa em todas as subescalas do instrumento, com exceção da subescala da agressividade direcionada a um âmbito geral. De acordo com a literatura, os meninos são mais agressivos que as meninas (Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997; Ruble & Martin, 1998). Os meninos se envolvem com maior frequência que as meninas em conflitos caracterizados por atos agressivos físicos e uso de força. As meninas utilizam mais de negociação verbal para resolver seus conflitos e, quando manifestam comportamento agressivo, o manifestam sob formas não confrontativas e agressões verbais (Coie & Dodge, 1998; Ruble & Martin, 1998). Estas diferenças estão associadas a características biológicas das crianças que interagem com características ambientais. Por exemplo, existem evidências teóricas de que os meninos sejam fisicamente mais impulsivos que as meninas e que possuam maior tolerância à dor física (Cummings, Hollenbeck, Ianotti, Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1986). Esses fatos associados a valores e expectativas culturais nas quais meninos devem ser fortes e usar de agressividade para atingir seus objetivos, fazem com que estes sejam percebidos pelas suas professoras como mais agressivos que as meninas (Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997; Ruble & Martin, 1998). Os resultados

observados na Escala são apoiados por pressupostos teóricos e confirmam a eficácia deste instrumento na identificação de comportamentos agressivos das crianças na escola.

Os resultados da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola também permitiram identificar a relação entre a manifestação da agressividade na escola e as estratégias de *coping*, sem diferenciar os sexos das crianças, nem os grupos (crianças vítimas e não vítimas). Os participantes foram divididos em dois novos grupos: crianças percebidas como mais agressivas (escores elevados nas subescalas de agressividade) e menos agressivas (escores mais baixos nas subescalas de agressividade). A partir disso, observa-se que as crianças da amostra que apresentam maiores evidências de manifestações de comportamento agressivo utilizam, com maior frequência, agressões físicas como estratégias de *coping* com seus colegas. Este dado indica a validade e a confiabilidade do instrumento.

As crianças mais agressivas também tendem a buscar, com menor frequência, o apoio em outras pessoas para lidar com os problemas que envolvem seus colegas. Segundo a literatura, crianças que manifestam comportamento agressivo, geralmente, apresentam baixa auto-estima e distorção da percepção, acreditando que sempre serão atacadas. Sua atenção volta-se para estímulos hostis e ameaçadores e isto dificulta o estabelecimento de relações de confiança com outras pessoas (Cummings, Hollenbeck, Ianotti, Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1986). Evidências sugerem, ainda, que a manifestação da agressividade pode ser um risco para a criança, implicando problemas de ajustamento e rejeição (Ladd & Burgess, 1999; Ladd & Profilet, 1996). As crianças mais agressivas possuem dificuldades de relacionamento com os colegas, professores e pais o que as impede de, no momento que enfrentam um problema, recorrer a estes para os ajudem. Este dado é fundamental para trabalhos de intervenção em escolas. Os professores devem estar atentos aos comportamentos das crianças agressivas, considerando as dificuldades destas em solicitar ajuda.

O resultado da análise estatística sobre a subescala de itens positivos não sugere diferença entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. Entretanto crianças com escores mais elevados nesta subescala, ou seja, que apresentam comportamentos mais pró-sociais relataram se incomodar mais com as agressões verbais dos colegas. Ao contrário das crianças mais agressivas e/ou vítimas de violência doméstica, estas crianças

possivelmente não vivenciam agressões verbais no seu microssistema familiar com frequência, e o impacto destas no microssistema escolar é maior para elas (Ladd & Burgess, 1999). As crianças com escores elevados, nesta subescala, também referem, com menor frequência, a categoria “Estudar Mais” com relação às estratégias de *coping* relacionadas a ação, quando diante de problemas com a professora. Nesta categoria estão incluídos comportamentos como: acabar mais rápido as tarefas prescritas, estudar em casa os conteúdos aprendidos, repetir exercícios que tenham errado, etc. Talvez porque já apresentem comportamentos positivos na sala de aula, as crianças com escores mais elevados nesta subescala não enfrentem problemas com a professora referentes a repreensões ou dificuldades em realizar tarefas prescritas e, assim, não precisem adotar estas estratégias como estudar ou se esforçar academicamente com tanta frequência.

Observa-se diferença significativa com relação à subescala de itens positivos e os sexos dos participantes. As meninas apresentam maiores escores nesta subescala, ou seja, as professoras percebem que elas manifestam, com maior frequência, comportamentos pró-sociais que os meninos. De acordo com a literatura, as meninas são mais prestativas que os meninos, ajudam mais os outros e também apresentam maior facilidade em solicitar auxílio. As meninas são mais empáticas, sensíveis e decodificam com maior discernimento que os meninos as emoções (Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997; Ruble & Martin, 1998). Assim, é explicado que as meninas deste estudo apresentem comportamentos pró-sociais e sejam percebidas pelas suas professoras como crianças que manifestam comportamentos positivos na escola.

A auto-avaliação das crianças acerca de suas estratégias de *coping* com relação aos colegas diferiu da avaliação que relataram, quando o problema e as estratégias diziam respeito a problemas com a professora. Quando perguntadas sobre o que fariam caso ocorresse o mesmo problema com sua professora, a maioria das crianças informou que usaria a mesma estratégia já relatada, alegando que a professora tem sempre a razão e com esta não se pode discutir (questões de hierarquia com autoridade). Com relação à auto-avaliação das estratégias utilizadas junto aos colegas, as respostas das crianças se dividiram em: usar estratégias diferentes das usadas anteriormente porque refletiram e pensaram em outras alternativas de ação; e usar a mesma estratégia porque esta é eficaz. As crianças que relataram que usariam outra estratégia de *coping* diferente da anterior, porque raciocinaram

no momento que foram questionadas pelo pesquisador. Isso exemplifica o que as teorias sobre julgamento moral (base cognitiva) chamam de pensamento explícito e raciocínio proposicional. As crianças, geralmente, têm dificuldades em justificar o porquê de suas respostas, mas quando o fazem suas falas traduzem racionalizações “*ex-post-facto*” (Haidt & Koller, 1994; Haidt, Koller & Dias, 1993). Ou seja, são pensamentos, raciocínios ou argumentações que vieram à tona, naquele momento, em resposta a uma pergunta ou a qualquer outro estímulo. As crianças param, pensam, hesitam e depois de um tempo sugerem novas estratégias de *coping* que poderiam utilizar. Tal fato pode ser positivo, possibilitando que as crianças reflitam e flexibilizem suas estratégias, adaptando-as de acordo com os contextos e situações. A avaliação da eficácia ou não da estratégia utilizada é muito importante para que a criança aprimore suas estratégias de *coping*, permitindo com que esta seja resiliente frente aos estresses que enfrenta.

A eficácia percebida pelas crianças acerca das suas estratégias de *coping* deve ser comentada. A avaliação de uma estratégia como eficaz é um julgamento subjetivo e não significa dizer que esta estratégia é adaptada. Uma criança que usa agressão como estratégia de *coping* pode estar conseguindo atingir seus objetivos, a estratégia é eficaz no ponto de vista da criança, mas não saudável, pois pode implicar conseqüências negativas no seu desenvolvimento (Hoolahan & Moos, 1987; Ladd & Burgess, 1999; Ladd & Profilet, 1996, McCare & Costa, 1986; Zeidner & Saklofske, 1996). Crianças vítimas de violência aprendem, no seu microsistema familiar, o uso da agressão como estratégia de *coping*-legítima para atingir seus objetivos. Elas convivem diariamente com o exemplo dos pais e não conseguem vislumbrar outras formas de enfrentar estresses do ambiente. Estas estratégias podem ser eficazes para resolver seus problemas por certo tempo, mas, ao longo do desenvolvimento, podem trazer sérias conseqüências, desde rejeição no grupo da escola até comportamento delinqüente e criminal na adolescência.

Os objetivos deste estudo foram comparar crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica no que se refere aos problemas com professores e colegas enfrentados no ambiente escolar, às estratégias de *coping* utilizadas e à manifestação da agressividade percebida pelos professores. Também foram investigadas as diferenças entre os sexos dos participantes com relação a estes aspectos citados. Em primeiro lugar, verificaram-se semelhanças entre os grupos com relação aos problemas com professores e colegas

enfrentados no ambiente escolar e as estratégias de *coping* utilizadas. Isso remete a um dilema sobre os fatores protetivos envolvidos no microsistema escolar, no qual, ou as crianças vítimas de violência encontram fatores de proteção e são resilientes, ou as não vítimas encontram fatores de risco que prejudicam seu desenvolvimento. Além disso, pode-se inferir que isto ocorre porque todas as crianças se desenvolvem de forma semelhante, de acordo com as etapas do ciclo vital e, mesmo sob condições adversas, possuem potencial para se desenvolver saudavelmente. Com relação à manifestação da agressividade, as crianças vítimas de violência doméstica foram percebidas pelos professores como mais agressivas que as outras. Este comportamento agressivo evidenciou-se também nos relatos sobre os problemas (com colegas e professores) enfrentados e as estratégias de *coping* adotadas frente aos conflitos com os colegas. Observa-se que existe relação entre a violência doméstica e o aumento da agressividade. E, ainda, verifica-se relação entre a agressividade e as formas como as crianças percebidas como mais agressivas enfrentam estresses do seu desenvolvimento. Os dados obtidos confirmam pressupostos da literatura e apontam para necessidades de intervenção. As crianças mais agressivas, segundo os resultados, tendem a procurar menos o apoio de outras pessoas. Neste caso, professores e outros profissionais- interessados em auxiliar o desenvolvimento destas crianças- devem ser tolerantes, persistentes e acreditar no potencial saudável a ser desenvolvido. Os trabalhos realizados em escolas devem focalizar não só as crianças vítimas de violência doméstica, mas também as não vítimas. É pouco provável que, sem dificuldades, as crianças mudem sua forma de interagir de uma hora para a outra. É necessário oferecer a estas oportunidades de reflexão e exemplos de novas alternativas para lidar com problemas, considerando que elas trazem consigo influências contextuais e culturais fortes que devem ser modificadas. Pode ser mais fácil intervir no contexto e nas relações de hierarquia do que propor e desenvolver junto com as crianças estratégias de *coping* mais eficazes. O movimento gerado pela intervenção no contexto ecológico (Ex.: escola) e nas relações de hierarquia existentes pode resultar na utilização de novas estratégias mais adaptativas e eficazes por parte das crianças.

A partir dos dados obtidos neste estudo e da discussão realizada, é importante avaliar as metodologias de pesquisa e procedimentos de construção de instrumentos utilizados no estudo para identificação de comportamentos das crianças no ambiente

escolar, bem como questões éticas que permearam a execução da pesquisa, garantindo a autonomia e saúde dos participantes (Lisboa & Koller, submetido; Lisboa & Koller, no prelo).

A entrevista estruturada foi adequada para a investigação dos problemas e estratégias de *coping* das crianças na escola. Verifica-se a importância de um *rapport* preciso e capaz de deixar a criança confiante e à vontade, principalmente no caso de crianças vítimas de violência doméstica que possuem dificuldade em estabelecer relações de confiança. A entrevista permitiu que se obtivesse um esboço da dinâmica das interações no microsistema escolar, conhecendo um pouco das relações entre professores e alunos e dos alunos entre si.

Complementarmente, a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola forneceu dados sobre a manifestação da agressividade neste contexto e foi possível estabelecer a relação deste comportamento com os problemas com professores e colegas enfrentados e relatados e as estratégias de *coping* das crianças na escola. Também foi possível identificar diferenças entre os sexos com relação à manifestação da agressividade, a partir de resultados da Escala. Este instrumento passou por uma validação de conteúdo, mas outras validações ainda devem ser realizadas (Lisboa & Koller, submetido). As respostas das crianças, na entrevista, corroboraram resultados na Escala, confirmando sua validade teórica e demonstrando que a coleta de dados junto a professores pode contribuir para estudos sobre desenvolvimento infantil. É importante salientar que este instrumento não deve ser utilizado com objetivo de obter dados sobre crianças para aconselhamento terapêutico, psicopedagógico, educacional ou clínico. Também não deve ser utilizado para seleção, de qualquer tipo, das crianças ou dos professores ou para avaliação diagnóstica. E, quando utilizado em pesquisa, o(a) responsável deve garantir que os direitos dos eventuais respondentes da Escala, bem como das crianças às quais se referem, sejam respeitados.

Convém salientar que a compreensão dos dados obtidos na entrevista e na Escala foi enriquecida pela observação não sistemática durante o período de inserção ecológica. Os relatos esporádicos dos professores, a criação de vínculo com as crianças e a investigação sobre as queixas e suspeitas de violência doméstica permitiram a aproximação do grupo de pesquisa com o contexto ecológico da escola. Foi possível conhecer a dinâmica de

interações dos ambientes estudados, pois durante o período de coleta de dados os pesquisadores participaram do contexto. Esta inserção ecológica foi fundamental e complementar para a análise dos resultados obtidos nos instrumentos utilizados.

De uma maneira geral, este estudo atingiu os objetivos a que se propôs inicialmente. No que se refere à manifestação da agressividade, observou-se que as crianças vítimas de violência são percebidas como mais agressivas que as não vítimas e os meninos são percebidos como mais agressivos que as meninas. Confirmam-se os pressupostos teóricos estudados e, conseqüentemente, a validade do instrumento utilizado (Escala). Foi possível identificar os tipos de problemas (com professores e colegas) e estratégias de *coping* das crianças na escola. Observaram-se semelhanças com relação a estes aspectos. Como foi colocado anteriormente, estas semelhanças podem estar associadas a fatores de proteção encontrados na escola pelas crianças vítimas de violência doméstica ou a fatores de risco encontrados pelas crianças não vítimas no ambiente escolar. Tem-se um dilema, a partir do qual não se pode afirmar qual das duas hipóteses explica com maior precisão os dados, ou se existe uma coexistência e interação de fatores de risco e de proteção, sendo que as duas colocações devem ser consideradas. Outros estudos com amostras mais numerosas, devem ser realizados, a fim de verificar com maior precisão as diferenças existentes com relação a estes aspectos entre estes dois grupos.

As diferenças observadas entre os sexos das crianças e os aspectos estudados confirmam os pressupostos teóricos, retomando a importância do estudo da interação pessoa-ambiente. As características biológicas interagem com expectativas sócio-históricoculturais, causando as diferenças entre os sexos, com relação à agressividade e estratégias de *coping*. As características pessoais e as expectativas e valores presentes no macrosistema devem ser considerados na análise do aumento dos casos de agressividade e do uso de estratégias não adaptativas pelas crianças. Profissionais que lidam com crianças, bem como famílias, devem estar atentos à forma de tratamento que adotam para com meninos e meninas e também aos modelos que lhes apresentam (aprendizagem vicária).

A questão da violência doméstica é um problema de saúde pública que toma proporções preocupantes atualmente. Estudos e pesquisas, junto a esta população, devem ser desenvolvidos, enfatizando a necessidade de intervenção. A crença no potencial destas crianças é fundamental para a garantia de um desenvolvimento mais adaptativo, mesmo na

presença do risco. Escolas e professores podem ser importantes fatores de proteção que, no entanto, mostram-se muito despreparados. Evidencia-se a necessidade de capacitação destes profissionais com relação a aspectos do desenvolvimento infantil e violência doméstica, assim como o conhecimento sobre serviços de proteção e encaminhamento presentes na comunidade.

O estudo junto a populações de risco deve enfatizar o lado saudável e não somente as patologias. Por que não auxiliar as crianças agressivas a canalizarem sua raiva para outras atividades produtivas na própria escola? Por que não oferecer a famílias e crianças que vivenciam violência exemplos de outros tipos de estratégias de *coping*, salientando sua eficácia e conseqüências positivas? O problema da violência doméstica hoje em dia é também um problema cultural, presente no macrosistema. Estudos, pesquisas e palestras que discutam este assunto podem agir no sentido de desmistificar crenças sobre práticas educativas que prejudicam as crianças no seu desenvolvimento. E ainda fortalecer redes de apoio sociais existentes e comprometer a sociedade como um todo na luta contra este problema. Por esta razão, entraves burocráticos para pesquisas, nesta área, devem ser eliminados. Discussões sobre códigos de ética existentes devem considerar as especificidades da pesquisa com crianças vítimas de violência doméstica, no momento de exigir documentos e autorizações para projetos de pesquisa.

Três aspectos básicos são enfatizados a partir deste estudo: a continuação de estudos sobre crianças em situação de risco no ambiente escolar, dentro do enfoque da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano; a continuidade do processo de validação da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola e a devolução dos dados à comunidade, valorizando e comprometendo os pesquisadores e participantes da pesquisa na promoção da resiliência, cumprindo com os compromissos éticos sobre a divulgação adequada dos dados do estudo.

Referências

- Almqvist, K. & Hwang, P. (1999) Iranian refugees in Sweden: Coping processes in children and their families. Childhood, 6, 167-188.
- Alves, P. B. (2000) Modelo dos sistemas ecológicos e o desenvolvimento de crianças em situação de rua: infância, tempo e atividades cotidianas. Projeto de tese de doutorado não publicado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Alves, P.B., Koller, S. H., Silva, A. S., Reppold, C. T., Santos, C. B., Prade, L.T., Silva, M. R. & Tudge, J. (1999). A construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: Criando um manual de codificação de atividades cotidianas. Estudos de Psicologia, 4, 289-310.
- Antoniuzzi, A. S. (2000). Desenvolvimento de instrumentos para avaliação de coping em adolescentes brasileiros. Tese de doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1959). Adolescent aggression - A study of the influence of child-training practices and family interrelationships. New York: The Ronald Press Company.
- Bandura, A. (1969). Modificação do comportamento. Rio de Janeiro: Interamericana
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy - The exercise of control. New York: W. H. Freeman Company.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

- Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. Em M. Zeidner & N. S. Endler (Orgs.), Handbook of coping: Theory, research, applications (pp. 452-484). New York, NY: John Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. Annals of Child Development, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Em R. Wozniak & K. Fischer (Orgs.), Development in context: Acting and thinking in specific environments (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. Em P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Orgs.), Examining lives in context (Vol 1, pp. 599-618). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Em Damon (Org. Série) & R. M. Lerner (Org. Volume), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (Vol. 1, pp. 993-1027). New York: John Wiley.
- Buriola, M. A. F. & Marques, M. A. B. (1999). Fatores causadores e interagentes de violência contra crianças. PSICO-USF, 4, 57-75.
- Caminha, R. (1999). A violência e seus danos à criança e adolescente. Em AMENCAR (Org.), Violência doméstica (pp.43-60). Brasília, UNICEF.

- Coie, J. & Dodge, K. (1998). Agression and antisocial behavior. Em W. Damon (Org. Série) & N. Eisenberg (Editora do Volume), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (Vol. 3, pp. 779-862). New York, NY: John Wiley.
- Cowan, P. A, Cowan, C. P. & Schulz, M. (1996). Thinking about resilience in families. Em E. M. Hetherington & E. A. Blechmann (Orgs.), Stress, coping, and resilience in children and families (pp.1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). Resolução para pesquisa com seres humanos. Resolução 016/2000, Brasília.
- Cummings, E. M., Hollenbeck, B., Ianotti, R., Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. (1986). Early organization of altruism and aggression: Developmental patterns and individual differences. Em C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings & R. Iannotti (Orgs.), Altruism and aggression: Biological and social origins (pp. 165-188). New York: Cambridge University Press.
- Dell' Áglio, D. D. (2000). O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Dias, M. G. B. B., Salztein, H. D. & Millery, M. (1999). Raciocínio moral em interação social: Um estudo sobre sugestionabilidade. Estudos de Psicologia, 4, 199-220.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development. Em M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), Developmental psychology: An advanced textbook (4 Ed., pp. 451-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). Empathy and its development. New York: Cambridge University Press.
- Endler, N. S. & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. Journal of Personality and Social Psychology, 58, 844-854.
- Epstein, J. (1985). Tying research to practice, TIPS: Teachers involve parents in school work. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal 8.069/1990.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. Journal of Health and Social Behavior, 21, 219-239.
- Fleming, B. S. (1993). From visitors to partners: A summary of effective parent-involvement practices. Em R. C. Burns (Org.) Parents and schools: From visitors to partners (pp. 77- 89) Washington, DC: National Education Association.
- Freire, P. (1998). Teachers as cultural workers. Boulder: Westview.
- Garbarino, J. & Eckenrode, J. (1997) Understanding abusive families. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garnezy, N. & Masten, A. (1994). Chronic adversities. Em M. Rutter, E. Taylor & L. Hers (Orgs.), Child and adolescent psychiatry (pp. 191-208). Oxford: Blackwell.
- Gill, S., Reynolds, A. J. & Pai, S. (1995, Março). Parent types and academic achievement of children at risk: A longitudinal study. Trabalho apresentado no Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, EUA.

Haase, V. G., K ppler, C. & Schaeffer, A. (2000). Um modelo de interven o psicoeducacional para preven o da viol ncia no ambiente familiar e escolar Em V. G. Haase, R. Rothe-Neves, C. K ppler, M. L. M. Teodoro & G. M. O. Wood (Orgs.). Psicologia do Desenvolvimento: Contribui es disciplinares. Belo Horizonte: Departamento de Psicologia, FAFICH-UFMG.

-

Haggerty, R. J., Sherrrod, L. R., Garmezy, N. & Rutter, M. (1996). Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms and interventions. New York: Cambridge University Press.

Haidt, J., Koller, S. H. & Dias, M. (1993) Affect, culture and morality, or is it wrong to eat your dog? Journal of Personality and Social Psychology, 65, 613-628.

Haidt, J. & Koller, S. H. (1994). Julgamento Moral nos Estados Unidos e no Brasil: Uma vis o intuicionista. Psicologia: Reflex o e Cr tica, 7, 75-92.

Heller, S. S., Larrieu, J. A., D'Imperio, R. & Boris, N. W. (1999). Research on resilience to child maltreatment: Empirical considerations. Child Abuse and Neglect, 23, 321-338.

Henderson, N. & Milstein, M. M. (1996). Resiliency in schools - Making it happens for students and educators. California: Corwin.

Hoagwood, K., Jensen, P. & Fischer, C. (1996). Ethical issues in mental health research with children and adolescents. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Holahan, C. J. & Moos, R. H. (1985). Life stress and health: Personality, coping and family support in stress resistance. Journal of Personality and Social Psychology, 49, 739-747.

Holahan, C. J., Moos, R. H. & Schaefer, J. A. (1996). Coping, stress, resistance , and growth: Conceptualizing adaptive functioning. Em M. Zeidner & N. S. Endler (Orgs.),

- Handbook of coping: Theory, research, applications (pp. 24-43). New York, NY: John Wiley.
- Hutz, C. S. (1999, Maio). Problemas éticos na produção do conhecimento. Trabalho apresentado no I Congresso Norte-Nordeste de Psicologia, Salvador, BA.
- Jessor, R. (1993). Sucessful adolescent development among youth in high-risk settings. American Psychologist, 48, 117-126.
- Koller, S. (1999). Violência doméstica: Uma visão ecológica. Em AMENCAR (Org.), Violência doméstica (pp.32-42). Brasília:UNICEF.
- Ladd, G. & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajetories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. Child Development, 70, 910-929.
- Ladd, G. W. & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behavior. Developmental Psychology, 32, 1008-1023.
- Lamb, M. E., Hwang, C. P., Ketterlinus, R. D. & Fracasso, M. P.. (1999). Parent-child relationships: Development in the context of the family. Em M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), Developmental psychology: An advanced textbook (4 Ed., pp. 451-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Lisboa, C. S. M, Alves, P. B. & Dotta, R. M (2000). Infância: sexualidade, agressividade e AIDS. Material didático não publicado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

- Lisboa, C. S. M; & Koller, S. H. (submetido). Construção e validação de conteúdo da escala de percepção de professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. Psicologia em Estudo.
- Lisboa, C. S. M; & Koller, S. H. (no prelo). Questões éticas na pesquisa com crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica. Revista Aletheia.
- Loeber, F. & Hay, D. (1997). Key issues in the developmental of aggression and violence from childhood to early adulthood. Annual Review of Psychological, 48, 371-410.
- Maldonado, M. T. (1999). Construindo a paz. Em J. Gomes-Pedro (Org.) Stress e violência na criança e no jovem. (pp. 279-292). Lisboa: Seção Editorial da Associação de Estudantes da Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Masten, A. S. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. Em B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Orgs.), Advances in Clinical Child Psychology (pp. 1-52), New York: Plenum Press.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. Jr. (1986). Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample. Journal of Personality, 54, 385- 405.
- McWhirter, P. (1999). La violencia privada. American Psychologist, 54, 37-49.
- Ministério da Saúde (1996). Informe Epidemiológico do SUS. Resolução 196/96, Suplemento 3, Ano V, n. 2. Brasília: Fundação Nacional de Saúde.
- Moffitt, T. E. & Caspi, A. (1998). Annotation: Implications of violence between intimate partners for child psychologists and psychiatrists. Journal of Child Psychologists and Psychiatrists, 39, 137-144.

- Norman, J. M. & Smith, E. P. (1997). Families and schools, islands unto themselves: opportunities to construct bridges. Family futures - Linking schools and family support services, 1, 5-7.
- Pierre, R. G. & Layzer, J. I (1998). Improving the life chances of children in poverty: assumptions and what we have learned. Social Policy Report- Society for Research in Child Development 4, 1-25.
- Pires, J. (1999). Violência na infância-aspectos clínicos. Em AMENCAR (Org) Violência doméstica (pp.61-70). Brasília: UNICEF.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Nelson, L. J., Cheah, C. S. L. & Lagace-Seguin, D. (1999). Peer relationships in childhood. Em M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), Developmental psychology: An advanced textbook (4 Ed., pp. 451-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ruble, D. N. & Martin, C. L. (1998). Gender development. Em W. Damon (Org. Série) & N. Eisenberg (Editora do Volume), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (Vol. 3, pp. 933-1016). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. Journal of Family Therapy, 21, 119-144.
- Ryan-Wenger, N. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. American Journal of Orthopsychiatry, 62, 256-263.
- Smith, E. P., Hurley, A., Walker, S., Norman, J. N. & Gandy, J. T. (1994) Family and school partnerships: A study of parent involvement, executive summary. Columbia, SC: University of South Carolina.

Steinberg, L. (1999). Adolescence. New York: Mac Graw-Hill.

Summerfeldt, L. & Endler, N. (1996). Coping with emotion and psychopathology. Em Zeidner & N. Endler (Orgs.), Handbook of coping: Theory, research, applications (pp. 602-639). New York, NY: John Wiley.

Zaleski, E. H. Levey-Thors C. & Schiaffino, K. M. (1998). Coping mechanisms, stress, social support, and health problems in college students. Applied Developmental Science, 2, 127-137.

Zeidner, M. & Saklofske, D. (1996). Adaptative and maladaptative coping. Em: M. Zeidner & N. S. Endler (Orgs.), Handbook of coping: Theory, research, applications (pp. 503-531). New York, NY: John Wiley.

Zimmermann, M. A. & Arunkumar, R. (1994). Resilience research: Implications for schools and policy. Social policy report: Society for research in child development, 8, 1-18.

Zuckerman, B. S. (1999). Silent Victims: Children who witness violence. Em J. Gomes-Pedro (Org.), Stress e violência na criança e no jovem (pp. 349-364). Lisboa: Seção Editorial da Associação de Estudantes da Faculdade de Medicina de Lisboa.

Walker, L. (1999). Psychology and domestic violence around the world. American Psychologist, 54, 21-29.

Anexo A
Entrevista Estruturada

1. Qual é o seu nome?
2. Você sabe o dia que nasceu? Ou Você sabe o dia do seu aniversário?
3. Qual é o nome da sua mãe?
4. Você sabe a idade dela?
5. Sua mãe trabalha? O que ela faz?
6. Qual é o nome do seu pai?
7. Você sabe a idade dele?
8. Seu pai trabalha? O que ele faz?
9. Conte-me quem é a sua família?
10. Com quem você mora?

Agora vamos conversar um pouco sobre a sua escola...

1. Faz tempo que você estuda nessa escola? Você gosta daqui?
2. Como você vem para escola?
3. Conte-me um problema que você tenha tido com a sua professora?
4. O que você sentiu neste momento?
5. O que você fez?
6. Como você se sentiu depois que o problema se resolveu ou terminou?
7. Se este problema, o mesmo problema, acontecesse de novo o que você faria?
Por quê?
8. Conte-me um problema que você tenha tido com algum colega seu?
9. O que você sentiu neste momento?
10. O que você fez?
11. Como você se sentiu depois que o problema se resolveu ou terminou?
12. Se este problema, o mesmo problema, acontecesse de novo o que você faria?
Por quê?

Anexo B

Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (Versão Final)

Caro(a) Professor(a):

Marque na escala abaixo um número de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Plenamente), de acordo com a sua opinião sobre o(a) aluno(a) _____.

Obrigado por sua colaboração neste estudo!

1. É uma criança cooperativa

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

2. Ouve o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

3. Ouve os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

4. É uma criança arrogante e debochada

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

5. Os pais dos(as) colegas reclamam do comportamento desta criança com seus filhos

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

6. Participa em sala de aula

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

7. Briga com os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

8. Tenta ridicularizar o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

9. Quando contrariado, nega-se a realizar tarefas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

10. Reconhece quando seus colegas estão chateados

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

11. Briga com o(a) professor(a)
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
12. Ajuda os(as) colegas
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
13. Ajuda o(a) professor(a)
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
14. É uma criança considerada valentona
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
15. Chuta, bate, morde os(as) colegas
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
16. Tem amigos
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
17. É uma criança agressiva
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
18. Desafia o(a) professor(a)
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
19. Gosta de brincar em grupo
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
20. Tenta amedrontar, intimidar o(a) professor(a)
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
21. É gentil com os(as) colegas
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
22. Estraga objetos dos(as) colegas
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
23. Seus colegas reclamam de seu comportamento
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
24. O(a) professor(a) também reclama de seu comportamento
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
25. Costuma danificar objetos do ambiente escolar
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
26. É uma criança confiável

- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
27. Ameaça os(as) colegas
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
28. Fala palavrões
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
29. Gosta de trabalhar em grupo
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
30. Discute com os(as) colegas
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
31. Discute com o(a) professor(a)
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
32. Preocupa-se com o que é certo e errado
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
33. Ameaça o(a) professor(a)
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
34. Amedronta, intimida os(as) colegas
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
35. Ridiculariza os(as) colegas
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
36. Implica e provoca os(as) colegas
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
37. É gentil com o(a) professor(a)
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
38. Os(as) colegas demonstram gostar dele
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
39. Tenta agredir fisicamente o(a) professor(a)
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
40. Provoca intrigas entre os(as) colegas
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
41. Implica e provoca o(a) professor(a)
- Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

Anexo C

Consentimento Informado

A presente pesquisa tem por objetivo estudar como as crianças agem quando enfrentam problemas na escola. Esta pesquisa está sendo realizada por uma equipe do CEP-RUA/UFRGS, vinculado ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da UFRGS (fone:(**51)-316 5150). Solicitamos o consentimento da escola para a realização deste estudo. As respostas das crianças ajudarão a entender melhor o desenvolvimento infantil em idade escolar. Estas respostas servirão para planejar programas de intervenção e prevenção no sentido de melhoria da qualidade de vida das crianças e do ambiente escolar. Todas as entrevistas serão gravadas, mediante o consentimento das crianças e o material de pesquisa será armazenado no CEP-RUA/UFRGS. Necessita-se, portanto, que a escola autorize a utilização de seu espaço físico e consinta que os alunos selecionados para o estudo respondam a uma entrevista, realizada por uma psicóloga ou por um estudante de Psicologia.

Autorizo a realização da pesquisa na Escola _____,

Diretor (a) da Escola

Porto Alegre, 2000.

Anexo D

Consentimento Informado

A presente pesquisa tem por objetivo estudar como as crianças agem quando enfrentam problemas na escola. Esta pesquisa está sendo realizada por uma equipe do CEP-RUA/UFRGS, vinculado ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da UFRGS. Solicitamos sua autorização para que seu (sua) filho (a) participe deste estudo, respondendo a uma entrevista que será realizada por uma psicóloga ou por um estudante de Psicologia na escola que ele (a) estuda.

As respostas das crianças ajudarão a entender melhor o desenvolvimento humano de crianças em idade escolar. Estas respostas servirão para planejar programas para melhorar a qualidade de vida das crianças e do ambiente escolar. Todas as entrevistas serão gravadas, mediante o consentimento das crianças e o material de pesquisa será armazenado no CEP-RUA/UFRGS (fone (**51)-316 5150, falar com Carolina Lisboa ou Sílvia Koller).

Por favor, marque abaixo sua opção com um X. Contamos com sua colaboração para realizar este estudo. Obrigado.

- SIM, autorizo meu filho (a) a participar do estudo
 NÃO autorizo meu filho(a) a participar do estudo

Porto Alegre,

2000.

Assinatura do responsável

DEVOLVA O MAIS BREVE POSSÍVEL! Agradecemos sua atenção, obrigado!

Anexo E

Categorias – Análise das Entrevistas

Quem é a sua família?

Família Nuclear- Pai, mãe e irmãos ou somente pai e mãe nos casos de filhos únicos: “Minha família é meu pai, minha mãe, o meu irmão e a minha irmã.”

Família Nuclear Próxima- Nesta categoria estão incluídas as respostas nas quais a criança se refere a sua família como pai, mãe, irmãos e avós ou tios, parentes bem próximos: “Minha família é minha mãe, meu pai, meu irmão e a vó.”

Família Nuclear Distante- As respostas agrupadas, nesta categoria, se referem à família como pai, mãe, irmãos, avós, tios, primos, cunhados, padrinhos e madrinhas: “Minha família é meu pai, minha mãe, minhas irmãs, meus primos, meus tios que moram em outra cidade, meu cunhado, minha dinda, minha vó e meu vó”.
Avós e outros- As respostas desta categoria apontam os avós, em primeiro lugar, como pessoas da família e incluem outras pessoas como: primos, tios ou padrinhos: “Minha família é a vó, o vó e a dinda”.

Mãe e irmãos- As respostas desta categoria apontam a mãe e os irmãos como as pessoas que compõem a família na opinião da criança: “Minha mãe e meus irmãos”.

Família e amigos- As respostas desta categoria trazem pessoas da família (pais, irmãos, tios, primos), mas incluem amigos, da escola e de fora desta, como pessoas da família: “Minha mãe, meus irmãos, a vó e o Fulano, que é meu melhor amigo”.

Irmãos- Respostas que nomeiam apenas os irmãos como sua família.

Mãe- Respostas que nomeiam apenas a mãe como sua família: “Minha mãe”.

Outros- respostas que não se enquadram em nenhuma categoria acima e apareceram em menor frequência.

Com quem você mora? (De acordo com as configurações das categorias)

Mora família nuclear- Os pais e irmãos.

Mora família extensa- Pais e irmãos e ainda com avós tios e/ou primos.

Mora avós- Crianças que referem morar com os avós (ambos ou somente com um).

Mora avós e outros parentes- Crianças que referem morar com avós e outros parentes, como: primos, tios, etc.

Mora mãe- Crianças que referem morar com a mãe.

Mora mãe mais irmãos- Crianças que referem morar com a mãe e irmãos

Mora mãe mais irmãos e padrasto- Crianças que referem morar com a mãe, irmãos e padrasto.

Como você vem para escola?

Sozinho- a pé ou de ônibus

Acompanhado por outras crianças- irmãos mais velhos ou menores, primos, vizinhos e colegas.

Acompanhado por um adulto- pais, tios, vizinhos, avós, etc.

Conte-me um problema com sua professora.

Agressões verbais- Referências a xingamentos, gritos e deboches da professora. O problema está centrado na agressão verbal que incomoda e não na sua causa, se foi por repreensão ou outra razão: “Ela grita muito”, “Daí ela me imitou falando e todo mundo riu”, “Ela xinga toda hora”.

Repreensões- Comportamentos de repreensão por parte da professora: castigos (sem recreios), bilhetes para pais, ocorrência na escola, suspensão, troca de lugar, repreensão oral na sala de aula: “Ela me deixou sem recreio”, “Ela mandou eu ir para a diretora”, “Ela mandou um bilhete para meus pais”.

Prescrição de tarefas difíceis- Provas, exercícios e/ou matérias novas que a professora ensina ou prescreve e são muito difíceis, avaliados como excedendo a capacidade intelectual pela criança: “Mandou escrever emendado e não consegui”.

Incapacidade para controlar a bagunça- A professora não controla a bagunça da sala de aula “Ela deixa todo mundo falar e fazer bagunça”.

Agressões físicas- Empurrões, beliscões, puxões de orelha, bater com a régua ou com o caderno nos alunos: “Me bateu com um livro na cabeça”.

Agressão verbal dos alunos a professora- Quando os seus colegas agridem a professora, xingando ou bagunçando sua aula “Não gosto quando meus colegas gritam com a tia”.

Doença/ausência- Doença da professora que por causa disto se ausenta por alguns dias e eles não têm aula ou têm aulas com professoras substitutas que não são de seu agrado: “Quando ela fica doente”, “A professora estava doente e ficou uma semana sem vir e eu não gostei”.

Não atender a pedidos- Respostas das crianças cujo problema é quando a professora não atende suas solicitações referentes à ajuda na aula (exercícios, brigas com colegas), aos pedidos para sair, brincar ou etc. ou para alteração de normas da sala de aula (lugares para sentar, horários, passeios, etc.) “Chamei ela duas vezes para me ajudar e ela não veio”, “Pedi para ela pedir para o Fulano parar de me encher e ela não deu bola”.

Não tem problemas- Ausência de relato de problemas com a professora.

Outros- respostas que não se enquadram nas categorias acima e apareceram em menor frequência.

O que você sentiu na hora que percebeu o problema?

Nada

Mal- Incluem-se as respostas: chateado, triste, magoado.

Não sabe dizer

Raiva- Incluem-se as respostas: bravo, irritado, com ódio, etc.

Bem- legal

Outros- respostas que não se enquadram em nenhuma categoria acima e apareceram em menor frequência.

O que você fez quando percebeu o problema?

Enfrentar a professora- Incluem-se, nesta categoria, respostas como: nega-se a fazer tarefas, responde à professora, questiona a mesma, questiona as repreensões, tenta se explicar: “Eu disse que não ia sair da sala”, “Eu disse para ela: tu não é a minha mãe”.

Nada- Incluem-se nesta categoria respostas como: “Não faço nada”, “Fico quieta”, “Não faço nada e continuo fazendo as atividades como se nada tivesse acontecido”. A criança relata não ter agido sobre o problema em si. Não fez nada para alterar a situação.

Estudar mais- Incluem-se nesta categoria respostas como: estudar mais, terminar a tarefa que estava fazendo, fazer as tarefas acadêmicas com mais calma e tentar resolver exercícios que não consegue uma segunda vez: “Tentei de novo e consegui” “Estudei e fiz a contas de dividir e acertei”

Sair/Fugir- Crianças responderam que saem do lugar onde ocorreu o problema ou fogem das pessoas envolvidas, se escondem, evitam encontrá-las. “Saí da sala e fiquei lá no banheiro, um tempão”.

Obedecer- As crianças também responderam que obedecem a professora, assinam ocorrências, param com as brigas, param com as conversas, trocam de lugar, cumprem castigos, etc. “Mostrei o bilhete para meu pai”.

Buscar apoio- Buscar apoio junto a outras pessoas para resolver o problema: pais, irmãos, direção, etc. “Contei para minha mãe”.

Outras estratégias: respostas que não se enquadram em nenhuma categoria acima e apareceram em menor frequência.

Avaliação da estratégia: Se este problema (relatado) acontecesse de novo, o que você faria? Por quê?

Mesma estratégia- Adianta- A criança percebe a eficácia de sua estratégia e refere que a repetiria.

Mesma estratégia- Não ser repreendido- A criança que faria a mesma coisa pois não quer mais sofrer repreensões na escola.

Mesma estratégia- A Professora tem sempre a razão- Algumas crianças referem que a professora tem sempre a razão, por isto, não restam muitas alternativas de estratégias: “Não tem outra coisa a fazer a tia está sempre certa”, “Não posso fazer outra coisa, ela é a professora”.

Estratégia Diferente- Não adianta- A criança percebe sua estratégia como ineficaz e refere que não a repetiria.

Estratégia Diferente- Oportunidade de pensar- A criança aproveita a pergunta do pesquisador como uma oportunidade de raciocínio e naquele momento levanta outras estratégias que poderia usar em uma segunda situação: “Eu podia dizer que eu não estava conversando”.

O que você sentiu quando terminou ou se resolveu o problema?

Bem- aliviado, melhor, feliz, legal

Nada

Raiva- Braveza, irritação, mal estar, chateação

Outros

Conte-me um problema que você teve com um colega seu.

Agressões verbais: Xingamentos, deboches, ridicularizações, colocação de apelidos pejorativos: “Me chamam de baleia”.

Brigas- Ver colegas brigando entre si ou briga de colegas com ele. Brigas envolvem discussões e/ou agressões físicas. Tem sempre um motivo que ocasiona: “Brigou comigo porque não quis emprestar meu boné” , “Brigas dos meus colegas”.

Agressões físicas: Tapas, empurrões, chutes, rasteiras, puxões de cabelo, socos, arranhões, etc. “*Me chutou*”.

Ameaças: Ameaças de agressões físicas ou difamações. “*Disse que ia me esperar lá na saída do colégio*”.

Separação dos amigos: algumas crianças referem como problema o fato de terem sido separadas de seus amigos, trocadas de sala de aula por motivos de disciplina inadequada: “*Quando separaram eu e o Fulano, nos botaram em turmas separadas*”.

Estrago ou Roubo de materiais: algumas crianças referem como problema o fato de terem seus pertences pessoais roubados ou estragados por colegas: “*Roubou meu estojo*”.

Mentira- algumas crianças referem como problema mentiras que são contadas sobre elas, sobre comportamentos ou atos: “*Eles falaram que eu estava fazendo xixi na escada*”.

Outros- respostas que não se enquadram nas categorias acima e apareceram em menor frequência.

O que você sentiu ao perceber este problema?

Raiva- Braveza, irritação, mal estar, chateação

Mal

Nada

Dor

Triste

Melhor

O que você fez quando percebeu o problema?

Nada- Não age no problema em si, não faz nada, fica quieto ou vai fazer algo que não tem relação com a situação-problema: *“Não faço nada”, “Fico quieta”*.

Busca apoio- Buscar apoio em outras pessoas (pais, irmãos, direção, etc.) para resolver o problema: *“Conto para minha mãe”*.

Romper amizade- Não ser mais amigo do colega, não convidá-lo para brincadeiras, etc.: *“Não sou mais amiga dela”*.

Estudar mais- Incluem-se, nesta categoria, respostas como: estudar mais, terminar a tarefa que estava fazendo, fazer as tarefas acadêmicas com mais calma e tentar resolver exercícios que não consegue: *“Estudei em casa e fiz de novo a prova”*.

Agressões físicas: bater, chutar, morder, dar soco, tapas, rasteiras, empurrar, etc.: *“Dou nele”*.

Agressões verbais: xingar, debochar, colocar apelidos pejorativos: *“Chamei ele de nome”*.

Chorar

Sair do local/Fugir: Crianças responderam que saem do lugar onde ocorreu o problema ou fogem das pessoas envolvidas, se escondem, evitam encontrá-las: *“Fui lá para o refeitório e ninguém ia saber onde eu estava”*.

Conversar com o colega: Tentar conversar com o colega para buscar um acordo: *“Fui conversar com ele”*.

Separar brigas: Ajudar colegas que estão brigando, separá-los, fazê-los parar e socorrê-los: *“Fiz eles pararem”*.

Avaliação da estratégia de *coping*: Se este problema (relatado) acontecesse de novo, o que você faria? Por quê?

Mesma estratégia- é certo- Usaria a mesma porque é certo agir daquela forma.

Mesma estratégia- é a única que tem para usar- Usaria a mesma porque é a única que conhece ou que dispõe para aquela situação.

Mesma estratégia—adianta- Percebe a eficácia da estratégia e a repetiria.

Mesma estratégia- não quero me prejudicar mais- Usaria a mesma para não se prejudicar mais na escola: *“Não quero levar mais bilhete”*.

Estratégia diferente - não adiantou- Não percebe a eficácia da estratégia e não a repetiria

Estratégia diferente - seguindo orientação- da próxima vez relata que agiria diferente seguindo conselhos de pais, professores ou outros que solicitou quando aconteceu pela primeira vez o problema: *“Meu pai disse para eu não fazer mais aquilo, para eu chamar ele que ele vem na escola”*.

Estratégia diferente - Oportunidade pensar- A criança aproveita a pergunta do pesquisador como uma oportunidade de raciocínio e, neste momento, levanta outras estratégias que poderia usar caso se repetisse o problema que havia relatado: *“Eu podia falar para meu pai”*, *“Eu podia bater nele se ele continuar me chamando daquilo”*.

O que você sentiu depois que terminou ou se resolveu o problema?

Bem

Mal

Assustado

Bravo

Nada

Outros