
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Curso de pós-graduação em Psicologia

**A AGRESSIVIDADE E OS CONFLITOS NAS BRINCADEIRAS
ENTRE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL**

LUIZ FERNANDO SEMPIONATO V. PINHO

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área: Psicologia Experimental.

Sub- área: Etologia.

Orientador: Dr. Francisco Dyonisio Cardoso Mendes.

GOIÂNIA
2004

**A AGRESSIVIDADE E OS CONFLITOS NAS BRINCADEIRAS ENTRE
CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
Curso de pós-graduação em Psicologia

**A AGRESSIVIDADE E OS CONFLITOS NAS BRINCADEIRAS ENTRE
CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL**

LUIZ FERNANDO SEMPIONATO V. PINHO

Dissertação apresentada ao
Departamento de Psicologia da
Universidade Católica de Goiás, como
parte dos requisitos para obtenção do
grau de Mestre em Psicologia.

Área: Psicologia Experimental.

Sub- área: Etologia.

Orientador: Dr. Francisco Dyonisio
Cardoso Mendes.

GOIÂNIA
2004

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
Curso de pós-graduação em Psicologia

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Autor: Luiz Fernando Sempionato Vieira Pinho

Título: *A agressividade e os conflitos nas brincadeiras entre crianças em situação de risco social*

Data da avaliação: fevereiro de 2005

Banca Examinadora

Dr. Francisco Dyonisio Cardoso Mendes

Dr. César Ades

Dr. Dwain Santee

Às crianças da minha casa, Vinícius, Lígia e Júlia.

Às crianças das Hiroshimas, das Telavives, dos Vietnãs, das Bagdas, das favelas latino-americanas , das ...

Às crianças que tive a honra de conhecer durante esta pesquisa, cujos olhares foram sempre um misto de tristeza , de sofrimento e a pureza peculiar de cada uma delas. Que me perdoem se não pude ir além do que fui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade que tive ao poder vivenciar toda essa pesquisa. A cada minuto, a cada momento, onde as circunstâncias me permitiram aprender coisas que vão marcar definitivamente minha vida.

Agradeço a todos os profissionais da ONG Sociedade Cidadão 2000 onde trabalhei e a Creche onde realizei a pesquisa.

Em especial ao meu orientador Dr. Francisco Dyonisio Cardoso Mendes, que foi além da orientação, compartilhou comigo horas muito difíceis.

Aqueles que acreditam que todos os frutos amadurecem ao mesmo tempo, como as uvas, não entendem nada sobre cerejas.

Bernard Shaw

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas.....	I
Lista de tabelas.....	II
Lista de figuras.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Capítulo 1 –Brincadeira	
1.1 O fenômeno da brincadeira.....	01
1.2 Tipos de brincadeiras	02
1.3 As hipóteses para as funções da brincadeira.....	03
1.4 Fatores que influenciam as brincadeiras de crianças.....	06
1.5 O estudo da agressividade.....	08
1.5.1 Definições e abordagem.....	08
1.5.2 A abordagem etológica da agressividade.....	10
1.6 Problemas e objetivos.....	14
Capítulo 2 Método.....	19
2.1 Estudo piloto.....	19
2.2 Estudo Sistemático.....	20
2.2.1 Descrição do campo.....	20
2.2.2 Sujeitos.....	21
2.3 Procedimentos.....	22
Capítulo 3 Resultados.....	27
3.1 Perfil sócio-econômico dos sujeitos.....	27
3.2 Quantidade e qualidade das agressões registradas.....	29
3.3 Gênero do agressor e agredido.....	31
3.4 Idade e tamanho do agressor e agredido.....	34
3.5 Influências de problemas adicionais.....	36
3.6 Influências do dia da semana.....	37
Capítulo 4 Discussão	
4.1 Padrões resistentes à cultura.....	41
4.2 Estratégias diferenciadas ou acentuadas.....	44
4.3 Preparação para a micro e macro cultura.....	47
Referências bibliográficas.....	49
Anexos.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS

AL alcoolismo na família (mãe, tio, avós, etc.)

AV mora com avós

AG agressão em casa

CD código do sujeito

CM condição da mãe

CP condição do pai

DP desempregado

EM empregado

FM fome em casa

H altura

IDA idade

MJ mãe mora junto

MM díade - machos e machos

MF díade – machos e fêmeas

PB pai bebe

PJ pai mora junto

PR prostituição

SX sexo do sujeito

LISTA DE TABELAS

- 3.1 Perfil da família
- 3.2 Frequência absoluta e relativa das categorias comportamentais de emissores e receptores
- 3.3 Dados descritivos da frequência de emissão de agressões por sessão de observação para meninos e meninas
- 3.4 Valores observados e esperados (razão) da frequência de emissão de agressões para diferentes díades
- 3.5 Distribuição das idades para meninos e meninas
- 3.6 Dados descritivos da taxa média de agressões por hora de observação para sujeitos com e sem problemas adicionais em casa
- 3.7 Distribuição das categorias amplas de agressão para sujeitos com e sem problemas adicionais em casa
- 3.8 Frequência relativa das 3 categorias amplas nos 5 dias da semana
- 3.9 Frequência relativa das 3 categorias amplas emitidas por sujeitos com problemas adicionais nos 5 dias da semana

LISTA DE FIGURAS

- 3.1 Freqüência relativa dos 3 tipos de agressão iniciadas e recebidas por meninos e meninas
- 3.2 Taxa média de agressões por hora registradas nos diferentes dias da semana
- 3.3 Taxa média de agressões por hora registradas nos diferentes dias da semana para crianças com e sem problemas adicionais em casa

RESUMO

Crianças em situação de risco são expostas diariamente a uma série de fatores estressantes que teoricamente aumentam sua pré-disposição para comportamentos agressivos, inclusive durante atividades lúdicas. Este estudo focou um grupo de crianças em situação de risco social e pessoal, de seis a oito anos de idade, de uma creche na periferia de Goiânia, e foi realizado entre abril e dezembro de 2003. Dezesesseis subcategorias de agressão física, oito de ameaças, sete de submissão e uma de tomar objeto foram identificadas durante um estudo piloto. Para coleta sistemática dos dados, realizada entre setembro e novembro de 2003, utilizou-se o método de todas as ocorrências. Para cada episódio de interação agonística observada registrava-se a identidade dos envolvidos, a primeira subcategoria emitida pelo iniciador do episódio, e a última subcategoria emitida pelo receptor. Quatrocentas e noventa e uma interações agonísticas foram registradas durante 38 sessões de coleta sistemática (1740 minutos de amostragem). Medições biométricas, e questionários sobre as condições sócio-econômicas de cada sujeito foram realizados em dezembro de 2003. Alguns padrões encontrados são semelhantes aos de crianças que não se encontram em situação de risco, como uma maior frequência de ocorrência e uma maior proporção de subcategorias de agressão física em episódios envolvendo sujeitos do sexo masculino, e uma proporção maior de subcategorias de ameaça verbal envolvendo meninas mais velhas. Por outro lado, alguns dados parecem indicar estratégias diferenciadas resultantes de fatores estressantes, como por exemplo uma altíssima frequência de episódios envolvendo agressão física, e uma alta frequência de episódios nas segundas-feiras. Sujeitos com problemas adicionais em casa (fome, álcool, agressividade) iniciaram mais episódios do que os demais sujeitos, embora as proporções de agressões físicas não fossem significativamente diferentes. Discute-se a importância destas estratégias diferenciadas para a preparação de crianças em situação de risco para sua micro e macrocultura.

ABSTRACT

Children in social and personal risky conditions are exposed to a number of stressful factors that theoretically increase their predisposition to aggressive behavior. This study focused a group of such children, from five to eight years of age, in a daily care center located in the periphery of Goiânia, and was conducted between April and December of 2003. Sixteen subcategories of physical aggression, eight of threat, seven of submission, and one of stealing were identified during a pilot study. The “all occurrences” sampling method was used for the systematic data collection, conducted from September to November of 2003. For each episode of agonistic interaction it was noted the identity of parties, the first subcategory emitted by the initiator of the episode, and the last subcategory emitted by the receptor. Biometrics measurements and questionnaires about the socioeconomic situation of each subject were conducted in December of 2003. Four hundred and ninety nine agonistic interactions were registered during 38 sessions of systematic data collection (1740 minutes of sampling). Some patterns were similar to those found in previous studies with children living in better socioeconomic context, such as a higher frequency of occurrence and a larger proportion of physical aggression in episodes involving male subjects, and a larger proportion of verbal threat in episodes involving older female subjects. On the other hand, some data suggest specific strategies that result from stressful factors, such as the very high frequency of episodes involving physical aggression, and a high frequency of episodes on Monday. Subjects with additional problems at home (hunger, alcoholism, aggression) initiated more episodes than other subjects, although the proportion of physical aggression were not significantly higher. We discuss the importance of specific strategies to the preparation of children in social and personal risky conditions for their micro and macroculture.

Capítulo 1 - BRINCADEIRA

1.1 O Fenômeno da Brincadeira

A brincadeira, ou interação lúdica, é facilmente detectada por um observador, mas heterogênea em sua topografia, sendo sua definição difícil e complexa. Muitas vezes, não há diferenças distintas entre sua forma e à de outros comportamentos solitários, como por exemplo a exploração, ou à de outros tipos de interações, como por exemplo as agonísticas ou predatórias (Vieira et al 1991).

Alguns autores citam as interações lúdicas como prazerosas, ou nas quais falta seriedade (Beach 1945, Hinde 1970, Bekoff 1974, Wilson 1975 in Vieira 1991), ou como um ato intencional que parece ser feito para simular uma atitude séria (Mitchell,1998). Já Bekoff e Byers (1999) definem o comportamento de brincar como toda atividade motora pós natal no qual padrões motores característicos de outros contextos podem ser usados de forma modificada, podendo também ser alterada sua seqüência temporal, quando dirigida a um outro é considerada brincadeira social.

Esta última definição nos parece favorável por evitar interpretações sobre os mecanismos cognitivos e motivacionais subjacentes, e por não estar restrita à espécie humana. A demanda emocional e cognitiva exigida pela brincadeira muitas vezes requer avaliação constante da situação e do parceiro, e deve estar ligado ao desenvolvimento cerebral (Yamamoto & Carvalho, 2002). Apesar disso, interações lúdicas não são exclusivas de seres humanos, sendo comum em vertebrados superiores (aves e mamíferos -Wilson, 1975 in Burghardt, 1999).

É também plausível acreditar que diferentes mecanismos cognitivos estejam envolvidos em brincadeiras de diferentes espécies, e em brincadeiras envolvendo indivíduos de idades diferentes. Por exemplo, as brincadeiras em crianças iniciam-se próximo dos doze meses de idade, antes do indivíduo ser capaz de atribuir *status* mental para os outros, e portanto de

ter o desenvolvimento da teoria da mente (Bekoff & Allen, 1999). Por outro lado, o comportamento lúdico é também comum em crianças mais velhas e adolescentes que possuem capacidades cognitivas bem mais desenvolvidas.

Apesar da dificuldade de definição, vários autores apontam para características que nos ajudam a identificar um episódio de brincadeira. Por exemplo, na maioria das espécies estudadas, sinais de solicitação costumam anteceder e/ou acompanhar as brincadeiras, em particular as que possuem topografias semelhantes às de outras interações. O receptor destes sinais responde para o outro de uma maneira consistente com o interesse em brincar, e diferente das mesmas ações em outros contextos (Bekoff e Byers, 1999). No caso de crianças humanas há pistas faciais e corporais mais reconhecíveis para o leigo, como o riso e a descontração. Em outros animais, expressões faciais e posturas específicas permitem ao etólogo distinguir a brincadeira de outros eventos, mesmo nos casos em que alguns padrões comportamentais se sobrepõem, como na brincadeira de luta e agressão (Goodenough, 1999).

Além da presença de sinais específicos de comunicação, os movimentos usados na brincadeira são exagerados, com a repetição insistente de padrões motores (Ewer, 1968; Fagen, 1981; Hinde, 1970; Loizos, 1966; Vieira et al 1991). Observa-se ainda a fragmentação e reordenação temporal destes padrões, sem uma seqüência única, com o brincar podendo inclusive ser interrompido por outras atividades (Loizos 1966; Ewer 1968; Hinde 1970 ; Bekoff 1974; Fagen 1981 in Vieira et al 1991). Em brincadeiras sociais, é também comum a quebra de relações de papéis, com indivíduos alternando, por exemplo, papéis de dominância e submissão, perseguido e perseguidor. Burghardt (1999) resume as principais características das interações lúdicas: predominância em animais jovens; busca de estimulação; quebra de relações de papéis; ausência relativa de ações consumatórias; presença de sinais lúdicos especiais; movimentos exagerados, incompletos ou desajeitados; gasto energético relativamente

alto; mistura de comportamentos de vários contextos; variabilidade seqüencial .

1.2 Tipos de brincadeira

Muitos autores dividem o comportamento lúdico em três tipos básicos (Burghardt 1984, Hole e Einon 1984; Vieira et al. 1991). A brincadeira locomotora é a mais simples, e envolve apenas padrões motores típicos de comportamentos solitários (e.g. exploratórios). O segundo tipo é a brincadeira com objeto, que envolve não apenas padrões motores com objetos inanimados do meio ambiente, incluindo-se a exploração manipulatória (Fagen, 1981 op cit Hall,1999). Padrões motores exploratórios e objetos podem também estar presentes no terceiro tipo, a brincadeira social, mas esta necessariamente envolve a participação de outro indivíduo.

A brincadeira solitária (locomotora ou com objeto) é menos estudada que a brincadeira social (Hall,1999). Para Tinbergen (1972) e Bekoff & Allen (1999) o estudo da brincadeira social de diferentes espécies é uma oportunidade para aprendermos muito mais a respeito do comportamento social humano.

1.3 As hipóteses para funções da brincadeira

Discutir a dicotomia estrutura - função é uma das tarefas mais árduas dos estudiosos do comportamento lúdico (Martin & Caro, 1985 in Bekoff & Byers ,1999). Brincar parece ter diferentes funções para os indivíduos de diferentes espécies, idades e sexo (Bekoff & Byers 1981; Fagen 1981; Byers & Walker 1995; Burghardt 1996, Watson & Croft 1996, in Bekoff & Byers, 1999). Embora a brincadeira solitária, com ou sem objeto, pareça servir para o desenvolvimento e maturação do sistema psicomotor, não há consenso sobre a utilidade funcional das brincadeiras em geral.

Alguns autores acreditam que a brincadeira traz benefícios em curto prazo. Estes autores argumentam que uma pequena parte da vida do indivíduo é gasta com brincadeiras, e que os gastos envolvidos deveriam trazer benefícios imediatos. Para Thompson (1999), brincar parece otimizar o desenvolvimento do esqueleto e dos músculos, melhorando o tonus através de exercícios. No entanto, em muitas espécies tais atividades são curtas, durando cerca de 5 a 20 segundos em cada evento, o que parece contradizer esta hipótese.

Há também evidências de que a brincadeira pode ser um importante meio de se estabelecer relações sociais em curto prazo. Ratos machos de vinte e um a trinta e cinco dias envolvem-se mais em brincadeiras com outros machos; machos de trinta e seis a quarenta dias, com a aproximação da maturidade sexual, brincam mais com fêmeas (Vieira et al. 2002). Em crianças, a intensidade da brincadeira de luta parece ser modulada dependendo se ela está sendo usada para reafirmar a aliança ou a posição de dominância (Neill 1976 ; Pelegrini 1988 ; Smith & Boulton 1990, in Pellis & Pellis, 1999).

Outros autores vêem o comportamento lúdico como útil para o desenvolvimento psicomotor e social do indivíduo em longo prazo. Para Hall (1999), brincar representa preparar-se para o futuro, o que explicaria as diferenças entre os tipos de brincadeiras comuns a meninos (e.g. luta, caça) e meninas (e.g. bonecas). Vieira e colaboradores (1991) entendem que a brincadeira social não é necessária para o desenvolvimento e/ou aprendizagem imediata de muitos padrões básicos de interação social. Por outro lado, a oportunidade de brincar ajudaria o indivíduo jovem a desenvolver interações sociais complexas e valiosas ao longo da vida.

Byers (1999) utiliza do mesmo argumento sobre o pouco tempo gasto em brincadeiras durante a vida para defender a hipótese de benefícios em longo prazo. O cérebro, e conseqüentemente as habilidades motoras e de aprendizagem, se desenvolve durante o período em que o indivíduo mais

brinca. Desta forma, a infância serviria como período sensível, onde o engajamento freqüente em brincadeiras traria efeitos benéficos permanentes para o indivíduo, podendo aumentar sua probabilidade de sobrevivência a partir da idade juvenil. Vale ressaltar, entretanto, que a maioria dos efeitos propostos são transitórios. A musculatura, por exemplo, se atrofia com o tempo, o que representaria mais custos em curto prazo (i.e. risco de acidentes, energia e tempo gastos, chamar a atenção de predadores) do que benefícios em longo prazo. Fagen (1981, in Miller & Byers, 1999) sugere três funções em longo prazo para a brincadeira: formação de relações de dominância que influenciarão futuras competições por recursos; treino motor (respiratório, cardiovascular, músculos, etc.) para futuras interações; desenvolvimento de habilidades sociais que mais tarde influenciarão a manutenção de laços sociais e o sucesso reprodutivo.

A semelhança entre a brincadeira e a agressão parece apoiar a idéia de que interações lúdicas sirvam como ensaio para comportamentos de sobrevivência e reprodução, que serão úteis mais tarde, na vida adulta. Embora haja semelhança na topografia, a brincadeira de luta implica na reversão freqüente de papéis de submissão e dominância. (Aldis 1975; Biben 1986 e 1989, in Thompson, 1999). Em muitas espécies os parceiros da brincadeira escolhem aqueles que são mais parecidos consigo em força, tamanho, e outras características, o que significa que cada indivíduo atuará pelo menos parte do tempo como dominante e parte como dominado. O papel de *sparring* também assemelha-se a uma forma de cooperação que é observada em brincadeiras de luta (Fagen 1981, in Miller & Byers, 1999).

Há também hipóteses que levam em conta uma única função abrangente em longo prazo. Fagen (1982, in Hall, 1999) sugeriu que brincar torna o comportamento do indivíduo mais flexível como um todo. Sua definição de flexibilidade é a capacidade de um animal alterar seu comportamento em situações novas para aumentar seu sucesso. Para Brown (1999), brincar parece importante e necessário para a manutenção da

flexibilidade e adaptabilidade da espécie humana. A maioria dos adultos tende a dividir suas vidas na dicotomia trabalho e brincadeiras, lazer e diversões. Para as crianças todas as atividades de não sobrevivência são brincadeiras. As brincadeiras variadas na infância seriam necessárias para o desenvolvimento da empatia e altruísmo social, e para a posse de um repertório amplo de comportamentos sociais relacionados à dominância e submissão.

Spinka, Newberry e Bekoff (2001, in Yamamoto & Carvalho, 2002) defendem a idéia de uma única função adaptativa abrangente, embasados na ubiquidade em todas as espécies de mamíferos, e na similaridade dos padrões motores e contextuais das espécies estudadas. Em outras palavras, haveria uma unidade filogenética e funcional na brincadeira. Os autores propõem como função o treino para o inesperado do ponto de vista motor e emocional, permitindo ao animal ensaiar seqüências comportamentais semelhantes às que vão ser utilizadas em situações biologicamente relevantes, como fugir de predadores, ou agir como predadores, e para interações intra-específicas diversas.

1.4 Fatores que influenciam as brincadeiras de crianças

A psicologia do desenvolvimento recentemente voltou-se para o estudo dos aspectos envolvidos na dinâmica dos conflitos entre crianças. Muitos destes estudos são realizados em escolas, durante períodos de atividades livres (i.e. recreio, brincadeiras), e utilizam não apenas conceitos como métodos etológicos (Frioli, 1994).

Diversos fatores parecem influenciar a maneira como as crianças brincam, e o quanto de agressividade aparece durante as brincadeiras. Há, por exemplo, diferenças de gênero e idade, tanto no tipo de brincadeira como no nível de agressividade exibido: meninos geralmente brincam mais de perseguições e lutas, onde é mais freqüente a ocorrência de agressão

explícita (Frioli,1994). Segundo Sager & Sperb (1998), as meninas são mais capazes de brincar com brinquedos masculinos. Em grupos mistos os meninos dominam as brincadeiras, o que provoca grande número de conflitos e rejeições. Não há evidências claras porque grupos mistos envolvendo regras apresentam mais conflitos. Uma hipótese é que regras envolvem maior amadurecimento cognitivo entre crianças, e essa dificuldade gera mais conflitos.

Outro fator importante na compreensão das interações infantis é a disponibilidade e a quantidade de brinquedos. Smith e Conolly (1980 in Ladd & Coleman, 1992) examinaram alguns aspectos das brincadeiras e verificaram que as crianças tendem a conflitar mais e a se engajar em atividades paralelas quando a quantidade de brinquedos é menor. Quando a quantidade aumenta, predomina a brincadeira solitária. Comportamentos pró-sociais que promovem interações mais harmônicas foram mais comuns quando as crianças utilizaram objetos grandes (Ladd & Coleman, 1992). Os autores afirmaram que as interações sociais menos harmoniosas foram mais freqüentes quando as brincadeiras utilizavam brinquedos de uso individual (quebra cabeças) ou quando os objetos estimulavam o brincar paralelo, como os triciclos (in Sager & Sperb, 1998).

Em um estudo desenvolvido por Houseman (1972, in Sager & Sperb, 1998) a utilização de blocos para brincar gerou mais conflitos, aparentemente porque o uso destes materiais exigia que as crianças se dispusessem a emprestar os blocos a seus companheiros, propiciando desentendimentos quando isto não ocorria.

Os materiais utilizados pelas crianças em suas interações são fatores importantes tanto para a brincadeira como para a agressividade (Rubin,1985 ; Bonamigo & Koller, 1993; Vieira 1994 ; Mello & Sperb, 1997; Sager & Sperb, 1998). Materiais como argila, areia e água propiciavam brincadeiras solitárias, paralelas e não sociais. Bonecas, carrinhos e jogos de chá facilitavam o uso do faz de conta e da imaginação.

Vieira (1994) observou que o envolvimento de crianças com objetos usados em situação de faz de conta prolongava o episódio de brincadeira social.

No caso de seres humanos, fatores sócio-culturais também influenciam os padrões de interações infantis. A brincadeira promove nas crianças um acesso à micro e a macro-cultura, exercitando o faz-de-conta, representando e projetando as situações vividas no dia-a-dia, seus conteúdos afetivos, suas dificuldades e limites, suas habilidades, e especialmente, possibilitando o desenvolvimento de sua personalidade (Carvalho & Pedrosa, 2002 ; Vygotsky, 1984).

Em diversas partes do mundo, têm-se investigado as relações das brincadeiras e suas implicações com o desenvolvimento infantil. Procura-se detectar aspectos socioculturais, econômicos e familiares que influenciam o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e cognitivas utilizadas na brincadeira: a imaginação, a fantasia, a inteligência social. Segundo Carvalho e Pedrosa (2002), ao brincar as crianças reproduzem aspectos de seu meio familiar, de sua sociedade, dos adultos que estão ligados direta ou indiretamente com elas, como uma forma de compreender, através da simulação e do faz-de-conta, os valores morais dominantes no contexto no qual estão inseridas.

Apesar da universalidade das brincadeiras entre as crianças humanas, cada grupo de indivíduos apresenta características próprias durante as atividades lúdicas. Pesquisas realizadas entre os índios Xocó (Bichara, 2002) e com crianças negras quilombolas (Bichara 2002; Santos 2002) no sertão sergipano, com índios da aldeia Pakanã do Pará (Gosso & Otta, 2002), e com crianças da praia de Itamambuca de Ubatuba em São Paulo (Moraes & Otta, 2002), demonstram as diversidades de temas e formas de brincadeiras em diferentes culturas. As crianças em situação de rua também foram estudadas utilizando como pano de fundo as brincadeiras.

Não é de surpreender que meninos e meninas que vivam em contextos sociais tão adversos também apresentem manifestações lúdicas próprias (Santos, 2002).

1.5 O estudo da agressividade

1.5.1- Definições e abordagens

Há uma forte relação entre brincadeiras e agressividade. As brincadeiras de luta e perseguição são comuns em primatas e outros mamíferos (Carvalho, 1996; Bekoff, 1999). A inversão de papéis possibilita a continuidade do jogo, e parece aumentar os laços de alianças e amizades entre os participantes (Strier, 2000). Apesar disso, muitas vezes episódios de brincadeira levam a conflitos que geram interações agressivas propriamente ditas (Castro e Carvalho, 1991).

Assim como acontece com a brincadeira, um dos problemas na investigação da agressividade é a definição do termo. Na maioria das definições, o comportamento agressivo denota prejuízo para outro indivíduo ou objeto (Berkowitz, 1962; Buss, 1961 in Feshbach, 1964; Dollard et al, 1979). No entanto, há discordância quanto à necessidade de se inferir se o ator da interação teve ou não a intenção de causar danos ao receptor.

Hartup & Wit (1974, in Maciel & Mettel, 1985) evidencia quatro tipos de definições. Os etólogos usualmente utilizam definições que enfatizam as características topográficas ou seqüenciais dos padrões motores, embora possam também analisá-las funcionalmente. O segundo tipo se refere a definições que enfatizam os antecedentes específicos do ato agressivo, ou as condições de eliciação, e enfocam a intenção de causar danos. Definições do terceiro tipo enfatizam as conseqüências do ato agressivo, usando o critério dos danos causados. Finalmente, há definições mistas que utilizam critérios tanto causais (intenção) como de conseqüência (danos causados).

A diversidade de definições reflete o fato de que a agressividade é estudada de diversas formas, por pesquisadores de diferentes abordagens.

Araujo & Araujo (1986) citam três linhas de pensamento, na qual a agressão é estudada: como um comportamento aprendido (e.g. Bandura, Ross e Ross, 1963; Buss, 1961); como um comportamento reativo (e.g. Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears, 1976); e por último, como pré-disposição biológica ou instinto (e.g. Eibl-Eibsfeld, 1970; Lorenz, 1973).

Na abordagem da aprendizagem, o comportamento agressivo é estudado enquanto consequência das contingências do meio. Por exemplo, professores respondem mais freqüentemente para conflitos ou comportamentos agressivos de meninos do que para os de meninas, possivelmente por conta do maior perigo, ou então porque meninos são menos responsivos às repreensões e instruções. Se os comportamentos agressivos forem eficientes na obtenção da atenção do professor, os meninos podem engajar-se mais nestes atos. Por outro lado, a taxa de interações agressivas diminui quando estas são ignoradas pelos professores (Serbin & O'Leary, 1973).

Para Bandura & Swalters (1959 in Feshbach, 1964, pág. 258) “a dinâmica da agressividade é extremamente complexa, pois uma criança quando briga sofre represália de seus pais, mas é premiada por seus amigos”. A agressão física, ataques verbais, humilhações dos outros, rejeição, podem ser diferentemente reforçados. Desta forma, ela tem que distinguir quando pode expressar sua agressão ou não. Ela pode aprender, por exemplo, que não pode atacar, mas pode se defender em uma briga não iniciada por ela.

Há também influências da aprendizagem vicariante no comportamento agressivo. Precocemente em sua história de vida, as crianças demonstram reações afetivas similares àquelas que testemunham, inclusive às de vítimas de agressão (Feshbach, 1964, pág. 260).

A criança pode se tornar ansiosa e aflita por observar uma agressão a uma outra criança. A criança também observa e imita o comportamento do agente punido (Bandura, Ross & Ross, 1961, 1963, in Feshbach, 1964).

Na abordagem da agressão como comportamento reativo, atos agressivos são vistos e estudados como consequência de uma frustração. Freud mostrou que a falta de contatos sociais e a sensação de não ser amado predispõem à agressão (Lorenz, 1979). “A frustração produz uma instigação para o golpe, a topografia da resposta é mais importante do que suas consequências nocivas” (Feshbach, 1964, pág. 262). Winnicott (1939 in Souza, 2001) também considera que a agressão pode constituir uma reação à frustração. Para ele, a criança no início de seu desenvolvimento acredita na capacidade de destruição e criação mágica, sentindo certa satisfação na agressão. Outro pensamento de Winnicott (1956, in Souza, 2001) para explicar a agressividade da criança, é que esta pode ter sofrido um período de privação emocional. O ato anti-social da criança serviria para retroceder no tempo e redescobrir o objeto bom, e para re-experimentar os impulsos, até mesmo os destrutivos.

1.5.2 A abordagem etológica no estudo da agressividade

Os etólogos, por sua vez, partem de uma visão filogenética e funcional, e investigam a agressão, e os mecanismos de controle da agressão, como adaptações biológicas necessárias à vida social (Bussab e Otta, 2000). Avaliam-se os custos e benefícios para os envolvidos no ato agressivo, partindo-se do princípio de que os repertórios e estratégias de dominância e agressão de cada espécie são resultados da seleção natural.

Para Lorenz (1979) a mais importante função da agressão intra-específica seria garantir a repartição regular de animais da mesma espécie num território. De forma geral, entretanto, qualquer situação ou contexto que ponha em risco a integridade física, capacidade de sobrevivência do indivíduo ou de sua prole e parentes, capacidade de obter recursos, e possibilidade de se reproduzir, pode gerar comportamentos agressivos.

Darwin (1959) já havia sugerido que os combates entre rivais favoreciam a seleção dos melhores e mais fortes, oferecendo vantagem imediata para a prole. A seleção deste comportamento combativo teria

produzido defensores de rebanhos e de famílias, sendo que a esses combatentes caberia também um papel de proteção dos membros mais fracos quando atacados.

Vale entretanto alguns esclarecimentos para uma melhor compreensão da abordagem etológica. Em primeiro lugar, a idéia da agressão servindo ao grupo ou espécie (seleção de grupo), defendida pelos etólogos clássicos, tem sido questionada por décadas pelos sociobiólogos. A natureza seleciona indivíduos com características que os auxiliam na competição intra-específica, e não que auxiliam outros membros de sua espécie. É claro que um comportamento pode favorecer outros indivíduos. Uma fêmea que defende seu filhote, ou um macho que auxilia um “aliado” durante uma disputa, põem em risco sua integridade física para proteger a de outro indivíduo. Mas geralmente tais atos significam algum tipo de ganho biológico para o agressor. A mãe usa da agressividade para garantir, em sua prole, a continuidade de seus genes. O agressor que auxilia o aliado pode mais tarde ter sua integridade ameaçada, e ser por ele ajudado.

Em segundo lugar, quando o etólogo fala que a agressividade é adaptativa, não significa dizer que animais e humanos são pré-destinados a agredir sempre que o contexto for favorável, como se fossemos robôs programados para tal. O que a natureza seleciona são indivíduos que possuem e usam repertórios de forma adequada ao seu meio natural e social. Indivíduos que não possuem mecanismos de controle da própria agressividade são tão pouco adaptados quanto aqueles que nunca expressam agressividade para competir pelos recursos (Bussab, 2000).

Os etólogos estudam a agressividade dentro do contexto dos comportamentos agonísticos: comportamentos de dominância e submissão relacionados, direta ou indiretamente, ao acesso prioritário a recursos (comida, água, espaço, parceiros, etc. - Mendes, 1990). Viver em grupo significa compartilhar o espaço e o tempo com indivíduos que necessitam dos mesmos recursos para sobreviver e se reproduzir. A agressão teria, desta forma, um papel importante na vida social, por ser necessária para o

estabelecimento de relações hierárquicas dentro do grupo. Uma vez estabelecidas estas relações, a agressividade explícita pode ser substituída, em grande parte, por sinais ritualizados de dominância e submissão. De forma paradoxal, a agressão seria necessária, portanto, para o estabelecimento de relações menos agressivas (de Waal, 1993; Mendes, 1990)

A expressão da agressão também é, de acordo com a visão etológica, influenciada pela quantidade e qualidade das relações amistosas e de parentesco dentro do grupo (Strier, 2000). Segundo Lorenz (1979), o recalçamento da agressão se torna mais perigoso quanto mais intimamente os membros do grupo se conhecem e quanto mais se compreendem e gostam uns dos outros. Por um lado, os laços pessoais acalmariam e travariam a necessidade de competição. Por outro lado, os estímulos que podem desencadear a agressão e o comportamento combativo intra-específico sofreriam um forte rebaixamento do seu limiar.

Todos os indivíduos de uma espécie possuem a capacidade de expressar tanto raiva como medo, tanto dominância como submissão, tanto agressividade como afiliação. O nível de agressividade que um indivíduo deve exibir, para obter sucesso na disputa por recursos, depende em grande parte do meio social em que vive, de quantos familiares e aliados possui, de como os competidores se comportam. Este é um ponto importante para mamíferos e primatas em geral, e em particular para humanos, cuja dinâmica social varia consideravelmente de grupo para grupo (Strier, 2000).

Viver em um grupo extremamente competitivo significa que indivíduos com pouca pré-disposição para agredir podem não sobreviver tempo suficiente para se reproduzir, e passar adiante suas características. Já em um grupo composto por muitos familiares que compartilham um território repleto de recursos, a agressividade em excesso pode ser desnecessária e prejudicial. As considerações acima mostram que a teoria etológica permite uma abordagem muito menos simplista do que geralmente se acredita em outros meios acadêmicos.

A agressividade é apenas um dos muitos aspectos do comportamento adaptativo. Seus mecanismos e expressão são apenas adequados quando se apresentam em sintonia com outros mecanismos comportamentais do indivíduo, e com seu meio físico e social.

Além disso, os mecanismos envolvidos não são apenas genéticos. A dicotomia inato versus aprendido já deixou de ser útil há muito tempo (Goodenough, 1999). Não cabe portanto taxar a abordagem evolucionista moderna “inatista” ou “determinista”.

A formulação de Tinbergen sob os quatro possíveis tipos de perguntas sob o comportamento ilustra bem como a etologia se preocupa com diferentes aspectos que antecedem e sucedem o comportamento. De acordo com esta formulação, o comportamento agressivo deveria ser estudado sob quatro pontos de vista: causa imediata, desenvolvimento, função e filogenia. Desta forma, a abordagem etológica não descarta as influências da história de vida do sujeito (desenvolvimento), ou dos processos subjacentes ao comportamento agressivo (e.g. frustração). Por exemplo, um macaco adulto que perde disputas consecutivas, por exemplo, pode deixar de exibir dominância e agressividade mesmo se pareado com outro de menor porte. Crianças que são rejeitadas e não estabelecem laços de amizade, podem exibir mais agressividade do que as não rejeitadas (Carvalho, 1996).

A etologia moderna também se interessa pela inter-relação entre fatores de diferentes tipos, como entre fatores de pré-disposições genéticas e de aprendizagem. Por exemplo, alguns padrões de comportamento parecem ser mais facilmente mantidos, na vida adulta, quando desenvolvidos em períodos específicos do desenvolvimento. Este processo, rotulado por Lorenz de “imprinting”, ou estampagem, parece preparar o indivíduo imaturo para o ambiente físico e social que enfrentará na vida adulta.

É possível que haja um processo semelhante no desenvolvimento dos padrões comportamentais de agressividade. Teicher (2002) demonstrou que agressões e maltratos sofridos durante a infância podem causar danos

permanentes no sistema nervoso em desenvolvimento. Os efeitos destes danos podem ser imediatos e/ou permanentes, e podem levar ao desenvolvimento de uma personalidade depressiva e/ou agressiva. Embora esse processo possa parecer pouco eficiente, os autores argumentam que “a exposição precoce ao estresse tem efeitos moleculares e neurobiológicos que alteram o desenvolvimento de forma adaptativa para preparar o cérebro adulto para sobreviver e reproduzir em um mundo perigoso”.

O exemplo acima nos leva a uma última consideração importante sobre a abordagem evolucionista. No caso dos seres humanos, os mecanismos biológicos de agressividade e inibição da agressividade podem não estar em sintonia com o contexto social imposto pelo estilo de vida moderno (Lorenz, 1979; Bussab & Otta, 2000). Nossa constituição biológica foi selecionada por milhões de anos, quando nossos ancestrais viviam em pequenos grupos, como os que podemos observar hoje em culturas indígenas e primatas de dispersão livre. Nesses grupos, todos os indivíduos se reconheciam mutuamente e estabeleciam vínculos duradouros entre si. O surgimento da cultura, há poucos milhares de anos, certamente mudou a história da humanidade, e trouxe novas e importantes influências no comportamento de cada indivíduo. Apesar disso, poucos milhares de anos de vida cultural não é suficiente para mudanças drásticas na constituição biológica de uma espécie.

Em outras palavras, biologicamente ainda somos muito semelhantes a nossos ancestrais não culturais. Possuímos repertórios e pré-disposições biológicas que foram selecionadas para que nosso comportamento agressivo desenvolvesse em pequenos grupos de indivíduos conhecidos, muitos deles com fortes relações de parentesco. Estes repertórios e pré-disposições não funcionam da mesma forma no mundo moderno. Vivemos em permanente contato com um grande número de desconhecidos, e interagimos com indivíduos com os quais não necessitamos manter vínculos. Isto significa que mecanismos sociais e culturais de controle da agressividade são muitas vezes necessários para que o humano moderno desenvolva um padrão de

comportamento agressivo adequado, se não adaptativo para o meio em que vive (Lorenz, 1979).

Voltando ao exemplo da pesquisa de Teicher (2002). Tornar-se excessivamente agressivo, a partir de uma experiência relativamente breve, pode não ser necessariamente uma boa estratégia para um indivíduo que vive em uma sociedade complexa, onde terá que interagir em diferentes contextos sociais, e com indivíduos desconhecidos. Nossos ancestrais, entretanto, cresciam e viviam toda a vida em apenas um ou dois grupos pequenos. Desta forma, uma criança nascida em um grupo com indivíduos agressivos provavelmente viveria sua vida adolescente e adulta em um contexto de grande competição e agressividade. Ter o sistema nervoso preparado para se desenvolver de acordo com as condições encontradas na infância seria, neste caso, altamente adaptativo. Por esse motivo, a natureza selecionou por milhões de anos indivíduos que se tornavam agressivos quando expostos à ambientes agressivos durante a infância. Os mecanismos fisiológicos e comportamentais responsáveis por isso podem não ser completamente adequados hoje em dia, mas não deixaram de existir.

1.6 Problemas e Objetivos

As crianças em situação de risco social são vitimadas por todos os tipos de violência, tanto fora como dentro de suas famílias. São crianças que se alimentam uma vez por dia, ou às vezes nenhuma - e quando o fazem - têm seu repertório nutricional muito abaixo do desejado. A violência infelizmente não se restringe à qualidade ou quantidade da alimentação, atinge as fronteiras do descontrole emocional dos pais que neles projetam seus modelos de educação, ou mesmo a raiva pelas circunstâncias sociais vividas através da agressão contra seus filhos, muitas vezes com marcas, hematomas, ou danos mais graves, tanto físicos como psicológicos.

As crianças em situação de risco social no município de Goiânia, além da fome, da agressão, quase sempre vivem em condições subumanas, residindo em barracos de lona, em barracos de madeira, de precária alvenaria. Muitas vezes dormem pais e filhos num só quarto. Sem muito esforço, podemos imaginar que seus pais dividem suas intimidades com os filhos, seja porque estão em um ambiente comum e único, ou porque dividem a cama com eles. Está aí um dos fatores básicos, mas não único logicamente, para o abuso sexual infantil, considerando que pesquisas realizadas mostram que tal violência acontece em sua maioria com membros familiares, como o pai, o padrasto, o tio, avô, irmão, ou outros do convívio da criança.

No último censo demográfico de 2000 efetuado pelo IBGE constatou-se cerca de trezentas mil pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza, em situação de risco, ou seja, quarenta e cinco mil famílias em Goiânia, quase todas na periferia desta cidade, sobretudo na região noroeste. Esse número representa cerca de um terço da população e compreende apenas as famílias com renda até noventa reais por mês.

É uma realidade assustadora que certamente provoca muito mais do que sinais de desnutrição, de evasão escolar, epidemias, doenças, marginalidade no sentido comum, violência, exclusão social entre outros desequilíbrios sociais. Possivelmente provoca mudanças no comportamento como forma de reação e adaptação ao seu meio social. Como vimos, talvez seja na brincadeira que as necessidades de balancear agonismo e afiliação, impostas pela vida em grupo, comecem a se desenvolver no indivíduo. Ao brincar, o infante ou jovem exercita não apenas sua musculatura, mas também sua capacidade de interagir de diferentes formas, praticando inclusive diferentes partes do repertório agonístico de sua espécie.

Apesar de tudo isso, poucos estudos têm abordado como os fatores estressantes do dia a dia influenciam as interações entre crianças em situação de risco.

Pretende-se, nesta dissertação, diminuir um pouco a extensão desta lacuna, através de um estudo sobre episódios de interações agressivas durante atividades lúdicas livres de crianças em situação de risco entre 5 e 8 anos de idade. Os objetivos específicos são:

- Descrever e quantificar as condições em que se encontram os sujeitos, incluindo dados sobre a estrutura e problemas adicionais (i.e. alcoolismo, falta da figura paterna, etc.) de suas famílias.
- Descrever e quantificar o repertório de interações de ameaças, roubo de recursos, e de agressão física (explícita).
- Analisar como a qualidade e quantidade das agressões são influenciadas pelo gênero e idade do agressor e agredido, pelo dia da semana, e pela ocorrência de problemas adicionais em casa.

Estes objetivos representam apenas um primeiro passo no estudo destas crianças, e como o desenvolvimento de suas relações é afetado pelas condições adversas em que vivem.

Apesar disso, a discussão incluirá considerações e sugestões sobre o papel das atividades lúdicas, e das interações agonísticas, no desenvolvimento de padrões adaptativos de comportamento de crianças em situação de risco.

2 - MÉTODO

2.1 Estudo piloto

Um estudo piloto foi realizado entre abril e setembro de 2003, em um núcleo de educação comunitária (Nuec) no bairro do Criméia Leste, próxima a favela denominada Vietnã. Em cada período, o local abrigava cerca de 100 crianças de seis a quatorze anos de idade, que lá permaneciam pela manhã ou à tarde. Esse núcleo é mantido pela prefeitura de Goiânia através de recursos destinados a ONG Sociedade Cidadão 2000 Pelos Direitos da Criança e Adolescente. As observações eram realizadas de uma a três vezes por semana durante as manhãs (das 9:00 h às 10:00 h).

As observações durante esta fase foram oportunísticas e assistemáticas, e serviram para que o observador se familiarizasse com os sujeitos e seu repertório, e iniciasse uma classificação das categorias comportamentais envolvidas e das variáveis a serem abordadas. As atividades lúdicas ocorriam em uma praça das 10:00 às 10:30 h. A maioria das crianças, por iniciativa própria, ia para a quadra de esportes jogar futebol. Uma pequena parte, quase toda composta de meninas, brincavam de corda, de boneca, casinha, etc. Optamos primeiramente em acompanhar as crianças na quadra, onde se misturavam meninos e meninas. Lá a interferência do educador era quase que constante, não permitindo agressões, e geralmente punindo os envolvidos com a exclusão do jogo. Percebíamos que muitas crianças estavam aparentemente mais preocupadas em chutar outras, sejam do próprio time ou do time adversário, do que propriamente chutar a bola. Entretanto, esse controle do educador acabava por inibir as interações, o que entendemos poder prejudicar a coletas e análise dos dados. Assim, após 14 sessões e observações, resolvemos mudar o campo de observação.

Partimos então, para uma creche da periferia de Goiânia, Jardim Curitiba I na região noroeste, indicada por uma pedagoga, ex-funcionária da

Sociedade Cidadão 2000. Lá também passamos por uma fase de adaptação, a fim de aprimorarmos e definirmos as subcategorias comportamentais e conhecer nominalmente os novos sujeitos.

Durante essa nova fase de adaptação do experimentador e os sujeitos, realizamos 21 sessões de cerca de 15 a 60 minutos. Essa adaptação ocorria ora em sala de aula, ora no pátio. Depois de certo tempo, quando então julgamos que nossa presença já não interferia no comportamento dos sujeitos, passamos a coletar os dados, anotar e descrever as subcategorias comportamentais que se apresentavam nos episódios de conflito durante as brincadeiras.

Ainda sobre o estudo preliminar, pedíamos que as crianças participassem de atividades livres. Assim, poderíamos conhecer a cada uma delas pelo nome, bem como aprimorar possíveis dificuldades de anotações de comportamentos, subcategorias comportamentais, e outros aspectos ligados à observação de campo.

2.2 Estudo sistemático

A coleta sistemática de dados aconteceu de outubro a dezembro de 2003, totalizando trinta e oito períodos de observações que duraram de trinta a noventa e cinco minutos, dependendo do tempo que as crianças participavam do horário lúdico.

2.2.1 Descrição do Campo

A escola (creche) está localizada em Goiânia, no Jardim Curitiba I. Trata-se de uma entidade filantrópica particular e religiosa, que mantém convênio com a Secretaria Municipal de Educação (S.M.E.) em regime de convênio parcial. Esta instituição presta atendimento a crianças a partir dos seis meses até os seis anos, nos períodos matutino e vespertino, seguindo a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Grande parte

dessas crianças passa o dia todo na creche para que seus pais trabalhem, enquanto a minoria passa somente uma parte do dia.

A creche conta com sete salas e assiste a duzentas crianças diariamente das 7:00 h às 17:00 h, com a seguinte rotina: café da manhã, momento pedagógico onde se realizam atividades educativas, banho, almoço, descanso, momento pedagógico e lanche.

Na medida que ia recebendo donativos, a creche foi se expandindo sem um projeto arquitetônico capaz de otimizar o espaço que possui. Tem uma quantidade razoável de brinquedos, mas pouquíssimos livros infantis. Conta com um diretor, uma auxiliar do diretor, duas pedagogas da Secretaria Municipal de Educação, uma faxineira, uma lavadeira, duas cozinheiras, duas auxiliares de cozinhas e seis monitoras. Os profissionais que não são da Secretaria Municipal de Educação, na maioria têm apenas o Ensino Médio (3), os demais possuem o Ensino Fundamental incompleto. As turmas de alunos são divididas por faixa etária.

A coleta dos dados da pesquisa foi realizada em um pátio, quando as atividades lúdicas/brincadeiras transcorriam de forma livre, aproveitando a espontaneidade das crianças. Esse local tem 27 metros de comprimento por 13 metros de largura. O pé direito é de 6 metros de altura no lado mais alto e 5 metros e meio do lado mais baixo. A iluminação é natural e a ventilação advém de espaços livres abaixo do teto de cerca de cinquenta centímetros de altura. O espaço não é o ideal para acondicionar a quantidade de crianças por sala, mas também não chega a comprometer o atendimento da creche.

2.2.2 Sujeitos

As vinte e seis crianças pesquisadas advêm de famílias de baixo poder aquisitivo em toda sua totalidade. Consideramos esses sujeitos em situação de risco social e pessoal, visto que a eles faltam elementos relevantes para a estrutura familiar, como educação, saneamento básico,

saúde, alimentação adequada, lazer, entre outras garantias citadas na declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança e na Declaração dos Direitos da Criança nas Nações Unidas adotada em 20 de novembro de 1959. Além disso, o contexto em que vivem nossos sujeitos propiciam o contato com as drogas, a prostituição, a marginalidade, e outros fenômenos sociais vinculados a países emergentes.

A maioria das famílias vive do trabalho informal, e pelo grande número de membros que as compõem (filhos, sobrinhos, avós, etc.) os recursos são sempre insuficientes para atender dignamente a todos. Assim, muitas crianças têm como refeição apenas aquelas que lhes são oferecidas na creche. Vale lembrar que a creche funciona de segunda a sexta-feira, sendo que nos finais de semana e nos feriados essas crianças se vêem à mercê da própria sorte quanto aos critérios de alimentação, bem como de outros cuidados.

Pesquisamos uma das classes desta creche, cujo número de crianças é de vinte e seis (doze meninos e quatorze meninas), sendo que todas elas fazem parte de uma mesma classe social, ou seja vêm de famílias pobres, cujo provedor dos recursos na maioria das vezes é a mãe, os avós, ou até mesmo os filhos maiores. Para muitas famílias a figura paterna inexistente. Conforme levantamos, muitas não conhecem o pai, outras seus pais estão presos, são foragidos, traficantes, homicidas, ou morreram por morte violenta.

Como dito anteriormente a creche é dividida em salas, onde cada uma delas agrupa crianças com faixa etária semelhante. As crianças pesquisadas pertencem à turma de cinco anos a oito anos. Embora muitos já tenham ultrapassado a idade limite (seis anos), seus familiares não conseguem local para serem deixadas.

Essas crianças têm momentos pedagógicos em sala de aula, mas também vão para um pátio onde realizam atividades lúdicas dirigidas ou não.

2.2.3 Procedimentos

O processo de observação consistia em ficarmos num canto do pátio, olhando de forma generalizada às crianças. Considerava-se um episódio agressivo a manifestação de qualquer ato físico ou verbal que parecesse envolver a intenção de ferir, maltratar ou ofender (física ou emocionalmente) o receptor do ato. Quando percebíamos um evento conflituoso, focávamos nos sujeitos para o registro dos dados (todas as ocorrências – Altmann, 1974; Setz, 1993). Em face da dinâmica acentuada e rápida das interações, é possível que enquanto anotávamos um episódio, deixávamos de anotar outro que acontecia ao mesmo tempo e em outra parte do pátio. No entanto, em nenhuma ocasião, um episódio observado deixou de ser registrado.

Os episódios eram anotados em folha de resposta (figura 1), onde cada sujeito emissor ou receptor tinha um número, sendo este número transcrito para tal folha. Registrava-se a primeira subcategoria comportamental do emissor e a última do receptor, como dando por completo aquele evento. O critério de escolha da primeira e da última subcategoria, foi devido à rapidez das interações, que duravam cerca de dez segundos, e pelo fato do evento normalmente ser constituído de muitas subcategorias como xingar, ameaçar, chutar, socar, fugir, chamar professora, etc., até o término do conflito. Considerávamos como terminado um evento e iniciado um outro quando ocorria um espaço de tempo de 30 segundos sem a emissão de nenhuma subcategoria agonística.

As categorias utilizadas incluem subcategorias de ameaça, roubo de recursos ou objetos, agressão física, submissão e pedido de ajuda, conforme listado na tabela 1.

Após coletar os dados e lançá-los na folha de respostas, entrevistamos os sujeitos e suas respectivas famílias através de perguntas abertas. Objetivamos levantar um perfil de cada sujeito e de sua família. As entrevistas incluíam perguntas sobre o número e grau de parentesco de indivíduos que coabitavam a residência da criança, sobre a profissão dos pais, e sobre o nome dos amigos e “inimigos” de cada sujeito.

Incluía também perguntas que visavam informações sobre problemas de alcoolismo, drogas, prostituição, e fome no lar. Após as entrevistas, pesamos e medimos as crianças, a fim de estabelecer uma possível relação entre o porte do emissor/agressor e o do receptor/agredido. Esta etapa de entrevistas, medição e peso iniciou-se em meados do mês de dezembro de 2003 findando-se no curso do mês.

CATEGORIA	CÓDIGO	SIGLA	SUBCATEGORIA
AGRESSÃO FÍSICA	1	AGR	agarrar
	2	APT	apertar
	3	ARR	arranhar
	4	ATO	atirar objeto
	5	BEL	beliscar
	6	CHU	chutar
	7	EMP	empurrar
	8	GO	golpear com objeto
	9	GS	golpear com soco
	10	MOR	morder
	11	LUT	lutar
	12	PIS	pisar
	13	PUX	puxar
	14	TAP	estapear
17	CUS	cuspir	
32	TEN	tentar enforcar	
AMEAÇA	15	AMV	ameaça verbal
	16	AMM	ameaça com mão
	18	GRI	gritar ordens
	19	INS	insultar
	20	INT	Intimidar com postura
	21	MLI	mostrar língua
	22	PER	perseguir
	24	XIG	Xingar
TOMAR	23	TOM	tentar ou tomar objeto
SUBMISSÃO	25	CHO	chorar
	26	CHAP	chamar professora
	27	FUG	fugir
	28	CHAC	chamar colega
	29	IMO	imóvel
	30	IGN	ignorar
	31	SUB	postura de submissão

Tabela 1- Categorias e subcategorias utilizadas durante a coleta sistemática de dados.

DATA __/__/__ HORA ____:____

FOLHA DE RESPOSTAS

figura 1

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26

Emissor	Subcateg.	Receptor	Subcateg.	Subcateg.	receptor	Subcateg	subcateg	receptor	subcateg
1	Ex: ARR	7	CHO	CHU	25	SUB	TOM	12	CUS
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									

AGR agarrar (1)
 APT apertar (2)
 ARR arranhar (3)
 ATO atirar objeto (4)
 BEL beliscar (5)
 CHU chutar (6)
 EMP empurrar(7)
 GOB Golpear c/objeto(8)
 MUR golpear c/soco (9)

MOR morder (10)
 LUT lutar (11)
 PIS pisar (12)
 PUX puxar (13)
 TAP estapear(14)
 AMV ameaça verbal (15)
 AMM ameaça c/ mão(16)
 CUS cuspir (17)
 GRI gritar ordens (18)

Subcategorias de comportamentos

INS insultar (19)
 INT intimidar (20)
 MLI mostrar língua (21)
 PER perseguir (22)
 TOM tomar objeto(23)
 XIG xingar (24)
 CHO chorar (25)
 CHAP chamar professora(26)
 FUG fugir (27)
 CHAC chamar colega (28)
 IMO imóvel (29)
 IGN ignorar (30)
 SUB submissão (31)
 TEN tentar enforçar (32)

Capítulo 3 - RESULTADOS

3.1 Perfil sócio-econômico dos sujeitos

Apesar de residirem com pelo menos um dos pais (a mãe), os sujeitos apresentam diferentes tipos e graus de dificuldades sócio-econômicas (Tabela 3.1). Trata-se, em geral, de crianças que vivem em famílias de baixa renda com um número relativamente alto de integrantes. Na somatória de irmãos, encontramos 64 (sessenta e quatro), com uma média de 3,46 filhos residentes por família. Além disso, 13 dos sujeitos vivem com seus pais e dois com avós, e sabe-se que muitos possuem parentes mais distantes (i.e. tios, cunhados) em sua casa. Ainda quanto aos pais, 5 dos pais que residem com o filho estão desempregados. Dos 13 pais que não residem com os sujeitos, 2 estão presos, e 2 são desconhecidos.

Com relação às mães, 15 (quinze) estão empregadas, entendendo-se como emprego mesmo aqueles informais sem vínculo empregatício, como diaristas em serviços domésticos. Uma outra mãe sobrevive da prostituição, e outras 10 (dez) mães estão desempregadas.

Das 14 meninas e 12 meninos pesquisados, 7 meninas e 6 meninos residem em lares com problemas de fome, alcoolismo ou agressividade, conforme relatado pela professora e/ou pelos próprios sujeitos nas entrevistas (coluna PR da tabela 3.1).

Vale salientar que baseamos o relato acima em informações obtidas quando da entrevista da família na inserção da criança na creche. Assim sendo, muitas informações relativas à prostituição das mães e a atividades criminosas dos dois pais (tráfico, assalto, assassinatos) poderiam ser omitidas. Em muitas reuniões, normalmente aos sábados, participamos com a condição de palestrantes para as famílias. Além de orientação, eram oferecidos lanches às crianças e familiares, o que propiciava um contato direto com um grande número de membros da comunidade. Durante estas reuniões, havia relatos e especulações sobre indivíduos envolvidos com drogas, tráficos, entre outros, que ali compareciam normalmente.

Estas observações estão de acordo com o estereótipo da região noroeste de Goiânia, geralmente vista pelos goianienses como um bolsão de pobreza, e um pólo de organizações e/ou grupos criminosos.

ID	SX	kg	cm	anos	PJ	CP	MJ	CM	AL	FM	AG	PB	OBSERVAÇÕES
1	F	29	124	7	S	EM	S	EM	S	N	S	S	PAI BEBE, MUITAS BRIGAS CASA
2	M	25	121	5	S	EM	S	EM	S	N	S	S	PAI BEBE, APANHA MUITO DOS PAIS
3	F	21	115	7	N	PR	S	PS	N	N	S	S	MÃE AGRESSIVA, MENINA DOMINADORA
4	F	23	120	6	S	EM	S	EM	S	S	S	S	PASSA FOME, PAI BEBE, IRMÃOS BATEM NA MÃE
5	F	19	110	5	N	EM	S	DP	N	N	N	N	FURTA AS COISAS
6	F	24	126	8	S	EM	S	DP	N	N	N	N	
7	M	19	121	7	S	DP	S	DP	N	S	N	S	PASSA FOME, DOMINADOR, INTELIGENTE
8	F	17	110	7	N	EM	S	EM	N	N	N	N	GOSTA DE BRINCAR SÓ COM MENINOS
9	M	27	124	6	S	DP	S	DP	N	S	N	S	VIVEM DE ESMOLA
10	M	20	119	6	N	EM	S	EM	N	S	N	S	NÃO É FELIZ, PASSA FOME
11	F	24	122	7	N	DP	S	EM	N	N	N	N	CARINHOSA, INTELIGENTE
12	F	27	132	8	S	DP	S	DP	N	S	N	S	LIDER, VIVEM DOAÇÕES
13	F	32	131	7	N	DP	S	EM	N	N	N	N	DOMINADORA, IRMÃO PRESO
14	M	20	112	6	N	EM	S	DP	N	N	N	N	INTELIGENTE
15	M	26	121	7	N	DP	S	EM	N	N	N	N	DOMINADOR
16	M	19	112	6	S	DP	S	EM	N	N	N	N	BEM TRATADO PELOS PAIS
17	F	18	115	6	S	EM	S	EM	N	N	N	N	AGRESSIVA, CHORONA, LIBIDO, CHORONA
18	M	19	114	6	N	DP	S	DP	N	S	N	S	PASSA FOME
19	M	23	123	6	N	DC	S	EM	N	N	N	N	CARINHOSO
20	F	23	122	6	N	DC	S	EM	S	S	N	S	MÃE ALCOOLATRA, PASSA FOME
21	M	20	116	6	S	EM	S	EM	N	N	N	N	AGRESSIVO
22	F	22	120	6	N	PR	S	DP	N	S	N	S	PASSA FOME, VIVE DE DOAÇÕES
23	F	24	122	6	S	DP	S	DP	S	N	N	S	PAI ALCOOLATRA
24	F	26	117	7	S	EM	S	DP	N	S	N	S	PASSA FOME, DOMINADORA
25	M	26	122	6	N	EM	S	EM	N	N	N	N	É FELIZ, AGRESSIVO
26	M	25	121	6	S	EM	S	EM	N	N	N	N	APATICO, DOMINADO

Tabela 3.1 Perfil das famílias dos 26 sujeitos. PJ= pai mora junto; CP= condição do pai: EM- empregado, DP- desempregado, PR- preso, DC- desconhecido; AL= alcoolismo em casa; FM= fome em casa; AG= agressividade em casa; PB= problemas adicionais em casa (alcoolismo, fome ou agressividade).

3.2 Quantidade e qualidade das agressões registradas

Um total de 491 interações agonísticas foram registradas durante os 1740 minutos de observação acumulados nas 38 sessões de todas as ocorrências. Estes números representam 0,28 interações a cada minuto para todo o grupo, ou uma interação a cada 3 minutos e 32 segundos aproximadamente. Considerando-se que em média havia 14,71 sujeitos por sessão, obtivemos uma taxa média de 0,019 agressões por minuto por sujeito (ou uma a cada 52 minutos e 38 segundos aproximadamente).

Os tipos de agressão dos iniciadores da interação e das respostas dos agredidos foram bastante variados (tabela 3.2). A subcategoria tomar objeto, única subcategoria da categoria ampla tomar, foi o comportamento mais freqüentemente registrado para os emissores (52,4 %). Em 5 ocasiões, os receptores reagiram inicialmente tomando de volta o objeto que lhe fora tomado (1,02 % das primeiras respostas).

As 16 subcategorias da categoria ampla “agressão física” foram comuns tanto para emissores quanto para receptores, representando 38,9 % do comportamento agressivo inicial do emissor, e 15,7 % das últimas respostas dos receptores. Golpear com objeto, estapear, e empurrar foram as subcategorias de agressão física mais comuns tanto para emissores como para receptores (23,62 e 9,37 % respectivamente).

As 7 subcategorias de ameaça foram mais freqüentemente registradas como respostas do que como início da agressão (21,38% e 8,55% respectivamente), com destaque para “gritar ordens”, com 38 registros (7,74 %) para respostas e 22 registros (4,48%) para início da agressão. As duas subcategorias de “pedir ajuda” e “submissão” não ocorreram, conforme esperado, no início da interação, mas foram responsáveis por 26,9 % e 24,0 % dos registros de primeiras respostas dos receptores. Dentre as subcategorias de pedir ajuda prevaleceu “chamar a professora” com 24,8 % do total de emissões. Para a categoria de submissão se destacou chorar com 13,2%.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EMISSOR		RECEPTOR	
		n	%	n	%
AGRESSÃO FÍSICA	AGARRAR	10	2,04	2	0,41
	APERTAR	1	0,20	1	0,20
	ARRANHAR	0	0,00	1	0,20
	ATIRAR OBJETO	12	2,44	4	0,81
	BELISCAR	6	1,22	1	0,20
	CHUTAR	19	3,87	7	1,43
	EMPURRAR	31	6,31	8	1,63
	GOLPEAR COM OBJETO	49	9,98	10	2,04
	ESMURRAR	4	0,81	1	0,20
	MORDER	0	0,00	1	0,20
	LUTAR	2	0,41	2	0,41
	PISAR	2	0,41	0	0,00
	PUXAR	13	2,65	8	1,63
	ESTAPEAR	36	7,33	28	5,70
	CUSPIR	3	0,61	1	0,20
	TENTAR ENFORCAR	3	0,61	2	0,41
SUBTOTAL	191	38,90	77	15,68	
TOMAR	TOMAR OBJETO	257	52,34	5	1,02
	SUBTOTAL	257	52,34	5	1,02
AMEAÇA	AMEAÇA VERBAL	7	1,43	8	1,63
	AMEAÇA COM MÃO	5	1,02	7	1,43
	GRITAR ORDENS	22	4,48	38	7,74
	INTIMIDAR C/ POSTURA	0	0,00	32	6,52
	PERSERGUIR	4	0,81	17	3,46
	XINGAR	4	0,81	1	0,20
	INSULTAR SEM PALAVRÃO	0	0,00	2	0,41
SUBTOTAL	42	8,55	105	21,38	
DESDENHAR	MOSTRAR LÍNGUA	1	0,20	3	0,61
	IGNORAR	0	0,00	52	10,59
	SUBTOTAL	1	0,20	55	11,20
PEDIR AJUDA	CHAMAR PROFESSORA	0	0,00	122	24,84
	CHAMAR COLEGA	0	0,00	10	2,04
	SUBTOTAL	0	0,00	132	26,88
SUBMISSÃO	CHORAR	0	0,00	65	13,24
	FUGIR	0	0,00	29	5,91
	IMÓVEL	0	0,00	6	1,22
	POSTURA DE SUBMISSÃO	0	0,00	18	3,67
	SUBTOTAL	0	0,00	118	24,03

Tabela 3.2– Frequência absoluta e relativa das categorias comportamentais de emissores e receptores

3.3 Gênero do agressor e do agredido

3.3.1 Quantidade de agressões

Houve sessões de observação em que pelo menos um menino ou uma menina não iniciaram agressões (tabela 3.3). O número máximo de interações por minuto iniciadas pelo mesmo indivíduo em uma única sessão de observação também foi semelhante para meninos e meninas (0,05 e 0,06). Apesar disso, sujeitos masculinos iniciaram, em média, 0,0239 interações agonísticas por minuto (ou 1,434 por hora), um número maior do que sujeitos femininos, que iniciaram 0,0184 interações por minuto (ou 1,104 por hora). Esta diferença se manteve constante: meninos iniciaram em média mais interações que meninas em 28 das 38 sessões (Wilcoxon $Z = -2,647$; $p = 0,008$).

Na tabela 3.4 vemos o número de registros para cada diáde de gênero do emissor e receptor, comparadas à razão esperada. A razão esperada foi calculada a partir do número médio de meninos (7,65 indivíduos) e meninas (7,05) presentes a cada sessão, ou seja, quantos meninos e meninas estavam disponíveis para receber a agressão do emissor menino ou menina. As 491 emissões de agressão não foram distribuídas de forma aleatória ($\chi^2=47,86$; $gl=3$; $p < 0,001$). Conforme esperaríamos, baseados na análise acima, agressões iniciadas por meninos foram significativamente mais freqüentes do que as iniciadas por meninas ($\chi^2=15,5$; $gl=1$; $p < 0,001$). Embora em média houvesse 52 % de sujeitos masculinos em cada sessão, meninos iniciaram 299 das 491 agressões registradas ao longo do estudo.

Além disso, agressões intra-sexuais foram significativamente mais freqüentes do que o esperado. Das 299 agressões iniciadas por meninos, 163 (54,5 %) foram direcionadas a outros meninos, embora deveríamos esperar, de acordo com o balanceamento dos dados, apenas 48,5% deste

tipo de díade. O teste de “goodness of fitness” indicou que esta diferença foi significativa ($\chi^2=4,33$; $gl=1$; $p=0,038$), ou seja, meninos direcionaram suas agressões mais frequentemente para outros meninos do que para meninas. De forma semelhante, o número de agressões entre meninas (119 ou 62% das agressões iniciadas por meninas) foi significativamente maior do que o esperado ($\chi^2=24,61$; $gl=1$; $p < 0,001$), quando comparadas às agressões iniciadas por meninas e recebidas por meninos.

TAXA MÉDIA EMISSÃO POR	N sessões	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Meninos	38	,0239	1,010E-02	,00	,05
Meninas	38	,0184	1,133E-02	,00	,06

Tabela 3.3 - Frequência de emissão de agressões por sessão de observação para meninos e meninas.

DÍADE	OBSERVADO	RAZÃO ESPERADA (%)
MM	163 (33,2 %)	24,3
MF	136 (27,7 %)	25,7
FM	73 (14,9 %)	27,9
FF	119 (24,2 %)	22,1

Tabela 3.4 – Valores observados e esperados (razão) da frequência de emissão de agressões para diferentes díades. As razões esperadas foram calculadas a partir do número médio de meninos e meninas em cada sessão.

3.3.2 Qualidade das agressões (categorias)

O tipo de agressão (agressão física, tomar ou ameaçar/desdenhar) mostrou-se dependente com gênero do agressor ($\chi^2=7,208$; $gl=2$; $p=0,027$). Agressões físicas foram mais registradas do que o esperado para meninos. Tomar, e principalmente ameaçar foram mais registradas para meninas (figura 3.1). Quando comparamos todas as díades possíveis, vimos que esta diferença se deveu principalmente às diferenças entre díades intersexuais. Meninas ameaçaram meninos mais freqüentemente do que o esperado. Meninos agrediram fisicamente e tomaram mais de meninas do que o esperado ($\chi^2 = 10,36$; $gl=2$; $p = 0,006$). As demais comparações entre díades não mostraram diferenças significativas.

Em outras palavras, encontramos diferenças entre os tipos de agressão iniciadas por meninos para meninas e as iniciadas por meninas para meninos (MF vs. FM s). Por outro lado, os tipos de agressão iniciadas por meninos e por meninas não variaram de forma significativa em relação ao sexo do receptor (MM vs. MF; FF vs. FM).

Para averiguar se esta diferença não se deveu a um ou poucos indivíduos (e.g. um ou pouco meninos que quase sempre agrediam fisicamente), realizamos uma análise não paramétrica (Mann-Whitney) comparando as porcentagens de cada categoria emitidas por sujeitos meninos e meninas. Para isso, excluímos os dados de 1 menino e 3 meninas que iniciaram menos do que 5 agressões ao longo das 38 sessões.

Apenas a proporção de ameaças revelou diferença significativa entre os gêneros do agressor: meninas emitiram uma proporção maior de ameaças do que meninos ($U= 27$; $p= 0,028$). Embora a proporção média de agressões físicas tenha sido maior para meninos, esta diferença não foi significativa para nossa amostra ($U=39,5$; $p = 0,171$).

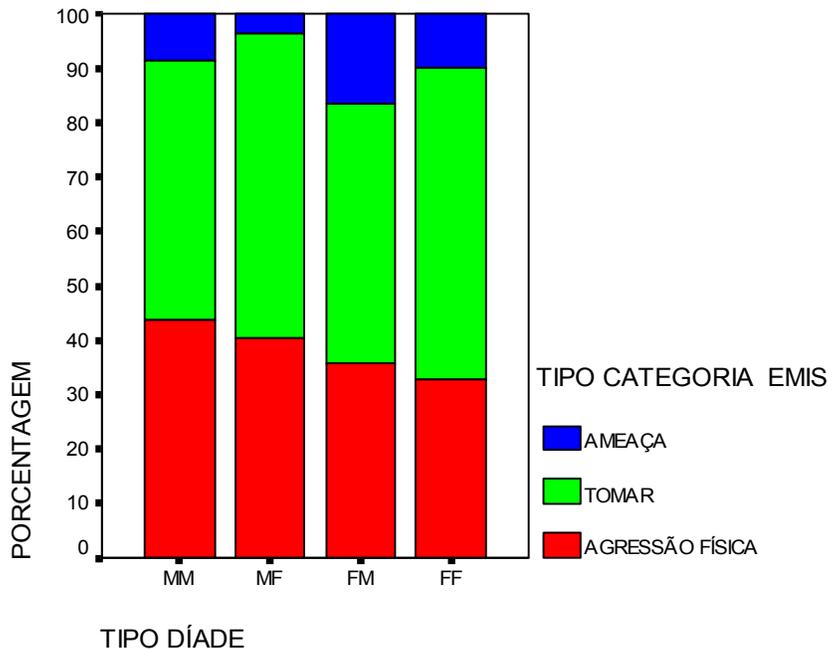


Figura 3.1 – Frequência relativa dos 3 tipos de agressão iniciadas e recebidas por meninos e meninas

3.4 Idade e tamanho do agressor e do agredido

Um possível viés em nossa amostra se refere a diferenças de idade entre os sujeitos de diferentes gêneros. Embora as médias de idade fossem semelhantes (6,64 anos para meninas e 6,08 meninos), a distribuição de faixa etária não era (tabela 3.5). Dez dos 12 meninos apresentavam idades menores que sete anos, e nenhum menino acima de 7 anos participou de nossa pesquisa. A maioria das meninas apresentava idade superior a 6 anos, incluindo duas de 8 anos de idade.

Para checarmos se a idade influenciou o tipo de agressão iniciada por meninas, realizamos teste de dependência entre faixa etária (5ou6; 7ou8) e tipo de agressão para díades FM e FF separadamente. A idade da agressora não alterou a distribuição das categorias de agressão no primeiro

caso (FM). Por outro lado, a idade da agressora influenciou o tipo de agressão direcionada a outra menina (FF – $\chi^2= 6,85$; $gl=2$; $p=0,033$). Meninas mais novas iniciaram mais do que esperado agressões físicas a outras meninas; meninas mais velhas tomaram e ameaçaram outras meninas mais do que o esperado.

Os mesmos testes não geraram resultados significativos no caso de agressões iniciadas por meninos de diferentes idades. É preciso cautela, entretanto, já que os dados para meninos de 7 ou 8 anos referem-se apenas a dois sujeitos, ambos com 7 anos de idade.

		SX		
		F	M	
	5	1	1	2
	6	5	9	14
	7	6	2	8
	8	2		2
Total		14	12	26

Tabela 3.5 – Distribuição das idades para meninos e meninas

Outra possível variável interveniente era o tamanho das crianças. Nossos sujeitos apresentaram uma média de 23 kg de peso, e 119,7 cm de altura, variando consideravelmente tanto para meninos como para meninas. Para dividir os sujeitos de acordo com o tamanho (pequeno vs. grande), classificamos as crianças de acordo com seu peso e depois altura (SORT no SPSS): os 13 primeiros foram considerados pequenos, e os outros grandes. Este procedimento gerou uma divisão quase perfeita: metade tanto de meninos como de meninas era pequena, a outra grande. Um sujeito grande (sexo masculino) tinha peso igual a duas meninas (23 kg), mas era mais alto. As duas meninas foram incluídas no grupo de sujeitos pequenos.

Realizamos então testes de dependência entre o tamanho do emissor e o do receptor e o tipo da agressão, para toda a amostra e para cada tipo de idade separadamente.

Embora houvesse um padrão geral, com crianças pequenas sendo alvo mais freqüentes, tanto de agressores pequenos, como grandes, nenhum dos testes gerou resultados significativos.

3.5 Influências de problemas adicionais em casa

As 13 crianças com problemas de alcoolismo, fome e/ou violência em casa exibiram uma taxa de emissões de agressões por hora de observação aproximadamente duas vezes maior do que as 13 crianças sem esses problemas adicionais (1,68 vs. 0,89 agressões por indivíduo/hora – ver tabela 3.6). Esta diferença não se deveu a poucas sessões com muitas agressões, ocorrendo em 30 das 38 sessões de observação. O teste não paramétrico de diferenças para amostras pareadas (Wilcoxon) indica que estas taxas foram diferentes para os dois grupos ao longo das sessões ($Z = -4,315$; $p < 0,0001$).

Apesar disso, sujeitos dos dois grupos não variaram de forma significativa quanto ao tipo de agressão. Embora as crianças com problemas tenham iniciado agressões físicas mais vezes do que esperado, a categoria abrangente de agressão não dependeu da presença ou não de problemas adicionais na casa do sujeito ($\chi^2 = 3,104$; g.l. = 2 ; $p = 0,212$ – ver tabela 3.7).

Resumindo, embora agridam de forma semelhante, sujeitos com problemas o fazem mais freqüentemente do que os que não possuem problemas adicionais em casa.

PROBLEMAS ADICIONAIS	N sessões	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
S	38	1,6840	,8993	,14	3,75
N	38	,8907	,4600	,00	1,71

Tabela 3.6 – Dados descritivos da taxa média de agressões por hora de observação para sujeitos com e sem problemas adicionais em casa.

PROBLEMAS ADICIONAIS		TIPO CATEGORIA EMISSOR			Total
		AGRESSÃO FÍSICA	TOMAR	AMEAÇA	
S	n observado	122	143	26	291
	n esperado	113,2	152,3	25,5	291,0
N	n observado	69	114	17	200
	n esperado	77,8	104,7	17,5	200,0
Total	n observado	191	257	43	491
	n esperado	191,0	257,0	43,0	491,0

Tabela 3.7 – Distribuição das categorias amplas de agressão para sujeitos com e sem problemas adicionais em casa.

3.6 Influências do dia da semana para crianças com e sem problemas

A figura 3.2 mostra a taxa média de agressões por indivíduo a cada hora de observação, durante cada um dos 5 dias da semana. Seria de se esperar que na segunda-feira as crianças voltassem para a creche mais agressivas, devido ao estresse do final de semana em casa, com agressões, fome (falta de alimentação fornecida na escola), ou outras variáveis ambientais. Foi o que constatamos, com um decréscimo gradual de segunda até quarta-feira, embora houvesse um segundo pico na quinta-feira, seguido de um pequeno decréscimo na sexta. Estes dados estão de acordo com relatos informais dos funcionários da creche de que é comum as crianças retornarem mais agressivas após os fins de semanas: segunda-feira foi o dia da semana com a taxa de agressões mais elevada, com cada sujeito emitindo, em média, 0,342 agressões por hora de observação.

Por outro lado, se as crianças voltam mais agressivas após o fim de semana devido aos problemas encontrados em casa, deveríamos esperar que a proporção de agressões nas segundas-feiras fosse maior para crianças com problemas adicionais (fome, agressividade, alcoolismo), quando comparadas com crianças sem problemas adicionais.

Encontramos, no entanto, proporções muito similares para os dois grupos: 59,5% de todas as agressões de crianças com problemas adicionais, e 59,2% das emitidas por crianças sem problemas adicionais foram registradas nas segundas-feiras ($\chi^2 = 0,002$; g.l. = 1; $p = 0,963$). Ou seja, tanto crianças com problemas como as sem problemas adicionais exibiram maior frequência de emissões nas segundas-feiras (figura 3.3).

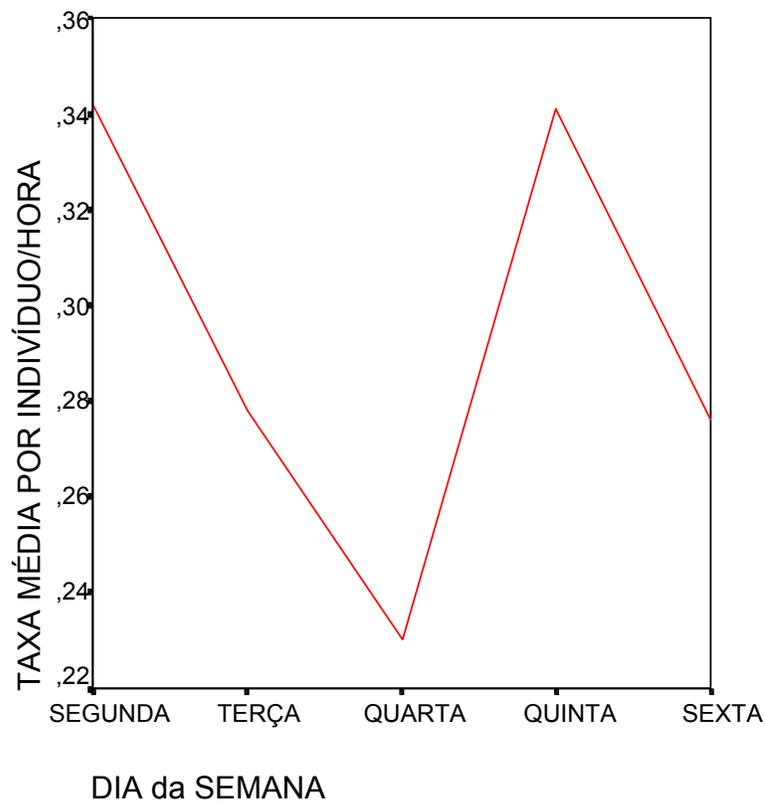


Figura 3.2 – Taxa média de agressões por hora registradas nos diferentes dias da semana

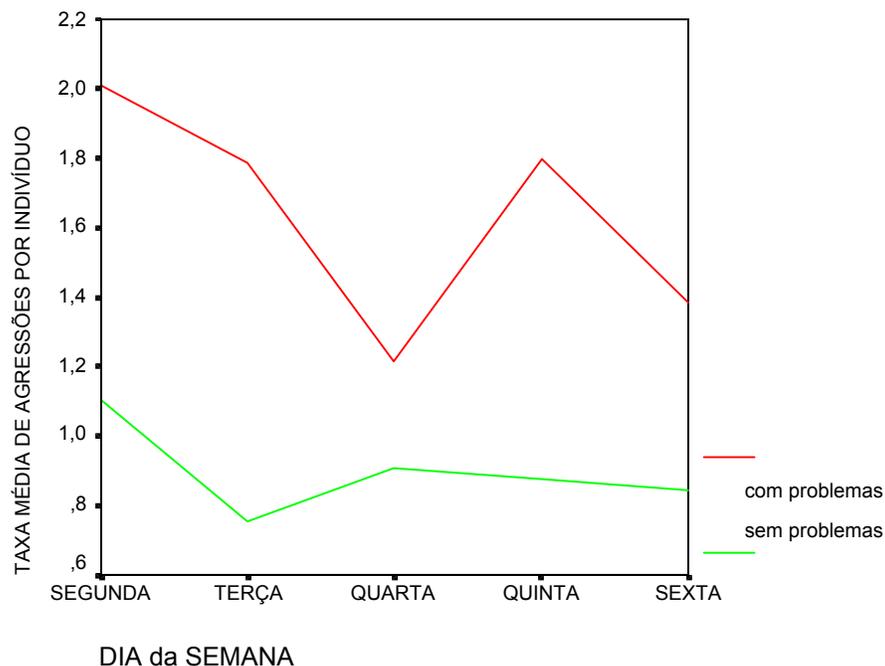


Figura 3.3– Taxa média de agressões por hora registradas nos diferentes dias da semana para crianças com e sem problemas

Também seria de se esperar uma maior freqüência relativa de interações mais intensas, como por exemplo agressões físicas, após o fim de semana. Como mostra a tabela 3.8, isto não ocorreu. Embora a distribuição das freqüências relativas das 3 categorias amplas de agressão (física, tomar, ameaçar) tenha se mostrado dependente com o dia da semana ($\chi^2=21,09$; g.l. = 8; $p = 0,007$), o número de agressões físicas registradas nas segundas-feiras foi menor do que o esperado para a amostra. O mesmo ocorreu quando restringimos esta análise para sujeitos com problemas adicionais em casa ($\chi^2=19,25$; g.l. =8; $p = 0,014$ – ver tabela 3.9). Embora o mesmo padrão tenha sido encontrado para crianças sem problemas adicionais, estes dados não puderam ser testados estatisticamente, devido à pequena freqüência relativa de ameaças destes sujeitos, e conseqüentemente pequenos valores nas contagens esperadas (33 % dos valores esperados abaixo de 5).

Resumindo, as crianças com problemas adicionais e as sem problemas adicionais iniciaram um alto número de interações agressivas nas segundas-feiras, em proporções muito altas e quase idênticas. A frequência relativa de agressões físicas, entretanto, foi menor do que a esperada para os dois grupos.

			TIPO CATEGORIA EMISSOR			Total
			AGRESSÃO FÍSICA	TOMAR	AMEAÇA	
DIA SEM	SEG	n observado	29	65	17	111
		n esperado	43,2	58,1	9,7	111,0
	TER	n observado	48	65	5	118
		n esperado	45,9	61,8	10,3	118,0
	QUA	n observado	33	40	4	77
		n esperado	30,0	40,3	6,7	77,0
	QUI	n observado	63	60	15	138
		n esperado	53,7	72,2	12,1	138,0
	SEX	n observado	18	27	2	47
		n esperado	18,3	24,6	4,1	47,0
Total		n observado	191	257	43	491
		n esperado	191,0	257,0	43,0	491,0

Tabela 3.8 – Frequência relativa das 3 categorias amplas nos dias da semana

			TIPO CATEGORIA EMISSOR			Total
			AGRESSÃO FÍSICA	TOMAR	AMEAÇA	
DIA SEM	2	n observado	17	39	10	66
		n esperado	27,7	32,4	5,9	66,0
	3	n observado	35	42	2	79
		n esperado	33,1	38,8	7,1	79,0
	4	n observado	14	19	3	36
		n esperado	15,1	17,7	3,2	36,0
	5	n observado	43	30	10	83
		n esperado	34,8	40,8	7,4	83,0
	6	n observado	13	13	1	27
		n esperado	11,3	13,3	2,4	27,0
Total		n observado	122	143	26	291
		n esperado	122,0	143,0	26,0	291,0

Tabela 3.9 – Frequência relativa das 3 categorias amplas emitidas por sujeitos com problemas adicionais nos 5 dias da semana.

Capítulo 4 - DISCUSSÃO

Ao desenvolvermos essa pesquisa buscamos identificar variáveis relevantes no comportamento agressivo de crianças em situação de risco de Goiânia. Conforme argumentamos no primeiro capítulo desta dissertação (Introdução), tanto a atividade lúdica como as interações agonísticas são influenciadas por diversos fatores, incluindo fatores biológicos, culturais, e de história individual de vida. Compreender como estes fatores influenciam o comportamento de crianças em situações de risco é tarefa que requer um grande número de pesquisas interdisciplinares.

Apesar disso, os resultados encontrados podem nos auxiliar em uma discussão sobre três perguntas relevantes: 1) há padrões no comportamento lúdico e agonístico de crianças que parecem independem de fatores culturais ? 2) até que ponto viver em situação de risco leva crianças a criar estratégias diferenciadas, ou então acentuadas, para interagir, negociar e estabelecer relações com outros indivíduos do meio social? 3) até que ponto as atividades lúdicas e as interações agonísticas ajudam essas crianças a se prepararem para sua micro e macro-cultura ?

4.1 Pergunta 1: padrões resistentes à cultura

Alguns padrões encontrados na presente pesquisa assemelham-se aos obtidos com crianças de diferentes culturas e níveis sócio-econômicos, como por exemplo o repertório agonístico e as diferenças de gênero e idade. É importante frisar que em nossa pesquisa não anotamos de forma sistemática os tipos de brincadeiras sendo desenvolvidas durante as observações. Apesar disso, pudemos notar que as meninas brincaram mais de brincadeiras de faz-de-conta (brincar de casinha, boneca, etc.). Já os meninos se envolviam mais em brincadeiras que exigiam atividades motoras

variadas (correr, pular, rodar pneu, lutar, etc.). Um tipo de brinquedo denominado pular corda aparentemente suscitava mais conflitos. Tanto meninas quanto meninos, disputavam-no, e sua quantidade era limitada, apenas dois, o que possivelmente contribuía para a ocorrência dos conflitos. Estas observações sobre diferenças de gênero quanto ao tipo de brincadeira, e sobre a alta taxa de conflitos em brincadeiras envolvendo regras e/ou pouca disponibilidade de recursos, estão de acordo com a literatura.

Também obtivemos resultados sistemáticos demonstrando diferenças de gênero em relação à qualidade e quantidade de interações agonísticas. As agressões iniciadas por meninos foram significativamente mais freqüentes do que as iniciadas por meninas, totalizando 299 das 491 agressões registradas em nossa pesquisa. A literatura aponta para as diferenças de gênero na agressividade humana, corroborando com os dados encontrados. A maioria dos estudos indica que o comportamento agressivo está mais presente em meninos do que em meninas (Oetzel, 1966; Serbin, O'Leary, Kent & Tonik, 1973; Feshbach, 1970; Sears & Dowley, 1963; Brindley, Clarke, Hutt, Robinson & Wethli, 1973; McGrew, 1969 in Smith & Green, 1975; Frioli, 1994;) Também Hartup, French, Laursen, Johnston e Ogawa (1992, in Sager & Sperb, 1998) fazem referência ao gênero, sugerindo que as meninas em situação de conflito utilizam mais da argumentação do que os meninos, e além disso, há grande esforço em atenuar o conflito.

As brincadeiras que envolvem exercício, mais comumente desenvolvida por meninos, têm maior probabilidade de conflitos. Além de requererem maior motricidade, a não interferência do professor faz com que a criança seja obrigada a negociar com a outra sua participação no faz de conta (super heróis, etc.), e que o outro aceite tais regras (Mello, Fachel & Sperb, 1997; in Sager & Sperb, 1998). Nem sempre é esse o caso, e muitas vezes a falta de negociação é seguida de conflito.

As pesquisas fisiológicas também dão ênfase às diferenças entre sexo, entendendo que estas estão relacionadas com as características

endócrinas e neurológicas de cada gênero. A visão fisiológica acredita que o comportamento agressivo está mais ligado ao sexo masculino (Blurton Jones, 1972 ; Smith, 1973 in Smith & Green, 1975). Smith & Green (1975) encontraram diferenças de sexo que aparentemente não têm a ver com a intervenção de professores, mesmo estes intervindo mais em meninos do que em meninas.

A categoria agressão física para meninos foi mais do que esperado, enquanto que a subcategoria tomar objeto e ameaçar foram mais registradas para meninas. Com relação à comparação de díades, houve diferenças significativas apenas nas intersexuais, ou seja, meninas ameaçaram mais do que o esperado os meninos, e meninos agrediram fisicamente e tomaram mais das meninas, do que se esperava. Estes resultados também corroboram a literatura, onde as pesquisas demonstram que meninos são mais agressivos que meninas, utilizando a força física para manifestar sua agressividade, enquanto que nas meninas esta agressividade é mais verbal (Seiffge-Krenke, 1990 in Koller et al., 2002; Caplan et al, 1991).

Como vimos, além de constataremos diferenças de gênero nas interações agonísticas, verificamos também diferenças relacionadas à idade do agressor. Meninas mais novas iniciaram mais do que esperado agressões físicas. Para os meninos o resultado esperado não foi significativo, no entanto, o número de sujeitos acima de sete anos do sexo masculino era apenas de dois, o que pode ter comprometido a avaliação.

Os estudos acima citados também fazem referência ao comportamento agressivo relacionado à idade. Indicam que as crianças mais novas são mais agressivas. A hipótese é de que as regras envolvem maior amadurecimento cognitivo entre crianças, e essa dificuldade gera mais conflitos, motivo pelo qual as crianças apontadas como impopulares costumam apresentar menos idade e as populares costumam ser as mais maduras (Vieira, 2002).

4.2 Pergunta 2: Estratégias diferenciadas ou acentuadas

4.2.1 “Coping”

Pesquisadores têm mostrado interesse em entender como crianças em situação de risco vivenciam e conseqüentemente lidam com situações estressantes (Koller et al, 2002). Esse processo em que a criança cria estratégias para lidar com o ambiente propiciador de situações estressantes, denominado na literatura como *coping*, varia de criança para criança, mas normalmente é focalizado na emoção, e não no problema (Folkman & Lazarus, 1980 in Koller et al.,2002). Isto aparentemente se deve, aos poucos recursos comportamentais, principalmente quando as escolhas dependem de fatores situacionais imediatos.

Embora tenhamos encontrado influências de gênero e idade semelhante aos de estudos com crianças de diferentes micro-culturas, nossos sujeitos apresentaram níveis altíssimos de agressividade. Vale ressaltar que os índices encontrados se referem ao número de episódios de interações agonísticas, e não ao número total de categorias emitidas. Além disso, tomar e agressão física predominaram, com 52,4% e 23,6% de todas as interações respectivamente. Em relação às respostas dos receptores, predominaram as categorias de pedir ajuda e submissão com 26,88 e 24,03%, respectivamente. Estes números sugerem que o desenvolvimento da habilidade de negociação nos conflitos pode ainda estar relegada a um segundo plano, sendo substituído pelo uso da força para a resolução de um problema.

É também interessante frisar que encontramos bastante variabilidade individual nos padrões de agressividade, talvez relacionados a diferentes estratégias de “coping” de diferentes sujeitos. Alguns indivíduos eram extremamente agressivos, mas não interagiam muito de outra maneira com seus colegas. O sujeito 10 (menino, 6 anos) foi o indivíduo que mais se envolveu em interações agonísticas, tendo iniciado 70 episódios.

Destes, 42,86% iniciaram com agressões físicas e 52,86% com tomar. O sujeito 10 foi apontado nas entrevistas como um dos mais impopulares, provavelmente por ser o mais agressivo.

Em contraste, o segundo sujeito que mais iniciou interações agonísticas (sujeito 14), também um menino de seis anos de idade, apenas o fez 25% das vezes com agressões físicas. Além disso, foi citado nas entrevistas como um dos mais populares de sua turma. Curiosamente, este menino foi o segundo sujeito mais agredido durante a coleta sistemática de dados, sendo alvo de 41 interações agonísticas. Apenas cerca de 25% destas interações iniciaram com agressão física, o que também contrasta com as 52 interações agonísticas recebidas pelo sujeito 22, uma menina de 6 anos, cuja maioria (51,9%) foi de agressões físicas.

4.2.2. A influência dos problemas adicionais em casa

Nossa pesquisa procurou observar crianças em situação de risco social e pessoal, parcela considerável da população goianiense. Sendo assim, todas vivem em condições precárias juntamente com seus familiares. Parte delas, entretanto, estão à mercê de fatores mais agravantes, como agressões em casa, fome, drogas, marginalidade. Tais crianças, consideradas no grupo “problemas adicionais em casa”, demonstraram ser cerca de duas vezes mais agressivas, apesar de usarem as mesmas proporções de agressões físicas que os demais sujeitos. Das 38 sessões de observação, em 30 crianças com problemas adicionais iniciaram em média mais interações agonísticas.

4.2.3 Influência do dia da semana

Sabemos através do contato que tivemos com as crianças, a creche e seus familiares, que as crianças vivem dois momentos distintos em suas vidas: durante a semana, quando estão na creche, e no final de semana, quando estão em casa. Em casa provavelmente presenciam brigas, discussões, a falta de alimento, e possivelmente drogas e criminalidade.

Durante a semana, na creche as condições a que são expostas são outras, logicamente. Assim, seria de se esperar que ao voltar na segunda-feira, as crianças estivessem mais agressivas do que em outros dias. Foi o que constatamos. Apesar de não aumentarem a proporção de agressões físicas, as crianças envolveram-se mais em interações agonísticas ao voltarem na segunda-feira. Constatamos também, um decréscimo gradual de segunda até quarta-feira, apesar de um novo pico na quinta-feira.

4.2.4. Considerações finais sobre a pergunta 2

A violência intrafamiliar gera formas diferentes de reação na criança. As crianças que experienciam violência no microsistema familiar, utilizam estratégias agressivas no meio ambiente, o que pode provocar rejeição e conflito (Bandura & Walters, 1959; Caminha, 1999; Coie & Dodge, 1998; Ladd & Burgess, 1999; Loeber & Hay, 1997 in Koller et al, 2002). Quando esta violência é diretamente dirigida a ela, ou então, quando é testemunha, a criança tende a construir um repertório limitado de estratégias (Caminha, 1999 ; Lisboa, 2001 in Koller et al, 2002). Mesmo não sofrendo violência, as crianças que não apresentam problemas adicionais podem estar presenciando violência na creche e reproduzindo-a com o grupo (Bandura, 1969, in Koller et al, 2002)

A criança vítima de violência doméstica provavelmente aprende estratégias agressivas para resolver situações adversas, aprendendo um repertório de respostas em sua memória. Normalmente são crianças ansiosas, evitativas, culpando-se ou culpando ao outro, com dificuldades de aprendizagem e concentração (Koller et al , 2002).

Em um estudo realizado com crianças vítimas e não vítimas de violência familiar Koller et al (2002) mostrou que ambas apresentavam dificuldades de adaptação na escola, provavelmente por que nesse ambiente, mesmo as não vitimas, não se sentiam seguras, talvez porque na escola tomam o exemplo das crianças mais agressivas, vítimas de violência intra familiar.

Coie et al (1991) em uma pesquisa com meninos rejeitados e não rejeitados, apurou que os primeiros iniciaram mais episódios agressivos que os não rejeitados. Apurou também que “o gênero é um importante fator em determinar a relação entre a agressão e da rejeição de crianças. Esta relação é mais poderosa entre meninos do que em meninas” (Coie & Whidby, 1986, French, 1988, 1990 in Coie et al, 1991), possivelmente porque a agressão é menos freqüente e menos severa entre meninas.

Como vimos os problemas vividos por essas crianças num contexto sócio cultural, independentemente de qual grupo for, merece atenção, pois, é necessário oferecer alternativas a elas para lidar com os problemas.

4.3. Pergunta 3: Preparação para a micro e macro-cultura

Ao fim de nossa pesquisa pudemos verificar que de fato as crianças com problemas adicionais em casa, como violência doméstica, proximidade com drogas, álcool, criminalidade, entre outros, agrediram mais freqüentemente seus colegas do que as sem problemas adicionais. O estresse causado por esses fenômenos sociais aparentemente interferem diretamente numa das fases mais importantes do desenvolvimento humano, a infância. É na infância que se inicia o estabelecimento de modelos e papéis sociais, além da estruturação de valores morais, de pensamento, entre outros aspectos neurológicos e cognitivos que certamente vão nortear a conduta das relações durante a fase adulta.

A brincadeira parece propiciar, não só para humanos como para outras espécies, o desenvolvimento de habilidades dos mais variados enfoques, a fim de contribuir para a resolução de problemas imediatos ou futuros. Significa dizer que, durante um episódio lúdico, a criança prepara-se para a resolução de questões ligadas ao equilíbrio das relações sociais.

Resolver uma questão de forma agonística, é talvez um dos poucos modelos aprendidos através de sua micro cultura, cujo meio ambiente está normalmente repleto de agressividade.

Criar mecanismos cujos processos inibam por si só a agressividade durante as brincadeiras, seria uma forma de não prepará-las para as questões do seu cotidiano. Entretanto, simplesmente perceber todas as circunstâncias da sua micro cultura, justificando o comportamento agressivo, como expressão de um modelo voltado para a sobrevivência, seria omitir-se diante de uma visão imediatista, de curto prazo, esquecendo as questões em longo prazo. Certamente esses sujeitos no futuro, quando fatalmente transporem os muros da micro-cultura, e estabelecerem relações com uma macro-cultura, muito mais variada do que a sua atualmente, provavelmente encontrarão dificuldades.

Vale dizer que não devemos simplesmente retirar das crianças hoje, seu modelo de sobrevivência, sob risco de fadá-las a um sofrimento muito maior do que já vivem. Entendemos então, que ao invés de coarctar um modelo mais afiliativo, devemos inserir em seu repertório também outras formas de resolução de interações, capaz de prepará-las, não somente para o presente, mas sobretudo para o futuro, quando inevitavelmente conhecerão outros modelos na macro cultura.

A brincadeira não é a única forma de desenvolvimento social, mas pode ser muito melhor explorada, se pensada de maneira mais ampla, afinal nossas crianças merecem, já que serão elas, condutores e modificadores dos valores, nos quais futuramente todos nós continuaremos inseridos.

“Quando sonhamos sozinhos, é só um sonho. Quando sonhamos juntos, é o começo de uma nova realidade.”

Dom Helder Câmara

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, Marcos Goursand de . & Araujo, Priscila Grande G. de. 1986. A Função da Narrativa na Elaboração dos Conflitos Infantis: Estudo Comparativo de Dois Grupos de Diferentes Condições Sócio-econômicas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia** 38 (2): pág.140-157
- Bekoff , Marc & Allen, Colin. 1999. Intentional communication and social play: how and why animals negotiate and agree to play. In Bekoff, M. & Byers, J. A. (Eds.) Animal Play. Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives. Cambridge University Press, New York. Pág. 97-114.
- ,_____ and Dale, Jamieson. 1990. Interpretation and Explanation in The Study of Animal Behavior. Westview Press, São Francisco,
- Bichara, I.D. (2002). Nas águas do Velho Chico. Em A.M. Carvalho, C.M. C. Magalhães, F.A.R. Pontes e I.D.Bichara (Orgs.) Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo. Pág. 89-107
- Burghardt, G.M. 1999. The evolutionary origins of play revisited: lessons from turtles. In Bekoff, M. & Byers, J. A. (Eds.) Animal Play. Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives. (pp. 1-26) Cambridge University Press, New York.
- Byers, John A. 1999. Biological effects of locomotor play: getting into shape, or something more specific? In Bekoff, M. & Byers, J. A. (Eds.) Animal Play. Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives. (pp. 243-259) Cambridge University Press, New York.*
- Brown, Stuart.1999. Play as an organizing principle: clinical evidence and personal observations. In Bekoff, M. & Byers, J. A. (Eds.) Animal Play.

Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives. Cambridge University Press, New York.

Bussab, V.S. & Otta, E.2000. Vai encarar? Editora Ática. São Paulo.

Caplan, M; Vespo, J.; Pedersen, J.& Hay, D. F. 1991. et al 1991 Conflicts and its Resolution in Small Groups of One and Two Year Olds. **Child Development, 62:** pág.1513 - 1524

Carvalho, Ana M.A.1989. Brincar juntos, natureza e função da interação entre crianças. In C.Ades (Orgs). Etologia de animais e de homens. São Paulo: Edicon/Edusp. pág. 199-210.

Carvalho, A. M. A. & Smith, P.K. 1996. Playfighting, Playchasing and Affiliation in 5 Year Old Children: A Contribution to The Discussion of Functional Implications of Playbehaviour. **Biotemas, 9 (1):** pág.19-37.

Carvalho, Ana M. A. e Pedrosa, M. I. 2002 Cultura no Grupo de Brinquedo. **Estudo de Psicologia, 7 (1):** pág. 181-188.

Carvalho, A.M.A. e Yamamoto. 2002. Brincar para quê? Uma Abordagem Etológica ao Estudo da Brincadeira. **Estudo de psicologia, 7 (1):** pág.163-164.

Castro, M.F. de & Carvalho, A.M.A. 1981. incidentes agressivos na pré-escola. **Psicologia, 7 (2):** Pág. 51-83.

Coie, J.D., Dodge, A. K., Terry, R. & Wrigth, V. 1991. The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. **Child Development, 62:** pág. 812-826.

Darwin, Charles. 1859. The origin of species. Harmondsworth:Penguin.

- Feshbach, S. 1964. The Function of Aggression and The Regulation of Aggressive Drive. **Psychological Review**, 71, n.º 4: pág. 257-272.
- Frioli, Paula M.A. Brollo. 1994. O conflito e a reconciliação na interação social de crianças. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Goodenough, Florence L. 1999. Anger in Young children. Minneapolis: Universidade Minnesota Press.
- Gosso, Y e Otta, E. 2002. Em uma Aldeia Parakanã. Em A.M. Carvalho, C.M. C. Magalhães, F.A.R. Pontes e I.D. Bichara (Orgs.) Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca.. São Paulo: Casa do Psicólogo: pág. 33-76.
- Hall, Sarah L. 1999. Object play by adult animals. In Bekoff, M. & Byers, J. A. (Eds.) Animal Play. Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives. Cambridge University Press, New York: Pág. 45- 59.
- Hinde, R.A. 1970. Animal Behavior: a Synthesis of Ethology and Comparative Psychology. 2a. ed. Tokyo: McGraw-Hill Kogakusha.
- Jersild, Arthur T. 1966. Psicologia da Criança. Belo Horizonte. Editora Itatiaia,
- Kristensen, C.H., Lima, J.S., Fertin, M., Flores, R.Z. & Hackmann, P.H. 2003. Fatores etológicos da agressão física: Uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia. Jan/fev, vol. 8, n.º 1.** pág. 175-184.
- Koller, S. H., Ribas, F.F., Bitencourt, K, Oliveira, L., Porcluncula, L.P & De Marchi, R.B., 19XX. Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. **Revista** , n.º . pág. Xx –xx.

Krebs, J.R. & Davies, N.B. 1996. Introdução à ecologia comportamental. Atheneu Editora São Paulo.

Ladd, C.W. & Coleman, C.C. 1992. Young children's peer relationship: form, features and functions (manuscrito não publicado).

Lee, P.C. (1996). Ecological Determinants of Fission-Fusion Sociality. In Ateles and Pan. In Primate Ecology and Conservation. Cambridge University Press, Cambridge,

_____.(1996). Social Structure and Evolution In Ateles and Pan. In Primate Ecology and Conservation. Cambridge University Press, Cambridge,

Lisboa, Carolina S. de M. & Koller, S.H. 2001. Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. **Psicologia em Estudo, vol 6, n.º 1**: pág. 59-69.

Lorenz, K. 1979. A Agressão – Uma História Natural do Mal. Santos: Martins Fontes.

Magalhães, Celina Maria Colino & Otta, Emma. 1995. Agressão em Crianças: Influência de Sexo e de Variáveis Situacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol II n.º 1**: pág. 007-012.

Maciel, Vania M. & Mettel, T.P de Lemos. 1985. Diferenças de sexo e idade no comportamento agressivo em crianças de dois a cinco anos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia. 37 (2)**: pág. 52-77.

Mayer, Richard. 1998. Comparative Animal Behavior na Evolutionary and Ecological Approach. University of Chicago, Editora Loyola.

- Mendes, Francisco D. 1990. Afiliação e hierarquia: o grupo Matão de Caratinga. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Miller, Michelle N. & Byers, J.A. 1999. Sparring as play in young pronghorn males. In Bekoff, M. & Byers, J. A. (Eds.) Animal Play. Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives. (pp141-182) Cambridge University Pres, New York.
- Mitchell, Robert W. 1998. A theory of play. In *Bekoff, M. & Jamieson, Dale.* (Eds.) Interpretation and Explanation in the study of animal behavior. Pág.197-227
- Otta, E. 2002. Entre a Serra e o Mar. Em A.M. Carvalho, C.M. C. Magalhães, F.A.R. Pontes e I.D.Bichara (Orgs.) Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo. Pág. 127-156
- Pellis S. M. & Pellis, V.C. 1999. The structure-function interface in the analysis of play fighting. In Bekoff, M. & Byers, J. A. (Eds.) Animal Play. Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives. (pp 115-140)Cambridge University Pres, New York.
- Piaget, J. 1971 . O julgamento moral da criança. Editora Mestre Jou: São Paulo.
- Robson, J.G .1988. Group Size in Wedge-Capped Capuchin Monkey *Cebus Olivaceus* and The Reproductive Success of Males. In Behavior Ecology and Sociobiology ,University of Florida, Gainesville,
- Sager, Fábio & Sperb, Tânia M. 1998. O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. **Reflexão e Crítica**, 11. pág. 309-326.
- Saltini, Cláudio J.P. 1997. Afetividade & Inteligência. Rio de Janeiro. Editora DP&A.

- Santos, E. & Koller, S. 2002. Brincando na rua. Em Ana M.^a Carvalho, Celina M.C. Magalhães, Fernando A R. Pontes & Ilka D.Bichara (Orgs). Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo/Edusp
- Serbin, Lisa A. & O'Leary, K.Daniel. 1973. A Comparasion of teacher response to the preacademic and problem behavior. **Child Development, 44**. pág.- 796-804.
- Smith, P.K & Green, M. 1975. Aggressive behavior in English nurseries and play groups: Sex differences and response of adults. **Child Development, 46**. pág. 211-214.
- Souza, Maria A. de. 2001. Intervenção psicoterapêutica em meninos agressivos escolares como prevenção de comportamento transgressor futuro. **Psicologia: Teoria e Prática. Volume 3 (2)** : pág. 21-35
- Strier, Karen B. 2000. Introduction to Primate Studies. In Primate Behavioral Ecology. University of Wisconsin, Madison.
- Teicher, M. 2002. Cicatrizes que não curam: A neurobiologia do abuso infantil. Scientific American. Março de 2002.
- Tiba, Içami. 2002. Quem Ama, Educa! São Paulo. Editora Gente.
- Thompson Katerina V. 1999. Self assessment in juvenile play. In Bekoff, M. & Byers, J. A. (Eds.) Animal Play. Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives. Cambridge University Pres, New York. (pág. 183-20)

Vieira, Mauro L. & Sartório, R. 2002. Análise motivacional e funcional da brincadeira em duas espécies de roedores. Estudos de Psicologia, 7 (1): pág. 189-196.

Vieira, M.L. Otta, Emma & Guerra, R.F. 1991 Brincadeira: Aspectos conceituais e metodológicos. Biotemas, 4 (2); pág. 1-25

Vygotsky, L.S. 1984. A Formação da Mente. São Paulo. Editora Martins Fontes.

_____ 1993 .Pensamento e Linguagem. São Paulo. Editora Martins Fonte.

De Wall, F.B.M. & Johanowicz, D.L. 1993. Modification of reconciliation behavior trough social experience: na experiment with two macaque species. **Child Development. Volume 64**. Pág. 897-908.

Anexos

ENTREVISTA

1- Nome: (iniciais)

2 - Idade:

altura:

peso:

3 - Quais os componentes de sua família?

4 - Situação de relação com o pai (se vivo, se mora junto, o que faz, etc.)

5 - Situação de relação com a mãe (se viva, se mora junto, o que faz, etc.)

6 - Situação de relação com outros membros da família (quem são, quem mora junto, o que fazem, etc.).

7 - Quantidade de irmãos

8 - Como é o relacionamento com os membros de sua família?

(se é bom, se brigam, etc.)

9 - Você se acha uma criança feliz?

10 - Quais são seus melhores amigos ou os que gostam mais?

11 - Quais são as crianças que você tem menos amizade ou os que têm mais medo?

TABELA DE SUB CATEGORAIS DE COMPORTAMENTO

1	AGR	AGARRAR	agressão explícita
2	APT	APERTAR	agressão explícita
3	ARR	ARRANHAR	agressão explícita
4	ATO	ATIRAR OBJETOS	agressão explícita
5	BEL	BELISCAR	agressão explícita
6	CHU	CHUTAR	agressão explícita
7	EMP	EMPURRAR	agressão explícita
8	GOO	GOLPEAR C/ OBJETOS	agressão explícita
9	MUR	GOLPEAR C/ SOCO	agressão explícita
10	MOR	MORDER	agressão explícita
11	LUT	LUTAR	agressão explícita
12	PIS	PISAR	agressão explícita
13	PUX	PUXAR CABELO,ROUPA,ETC	agressão explícita
14	TAP	ESTAPEAR	agressão explícita
15	AMV	AMEAÇA VERBAL	ameaça verbal
16	AMM	AMEAÇA COM A MÃO	ameaça física
17	CUS	CUSPIR	agressão explícita
18	GRI	GRITAR ORDENS	ameaça verbal
19	INS	INSULTAR(NÃO PALAVRÕES)	ameaça verbal
20	INT	INTIMIDAR (POSTURA)	ameaça física
21	MLI	MOSTRAR LINGUA	ameaça física
22	PER	PERSEGUIR	ameaça física
23	TOM	TENTAR OU TOMAR OBJETOS	Agressão explícita
24	XIG	XINGAR (PALAVRÕES)	ameaça verbal
25	CHO	CHORAR	submissão
26	CHAP	CHAMAR PROFESSORA	pedido ajuda
27	FUG	FUGIR	submissão
28	CHAC	CHAMAR COLEGA	pedido ajuda
29	IMO	IMÓVEL	submissão
30	IGN	IGNORAR	Submissão
31	SUB	SUBMISSÃO	Submissão
32	TEM	TENTAR ENFORCAR	agressão explícita

TABELA DE GÊNERO DOS SUJEITOS

Sujeitos	Gênero	Sujeitos	Gênero
01	Feminino	14	Masculino
02	Masculino	15	Masculino
03	Feminino	16	Masculino
04	Feminino	17	Feminino
05	Feminino	18	Masculino
06	Feminino	19	Masculino
07	Masculino	20	Feminino
08	Feminino	21	Masculino
09	Masculino	22	Feminino
10	Masculino	23	Feminino
11	Feminino	24	Feminino
12	Feminino	25	Masculino
13	feminino	26	Masculino
TOTAL	Masculino = 12 sujeitos		feminino = 14 sujeitos

TABELA DE CÓDIGOS DE PERFIS

Pjto	pai mora junto
cond-p	condição pai
m-jto	mãe mora junto
cond-m	condição mãe
Av	avós moram em casa
Nirm	número de irmãos em casa
ami	indivíduos que considera amigo
Qtoami	n sujeitos que ele citou como amigos
Inim	indivíduos que considera não amigos/inimigos
Qtoini	número de sujeitos que ele citou como não amigos
Nami	número de sujeitos que indicaram ele como amigo
Ninim	número de sujeitos que indicaram ele como inimigo
Nemiss	número de interações agressivas que iniciou
nrecep	número de interações que recebeu
ntot = nemiss + n recep	número de interações que participou
%emis = nemiss/ntot	porcentagem de interações que participou e iniciou
Nindagred	número de sujeitos que receberam agressão dele
nagress	número de sujeitos que agrediram (iniciaram) ele
álcool =	mãe ou pai alcoólatra
fome =	passa fome ou pede esmola
ag-casa =	agressividade dentro de casa

TABELA DAS SEQUÊNCIAS COMPORTAMENTAIS

DATA	HORARIO	TEMPO TOT	DIA SEM	EMISS	CAT-EM	RECEPT	CAT- REC
22/out	16:05-16:45	45	QUARTA	8	4	10	15
22/out	16:05-16:45		QUARTA	17	23	18	28
22/out	16:05-16:45		QUARTA	1	23	17	26
23/out	15:30-16:05	35	QUINTA	4	4	13	13
23/out	15:30-16:05		QUINTA	17	23	20	26
23/out	15:30-16:05		QUINTA	1	23	12	28
23/out	15:30-16:05		QUINTA	18	8	12	26
23/out	15:30-16:05		QUINTA	25	9	1	25
23/out	15:30-16:05		QUINTA	2	23	1	25
23/out	15:30-16:05		QUINTA	2	23	6	14
23/out	15:30-16:05		QUINTA	6	32	17	25
23/out	15:30-16:05		QUINTA	12	23	13	13
23/out	15:30-16:05		QUINTA	7	8	2	25
28/out	14:50-15:30	40	TERÇA	2	6	4	23
28/out	14:50-15:30		TERÇA	2	4	20	26
28/out	14:50-15:30		TERÇA	10	23	12	20
28/out	14:50-15:30		TERÇA	18	23	10	26
28/out	14:50-15:30		TERÇA	1	23	22	23
28/out	14:50-15:30		TERÇA	1	18	12	15
28/out	14:50-15:30		TERÇA	1	18	12	26
29/out	16:00-16:40	40	QUARTA	21	23	10	14
29/out	16:00-16:40		QUARTA	21	9	10	25
29/out	16:00-16:40		QUARTA	26	4	1	27
29/out	16:00-16:40		QUARTA	26	23	23	26
29/out	16:00-16:40		QUARTA	26	14	8	4
29/out	16:00-16:40		QUARTA	26	23	17	26
29/out	16:00-16:40		QUARTA	4	7	20	13
29/out	16:00-16:40		QUARTA	4	23	8	27
29/out	16:00-16:40		QUARTA	1	23	22	26
29/out	16:00-16:40		QUARTA	3	8	26	25
29/out	16:00-16:40		QUARTA	11	23	12	27
29/out	16:00-16:40		QUARTA	8	14	5	26
29/out	16:00-16:40		QUARTA	8	8	10	16
29/out	10:00-10:45	45	QUARTA	25	23	5	5
29/out	10:00-10:45		QUARTA	10	14	9	7
29/out	10:00-10:45		QUARTA	10	15	25	20
29/out	10:00-10:45		QUARTA	10	23	13	20
29/out	10:00-10:45		QUARTA	8	23	9	26
29/out	10:00-10:45		QUARTA	8	23	14	26
29/out	10:00-10:45		QUARTA	8	7	14	27
29/out	10:00-10:45		QUARTA	14	8	18	8

29/out	10:00-10:45		QUARTA	14	23	9	26
29/out	10:00-10:45		QUARTA	16	23	5	26
29/out	10:00-10:45		QUARTA	16	23	5	20
29/out	10:00-10:45		QUARTA	21	8	8	26
29/out	10:00-10:45		QUARTA	21	8	19	18
29/out	10:00-10:45		QUARTA	21	13	14	26
29/out	10:00-10:45		QUARTA	21	1	14	18
29/out	10:00-10:45		QUARTA	19	23	5	26
30/out	7:30-8:40	70	QUINTA	25	7	9	13
30/out	7:30-8:40		QUINTA	26	8	19	29
30/out	7:30-8:40		QUINTA	26	23	9	26
30/out	7:30-8:40		QUINTA	9	23	16	18
30/out	7:30-8:40		QUINTA	9	23	16	1
30/out	7:30-8:40		QUINTA	18	23	9	20
30/out	7:30-8:40		QUINTA	18	7	16	30
30/out	7:30-8:40		QUINTA	18	7	25	6
30/out	7:30-8:40		QUINTA	18	1	14	27
30/out	7:30-8:40		QUINTA	18	7	22	26
30/out	7:30-8:40		QUINTA	18	13	22	26
30/out	7:30-8:40		QUINTA	18	23	22	25
30/out	7:30-8:40		QUINTA	10	23	5	26
30/out	7:30-8:40		QUINTA	14	23	18	22
30/out	7:30-8:40		QUINTA	14	23	18	25
30/out	7:30-8:40		QUINTA	14	8	26	25
30/out	7:30-8:40		QUINTA	14	7	26	30
30/out	7:30-8:40		QUINTA	12	15	22	32
30/out	7:30-8:40		QUINTA	5	22	22	26
30/out	10:15-11:10	55	QUINTA	9	1	18	29
30/out	10:15-11:10		QUINTA	26	1	14	27
30/out	10:15-11:10		QUINTA	26	23	9	25
30/out	10:15-11:10		QUINTA	26	23	14	26
30/out	10:15-11:10		QUINTA	22	7	26	20
30/out	10:15-11:10		QUINTA	10	23	5	18
30/out	10:15-11:10		QUINTA	10	7	16	30
30/out	10:15-11:10		QUINTA	10	23	5	26
30/out	10:15-11:10		QUINTA	10	23	22	26
30/out	10:15-11:10		QUINTA	10	8	12	18
30/out	10:15-11:10		QUINTA	10	32	20	26
30/out	10:15-11:10		QUINTA	10	7	8	8
30/out	10:15-11:10		QUINTA	16	23	9	26
30/out	10:15-11:10		QUINTA	16	7	18	31
30/out	10:15-11:10		QUINTA	12	23	10	18
30/out	10:15-11:10		QUINTA	20	18	5	8
31/out	15:00-15:40	40	SEXTA	25	7	10	6
31/out	15:00-15:40		SEXTA	25	23	21	25

31/out	15:00-15:40		SEXTA	25	23	14	20
31/out	15:00-15:40		SEXTA	25	23	14	26
31/out	15:00-15:40		SEXTA	7	23	9	26
31/out	15:00-15:40		SEXTA	9	23	17	26
31/out	15:00-15:40		SEXTA	5	23	21	27
31/out	15:00-15:40		SEXTA	14	23	17	18
31/out	15:00-15:40		SEXTA	21	8	26	25
03/nov	9:30-10:20	50	SEGUNDA	14	23	15	24
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	14	23	13	26
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	8	23	12	27
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	8	23	12	20
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	8	23	10	18
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	8	23	14	18
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	18	23	10	26
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	25	23	12	14
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	25	23	8	19
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	22	14	12	32
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	22	23	12	14
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	22	16	12	26
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	12	18	22	26
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	12	23	13	15
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	12	23	8	18
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	21	23	25	22
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	9	23	10	26
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	9	23	18	26
03/nov	9:30-10:20		SEGUNDA	9	23	25	18
04/nov	9:40-11:00	80	TERÇA	14	1	4	30
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	14	14	4	30
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	14	23	26	25
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	15	23	16	20
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	15	23	14	26
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	10	7	4	30
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	10	7	4	25
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	10	23	4	18
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	4	7	10	7
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	9	23	17	26
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	9	23	14	26
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	9	23	16	20
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	17	8	8	27
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	17	23	22	25
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	22	23	17	7
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	22	23	14	26
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	22	23	14	7
04/nov	9:40-11:00		TERÇA	22	23	7	26
04/nov	08:20-9:00	40	TERÇA	22	8	15	22

04/nov	08:20-9:00		TERÇA	22	23	26	18
04/nov	08:20-9:00		TERÇA	9	14	10	26
04/nov	08:20-9:00		TERÇA	15	23	8	16
04/nov	08:20-9:00		TERÇA	26	8	19	30
04/nov	08:20-9:00		TERÇA	7	4	9	18
04/nov	08:20-9:00		TERÇA	10	23	16	20
04/nov	08:20-9:00		TERÇA	10	6	14	26
04/nov	08:20-9:00		TERÇA	17	23	14	18
04/nov	08:20-9:00		TERÇA	26	6	17	30
04/nov	08:20-9:00		TERÇA	16	23	10	26
04/nov	08:20-9:00		TERÇA	12	23	16	30
04/nov	15:00-16:00	60	TERÇA	22	5	4	30
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	23	23	22	25
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	23	23	22	26
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	6	6	8	16
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	1	13	22	25
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	1	23	12	26
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	1	5	6	30
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	8	23	10	20
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	10	23	19	30
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	10	23	8	16
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	10	13	2	20
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	2	23	13	22
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	25	7	16	9
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	25	23	22	25
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	12	23	13	18
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	14	7	25	20
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	14	23	16	26
04/nov	15:00-16:00		TERÇA	16	23	14	20
06/nov	15:00-15:40	40	QUINTA	5	26	23	26
06/nov	15:00-15:40		QUINTA	13	23	11	20
06/nov	15:00-15:40		QUINTA	10	8	11	25
06/nov	15:00-15:40		QUINTA	10	23	3	26
06/nov	15:00-15:40		QUINTA	1	14	5	25
06/nov	15:00-15:40		QUINTA	1	23	4	26
06/nov	15:00-15:40		QUINTA	1	23	4	22
06/nov	15:00-15:40		QUINTA	1	8	13	27
06/nov	15:00-15:40		QUINTA	17	23	14	16
06/nov	15:00-15:40		QUINTA	2	14	3	25
06/nov	15:00-15:40		QUINTA	2	8	4	25
06/nov	15:00-15:40		QUINTA	2	14	17	25
06/nov	15:00-15:40		QUINTA	6	23	14	18
06/nov	8:30-9:00	30	QUINTA	5	13	13	13
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	5	14	8	28
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	10	6	4	26

06/nov	8:30-9:00		QUINTA	10	23	6	26
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	8	7	5	21
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	8	8	19	30
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	7	8	9	26
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	7	8	9	26
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	7	4	8	26
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	7	8	10	6
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	7	7	9	27
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	7	8	9	8
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	7	8	9	8
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	17	23	20	25
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	14	23	16	26
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	12	23	1	26
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	12	5	14	27
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	12	23	14	30
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	12	18	14	30
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	14	23	17	18
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	14	7	12	26
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	14	1	12	13
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	26	6	12	14
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	1	23	22	25
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	1	23	17	31
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	1	23	11	30
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	1	7	17	25
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	8	23	22	28
06/nov	8:30-9:00		QUINTA	2	7	1	18
10/nov	8:00-8:50	50	SEGUNDA	17	13	22	25
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	17	18	9	30
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	9	7	6	10
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	7	23	9	26
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	7	18	14	31
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	7	8	17	30
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	7	1	10	11
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	22	24	9	26
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	8	23	14	31
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	14	23	18	26
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	14	14	18	27
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	14	22	18	31
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	18	13	8	27
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	18	23	14	14
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	18	23	14	18
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	18	23	14	28
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	16	23	18	26
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	10	23	17	26
10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	10	23	9	20

10/nov	8:00-8:50		SEGUNDA	10	32	7	26
10/nov	14:30-15:30	60	SEGUNDA	10	8	1	26
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	10	23	8	7
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	8	24	16	30
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	16	23	22	26
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	14	16	2	30
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	26	24	12	26
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	25	23	8	26
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	25	8	19	31
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	25	23	18	11
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	25	23	18	25
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	3	18	10	30
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	3	18	6	31
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	12	23	8	18
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	1	15	3	27
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	1	23	25	14
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	2	23	3	20
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	2	23	3	26
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	2	23	4	22
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	2	23	3	26
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	2	23	14	26
10/nov	14:30-15:30		SEGUNDA	17	23	12	26
11/nov	8:00-8:40	40	TERÇA	5	23	20	21
11/nov	8:00-8:40		TERÇA	14	18	17	27
11/nov	8:00-8:40		TERÇA	14	23	18	30
11/nov	8:00-8:40		TERÇA	10	8	18	25
11/nov	8:00-8:40		TERÇA	10	7	4	25
11/nov	8:00-8:40		TERÇA	4	12	10	14
11/nov	8:00-8:40		TERÇA	12	23	22	20
11/nov	8:00-8:40		TERÇA	12	23	22	26
11/nov	8:00-8:40		TERÇA	17	23	12	26
11/nov	8:00-8:40		TERÇA	7	23	16	20
11/nov	8:00-8:40		TERÇA	9	17	17	18
11/nov	8:00-8:40		TERÇA	9	7	7	14
11/nov	15:30-16:10	40	TERÇA	17	15	16	30
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	16	23	22	25
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	10	23	4	27
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	5	23	20	25
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	5	23	2	31
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	5	23	11	27
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	1	23	16	8
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	8	8	18	31
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	4	23	20	25
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	11	23	5	13
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	2	6	25	29

11/nov	15:30-16:10		TERÇA	3	8	17	26
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	3	23	17	26
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	3	8	8	31
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	3	8	10	26
11/nov	15:30-16:10		TERÇA	2	23	8	18
12/nov	9:45-10:30	45	QUARTA	26	23	16	28
12/nov	9:45-10:30		QUARTA	25	1	16	27
12/nov	9:45-10:30		QUARTA	25	8	22	26
12/nov	9:45-10:30		QUARTA	10	23	14	22
12/nov	9:45-10:30		QUARTA	14	23	22	26
12/nov	9:45-10:30		QUARTA	14	23	8	30
12/nov	9:45-10:30		QUARTA	20	18	22	30
12/nov	9:45-10:30		QUARTA	20	23	22	25
12/nov	9:45-10:30		QUARTA	22	14	14	14
12/nov	9:45-10:30		QUARTA	22	14	14	16
12/nov	9:45-10:30		QUARTA	8	14	16	20
12/nov	9:45-10:30		QUARTA	16	23	4	16
12/nov	9:45-10:30		QUARTA	16	8	26	26
13/nov	7:30-8:20	50	QUINTA	15	23	5	25
13/nov	7:30-8:20		QUINTA	26	23	9	25
13/nov	7:30-8:20		QUINTA	7	4	19	29
13/nov	7:30-8:20		QUINTA	14	15	9	18
13/nov	7:30-8:20		QUINTA	14	15	8	20
13/nov	7:30-8:20		QUINTA	5	23	22	25
13/nov	7:30-8:20		QUINTA	5	14	22	25
13/nov	7:30-8:20		QUINTA	8	23	26	31
13/nov	7:30-8:20		QUINTA	8	15	16	30
13/nov	7:30-8:20		QUINTA	9	23	8	8
13/nov	7:30-8:20		QUINTA	9	17	26	17
14/nov	15:45-16:20	35	SEXTA	4	13	1	13
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	5	17	1	26
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	22	13	8	14
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	2	23	4	26
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	2	6	10	6
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	2	8	8	25
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	2	14	5	25
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	13	7	2	27
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	13	23	22	25
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	10	23	4	26
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	10	18	14	20
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	14	23	8	15
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	25	23	15	22
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	25	23	26	4
14/nov	15:45-16:20		SEXTA	16	23	23	26
17/nov	8:00-8:40	40	SEGUNDA	15	23	16	26

17/nov	8:00-8:40		SEGUNDA	25	13	10	30
17/nov	8:00-8:40		SEGUNDA	25	23	8	6
17/nov	8:00-8:40		SEGUNDA	16	13	25	26
17/nov	8:00-8:40		SEGUNDA	5	13	8	27
17/nov	8:00-8:40		SEGUNDA	5	14	22	25
17/nov	8:00-8:40		SEGUNDA	5	14	22	26
17/nov	8:00-8:40		SEGUNDA	5	14	13	26
17/nov	8:00-8:40		SEGUNDA	4	23	20	18
17/nov	8:00-8:40		SEGUNDA	4	14	22	25
17/nov	8:00-8:40		SEGUNDA	10	23	8	27
17/nov	8:00-8:40		SEGUNDA	10	23	22	26
17/nov	8:00-8:40		SEGUNDA	14	23	8	27
18/nov	15:30-16:30	60	TERÇA	23	14	18	14
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	18	8	3	30
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	22	23	1	15
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	22	23	13	8
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	10	23	16	30
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	1	23	22	28
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	2	14	3	15
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	2	23	10	26
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	2	14	20	26
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	2	14	22	31
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	2	14	1	27
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	2	14	22	31
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	2	14	25	6
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	3	23	14	31
18/nov	15:30-16:30		TERÇA	3	14	20	27
19/nov	15:10-15:40	30	QUARTA	2	22	16	27
19/nov	15:10-15:40		QUARTA	2	9	22	26
19/nov	15:10-15:40		QUARTA	2	23	24	26
19/nov	15:10-15:40		QUARTA	2	23	23	22
19/nov	15:10-15:40		QUARTA	4	23	13	26
19/nov	15:10-15:40		QUARTA	5	23	24	20
19/nov	15:10-15:40		QUARTA	14	4	19	20
19/nov	15:10-15:40		QUARTA	10	23	14	30
19/nov	15:10-15:40		QUARTA	10	1	2	14
19/nov	15:10-15:40		QUARTA	8	11	14	15
19/nov	15:10-15:40		QUARTA	22	23	18	18
20/nov	9:00-9:30	30	QUINTA	10	23	8	7
20/nov	9:00-9:30		QUINTA	10	6	15	14
20/nov	9:00-9:30		QUINTA	18	23	10	19
20/nov	9:00-9:30		QUINTA	22	21	15	30
20/nov	9:00-9:30		QUINTA	20	16	8	18
20/nov	9:00-9:30		QUINTA	4	5	20	21
20/nov	9:00-9:30		QUINTA	4	16	18	30

20/nov	9:00-9:30		QUINTA	26	7	10	18
20/nov	9:00-9:30		QUINTA	14	23	26	26
20/nov	9:00-9:30		QUINTA	14	16	16	20
20/nov	9:00-9:30		QUINTA	8	23	16	20
20/nov	9:00-9:30		QUINTA	8	23	4	22
20/nov	9:00-9:30		QUINTA	8	23	26	18
21/nov	15:20-16:10	50	SEXTA	22	14	20	14
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	20	14	22	14
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	20	14	22	18
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	14	18	19	30
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	14	23	2	27
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	23	12	16	14
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	13	23	18	26
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	24	23	8	1
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	8	23	14	18
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	2	23	22	26
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	2	23	11	20
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	2	14	14	25
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	2	13	22	26
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	1	23	22	26
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	1	23	16	22
21/nov	15:20-16:10		SEXTA	23	23	1	14
24/nov	8:00-8:30	30	SEGUNDA	10	23	14	26
24/nov	8:00-8:30		SEGUNDA	10	14	20	14
24/nov	8:00-8:30		SEGUNDA	10	18	15	30
24/nov	8:00-8:30		SEGUNDA	22	23	8	14
24/nov	8:00-8:30		SEGUNDA	20	23	22	14
24/nov	8:00-8:30		SEGUNDA	18	23	15	20
24/nov	8:00-8:30		SEGUNDA	26	23	19	20
24/nov	8:00-8:30		SEGUNDA	19	18	18	30
24/nov	8:00-8:30		SEGUNDA	4	5	8	14
24/nov	8:00-8:30		SEGUNDA	16	8	22	2
24/nov	8:00-8:30		SEGUNDA	8	23	22	26
24/nov	8:00-8:30		SEGUNDA	8	23	18	22
25/nov	10:00-10:35	35	TERÇA	4	23	18	25
25/nov	10:00-10:35		TERÇA	14	23	4	3
25/nov	10:00-10:35		TERÇA	14	18	18	15
25/nov	10:00-10:35		TERÇA	10	23	14	26
25/nov	10:00-10:35		TERÇA	10	23	16	8
25/nov	10:00-10:35		TERÇA	16	23	25	30
25/nov	10:00-10:35		TERÇA	25	6	18	31
25/nov	10:00-10:35		TERÇA	15	8	25	25
25/nov	10:00-10:35		TERÇA	15	23	10	18
25/nov	10:00-10:35		TERÇA	20	23	8	4
26/nov	9:00-9:35	35	QUARTA	26	23	8	29

26/nov	9:00-9:35		QUARTA	18	23	22	25
26/nov	9:00-9:35		QUARTA	4	23	20	25
26/nov	9:00-9:35		QUARTA	4	8	22	25
26/nov	9:00-9:35		QUARTA	10	23	17	30
26/nov	9:00-9:35		QUARTA	10	23	15	7
26/nov	9:00-9:35		QUARTA	10	7	18	4
26/nov	9:00-9:35		QUARTA	14	24	4	14
26/nov	15:10-16:45	95	QUARTA	2	23	4	25
26/nov	15:10-16:45		QUARTA	2	8	19	30
26/nov	15:10-16:45		QUARTA	2	6	18	7
26/nov	15:10-16:45		QUARTA	4	23	1	28
26/nov	15:10-16:45		QUARTA	18	23	10	14
26/nov	15:10-16:45		QUARTA	10	7	22	26
26/nov	15:10-16:45		QUARTA	10	14	26	25
26/nov	15:10-16:45		QUARTA	25	6	16	25
26/nov	15:10-16:45		QUARTA	3	23	4	23
26/nov	15:10-16:45		QUARTA	13	23	1	22
26/nov	15:10-16:45		QUARTA	22	7	20	25
26/nov	15:10-16:45		QUARTA	14	23	8	28
26/nov	15:10-16:45		QUARTA	14	23	19	22
27/nov	10:30-11:15	45	QUINTA	9	4	16	30
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	9	6	20	25
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	9	18	14	30
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	25	23	15	23
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	19	23	26	25
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	20	23	4	23
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	14	23	8	29
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	8	1	26	14
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	10	6	9	6
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	10	4	4	30
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	1	18	3	20
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	6	23	25	26
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	11	23	22	31
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	12	18	19	30
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	3	14	10	25
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	3	18	25	22
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	25	23	16	26
27/nov	10:30-11:15		QUINTA	23	23	16	26
28/nov	8:15-9:00	45	SEXTA	22	8	25	30
28/nov	8:15-9:00		SEXTA	22	8	15	30
28/nov	8:15-9:00		SEXTA	19	23	9	14
28/nov	8:15-9:00		SEXTA	25	8	10	30
28/nov	8:15-9:00		SEXTA	10	23	18	26
28/nov	8:15-9:00		SEXTA	10	23	4	26
28/nov	8:15-9:00		SEXTA	4	23	20	25

01/dez	10:00-10:40	40	SEGUNDA	4	23	10	30
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	4	5	22	31
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	4	18	26	30
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	10	6	25	30
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	10	6	25	22
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	10	9	25	22
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	10	23	4	25
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	10	23	4	25
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	10	23	18	26
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	10	6	4	26
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	22	8	25	26
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	9	23	4	25
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	9	23	18	26
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	9	23	18	26
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	9	18	8	31
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	14	23	9	26
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	8	23	4	18
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	25	22	10	27
01/dez	10:00-10:40		SEGUNDA	25	8	4	30
01/dez	15:35-16:30	55	SEGUNDA	23	23	3	26
01/dez	15:35-16:30		SEGUNDA	3	23	22	26
01/dez	15:35-16:30		SEGUNDA	14	8	4	18
01/dez	15:35-16:30		SEGUNDA	14	23	3	18
01/dez	15:35-16:30		SEGUNDA	10	23	4	18
01/dez	15:35-16:30		SEGUNDA	10	8	4	30
01/dez	15:35-16:30		SEGUNDA	10	23	25	28
02/dez	9:30-10:20	50	QUINTA	15	23	4	18
02/dez	9:30-10:20		QUINTA	26	8	19	26
02/dez	9:30-10:20		QUINTA	26	8	19	25
02/dez	9:30-10:20		QUINTA	22	8	4	30
02/dez	9:30-10:20		QUINTA	22	4	10	14
02/dez	9:30-10:20		QUINTA	10	6	14	25
02/dez	9:30-10:20		QUINTA	10	23	22	26
02/dez	9:30-10:20		QUINTA	18	23	4	18
02/dez	9:30-10:20		QUINTA	18	23	10	20
02/dez	16:00-16:30	30	TERÇA	23	2	13	27
02/dez	16:00-16:30		TERÇA	1	23	4	26
02/dez	16:00-16:30		TERÇA	10	7	16	30
02/dez	16:00-16:30		TERÇA	10	23	4	26
02/dez	16:00-16:30		TERÇA	4	4	25	8
02/dez	16:00-16:30		TERÇA	2	23	23	25
02/dez	16:00-16:30		TERÇA	2	14	22	25
02/dez	16:00-16:30		TERÇA	25	6	11	25
02/dez	16:00-16:30		TERÇA	25	11	2	14
02/dez	16:00-16:30		TERÇA	13	23	4	26

