



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA A REDUÇÃO DE
COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS EM CRIANÇAS DE 9 A 12 ANOS**

Marília Pereira Dutra

João Pessoa – PB

Março de 2020

AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA A REDUÇÃO DE COMPORTAMENTOS
AGRESSIVOS EM CRIANÇAS DE 9 A 12 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Cleonice Pereira dos Santos Camino, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

Mestranda: Marília Pereira Dutra

Orientadora: Cleonice Pereira dos Santos Camino

João Pessoa, Paraíba

Março de 2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D978a Dutra, Marília Pereira.

Avaliação de estratégias para a redução de
comportamentos agressivos em crianças de 9 a 12 anos /
Marília Pereira Dutra. - João Pessoa, 2020.
116 f.

Orientação: Cleonice Pereira dos Santos Camino.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. intervenção. 2. escola. 3. empatia. 4. agressão. 5.
infância. I. Camino, Cleonice Pereira dos Santos. II.
Título.

UFPB/CCHLA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Marília Pereira Dutra

Título: Avaliação de estratégias para a redução de comportamentos agressivos em crianças de 9 a 12 anos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof^a. Dr^a. Cleonice Pereira dos Santos Camino, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

Aprovada em: 27/03/2020

Banca Examinadora:

Prof. Dr^o. Leonardo Rodrigues Sampaio

Instituição: Universidade Federal do Vale do São Francisco

Assinatura: Leonardo Rodrigues Sampaio

Prof. Dr^a. Lilian Kelly de Sousa Galvão

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande

Assinatura: Lilian Kelly de Sousa Galvão

Prof. Dr^a. Nádia Maria Ribeiro Salomão

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

Assinatura: Nádia Maria Ribeiro Salomão

Com semblante cheio de graça e gratidão,
dedico o trabalho que emerge destas páginas,
a cada criança participante da pesquisa-intervenção que,
por meio de corações ardentes em afetos e saberes,
enriqueceram este estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à professora Cleonice Camino, minha orientadora querida, por ter me acolhido como sua orientanda e por ter construído comigo essa dissertação. Também agradeço por todo o conhecimento transmitido a cada encontro e pelo cuidado afetuoso que teve comigo durante todo o mestrado.

Agradeço à professora Lilian Galvão, por ser inspiração e por ter despertado em mim o interesse pela pesquisa. Também agradeço por ter estado ao meu lado desde a graduação, direcionando minhas reflexões sobre o tema desse estudo, pela relação afetuosa construída ao longo desse percurso e pela disponibilidade para avaliar esta dissertação.

Agradeço à professora Nádia Salomão, pelas cuidadosas e assertivas contribuições dadas ao meu trabalho durante a jornada e por ter aceitado, novamente, avaliar este trabalho.

Agradeço ao professor Leonardo Sampaio, por prontamente ter se disponibilizado para leitura e avaliação dessa dissertação.

Agradeço a todos os membros do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral (NPDSM), por todo apoio dado para a elaboração dessa dissertação e pelo companheirismo e amizade desenvolvida nesses dois anos.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, por todos os ensinamentos transmitidos sobre essa área encantadora da Psicologia.

Agradeço à Adriana, Larissa, Valdeilma, Renata, Sabrina e aos demais colaboradores dessa pesquisa, por estarem juntos comigo durante muitas manhãs, planejando e desenvolvendo essa proposta de intervenção e dividindo todas as dores e sabores que essa vivência ofereceu.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, por todas as trocas de saberes e afetos e por estarem comigo nessa caminhada árdua, porém engrandecedora e gratificante.

Agradeço aos meus pais, pilares do meu ser, por sempre terem acreditado no meu potencial e por nunca terem medido esforços para apoiarem os meus estudos.

Agradeço ao meu irmão e a todos os meus familiares, por toda confiança depositada em mim e pelo carinho transmitido em todos os momentos, apesar da distância.

Agradeço aos meus amigos, minha segunda família que, de perto ou de longe, possuem a incrível capacidade de recarregar minhas energias para que eu continue seguindo minha trajetória acadêmica e por sempre torcerem pelo meu sucesso.

Agradeço às crianças e à professora, participantes dessa pesquisa, por terem abrilhantado e darem sentido a minha dissertação.

Agradeço a CAPES, pela concessão de bolsa durante o período de desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço, por fim, a Deus e a Nossa Senhora, pela força e proteção espiritual que me destes, permitindo que eu chegasse até aqui.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Diante dos elevados índices de agressão no âmbito educacional e da necessidade de encontrar estratégias de intervenção cujos efeitos na redução de comportamentos agressivos na infância fossem confiáveis, comparou-se o efeito de duas estratégias na redução desses comportamentos, a técnica afetiva-discursiva e a informativa-discursiva. Participaram da pesquisa-intervenção 43 alunos/as do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Paraíba, com idade de 9 a 12 anos ($M = 9,84$; $DP = 0,84$) que foram distribuídas em 3 grupos (afetivo-discursivo, informativo-discursivo e controle). Para a verificação dos efeitos das intervenções, os participantes foram avaliados no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, por meio dos seus escores à Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes, ao Questionário de Agressão de Buss e Perry e por suas verbalizações em um Grupo Focal, feito após o término das intervenções. Além disso, os participantes foram avaliados por uma docente, através dos escores atribuídos por ela a um Questionário de Avaliação do Comportamento Agressivo do Discente, antes e depois das intervenções. Os dados quantitativos obtidos com a escala e os questionários foram analisados com testes paramétricos (Teste t e Análises de Variância). Em relação aos dados do grupo focal, utilizou-se a Análise de Conteúdo Temática. Os resultados dos dados quantitativos indicaram um aumento significativo da média de empatia apenas no grupo afetivo-discursivo e uma diminuição significativa da média de agressividade nos grupos afetivo-discursivo e informativo-discursivo, do pré-teste para o pós-teste. As análises dos dados qualitativos do grupo focal confirmaram esses resultados. Nota-se que, no grupo de controle, houve um aumento significativo da média de agressividade, do pré-teste para o pós-teste. Já os resultados do pós-teste para o *follow-up* indicaram que houve uma diminuição significativa da empatia no grupo afetivo-discursivo e uma manutenção do nível de empatia nos outros grupos. Quanto ao escore médio de agressão verificou-se que ele se manteve constante no grupo afetivo-discursivo, aumentou significativamente no grupo informativo-discursivo e diminuiu significativamente no grupo de controle. Esses resultados mostram, de um modo geral, que as duas estratégias utilizadas na intervenção foram eficazes para a redução da agressão, porém, em um prazo mais longo, a estratégia afetiva-discursiva mostrou-se mais efetiva do que informativa-discursiva.

Palavras-chave: intervenção; escola; empatia; agressão; infância.

ABSTRACT

In view of the high levels of aggression in the educational field and the need to find intervention strategies whose effects in reducing aggressive behaviors in childhood were reliable, the effect of two strategies in reducing these behaviors, the affective-discursive and the informative-discursive techniques, were compared. 43 students at the 4th year of elementary level in a public school in Paraíba participated in the research-intervention, aged 9 to 12 years old ($M = 9.84$; $SD = 0.84$) who were distributed in 3 groups (affective-discursive, informative-discursive and control). In order to verify the effects of the interventions, the participants were evaluated in the pre-test, in the post-test and in the follow-up, through their scores on the Scale of Empathy for Children and Adolescents, on Buss and Perry's Aggression Questionnaire and for their verbalizations in a Focus Group, after the end of the interventions. In addition, the participants were evaluated by a teacher, through scores attributed by her to a Questionnaire for the Evaluation of Aggressive Behavior of the Student, before and after the interventions. The quantitative data obtained with the scale and the questionnaires were analyzed with parametric tests (t test and analysis of variance). Regarding the data of the focus group, thematic content analysis was used. The results of the quantitative data indicated a significant increase in the average of empathy only in the affective-discursive group and a significant decrease in the average of aggression in the affective-discursive and informative-discursive groups, from the pre-test to the post-test. Analyses of qualitative data from the focus group confirmed these results. It is noted that, in the control group, there was a significant increase in the mean aggressiveness, from the pre-test to the post-test. The results of the post-test for the follow-up indicated that there was a significant decrease in empathy in the affective-discursive group and a stability on the level of empathy in the other groups. As for the average score of aggression, it was found that it remained constant in the affective-discursive group, it significantly increased in the informative-discursive group and it decreased significantly in the control group. These results show, in general, both strategies used in the intervention were effective in reducing aggression, however, in the longer term, the affective-discursive strategy proved to be more effective than informative-discursive one.

Keywords: intervention; school; empathy; aggression; childhood.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação de médias obtidas, pelos grupos experimentais, no pré-teste e no pós-teste, com relação ao questionário de agressão e à escala de empatia.....	63
Tabela 2 - Comparação de médias obtidas, pelos grupos experimentais, no pós-teste e no <i>follow-up</i> , com relação ao questionário de agressão e à escala de empatia.....	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Agressividade dos grupos experimentais no pré-teste e pós-teste.....	64
Figura 2 - Empatia dos grupos experimentais no pré-teste e pós-teste.....	66
Figura 3 - Agressividade dos grupos experimentais no pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i>	69
Figura 4 - Empatia dos grupos experimentais no pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i>	70
Quadro 1 - Categoria, exemplos e frequências de respostas à questão: “Como foi para vocês a experiência de participar do projeto?”.....	74
Quadro 2 - Categoria, exemplos e frequências de respostas à questão: “O que vocês consideram que aprenderam com a participação no projeto?”.....	75
Quadro 3 - Categoria, exemplos e frequências de respostas à questão: “Vocês conseguem perceber alguma mudança, em vocês e em suas vidas, depois que participaram do projeto?”.....	76
Quadro 4 - Categoria, exemplos e frequências de respostas à questão: “Vocês conseguem perceber alguma mudança, em vocês e em suas vidas, depois que participaram do projeto?”.....	77
Quadro 5. Categoria, exemplos e frequências de respostas à questão: “Enquanto grupo, como vocês se avaliam após a participação no projeto?”.....	77

LISTA DE SIGLAS

ANOVA – Análise de Variância

BPAQ – Questionário de Agressão de Buss e Perry

EEAC – Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes

OMS – Organização Mundial da Saúde

QACADI – Questionário de Avaliação de Comportamentos Agressivos do Discente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – EMPATIA E AGRESSÃO – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ESTUDOS EMPÍRICOS.....	19
1.1. Breve percurso histórico sobre o estudo da empatia.....	20
1.1.1 A perspectiva de Hoffman.....	22
1.2. Breve percurso histórico sobre o estudo da agressão.....	26
1.2.1.A perspectiva de Staub.....	27
1.2. Estudos empíricos que confirmam a relação da empatia na redução da agressão.....	29
CAPÍTULO II – ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA REDUÇÃO DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS.....	35
2.1. Caracterização de programas de intervenção para redução de agressividade em crianças.....	36
2.2. Fundamentos teóricos das técnicas de intervenção “afetiva-discursiva” e “informativa-discursiva”.....	38
2.3. Estudos empíricos que realizaram o psicodrama para o desenvolvimento empático e que realizaram discussões por meio de rodas de conversa.....	44
2.4. Objetivo.....	46
2.5. Hipóteses.....	47
CAPÍTULO III – MÉTODO.....	51
3.1. Participantes.....	52
3.2. Delineamento.....	53
3.3. Instrumentos	55
3.4. Procedimento.....	56
3.5. Análise dos dados	58
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO PARCIAL DA INTERVENÇÃO.....	60
4.1. Resultados das análises paramétricas da intervenção e discussão parcial.....	61
4.1.1. Agressividade e empatia no pré-teste e no pós-teste.....	61
4.1.2. Agressividade e empatia no pré-teste.....	62
4.1.3. Agressividade e empatia do pré-teste para o pós-teste.....	62
4.1.4. <i>Follow-up</i>	66

4.1.5. Discussão Parcial.....	70
4.2. Resultados da análise qualitativa da intervenção e discussão parcial.....	73
4.2.1. Resultados do grupo focal.....	73
4.2.2. Discussão Parcial do grupo focal.....	78
4.3. Resultados da avaliação docente.....	80
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES.....	97
Apêndice I – Instrumento utilizado para a avaliação docente.....	98
Apêndice II – Cronograma de Atividades.....	101
ANEXOS.....	107
Anexo I – Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes.....	108
Anexo II – Questionário de Agressão de Buss e Perry.....	111

A agressão forma um construto complexo e multideterminado que, de acordo com Staub (1975), pode ser definida como um comportamento que procura infligir sofrimento ou dor em outra pessoa. Já a violência é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como “o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (OMS, 2002, p. 5). Dessa forma, toda violência é um ato de agressão, mas nem toda agressão é uma violência. No contexto educacional, as práticas agressivas podem assumir índices e danos elevados que a caracterizam como práticas de violência escolar, o que se configura como um grave problema social (Abramovay & Rua, 2002).

Diversas áreas da ciência que se dedicam ao estudo das interações sociais, comportamento humano e educação têm se debruçado sobre o estudo dos comportamentos agressivos devido às suas consequências negativas para o desenvolvimento do indivíduo (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

Um relatório divulgado em junho de 2018 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância revelou que, em todo o mundo, cerca de 150 milhões de estudantes entre 13 e 15 anos de idade já foram vítimas de agressão por parte de seus colegas. No Brasil, em 2015, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada com alunos do nono ano do ensino fundamental, mostrou que 23,4% dos estudantes entrevistados afirmaram ter se envolvido em brigas ou lutas físicas, pelo menos, uma vez nos 12 meses anteriores à pesquisa, e 12,3% relataram que foram seriamente feridos (Brasil, 2015).

Outros dados coletados em 2016 pela Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), com o apoio do Ministério da Educação, a respeito do Diagnóstico Participativo da Violência nas Escolas de alguns estados do Brasil, revelaram que 69,7% dos estudantes entrevistados declararam ter vivenciado alguma situação de violência dentro da escola, o que

confirma a gravidade dessa questão e salienta que este é um problema pelo qual pais, educadores, governos e sociedade precisam enfrentar (Abramovay, Castro, Silva & Cerqueira, 2016).

Essas práticas agressivas no âmbito educacional também atingem a relação professor-aluno. Segundo indicadores globais recentes, o Brasil é o país onde mais existe agressão contra professores. Uma pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2013, mostrou que o Brasil apresenta o percentual mais alto de agressividade com os professores entre os 34 países analisados. Dentre os professores ouvidos, 12,5% disseram ser vítimas de agressão verbal ou intimidação pelo menos uma vez por semana (Kionek & Romani, 2019).

Na busca para alterar esse quadro de agressividade que acomete várias escolas no mundo, Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) apontam que diversos países (Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, França, Bélgica, Espanha) estão, há mais de uma década, desenvolvendo programas de desenvolvimento socioemocional, por acreditarem que sua aplicação se reverte em condições de saúde e qualidade de vida para a criança, tanto no âmbito educacional quanto no âmbito familiar.

De acordo com uma revisão da literatura realizada, quando os comportamentos agressivos se apresentam na infância há maiores chances das crianças agressivas manifestarem problemas de relacionamento, dificuldades acadêmicas e maiores probabilidades de comportamentos delinquentes e transtornos de humor, o que denota que a agressividade possui íntima ligação com fatores de risco quanto ao desenvolvimento e à formação de relações saudáveis (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005; Souza & Castro, 2008; Borsa & Bandeira, 2011; Gomes *et al.*, 2012; Elias, Marturano & Oliveira, 2012).

Pesquisas também apontam que, quando esses comportamentos agressivos são persistentes, as crianças apresentam grandes chances de se tornarem adultos agressivos e

antissociais, o que contribui, a longo prazo, para o aumento da violência social (Del Prette & Del Prette, 2003; Barbosa *et al.*, 2011; Gomes *et al.*, 2012).

No que concerne aos programas de intervenção para a redução de comportamentos agressivos na infância, Landim e Borsa (2017), com base em uma revisão da literatura nacional e internacional, constataram que os poucos estudos encontrados com foco exclusivo na redução e prevenção de comportamentos agressivos apresentam falta de evidência de efetividade, baixo rigor metodológico, uso de instrumentos pouco precisos e dificuldades quanto à generalização dos dados.

Entre as estratégias para controle de comportamentos agressivos verificam-se as propostas de desenvolvimento socioemocional. É válido citar que entre os sentimentos ou habilidades sociais desenvolvidas merece destaque a empatia.

A empatia é definida por Hoffman (1989) como a capacidade que uma pessoa tem de se colocar no lugar do outro, inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para sua própria situação.

Hoffman (2003) também defende que o desenvolvimento da empatia pode promover o comportamento pró-social e desestimular a agressão nas culturas guiadas pelo princípio do cuidado e da justiça. Para esse autor, a expansão da capacidade empática das crianças relaciona-se às experiências que elas vivenciam de diferentes emoções, como, por exemplo, quando da exploração do envolvimento afetivo em cenários de *role-playing* que proporcionem, indiretamente, experiências emocionais que podem estar ausentes na vida das crianças. Uma estratégia que tem se mostrado efetiva para a promoção da empatia é a “racional-afetiva” desenvolvida por Galvão (2010), que preconiza que o desenvolvimento da habilidade empática é estimulado quando se mesclam exercícios psicodramáticos e rodas de conversa.

Outra estratégia que tem sido utilizada para reduzir e prevenir comportamentos agressivos é a roda de conversa, que diz respeito às práticas discursivas que ocorrem por meio da metodologia de roda de conversa. Essa estratégia procura promover mudanças comportamentais a partir da problematização de temas e de discussões (Melo et al., 2016; Adamy et al., 2018). Contudo, apesar de sua importância para as mudanças comportamentais, como prevenção do *bullying* e fins terapêuticos (Sampaio et al., 2014; Zanettin, 2013; Poersch & Marcondes, 2014), poucos são os estudos encontrados que avaliam a eficácia do seu uso para o enfrentamento da agressão.

Diante do exposto, verifica-se a necessidade premente de realizar pesquisas de intervenção social que visem à redução das taxas de agressão nas escolas e que possuam rigor metodológico para avaliar a efetividade de intervenções com foco na redução de comportamentos agressivos. Tendo em vista essas necessidades, o objetivo geral do presente estudo é realizar uma pesquisa de intervenção que permita a comparação dos efeitos de duas estratégias que têm por finalidade reduzir comportamentos agressivos na infância, a saber, a técnica “afetiva-discursiva” para a promoção da empatia e a “informativa-discursiva”, com base no uso de rodas de conversas sobre temáticas acerca da agressividade.

Tendo em vista a concretização desse objetivo, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro foi consagrado à fundamentação teórica da empatia e dos comportamentos agressivos, dando ênfase a um breve histórico da empatia e da teoria de Martin Hoffman sobre a empatia e a um breve histórico da agressão no campo da Psicologia e a teoria da agressão proposta por Henri Staub, seguido da apresentação de trabalhos empíricos sobre os referidos temas. O segundo capítulo discute sobre os fundamentos teóricos de duas estratégias de intervenção para redução de comportamentos agressivos: a “afetiva-discursiva” para a promoção da empatia e a “informativa-discursiva”, bem como expõe estudos empíricos sobre intervenções as quais se utilizam de estratégias que se assemelham com as citadas

anteriormente, e por fim, porém não menos importante, apresenta o objetivo e as hipóteses desta dissertação. O terceiro capítulo apresenta a metodologia adotada para alcançar o objetivo da pesquisa. E o quarto capítulo foi dedicado aos resultados das comparações dos dois programas de intervenção para a redução de comportamentos agressivos avaliados e a uma discussão parcial. Por sua vez, o último capítulo será destinado a uma discussão geral dos resultados encontrados, considerando o aporte teórico e os trabalhos empíricos realizados na área e as reflexões finais frente à pesquisa realizada.

1.1.Breve percurso histórico sobre o estudo da empatia

O termo empatia, de origem grega *empathia* (em sofrimento ou em paixão), foi cunhado por Titchener, em 1909, como uma tradução da palavra alemã, que teve sua origem na estética, *Einfühlung*. Ele foi o primeiro autor a utilizar o termo na Psicologia e a considerar a empatia como a capacidade de conhecer sobre a consciência de outra pessoa por meio de um processo de imitação interna. Esse termo foi amplamente discutido no campo da estética por autores como Theodor Lipps, Brentano e Robert Vischer (Wispé, 1987).

No início do século XX, no campo da psicanálise, Freud apresentou em seus textos referências a palavra *Einfühlung*, para significar que nós levamos em consideração o estado psíquico produzido por outra pessoa para nos colocamos no lugar do outro e tentarmos compreendê-lo comparando o seu estado psíquico com o nosso (Wispé, 1987).

Na primeira metade do século XX, segundo revisão realizada por Wispé (1987), os estudos sobre a empatia se destacaram no campo da personalidade. Em relação a esse período, Wispé (1987) destaca os trabalhos de G. Allport durante a década de 30 e em meados da década de 40, por eles ajudarem a legitimar e estabelecer o conceito de empatia como “uma mistura de intuição e inferência em termos que permitiam um lugar para o que hoje seria chamado de empatia” (Wispé, 1987. p. 26); os trabalhos de G. Murphy, por apontar, na década de 40, os aspectos estéticos da empatia ao defini-la como “apreensão direta do estado de espírito de outra pessoa” (Wispé, 1987, p. 26); e os trabalhos de Dollar e Miller, na década de 50, que definiram a empatia como “copiar os sentimentos de outra pessoa ou responder com sinais apropriados as emoções” (Wispé, 1987, p.27). Essa diversidade de significados dados a empatia, no campo da personalidade, mostra o interesse por esclarecer esse processo, embora ele continuasse sendo visto de modo não consensual.

Segundo Wispé (1987), no final da década de 50, houve um avanço no estudo da empatia com o uso desse conceito na explicação de processos referentes a prática terapêutica. Nessa época se destacou a abordagem de Carl Rogers que se desenvolveu no pós-guerra e defendia a empatia como “um dos fatores mais potentes na situação terapêutica” (Wispé, 1987, p. 28). Rogers definiu a empatia como um processo de entrada temporária no mundo perceptivo privado do outro, abandonando seus valores e os seus julgamentos. Rogers considerou a empatia como um processo passível de ser aprendido, tanto em termos cognitivos quanto em termos vivenciais.

Uma perspectiva teórica que também defende a ideia de a empatia ser passível de aprendizagem é a da Aprendizagem Social. Dentro desse enfoque, cita-se Nancy Eisenberg (2000; 2002) que, na busca de identificar as causas do altruísmo e do comportamento pró-social, investigou as motivações para uma pessoa cuidar de outra, principalmente crianças. Além de apontar a capacidade de a empatia ser aprendida, Eisenberg apresentou a possibilidade da empatia reduzir tendências agressivas (Galvão, 2010).

No campo do desenvolvimento sócio-cognitivo, Jean Piaget compreende a empatia como a capacidade de colocar-se no lugar do outro e sentir-se como o outro. Esta capacidade, segundo ele, é passível de desenvolvimento (Camino, 1979). Piaget explicitou o processo empático a partir de alguns conceitos como a tomada de perspectiva, a simpatia, e o altruísmo, sendo a tomada de perspectiva, o processo que permite ao indivíduo entender as necessidades do outro. Note-se que, apesar de partilhar o referencial teórico de Piaget, Kolberg e Selman (1975), teóricos que também podem ser inseridos dentro dessa perspectiva desenvolvimentista, veem a empatia como a capacidade de conhecer o que o outro pensa e sente, enfatizando mais os aspectos emocionais da tomada de perspectiva.

Outro campo de estudo da empatia é o da perspectiva evolucionista, a qual é considerada como uma capacidade inata, relevante para a sobrevivência das espécies, por permitir apreender os sinais de diferentes emoções do outro, como apresenta Plutchick (1992).

Wispé (1987) destaca ainda que duas áreas em que, nas últimas décadas, os trabalhos sobre empatia têm se desenvolvido é a Psicologia Social, na qual os estudos se pautam em explicar as diversas formas de comportamentos altruístas, e a Psicologia do Desenvolvimento, em que as pesquisas buscam explicar, por exemplo, a empatia afetiva e a diferença na consideração empática entre os sexos e as idades.

No campo motivacional/emocional, alguns autores propõem que a empatia seja compreendida como uma experiência subjetiva multifacetada. Um desses autores é o psicólogo norte-americano Martin L. Hoffman, que propôs uma concepção eclética da empatia, cuja perspectiva será adotada nesta dissertação.

1.1.1. A perspectiva de Hoffman

A concepção teórica de Hoffman reúne ideias do cognitivismo, do behaviorismo, da aprendizagem social e da perspectiva evolutiva, considerando também que a empatia possui uma função adaptativa que se modifica ao longo do desenvolvimento cognitivo e é constituída por três dimensões: a cognitiva, a afetiva e a comportamental, em que se destaca a ênfase nos comportamentos pró-sociais (Camino, 1996; Galvão, 2010; Melo, 2019; Sampaio, Camino & Roazzi, 2009).

Hoffman (2003) apresenta o desenvolvimento da empatia em estágios, que estão relacionados ao desenvolvimento de um senso cognitivo sobre a existência de outras pessoas, e, paralelo a estes, descreve a existência de cinco modos de excitação empática.

No que se refere aos modos de excitação empática, os três mais elementares surgem antes da linguagem verbal (mimetismo, condicionamento clássico e associação direta) e os mais complexos são formados com a aquisição da linguagem verbal e o avanço do desenvolvimento cognitivo, emocional e social (associação mediada e a tomada de perspectiva) (Hoffman, 2003).

O primeiro modo, o mimetismo, é provavelmente um mecanismo neurológico da empatia que possui duas etapas: a imitação e o *feedback*, que permitem, por meio de uma ação rápida e automática, imitar as expressões emocionais das pessoas ao seu redor. O segundo, o condicionamento clássico, é um processo em que o observador associa, com o passar do tempo, a determinado evento um sentimento, e quando tem novamente a experiência de um evento semelhante, automaticamente tem a percepção do sentimento que foi vivenciado anteriormente. O terceiro, a associação direta, é uma variante do condicionamento, mas se diferencia por necessitar que o evento já tenha acontecido com o observador. Neste, a empatia acontece diante de estímulos que trazem pistas que remontam a um evento já vivenciado pelo observador. A associação direta fornece a base para uma variedade de experiências de angústia e sofrimento com as quais as crianças podem empatizar (Hoffman, 2003).

De modo geral, Hoffman (2003) afirma que os atos de imitar, condicionar e realizar a associação direta são importantes para a empatia por serem de ação rápida e involuntária, pois permitem que crianças pré-verbais se solidarizem com o sofrimento dos outros, por serem auto reforçadores do comportamento de ajuda e por contribuírem para futuras experiências empíricas das crianças.

Com o desenvolvimento da linguagem surge o quarto modo de excitação, a associação mediada, que possui propriedades físicas e propriedades semânticas que requerem um maior desenvolvimento cognitivo por demandar abstração. Esse mecanismo possibilita que o sujeito ao receber uma mensagem sobre uma situação de determinada pessoa possa associá-la a sua experiência pessoal, imaginando os sentimentos da outra pessoa.

O quinto mecanismo, a tomada de perspectiva, requer um nível ainda mais avançado de processamento cognitivo, por permitir que o sujeito deixe de se centrar apenas em sua perspectiva, e passe a se colocar no lugar do outro e imaginar como o outro se sente, considerando aquela situação e que existe pontos de vista diferentes do seu. A importância desse mecanismo está em permitir que a criança, ao considerar outras perspectivas, passe a desenvolver motivadores pró-sociais (Hoffman, 2003).

Relacionados a estes mecanismos de excitação empática, Hoffman (1990, 2003) apresenta estágios de desenvolvimento empático que evoluem segundo o grau de diferenciação do *self* com o outro ou segundo o senso de existência de outras pessoas e ainda segundo o desenvolvimento cognitivo que está relacionado ao avanço da capacidade de tomada de perspectiva. Esses estágios, segundo ordem de desenvolvimento, são: empatia global, empatia egocêntrica, angústia empática quase egocêntrica, verdadeira angústia empática e empatia pela condição de vida dos outros.

O primeiro estágio, empatia global, compreende os primeiros meses de vida da criança, quando há dificuldade para ela se distinguir do outro, o que faz a criança vivenciar sentimentos de empatia diante da angústia do outro, como se aquela angústia fosse dela. No estágio seguinte, empatia egocêntrica, a criança começa a ter consciência de que não é a outra pessoa, mas ainda percebe os estados internos do outro como sendo semelhantes aos seus. No terceiro estágio, empatia quase-egocêntrica, a criança reconhece que a sua angústia é diferente da angústia do outro, mas ainda não conhece os estados internos do outro e, por isso, procura ajudar o outro com algo que colabore com ela mesma (Hoffman, 2003).

O quarto estágio, verdadeira angústia empática, se relaciona com o desenvolvimento da tomada de perspectiva, o que permite que a criança empatize com os sentimentos e necessidades do outro e que se ajude de forma mais eficaz. Por fim, o quinto estágio, empatia pela condição de vida dos outros, se desenvolve ao longo da adolescência e é caracterizado pelo

desenvolvimento da concepção de que os outros possuem histórias de vida e identidades particulares, o que permite que o indivíduo, além de ter empatia pelo sofrimento imediato, empatize com situações de vida desagradáveis de outras pessoas (Galvão, 2010).

No presente estudo, merecerá atenção, sobretudo, o quarto estágio de desenvolvimento empático. Nesse tocante, Hoffman (1989) conceitua a empatia como sendo “a capacidade de uma pessoa para colocar-se no lugar do outro, inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada à situação do outro do que para sua própria situação” (Hoffman, 1989, p. 285).

Diante da apresentação dos mecanismos de excitação e os estágios de desenvolvimento empático, torna-se evidente o que Hoffman (2003) preconiza como requisito para a resposta empática, a existência de processos psicológicos que fazem uma pessoa ter sentimentos que sejam mais congruentes com a situação do outro do que com sua própria situação. Nesta perspectiva, Hoffman (2003) considera que embora a ajuda baseada na empatia faça as pessoas se sentirem bem, proporcionando alívio empático (angústia empática), o objetivo principal da ajuda baseada na empatia é aliviar o sofrimento da vítima (angústia simpática), ou seja, só se sentir bem se a vítima for ajudada, o que torna, portanto, o sofrimento empático, uma motivação pró-social.

Uma melhor compreensão acerca da empatia, como defende Melo (2019), é importante por possibilitar uma maior qualidade dos estudos que visam relacionar esse construto como preditor de vários comportamentos, como é o caso de pesquisas que relacionam a empatia aos comportamentos pró-sociais e a diminuição de comportamentos agressivos (Eisenberg, 2002; Hoffman, 2003).

Considerando que um dos objetivos principais desse trabalho é a redução da agressão com um programa de desenvolvimento da empatia, considera-se relevante apresentar, de forma breve, o histórico do conceito de agressão, que é um dos construtos principais desta dissertação.

1.2. Breve percurso histórico sobre o estudo da agressão

A agressão é um construto considerado complexo e multideterminado, cuja definição não é consensual entre os teóricos, o que pode ser observado diante da multiplicidade de vertentes que foram se constituindo ao longo do tempo.

Considerando o campo da psicologia, percebe-se, no percurso histórico das teorias da agressão, a existência de diversas concepções teóricas e metodológicas que estão divididas em dois blocos: os modelos teóricos clássicos e os modelos integrativos mais recentes (Chaves, 2018). No que se refere às teorias clássicas, na Etologia, a agressão é concebida, dentro de um viés mais biológico, como um sistema de comportamento instintivo com função adaptadora ou de preservação ecológica (Lorenz, 1966), e na Psicanálise, Freud apresenta que a agressão é formada desde cedo no indivíduo, podendo ser libertada através da catarse (Ribeiro & Sani, 2009).

Ao partir para uma análise sociopsicológica do construto, o Behaviorismo lançou a hipótese de que a agressão é consequência da frustração (Dollard *et al.*, 1939), e não mais de uma força inata, como dita nas teorias anteriores. Se opondo a essas propostas, Albert Bandura e colaboradores, no final de 1950, desenvolvem a Teoria da Aprendizagem Social, na qual os comportamentos agressivos seriam aprendidos lentamente e careceriam de modelos sociais (Bandura, Ross & Ross, 1961).

No tocante aos modelos integrativos mais recentes, na Teoria Cognitivista Neo-associacionista, Berkowitz (1993) propõe que acontecimentos aversivos, como frustrações, produzem afetos negativos que influenciam o comportamento agressivo. Além disso, Berkowitz (1993) dividiu a agressão em reativa ou afetiva e instrumental. Já o modelo de

Processamento de Informação Social, de Crick e Dodge (1994), define que o comportamento agressivo é influenciado pela representação que o indivíduo elabora dos eventos que o rodeiam.

Já segundo o modelo do Interacionismo Social, as pessoas decidiriam se comportar de maneira coercitiva para controlar o comportamento dos outros, restaurar a justiça e assegurar e proteger identidades (Tedeschi & Felson, 1994). Por fim, o Modelo Geral da Agressão, de Anderson e Bushman (2002), caracteriza uma tentativa recente de integração teórica sobre a agressão humana que procura verificar os efeitos da mídia violenta no comportamento agressivo e realiza a ligação entre agressão reativa e instrumental.

De acordo com Bushman e Huesman (2010), Borsa e Bandeira (2014) e Mendes *et al.* (2009), a agressão assume, de modo geral, diferentes formas: física versus verbal, direta versus indireta, ativa versus passiva; diferentes funções: reativa, quando há desejo de prejudicar alguém, ou proativa, motivada por algum objetivo. Além disso, a agressão apresenta diferentes causas resultantes de fatores situacionais, como temperaturas quentes, ruídos altos, rejeição social, presença de armas, bem como de fatores ambientais predisponentes, como práticas educativas parentais punitivas, culturas violentas, pobreza comunitária, mídia violenta e baixo suporte emocional familiar.

Além dos enfoques já citados sobre a agressão, menciona-se aqui, a teoria de Ervin Staub (1975). Essa teoria é considerada fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, por permitir uma visão desenvolvimentista da agressão e por considerar uma relação da agressão com a moral.

1.2.1. A perspectiva de Staub

Staub (1975) define a agressão como um comportamento que procura infligir sofrimento ou dor em outra pessoa. Ele considera que, para mudar as tendências agressivas, é

necessário compreender as influências que levam a agressão que, em sua concepção, vão desde a reação a estímulos externos como as frustrações, ameaças às satisfações de necessidades básicas ou ameaças de ataque, até a necessidade de equilíbrio quanto a danos físicos que a pessoa tenha sofrido por causa de ações de outros ou contra injustiças percebidas contra o eu ou contra os outros.

Sobre essa indispensabilidade de equilíbrio, Staub (1975) faz referência a norma de reciprocidade, que vai servir tanto para respostas agressivas, quanto para comportamentos pró-sociais. Nessa concepção, duas são as fontes para essa necessidade de equilíbrio ou vingança: em primeiro lugar, a aprendizagem direta, na qual o indivíduo aprende valores como igualdade e reciprocidade, e em segundo lugar, a aprendizagem resultaria do processo de interação com os outros, em que essa necessidade de vingança passaria a ser percebida como a lógica das relações interpessoais.

Frente a esses determinantes, Staub (1975) aponta alguns inibidores da agressão, como inibidor situacional cita o medo de castigo, como inibidores interiorizados menciona a angústia quanto a agressão, o sentimento de culpa e a empatia. Sobre a empatia, o autor considera que “a experiência indireta de dor e do sofrimento do outro pode reduzir a disposição para infligir dor ou sofrimento aos outros” (Staub, 1975, p. 131). Nesse caso, considera-se que quanto mais a pessoa sente indiretamente a emoção do outro, menos satisfatório será para ela sentir o sofrimento desse outro.

Quanto ao desenvolvimento da agressão em crianças, Staub (1975) destaca que alguns estudos verificaram que a ausência de coesão, a incoerência no uso de práticas de socialização e o uso de técnicas de afirmação de poder, como fazer ameaças e ataques verbais, são características de cenários de socialização de crianças agressivas. As consequências problemáticas da incoerência, relata Aronfreed (1968, citado por Staub, 1975), é que a criança aprende que transgredindo será castigado, porém não adquire padrões internos que orientem

seu comportamento no sentido de mudar as tendências agressivas, já que técnicas de indução que poderiam levar a internalização de normas, como a que destaca as consequências dos comportamentos agressivos, não são praticadas, o que resulta na ausência do controle interno para inibir a agressão.

Essa situação poderia ser diferente, segundo Staub (1975) e Hoffman (1970), se as experiências durante o processo de socialização favorecessem o desenvolvimento da capacidade empática, pois a empatia indicaria para as crianças as consequências para os outros de seus comportamentos.

Além de salientar a relevância da empatia, os estudos sobre a socialização das crianças, realizados pelos autores supracitados, mostram que, após as crianças terem desenvolvido tendências hostis e agressivas, o melhor método para a redução dessas tendências seria reuni-las em grupo e estimular a coesão grupal, a interiorização de normas, a empatia, a reciprocidade entre elas. É com base na ênfase dada a esses processos para a redução de agressão, que o presente trabalho será realizado.

Após ter exposto brevemente o contexto histórico de teorias sobre a agressão e de ter apontado aspectos principais da teoria de Staub (1975), como a relação que ele traça entre a empatia e a agressão, considera-se relevante apresentar, a seguir, alguns estudos empíricos que mostram resultados que confirmam essa relação.

1.3. Estudos empíricos que confirmam a relação da empatia na redução da agressão

Diversas pesquisas mostram, desde muito tempo, a associação da empatia na redução de comportamentos agressivos. Murphy (1937, citado por Staub, 1975), por exemplo, mostrou que entre meninos com idades de seis a sete anos, havia uma relação negativa, na qual as

crianças com maior empatia mostravam menos agressividade no comportamento em sala de aula.

Mais recentemente, Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) realizaram uma pesquisa objetivando analisar a relação entre empatia e agressividade à luz do referencial teórico do treinamento de habilidades sociais. Os resultados das análises evidenciaram a importância da empatia para a manutenção de relações saudáveis e de ajustamento psicossocial e indicaram que sua falta constituía um dos fatores de risco para os comportamentos agressivos. Nessa pesquisa, os autores elencaram orientações gerais para a prevenção da agressividade na escola, dentre elas destacam-se as recomendações para a criação de programas de intervenção que incentivem demandas informais para o desenvolvimento de habilidades empáticas e de comportamentos pró-sociais.

Outro estudo que denota essa relação foi realizado por Garaigordobil e Galdeano (2006) com uma amostra de 139 participantes de 10 a 12 anos de idade. Esses autores identificaram, através de uma regressão múltipla, como variáveis preditoras da empatia, o alto nível de comportamento pró-social e o baixo nível de comportamentos agressivos e o autoconceito. Além disso, os resultados indicaram que os participantes com alta empatia apresentaram muitos comportamentos sociais positivos, como comportamentos pró-sociais, comportamentos assertivos, de autocontrole e de liderança, e poucos comportamentos sociais negativos, como a agressividade, o que confirma a existência de uma relação negativa entre a empatia e os comportamentos agressivos. Esse estudo ainda abordou a relevância de intervenções voltadas à promoção da empatia como instrumento de desenvolvimento da personalidade infantil.

Nessa mesma perspectiva, Moreno e Fernández (2011) realizaram uma pesquisa com alunos do ensino médio com o objetivo de analisar a relação da empatia com a agressividade e a pró-sociabilidade. Estes autores partiram da hipótese de que a capacidade de empatia e a flexibilidade do ego determinam atitudes diferentes em relação às queixas, favorece atitudes

pró-sociais e desencoraja atitudes agressivas. Os resultados mostraram que quanto maior a capacidade empática dos estudantes, menor a possibilidade de respostas agressivas e maior a probabilidade de uma resposta pró-social.

Nitkowski e Petermann (2009) investigaram se a implementação de um programa de bem-estar infantil, combinado com intervenções cognitivo-comportamentais, em 24 crianças agressivas, com idades de 7 a 11 anos, de uma instituição de assistência social infanto juvenil, poderia melhorar o bem-estar das mesmas. Nos resultados, verificaram que crianças com altos escores de comportamentos agressivos tinham baixa empatia e baixa competência social, faltando-lhes, portanto, características necessárias a uma vida ajustada a sociedade. Os resultados também mostraram que, após a participação no programa, as crianças apresentaram diminuição dos problemas sociais e de conduta, bem como um aumento de comportamentos pró-sociais.

Spelling (2007) explorou a relação entre o desenvolvimento da empatia e a agressão em 15 crianças com cinco anos de idade, através de um programa de treinamento em empatia, com duração prevista de 10 semanas, com a realização de exercícios de interpretação de papéis e solução de problemas, desenvolvido por Feshbach. Os resultados indicaram uma direção positiva em que as crianças submetidas ao programa de treinamento da empatia mostraram aumento da pró-sociabilidade e a redução de tendências agressivas.

Scrimgeour (2007) investigou a relação entre empatia e agressão verbal e física em 30 crianças da pré-escola, em uma creche, através de questionários aplicados aos professores e por meio de observações diretas. Os resultados evidenciaram que quanto menor a empatia, maior o índice de agressão física entre as crianças. A autora destacou a relevância de desenvolver a empatia e fomentar comportamentos pró-sociais em pré-escolares, para inibir atos agressivos.

Dando continuidade, o estudo exploratório de Gomes, Crepaldi, Vieira e Brigas (2012) objetivou caracterizar o perfil de 50 crianças, com idade de 4 a 6 anos, com relação aos seus

comportamentos agressivos, através da avaliação de 26 educadores. Desse modo, a pesquisa obteve como resultados que a maior capacidade de empatia contribuía para o declínio da agressividade e que o desenvolvimento de habilidades sociais proporcionava às crianças formas de atingirem seus fins e de evitarem conflitos.

Jolliffe e Farrington (2011) investigaram a relação da empatia com o *bullying* em 720 adolescentes com idades de 13 a 17 anos na Inglaterra. Os resultados indicaram que os escores baixos de empatia afetiva estavam relacionados ao *bullying* praticado por adolescentes do sexo masculino. Esses autores apontaram que a baixa empatia fazia os indivíduos agirem sem pensar nas consequências de seus atos e que o aumento da empatia auxiliava na inibição da agressão (Santos, 2011). Analisando esse mesmo tipo de relação, Gini et al. (2006), em uma pesquisa com alunos italianos com idades de 12 a 14 anos, encontraram que os meninos com níveis baixos de empatia estavam mais envolvidos nas práticas de *bullying*, enquanto os alunos que ajudavam às vítimas de *bullying* apresentavam níveis elevados de empatia.

Na mesma perspectiva de estudos que abordam esse tipo de agressão, Nickerson e Princiotta (2008) analisaram, em 105 estudantes do ensino médio, o papel da empatia e de outras variáveis como o gênero e o apego na predição de comportamentos de defesa ativa dos observadores na interrupção de situações de *bullying*. Com relação a empatia, os resultados de uma regressão logística indicaram que a empatia contribuiu de forma significativa para o modelo investigado, o que mostra o papel da promoção da empatia nos observadores do *bullying*, favorecendo as atitudes de intervenção para impedir esse comportamento. Os autores também afirmaram que o ensino da empatia pode ser um componente fundamental para programas de prevenção ao *bullying*.

Ainda com relação a estudos sobre o bullying, Pires (2019) investigou, a partir de uma pesquisa-intervenção realizada no contexto escolar com 78 crianças do ensino fundamental, se o uso da técnica indutiva que incentiva a tomada de perspectiva do outro, possibilita o

desenvolvimento da empatia e promove a redução do bullying. Os resultados indicaram que a indução favoreceu maiores níveis de empatia e repercutiu na redução no bullying relacional.

A relação entre empatia e agressividade também foi estudada em atletas em situação de competição. Moura (2014) investigou se a empatia exercia influência sobre as atitudes morais e a agressividade de jogadores de futebol de salão. Os resultados sobre a influência da empatia evidenciaram que a raiva empática se correlacionou negativamente com a agressividade.

Escrivá, García e Navarro (2002) investigaram a empatia como um fator modulador e preditor de condutas pró-sociais e da agressividade. Uma das hipóteses era a de que a empatia atuava facilitando os comportamentos pró-sociais e inibindo as condutas agressivas. A pesquisa foi realizada em uma amostra de 1.285 adolescentes com idades de 13 a 18 anos, do sexo masculino e feminino selecionados aleatoriamente. Os resultados das análises indicaram uma correlação positiva e significativa entre a empatia e a conduta pró-social, e uma correlação negativa entre a empatia e os comportamentos agressivos.

De modo geral, os resultados dos estudos empíricos apresentados neste final de capítulo revelaram que: (1) existe uma relação positiva entre empatia e comportamentos pró-sociais (Escrivá, García & Navarro, 2002; Garaigordobil & Galdeano, 2006; Moreno & Fernández, 2011; Spelling, 2007); (2) elevados níveis de empatia favorecem a redução de comportamentos agressivos (Escrivá, García & Navarro, 2002; Garaigordobil & Galdeano, 2006; Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007; Gomes et al., 2012; Jolliffe & Farrington, 2011; Moreno & Fernández, 2011; Moura, 2014; Murphy, 1937; Nickerson, Mele & Princiotta, 2008; Pavarino Del Prette & Del Prette, 2005a; Pires, 2019; Scrimgeour, 2007; Spelling, 2007; Staub, 1975; Witkoski & Petermann, 2009); (3) a execução de intervenções pautadas no desenvolvimento da empatia em contextos educacionais tem papel fundamental para melhorar as relações sociais e reduzir práticas agressivas (Garaigordobil & Galdeano, 2006; Nickerson & Princiotta, 2008; Pavarino Del Prette & Del Prette, 2005).

Considera-se que esses resultados indicam o papel fundamental da empatia para melhorar a experiência afetiva e comunicativa nas relações sociais (Formiga, 2012). Esses achados justificam e mostram a relevância do presente estudo, pois um dos objetivos pretendidos é confirmar a potencialidade do desenvolvimento da habilidade empática na redução de comportamentos agressivos, a partir de intervenções realizadas com crianças no âmbito escolar. É sobre a eficácia e as formas de intervenção, adotadas neste estudo, para a redução de agressividade no contexto educacional, que o próximo capítulo se refere.

**CAPÍTULO II - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA REDUÇÃO DE
COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS**

2.1. Caracterização de programas de intervenção para redução de agressividade em crianças

Considera-se relevante, antes de apresentar os aspectos teóricos das intervenções propostas neste estudo, expor o cenário atual de pesquisas de intervenção pautadas na redução de comportamentos agressivos na infância. Para isso, serão apresentados os resultados de uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre programas de intervenção para redução e prevenção de agressividade em crianças com idades de 6 a 12 anos, realizada por Landim e Borsa (2017) entre os anos de 2006 a 2016.

A revisão mostrou que são poucos os estudos que focam exclusivamente na redução de comportamentos agressivos. Os resultados indicaram a existência de 24 programas de intervenção. Desses, a maior parte se baseia no modelo sociocognitivo contextual, fundamentado na teoria da aprendizagem social. Os programas que utilizam esse modelo se referem a um conjunto de sessões realizadas com crianças e com os seus pais, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências acadêmicas e resolução de problemas. Grande parte dos outros programas referem-se ao desenvolvimento do programa Fast Track (Bierman et al., 2010, 2013) que objetiva melhorar o ajustamento familiar e as habilidades interpessoais de crianças, pais e professores, no ambiente natural das crianças, a partir de visitas domiciliares.

Na maioria das vezes, as intervenções foram feitas com crianças na faixa etária dos 10 anos de idade e realizadas nos Estados Unidos, sendo apenas duas realizadas no Brasil, que foram executadas em escolas e continham, no mínimo, 6 sessões de intervenção e tiveram como objetivos mais recorrentes a resolução de problemas, reconhecimento de sentimentos, e o desenvolvimento de habilidades sociais, dessas, apenas 2 objetivaram o desenvolvimento da empatia (Landim & Borsa, 2017).

As técnicas mais utilizadas nos programas de intervenção foram o *role-playing* e o uso de jogos, tendo apenas dois programas voltados para a dramatização. Para a avaliação da

efetividade dos programas, a forma de coleta de dados mais utilizada foi a das entrevistas com os adultos responsáveis e com as crianças, bem como a observação em sala de aula. A intervenção mais curta durou 2 semanas e a mais longa durou 4 anos. Apenas 8 estudos fizeram uso do *follow-up*, o que, segundo Landim e Borsa (2017), representa um problema metodológico, por não permitir saber como os resultados que foram encontrados logo após o término da intervenção, permaneceram a longo prazo. No que se refere ao impacto das intervenções, apenas metade dos estudos garantiram redução dos comportamentos agressivos através de estudos estatísticos inferenciais.

Sobre os programas de intervenção realizados no Brasil, Landim e Borsa (2017) citam os estudos de Elias, Marturano e Oliveira (2012) e o de Sousa (2007). O estudo de Elias et al. (2012) consistiu na adaptação do programa “Eu Posso Resolver Problemas” (EPRP), criado nos Estados Unidos, para desenvolver a capacidade de solucionar problemas. Landim e Borsa (2017) criticam esse estudo, apontando como falha o fato das autoras não terem apresentado os resultados das análises estatísticas referentes a efetividade da intervenção. Quanto ao estudo de Sousa (2007), referente a um programa para solucionar conflitos e prevenir violências, as autoras da revisão criticam a ausência de avaliações com uso de medidas padronizadas.

Em relação aos programas de intervenção, Landim e Borsa (2017) apresentam suas limitações metodológicas: o uso de instrumentos pouco precisos, o fato dos critérios de avaliação de efetividade nem sempre serem mencionados, o tamanho das amostras as vezes pouco representativo, a ausência ou insuficiência de dados estatísticos, dificuldades de generalização dos resultados para ambientes externos, a falta de avaliações que mostrem que os resultados se mantêm mesmo sem a presença dos aplicadores, a rapidez com que alguns programas são realizados e a verificação de efeitos apenas a curto prazo.

Diante dessas limitações, as autoras argumentam que é necessário um maior esforço científico para buscar empiricamente a eficácia de intervenções com foco na redução de

comportamentos agressivos em crianças. Tendo em vista a superação das limitações metodológicas apontadas por Landim e Borsa (2017), o presente estudo utiliza um delineamento quase-experimental, utilizando dois grupos experimentais (afetivo-discursivo e informativo-discursivo) e um de controle.

2.2. Fundamentos teóricos das técnicas de intervenção “afetiva-discursiva” e “informativa-discursiva”

As duas técnicas de intervenção propostas e avaliadas neste estudo foram elaboradas tendo como referência a pesquisa de Galvão (2010) que confrontou o afeto e a cognição em relação ao desenvolvimento moral, a partir do uso das técnicas “racional-afetiva” e “racional-discursiva”. Dessa forma, no presente estudo, confronta-se o afeto e a cognição com relação a redução da agressividade.

Em sua tese de doutorado, Galvão (2010) objetivou verificar a existência de diferenças entre os efeitos dessas duas técnicas no desenvolvimento moral e empático de 36 estudantes distribuídos em três grupos, dois experimentais e um de controle. No grupo experimental 1, (técnica “racional-discursiva”) os participantes discutiam dilemas morais mediados por um facilitador; no grupo experimental 2 (técnica “racional-afetiva”), os participantes discutiam dilemas morais e também eram submetidos a técnicas do psicodrama para o desenvolvimento da empatia; e no grupo de controle, os participantes não eram submetidos a nenhum tipo de intervenção.

De modo geral, as hipóteses do estudo de Galvão (2010) eram de que o grupo submetido a técnica “racional-afetiva” iria evoluir mais do que o grupo submetido a técnica “racional-discursiva” nos estágios de desenvolvimento moral e empático e o grupo “racional-discursivo”

iria evoluir mais do que o grupo de controle nos estágios de desenvolvimento moral e empático, e o grupo de controle não apresentaria mudanças com relação a esses tipos de desenvolvimento.

No que concerne aos argumentos para justificar as hipóteses que consideram a técnica “racional-afetiva” como a mais eficaz para o desenvolvimento moral e o desenvolvimento da empatia, Galvão (2010) aponta que estão baseados na concepção de que intervenções que mobilizam aspectos afetivos da empatia e o *role-taking*, possuem maior potencial para desenvolver o julgamento moral e a empatia.

Os resultados do estudo de Galvão (2010) confirmaram as hipóteses, indicando que o grupo submetido à técnica “racional-afetiva” avançou mais do que o “racional-discursivo” e que este evoluiu mais do que o grupo de controle. Além disso, esses mesmos resultados evidenciaram que a técnica “racional-afetiva”, por favorecer o desenvolvimento empático através da promoção dos afetos empáticos, teria maior possibilidade para acelerar o raciocínio moral.

O grupo de intervenção “racional-afetivo” também aumentou a sensibilidade moral e a capacidade de *role-taking*, além da percepção dos participantes como mais altruístas. Diante desses resultados, Galvão (2010) recomenda o uso da técnica de intervenção “racional-afetiva” para o desenvolvimento moral e das habilidades empáticas, na qual os participantes, além de discutirem dilemas morais, colocam-se no lugar do outro.

Considerando as características e os resultados de ambas as técnicas encontrados por Galvão (2010), propõem-se, neste estudo, a técnica “afetiva-discursiva” para a promoção da empatia baseada na técnica “racional-afetiva” investigada por Galvão, e a técnica “informativa-discursiva” tomando como base a técnica “racional-discursiva” avaliada por Galvão. A seguir, serão apresentados os aspectos teóricos que embasam cada técnica, e será destacado os aspectos que diferenciam as técnicas aqui formuladas, daquelas em que foram baseadas.

De maneira sucinta, a técnica “racional-afetiva” (com ênfase na empatia) se caracteriza, segundo Galvão (2010), no uso de técnicas adaptadas do psicodrama, nas quais

“os participantes além de buscarem soluções racionais para os dilemas morais, interpretam os personagens das historietas, realizam exercícios imaginativos, por meio dos quais pensam e tentam sentir o que eles acham que cada personagem sente e pensa, assim como, tentam lembrar de situações de suas próprias vidas nas quais eles tenham tido sentimentos semelhantes aos que eles imaginam que os personagens tenham vivenciado” (Galvão, 2010, p. 182),

de modo a promover as habilidades empáticas, assim como na realização de discussões de dilemas morais, salientando o aspecto racional da técnica.

A discussão de dilemas morais, além de ser o aspecto racional da técnica “racional-afetiva”, é o que caracteriza a técnica “racional-discursiva”. De acordo com Galvão (2010), essa proposta está fundamentada no Modelo de Educação Moral de Blatt e Kohlberg (1975). No presente estudo, o aspecto racional (discursivo), tanto da técnica “afetiva-discursiva” como da técnica “informativa-discursiva”, se diferencia do aspecto racional proposto por Galvão (2010), pois não será adotada, nesta dissertação, a discussão de dilemas morais. Na técnica “afetiva-discursiva”, as questões serão concernentes às vivências da dramatização, que são relacionadas ao tema de cada intervenção, por meio do uso de rodas de conversa; e na técnica “informativa-discursiva”, as questões para a discussão serão referentes ao tema trabalhado em cada intervenção, na tentativa de dialogar sobre as causas, consequências e as formas de evitar determinada forma de agressão, também realizada por meio de rodas de conversa. Salienta-se que as rodas de conversa foram utilizadas por considerar, conforme Bakhtin (2002), que elas privilegiam o diálogo e possibilitam que o falante constitua sua subjetividade considerando o outro.

Essa nova proposta de discussão se fundamenta nas considerações da teoria de Piaget (1976) sobre os processos de equilíbrio. Considera-se que a compreensão conjunta do grupo, promovida através de debates, podem levar ao conflito cognitivo e podem resultar em desequilíbrios capazes de gerar novos conhecimento ou avanços nos conhecimentos já adquiridos.

Segundo Piaget (1976), a formação do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo ocorrem por meio do processo de equilíbrio que progride através dos desequilíbrios cognitivos os quais permitem ao sujeito ultrapassar o estado atual de conhecimento e adquirir novas estruturas mais amplas. Esse processo ocorre com a incorporação contínua de novos conceitos à estrutura conceitual pré-existente (assimilação) e pelas modificações no sistema conceitual (acomodação).

Desse modo, uma gama de novos conceitos sobre diferentes formas de agressão serão discutidos, tanto numa técnica quanto na outra, cada uma de sua forma, mas em ambas o intuito é gerar mudanças na estrutura conceitual dos participantes das intervenções, a fim de torna-los mais críticos e conscientes sobre a temática da agressão.

Staub (1975), em seus estudos sobre a aprendizagem e desaprendizagem da agressão, também destacou a efetividade da discussão para a redução da agressão. Para ele, a discussão entre pares possibilita a inclusão de avaliações de crenças, acontecimentos sociais e esclarecimentos sobre consequências de várias ações, o que permite indicar incoerências nos comportamentos e uma melhor compreensão sobre a responsabilidade dos atos. Desse modo, a discussão verbal em grupos pode reduzir a resistência a adesão de novos valores e aumentar a probabilidade de que os novos conhecimentos discutidos sejam incorporados ao funcionamento do grupo.

Na atualidade, a ênfase na discussão também é enfatizada por Sherry Turkle (2015) que aborda a relevância da discussão de forma presencial, no contato cara a cara, como uma das

ações mais humanizadoras, capazes de ensinar a ouvir o outro. Para esta autora, a capacidade de diálogo, aumenta a empatia, a auto-reflexão e a execução de ações sociais, assim como o sentimento de comunidade e de partilha, ou seja, de consideração com o outro.

Conforme foi exposto, a estratégia de intervenção “racional-afetiva” de Galvão (2010) também faz uso de técnicas do psicodrama para trabalhar os aspectos afetivos. Neste estudo, o aspecto afetivo, será trabalhado apenas na técnica “afetiva-discursiva”, da mesma forma que Galvão (2010) propôs. Sendo assim, considera-se pertinente apontar brevemente no que consiste o psicodrama e caracterizar suas técnicas.

O psicodrama foi criado por Jacob Levy Moreno em Viena no ano 1921 e surgiu como uma abordagem sócio psicoterápica que fazia oposição aos métodos individualistas predominantes na época (Moreno, 1997). Sua base metodológica é a abordagem existencial-fenomenológica com ênfase na criatividade, que preconiza o homem como construto de si e do seu mundo, visando estudar as verdades da existência através da ação (Ramalho, 2010).

De acordo com Blatner e Blatner (1996), o psicodrama cultiva a criatividade na psicoterapia, na educação e em demais contextos. Tem sido relevante devido sua capacidade de abarcar diversas questões como, por exemplo, a dinâmica intrapsíquica, interpessoal e grupal, além da educação, o apoio, a prevenção, diagnóstico e tratamento. Suas diversas abordagens têm possibilitado produzir formas eficazes de solucionar problemas do dia-a-dia, promovendo entre suas praticantes relações mais harmoniosas, participativas e criativas.

Entre os públicos aos quais se destina o estudo teórico do Psicodrama, para além da prática clínica, Blatner e Blatner (1996) salientam a aplicabilidade para os profissionais que buscam desenvolver habilidades de empatia de forma sistemática, visto que o método do psicodrama funciona como ferramentas que auxiliam relacionamentos mais afetivos com os outros.

Staub (1975) considerava a relevância do psicodrama para o reconhecimento dos acontecimentos do ponto de vista de outras pessoas e para o desenvolvimento da empatia, que pode ser acentuada pelas mudanças de perspectiva e pela experiência de afeto comum com os outros.

Ramalho (2010) também descreve o psicodrama como uma abordagem capaz de transformar o aqui-e-agora por meio de regras da imaginação. Segundo a autora, Moreno definiu três etapas clássicas para o psicodrama, a saber: aquecimento, dramatização e compartilhar.

A primeira etapa, denominada aquecimento, forma a base do contexto grupal, por fazer o grupo direcionar a concentração para uma atividade conjunta, de modo a se desconectar do mundo externo e focalizar na caracterização de uma situação com a qual irá contracenar. A segunda etapa, a dramatização, é o ponto nuclear da sessão, a etapa do “como se”, na qual as técnicas são colocadas em ação e os personagens ganham vida. A terceira e última, o compartilhar, é o momento em que os participantes irão compartilhar os sentimentos, emoções e pensamentos vivenciados durante a dramatização, é a oportunidade para elaborar verbalmente os conteúdos manifestos (Ramalho, 2010).

Quanto a aplicabilidade, Moreno (1997) apresenta um conjunto de técnicas para a dramatização, como por exemplo, a técnica de inversão de papéis, uma das mais clássicas, na qual os participantes trocam de papéis, o que permite transcender os limites habituais da egocentricidade e possibilita experienciar a vivência com empatia do ponto de vista do outro. Outra técnica, o desempenho de papéis - *role-playing*, merece destaque por oportunizar treinar papéis específicos, reproduzir situações vividas ou imaginadas, e possibilitar a busca da melhor resposta comportamental para lidar com ocorrências futuras (Blatner & Blatner, 1996; Ramalho, 2010).

Além dessas técnicas, conforme apresenta Blatner e Blatner (1996), existem outras possibilidades das quais serão destacadas algumas das que fizeram parte da intervenção “afetiva-discursiva”: a da Cadeira vazia, que permite a expressão de formas mais espontâneas de sentimentos agressivos ou de sentimentos que a pessoa tenha dificuldade em trabalhar, pois ao invés de uma pessoa desempenhar o protagonista na dramatização, uma cadeira vazia é que representa; o do Videopsicodrama, que consiste na gravação de uma experiência psicodramática para ser assistida pelos participantes e, em seguida, possa ser reencenada para modificar as partes que precisam serem melhor trabalhadas; e a da técnica Boneco/Máscaras, utilizada para proporcionar um maior distanciamento do papel e facilitar a representação de algum tipo de situação, visto que se cria o senso de que quem está agindo é o papel e não a pessoa.

Tendo realizado esses apontamentos teóricos sobre o que inspirou e o que caracteriza cada estratégia de intervenção utilizada neste estudo, é importante explicitar que a estrutura é semelhante à estrutura proposta por Galvão (2010) e que a diferença entre as duas propostas é de que, enquanto na técnica “informativa-discursiva” o foco será nas discussões verbais (Piaget, 1976; Staub, 1975; Sherry Turkle, 2015), na técnica “afetiva-discursiva” o foco será não só nas discussões verbais, mas também nos aspectos afetivos trabalhados através das técnicas do Psicodrama para o desenvolvimento da empatia (Moreno, 1997; Blatner & Blatner, 1996, Hoffman, 2003).

2.3. Estudos empíricos que realizaram o psicodrama para o desenvolvimento empático e que realizaram discussões por meio de rodas de conversa

Após a explicitação teórica sobre as estratégias de intervenção que serão avaliadas neste estudo, considera-se pertinente apresentar pesquisas que tenham utilizado técnicas que se baseiem nesses pressupostos.

Uma pesquisa de intervenção realizada por Dutra e Galvão (2017) avaliou os efeitos de uma proposta de intervenção para a promoção de empatia, pautada no uso de técnicas do psicodrama associadas com discussões em formato de rodas de conversa, em 19 crianças com idades de 8 a 13 anos, estudantes do ensino fundamental de uma escola pública da Paraíba. A proposta era composta de 12 sessões de intervenção nas quais as crianças foram, a partir de diferentes recursos, sensibilizadas em relação a cada tema e em seguida submetidas a debates sobre a temática abordada. As temáticas trabalhadas foram: empatia e *bullying*, empatia e preconceito racial, empatia e respeito às diferenças, empatia e comportamentos agressivos, empatia e questões de gênero e empatia e altruísmo. Os resultados das análises quantitativas que avaliaram os participantes antes e após a intervenção evidenciaram um aumento significativo de desenvolvimento da empatia e as análises qualitativas indicaram que houve nas crianças o desenvolvimento de práticas empáticas que repercutiram no âmbito escolar e sociofamiliar.

Quanto ao uso de discussões por meio de rodas de conversa, Chaves, Silva e Cavalcante (2018) realizaram uma proposta para trabalhar as diferenças individuais e a educação inclusiva. Os resultados revelaram a produção de novos sentidos com relação a essas temáticas, devido as trocas de experiências e as potencialidades dos conhecimentos trazidos pelos alunos nas discussões. Nessa mesma perspectiva, Costa, Borges e Freitas (2018) aplicaram rodas de conversa em uma turma de 1º ano do ensino fundamental para discussão sobre temas como tolerância, respeito, justiça, liberdade, cooperação e cidadania, visando melhorar a capacidade de resolução de conflitos dos participantes. Esses autores defendem que debates que promovam autonomia, democratização e ética, permitem a criança ser sujeito ativo no processo de reflexão,

tomada de decisões e tenha uma compreensão crítica sobre a relação com os seus pares. Os resultados desse estudo mostraram que as crianças evoluíram na capacidade de resolver conflitos e passaram a buscar o diálogo ao invés da agressão em situações conflitivas.

Também com o intuito de verificar a eficácia de discussões realizadas a partir de rodas de conversa para auxiliar na resolução de conflitos na educação infantil, Flores (2010) realizou uma pesquisa com 22 crianças de 4 a 5 anos de idade, que evidenciou que essa proposta permite a melhoria da qualidade das relações entre os pares, principalmente no respeito, controle de impulsos e na resolução de conflitos.

Para compreender a relação de diálogos realizados em rodas de conversa para o processo de produção compartilhada do conhecimento, Ryckebusch (2011) realizou um estudo com 21 crianças que participaram de 4 encontros mediados pela pesquisadora, que consistia de 4 etapas: abertura, organização das falas dos participantes, desenvolvimento da temática abordada no grupo e finalização. Os resultados encontrados indicaram que essa proposta permitiu a ressignificação dos modos de agir, evidenciando o papel da linguagem na transformação de circunstâncias da vida cotidiana, em que alunos que antes usavam a agressão física, passaram a partir mais para o diálogo e a negociação.

Diante do que foi apresentado, da necessidade de pesquisas que utilizem maior rigor metodológico para avaliar estudos com foco na redução de comportamentos agressivos em crianças, dos aportes teóricos que embasam as duas técnicas propostas neste estudo e os estudos empíricos que utilizam estratégias semelhantes, delineia-se, a seguir, o objetivo e as hipóteses que embasam essa dissertação.

2.4. Objetivo

O objetivo da presente dissertação é comparar o efeito de duas estratégias na redução de comportamentos agressivos em crianças, a saber, a técnica “afetiva-discursiva” para a promoção da empatia e a “informativa-discursiva”.

2.5. Hipóteses

- 1) O grupo submetido à técnica de intervenção “afetiva-discursiva” diminuirá mais o seu escore de agressividade do que o grupo submetido à técnica de intervenção “informativa-discursiva”;
- 2) O grupo submetido à técnica de intervenção “afetiva-discursiva” aumentará mais o seu escore de empatia do que o grupo submetido à técnica de intervenção “informativa-discursiva”;
- 3) O grupo submetido à técnica de intervenção “informativa-discursiva” diminuirá mais o seu escore de agressividade do que o grupo de controle;
- 4) O grupo de controle não apresentará mudanças significativas nos seus escores de empatia e de agressividade.
- 5) No *follow-up*, o grupo submetido à técnica de intervenção “afetiva-discursiva” permanecerá com seu escore de agressividade menor do que o do grupo submetido à técnica de intervenção “informativa-discursiva”;
- 6) No *follow-up*, o grupo submetido à técnica de intervenção “afetiva-discursiva” permanecerá com seu escore de empatia maior do que o do grupo submetido à técnica de intervenção “informativa-discursiva”;
- 7) No *follow-up*, o grupo de controle permanecerá sem apresentar mudanças significativas nos seus escores de empatia e de agressividade.

As hipóteses 1 e 2, que preconizam que o grupo de intervenção afetivo-discursivo terá maior redução de agressividade e desenvolvimento empático do que o grupo informativo-discursivo, estão baseadas na teoria de Hoffman (2003) que critica a utilização de apenas discussão para promover desenvolvimento empático; e na ideia de que a empatia pode favorecer a diminuição da agressividade, na medida em que quando a empatia é despertada, o bem-estar do outro é considerado e isso poderá resultar na diminuição da agressividade, por não se desejar ver o outro em sofrimento. Também se fundamentam nos resultados encontrados por Galvão (2010) em sua tese, de que o grupo que foi submetido à técnica de intervenção que mobilizava os aspectos racionais e afetivos obteve maior evolução no desenvolvimento empático e moral do que o grupo que mobilizou apenas os aspectos racionais, desse modo, espera-se que o grupo afetivo-discursivo também evolua mais no desenvolvimento empático e com relação à diminuição da agressividade que o informativo-discursivo. Se baseiam também no estudo de Dutra et al. (2017) que revelou desenvolvimento significativo de empatia em crianças, com o uso da técnica de intervenção “racional-afetiva”, e nas pesquisas que mostram a relevância da empatia para a redução de agressividade (Staub, 1975; Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005a; Garaigordobil & Galdeano, 2006; Moreno & Fernández, 2011).

Outra referência para a proposição dessas hipóteses são as pesquisas que mostram o poder do psicodrama na redução da agressividade por favorecer o colocar-se no lugar do outro e o sentir como o outro, como o estudo de Ferinden (1971) citado por Treadwell, Stein e Kumar (1990) que defende o uso dessa técnica para modificar comportamentos agressivos em crianças através de discussões e dramatizações de papéis que permitam a prática de comportamentos positivos alternativos aos agressivos, assim como na pesquisa mais recente realizada por Peña (2013) que mostrou resultados significativos de diminuição de agressividade em 12 estudantes agressivos com idades de 12 a 15 anos que foram submetidos a um programa psicoterapêutico baseado no psicodrama.

A hipótese 3, de que o grupo de intervenção informativo-discursivo diminuirá mais a agressividade do que o grupo de controle, se fundamenta nos resultados dos estudos que destacam o importância de discussões verbais e sua relação com a redução de comportamentos agressivos (Piaget, 1976; Flores, 2010; Ryckebusch, 2011; Turkle, 2015; Costa, Borges & Freitas, 2018).

A hipótese 4, de que o grupo de controle não apresentará mudanças nos escores de empatia e de agressividade, também se fundamenta nos resultados dos estudos de Galvão (2010), de que não houve mudanças no grupo de controle quanto aos escores de desenvolvimento moral e empático, dessa forma, neste estudo, espera-se que não mude em relação a empatia e a agressividade.

As hipóteses 5 e 6, de que no *follow-up* o grupo de intervenção afetivo-discursivo continuará com os escores de agressividade menor e a empatia maior que o grupo informativo-discursivo, baseiam-se na suposição de que uma estratégia que mobiliza dois aspectos, os afetos e as cognições, terão maior poder, a longo prazo, do que uma que só mobiliza as cognições. Conforme Hoffman (2003), o afeto empático é capaz de produzir representações ou roteiros afetivamente carregados de cognições “quentes” do momento em que se vivencia uma experiência em que são mobilizados, e posteriormente são armazenados na memória e podem ser ativados em momentos subsequentes em que o indivíduo experimentar situações desagradáveis semelhantes as em que o roteiro foi criado, de modo que o indivíduo passe a dar uma resposta empática que considere o bem-estar do outro, por relembrar os afetos envolvidos nas situações passadas. Isso faria com que, a longo prazo, uma estratégia que promove o afeto empático frente a situações conflituosas, produza respostas empáticas com maior consistência, ao invés de agressivas.

A hipótese 7, de que no *follow-up* o grupo de controle permanecerá sem apresentar mudanças nos escores de empatia e de agressividade, segue a mesma justificativa dada a

hipótese 4, além de que se considera que para que a agressividade diminua, há a necessidade de intervenções diretivas na forma em que a criança é socializada.

3.1. Participantes

Participantes discentes

Participaram 43 alunos/as do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande-PB/BR, provenientes da comunidade local. Considerando as médias de empatia e de comportamento agressivo, obtidas no pré-teste, e as variáveis sexo e idade, os participantes foram distribuídos em três grupos semelhantes quanto aos escores de agressividade e de empatia (ver página 61), sendo dois de intervenção (afetivo-discursivo e informativo-discursivo) e um de controle:

Afetivo-discursivo – participaram 15 alunos/as, sendo 9 meninos e 6 meninas, com idades de 9 a 12 anos ($M=9,9$; $DP=0,83$). No entanto, para as análises quantitativas só foram analisados os dados de 12 crianças, sendo 7 meninos e 5 meninas, com idades de 9 a 12 anos ($M=9,9$; $DP=0,79$), tendo em vista que nem todas as crianças que participaram das intervenções realizaram o pré-teste e o pós-teste.

Informativo-discursivo – participaram 14 alunos/as, sendo 8 meninos e 6 meninas, com idades de 9 a 12 anos ($M=9,50$; $DP=0,65$). Pela mesma justificativa dada anteriormente, para as análises quantitativas só foram considerados os dados de 12 crianças, sendo 7 meninos e 5 meninas, com idades de 9 a 12 anos ($M=9,5$; $DP=0,67$).

Grupo de Controle – participaram 13 aluno/s, sendo 8 meninos e 6 meninas, entre 9 e 12 anos de idade ($M=10,14$; $DP=0,94$). Para as análises quantitativas também só foram considerados os dados de 12 crianças, sendo 8 meninos e 4 meninas, com idades de 9 a 12 anos ($M=10,2$; $DP=0,97$).

Participante docente

Participou da pesquisa como avaliadora do comportamento agressivo dos alunos uma professora com 43 anos de idade, com 20 anos de experiência na sala de aula, e atualmente ensina na escola em que foi realizada a pesquisa.

3.2. Delineamento

Utilizou-se um delineamento quase-experimental com três grupos, sendo dois experimentais e um de controle. Um dos grupos experimentais foi submetido à estratégia “afetiva-discursiva” – grupo afetivo-discursivo e o outro à estratégia “informativa-discursiva” – grupo informativo-discursivo. O terceiro grupo, o de controle, ficou sem intervenção. Os dois grupos experimentais tiveram 12 sessões de intervenção (Apêndice II), sendo 3 semanais. Todos os grupos foram avaliados em pré-teste e pós-teste na mesma época, e no *follow-up*, após 9 meses.

Grupo 1 – afetivo-discursivo (com ênfase na empatia)

A estratégia “afetiva-discursiva”, inspirada na proposta de Galvão (2010), mescla o uso de exercícios imaginativos com base em técnicas do psicodrama, com discussões realizadas por meio de rodas de conversas, visando a estimulação do desenvolvimento da empatia. Nessa condição experimental, os participantes realizaram exercícios imaginativos que possibilitavam pensar e sentir o que cada personagem sentia e pensava. Também discutiram sobre o que foi experienciado durante a dramatização a partir de questões que se referiam ao que sentiram. Essas discussões foram planejadas para permitir que as crianças se lembrassem de situações e de vivências e se indagassem sobre como o outro foi afetado e como suas ações teriam interferido na vida desse outro não só no momento presente. Além disso, foram feitas questões para que o participante refletisse sobre como situações semelhantes vivenciadas por eles,

poderiam ser solucionadas no futuro. Nesse sentido, buscava-se direcionar a atenção da criança para os danos que poderiam ser causados ao outro, de modo a fortalecer respostas empáticas.

Enfim, cada sessão foi organizada de modo a seguir as três etapas essenciais do psicodrama (Ramalho, 2010), com o acréscimo da discussão sobre as vivências ocorridas durante a dramatização na busca de soluções para as situações de conflitos, totalizando 3 etapas: 1) aquecimento, momento em que é introduzida a temática que será trabalhada na sessão, geralmente por meio de recursos lúdicos; 2) dramatização, etapa em que ocorre o uso das técnicas psicodramáticas; 3) compartilhamento e discussão, momento em que os participantes se organizam em um roda de conversa para discutir sobre o que foi experienciado na dramatização, e para questionar sobre formas de solucionar as situações de agressão que foram temas das sessões de intervenção.

Grupo 2 – informativo-discursivo

A estratégia “informativa-discursiva” foi assim denominada por se fundamentar na realização de discussões por meio de rodas de conversa que propiciam, de modo coletivo, a produção de novos conhecimentos aos seus participantes, através das informações que são disponibilizadas e dos diálogos direcionados pela pesquisadora, visando tornar o participante mais informado, consciente e crítico nas suas relações sociais (Silva, 2012; Melo et al., 2016).

Nesse sentido, os encontros seguiram os mesmos procedimentos de execução em todas as rodas de conversa realizadas, a saber: 1) organização da sala em círculo e apresentação de informações sobre o tema; 2) discussões sobre as consequências e as formas de evitar agressões e; 3) expressão artística (produção de desenhos sobre o que entenderam do conteúdo conversado). Foram utilizados recursos didáticos como slides, data show e notebook.

Condição 3 – Grupo de Controle

O grupo de controle foi formado por 12 crianças que não participaram de nenhum dos dois programas de intervenção propostos. Este grupo serviu apenas como parâmetro de comparação e, neste sentido, foi avaliado, em relação à agressividade e a empatia, da mesma forma que os outros dois grupos.

3.3. Instrumentos

Para investigar a média de agressividade dos participantes (antes e depois da intervenção) foi utilizado o Questionário de Agressão de Buss e Perry (BPAQ) (1992), versão validada e adaptada para o contexto brasileiro por Gouveia et al (2008), composto por 26 itens, para ser respondido em uma escala tipo *likert* de 5 pontos. Para investigar a média de empatia dos participantes (antes e depois da intervenção) foi utilizada a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA) de Bryant (1982), adaptada para a utilização no Brasil por Ribeiro, Koller, e Camino (2002), composta por 22 itens afirmativos e negativos, os quais foram lidos para as crianças, que deveriam concordar ou não.

Para avaliar a eficácia dos programas de intervenção na redução de comportamentos agressivos do ponto de vista docente, por considerar que os professores são informantes privilegiados, por testemunharem a relação direta da criança com seus pares (Gomes et al., 2012), foi utilizado o Questionário de Avaliação de Comportamentos Agressivos do Discente (QACADI), construído pela autora dessa dissertação. Esse questionário avalia individualmente cada participante em relação a variável comportamentos agressivos, considerando o antes e depois da intervenção. É composto por um único item que deve ser respondido em uma escala intervalar, que varia de 0 a 10 para cada um dos alunos, sendo que 0 corresponde ao máximo de agressão e 10 ao mínimo.

Além desses instrumentos, de forma complementar e a partir de um enfoque mais qualitativo, foi utilizado o diário de campo para o registro de conteúdos verbais e não verbais

presentes nas intervenções. E, para a avaliação dos programas, a partir da perspectiva dos participantes, ao término de todas as intervenções, foi utilizada a técnica de Grupo focal, que por ser realizada em contexto coletivo, pode promover maior problematização do tema e trazer à tona conteúdos que podem ficar omissos, caso fosse usada uma entrevista individual (Cruz & Maciel, 2018).

3.4. Procedimento

O pré-teste, o pós-teste, a execução das intervenções e o *follow-up*, nos três grupos, ficaram sob a responsabilidade da autora desta dissertação, com o auxílio de cinco monitoras que foram divididas para os dois grupos (duas das monitoras tinham a tarefa de registrar tudo o que acontecia no diário de campo).

Após a seleção dos alunos, foi realizado um encontro com os 29 que iriam participar dos grupos experimentais. Neste encontro, foi apresentado o tema e os objetivos do projeto, a quantidade de encontros que seriam realizados (12), o tempo de duração (60 minutos) e os dias em que deveriam acontecer (segundas, quartas e sextas-feiras); além do esclarecimento da importância da participação nos encontros. Ao final desse primeiro encontro, foi entregue às crianças o Termo de Assentimento para que elas assinassem, caso aceitassem participar do projeto. Também foi entregue, às crianças, o Termo de Consentimento para ser respondido pelos seus responsáveis. Também foi marcado o encontro para a aplicação da EEAC e do BPAQ no pré-teste. Os participantes responderam individualmente a esses instrumentos, em ambiente coletivo de sala de aula. A aplicação durou cerca de 60 minutos e foi realizada por 6 pesquisadores previamente treinados.

Em relação ao pós-teste, foram realizados os mesmos procedimentos adotados na aplicação do pré-teste. Esses mesmos procedimentos também foram adotados na realização do *follow-up*, realizado 9 meses após o término da intervenção.

O Questionário de Avaliação de Comportamentos Agressivos (QACADI) foi respondido pela professora dos participantes dos grupos experimentais, após a realização das intervenções, de forma individual para cada participante, no ambiente da sala dos professores. O Grupo focal aconteceu após a realização das 12 sessões de intervenção, nos dois grupos experimentais, com o objetivo de levar os participantes a avaliarem os efeitos dos encontros em seu dia a dia. A realização do grupo focal foi feita em sala de aula, com as cadeiras dispostas em círculo, mediada por uma coordenadora e duas auxiliares em cada grupo e durou cerca de 60 minutos.

Os temas selecionados para as sessões de intervenção foram: raiva, hostilidade, agressão verbal, agressão física, *bullying*, agressão intrafamiliar, agressão contra a mulher, agressão racista, agressão a idosos, agressão ao meio ambiente, agressão intergrupar e, no último encontro, foi realizada uma revisão dos conteúdos trabalhados nos encontros anteriores. A escolha desses temas baseou-se nas dimensões de agressividade de Buss e Perry (1992), os quais mostravam que a agressão consiste em 4 sub-traços: Agressão física e verbal (componente instrumental ou motor), Raiva (componente emocional ou afetivo), e Hostilidade (componente cognitivo), bem como nas formas mais presentes de comportamentos agressivos que prevaleceram na pesquisa-intervenção realizada por Dutra e Galvão (2017) sobre o desenvolvimento empático em crianças, que convergem com os principais tipos de agressão presentes na literatura (Malta et al., 2015; Malta et al., 2019).

Por fim, é importante ressaltar que esta pesquisa foi apresentada à Secretaria de Educação Municipal de Campina Grande e à equipe gestora da escola, momento em que os dirigentes dessas instituições foram informados e esclarecidos dos objetivos e procedimentos metodológicos. Depois da autorização formal da Secretaria e da direção da escola, o projeto foi encaminhado para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro (CEP-HUAC). Após a homologação da aprovação da

realização da pesquisa pelo referido comitê de ética (CAAE: 91791518.6.0000.5182), foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis das crianças que contribuíram com a pesquisa e o Termo de Assentimento para as crianças participantes. Todo o processo foi realizado de acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que trata da pesquisa com seres humanos (Brasil, 2016).

3.5. Análise dos dados

Para a análise dos dados quantitativos, utilizou-se o programa *Statistical Package Social Science* (SPSS), o grau de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. A fim de verificar a adequação dos dados com relação à normalidade, os grupos foram analisados por meio do teste de *Shapiro Wilk*. Nessa análise a distribuição normal dos dados foi confirmada: no pré-teste, o grupo afetivo-discursivo, em relação à média de agressividade obteve $z=0,956$ ($p= n.s.$), o grupo informativo-discursivo $z=0,944$ ($p= n.s.$) e o grupo de controle $z=0,953$ ($p=n.s.$), com relação à média de empatia o grupo submetido afetivo-discursivo obteve $z=0,932$ ($p= n.s.$), o grupo informativo-discursivo $z=0,926$ ($p= n.s.$) e o grupo de controle $z=0,953$ ($p=n.s.$). Do mesmo modo, no pós-teste, em relação à média de agressividade, o grupo submetido afetivo-discursivo obteve $z=0,970$ ($p= n.s.$), o grupo informativo-discursivo $z=0,978$ ($p= n.s.$) e o grupo de controle $z=0,900$ ($p=n.s.$), com relação à média de empatia o grupo afetivo-discursivo obteve $z=0,893$ ($p= n.s.$), o grupo informativo-discursivo $z=0,890$ ($p= n.s.$) e o grupo de controle $z=0,866$ ($p=n.s.$).

Dada à distribuição simétrica, utilizou-se a estatística paramétrica. Foram utilizadas estatísticas descritivas (média e desvio-padrão) e análises inferenciais (teste-*t* de *Student* para amostras independentes, teste-*t* para amostras emparelhadas, Análise de Variância e a Análise de Variância mista). Para verificar se havia diferenças entre os grupos, no pré-teste, com relação

a variável idade, realizou-se uma Análise de Variância (ANOVA). Para verificar se havia diferença entre os grupos, em relação a variável sexo, realizou-se o teste *t* para amostras independentes. Para comparar os escores de comportamentos agressivos provenientes da avaliação docente, entre os grupos experimentais, realizou-se o teste *t* para amostras independentes, e para verificar as diferenças intra-grupais, realizou-se o teste *t* para amostras emparelhadas. Para a comparação da interação entre o tipo de intervenção realizada e os momentos pré-teste e pós-teste, pós-teste e *follow-up*, relativos aos escores médios de agressividade e de empatia, utilizou-se da ANOVA Mista.

Para analisar os dados qualitativos, provenientes do grupo focal realizado após a intervenção, foi realizada a Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2011), que é um processo que analisa as comunicações, com rigor e aplicabilidade, e permite organizar os dados em categorias temáticas, cada uma com um conjunto de palavras com sentido comum. Essa análise foi realizada por 4 juízes, que, com a concordância de no mínimo 3 deles (75%), excluíram ou mantiveram as categorias mencionadas nos resultados.

A seguir serão explicitados os resultados das análises para cada grupo e será realizada uma discussão parcial. É válido salientar que as respostas dos participantes aos instrumentos, obtidas no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, foram analisadas por meio de testes paramétricos e que as respostas obtidas por meio do grupo focal serão analisadas qualitativamente. Além disso, serão analisadas quantitativamente as respostas da docente, como uma avaliadora externa do comportamento dos participantes da intervenção.

4.1. Resultados das análises paramétricas da intervenção e discussão parcial

4.1.1. Agressividade e empatia no pré-teste e no pós-teste

Inicialmente, foram realizadas análises para verificar se as variáveis idade e sexo variavam entre os grupos, podendo assim interferir nos resultados. Para analisar se as médias dos grupos se diferenciavam em função da idade, no pré-teste e no pós-teste, foi realizada uma ANOVA. Nesta análise observou-se que, em relação às médias de agressividade, não houve diferença estatisticamente significativa entre as idades [$F(3;35)=1,60$; $p=0,20$], e em relação à média de empatia também não se encontrou diferenças significativas entre as idades [$F(3;35)=0,34$; $p=0,79$], o que mostra que essa variável não interferiu nos resultados.

Para investigar se as médias dos grupos se diferenciavam em relação ao sexo, foi realizado um Teste *t* para amostras independentes. Na análise confirmou-se que, em relação às médias de agressividade, os participantes do sexo masculino ($M=3,19$; $DP=0,56$) e do sexo feminino ($M=3,07$; $DP=0,69$) não se diferenciam significativamente ($t=0,57$; $p=0,57$). Da mesma forma, em relação às médias de empatia, os participantes do sexo masculino ($M=13,14$; $DP=3,65$) e do sexo feminino ($M=12,29$; $DP=2,26$) também não possuem diferenças estatísticas significativas ($t=0,77$; $p=0,86$). Desse modo, sugere-se que essa também é uma variável que não interferiu nos resultados.

4.1.2. Agressividade e empatia no pré-teste

Considerando os dados dos 36 participantes que foram submetidos às análises quantitativas, realizou-se uma ANOVA para verificar se havia diferenças, no pré-teste, em relação às médias de agressividade entre os grupos afetivo-discursivo ($M=3,23$; $DP=0,54$), informativo-discursivo ($M=3,16$; $DP=0,69$) e controle ($M=3,05$; $DP=0,62$). Os resultados indicaram que, no pré-teste, não existia diferença estatisticamente significativa entre os grupos em relação à agressividade [$F(2;35)= 0,27$; $p= 0,76$].

Da mesma forma, os grupos foram avaliados em relação às médias de empatia. Os resultados indicaram que o grupo afetivo-discursivo ($M=13,0$; $DP=2,04$), o grupo informativo-discursivo ($M=12,67$; $DP=3,49$) e o grupo controle ($M=12,75$; $DP=3,95$) também não se diferenciavam significativamente [$F(2;35)= 0,34$; $p= 0,96$]. Assim, pode-se afirmar que antes de serem submetidos às intervenções, os grupos iniciaram com médias equivalentes de empatia e agressividade.

4.1.3. Agressividade e empatia do pré-teste para o pós-teste

Como um dos principais interesses desta dissertação é comparar os resultados obtidos com o uso das técnicas de intervenção (“afetiva-discursiva” e “informativa-discursiva”) utilizadas nos grupos experimentais e entre esses grupos e o grupo de controle, em relação a redução de agressividade e ao desenvolvimento da empatia, considerou-se pertinente fazer uma análise avaliando a interação entre esses três grupos, nos momentos pré-teste e pós-teste, com relação a essas variáveis. Para tanto, realizou-se uma ANOVA Mista considerando os escores médios de agressividade, e outra para os escores médios de empatia. Os resultados destas análises estão expostos na Tabela 1.

Tabela 1.

Comparação de médias obtidas, pelos grupos experimentais, no pré-teste e no pós-teste, com relação ao questionário de agressão e a escala de empatia

	Pré-Teste			Pós-Teste		p
	N	M	DP	M	DP	
Agressividade						
Afetiva- Disc.	12	3,23	0,54	2,66	0,43	0,002
Informativa-Disc.	12	3,16	0,69	2,60	0,61	0,002
Controle	12	3,05	0,62	3,48	0,41	0,015
Geral	36	3,15	0,61	2,91	0,62	0,024
$F_{\text{PréPós*Intervenção}}(2,33) = 11,57; p < 0,001; \eta_p^2 = 0,412$						
Empatia	N	M	DP	M	DP	p
Afetiva-Disc.	12	13,00	2,04	15,42	2,23	0,007
Informativa-Disc.	12	12,67	3,49	13,42	3,08	0,381
Controle	12	12,75	3,95	13,33	2,80	0,494
Geral	36	12,81	3,17	14,06	2,82	0,015
$F_{\text{PréPós*Intervenção}}(2,33) = 6,16; p = 0,251; \eta_p^2 = 0,080$						

Com relação a agressividade, realizou-se uma ANOVA mista entre o tipo de intervenção e os momentos pré-teste e pós-teste. Os resultados da análise indicaram que houve um efeito principal significativo dos momentos pré e pós-teste na agressividade [$F(1, 33) = 5,63; p = 0,024; \eta_p^2 = 0,146$]. Isto é, de modo geral, houve uma diminuição da agressividade do pré-teste ($M = 3,15, DP = 0,61$) para o pós-teste ($M = 2,91; DP = 0,63$) (Figura 1). Além disso, a interação entre o tipo de intervenção e o momento pré e pós-teste foi significativo [$F(2, 33) = 11,57; p < 0,001; \eta_p^2 = 0,412$], o que indica que o tipo de intervenção realizada teve efeito na redução da agressividade do pré-teste para o pós-teste. Comparações múltiplas evidenciaram que no pós-teste houve uma redução significativa da agressividade nos grupos de intervenção afetivo-discursivo ($M = 2,66; DP = 0,43$) ($p < 0,001$) e informativo-discursivo ($M = 2,60; DP = 0,61$) ($p < 0,001$) comparados ao grupo controle ($M = 3,48; DP = 0,41$). Ao analisar a interação por

outra perspectiva, a que compara cada grupo do pré-teste para o pós-teste, vimos que em todos os grupos de intervenção, houve diferenças significativas entre os momentos pré-teste e pós-teste, como mostra a Tabela 1.

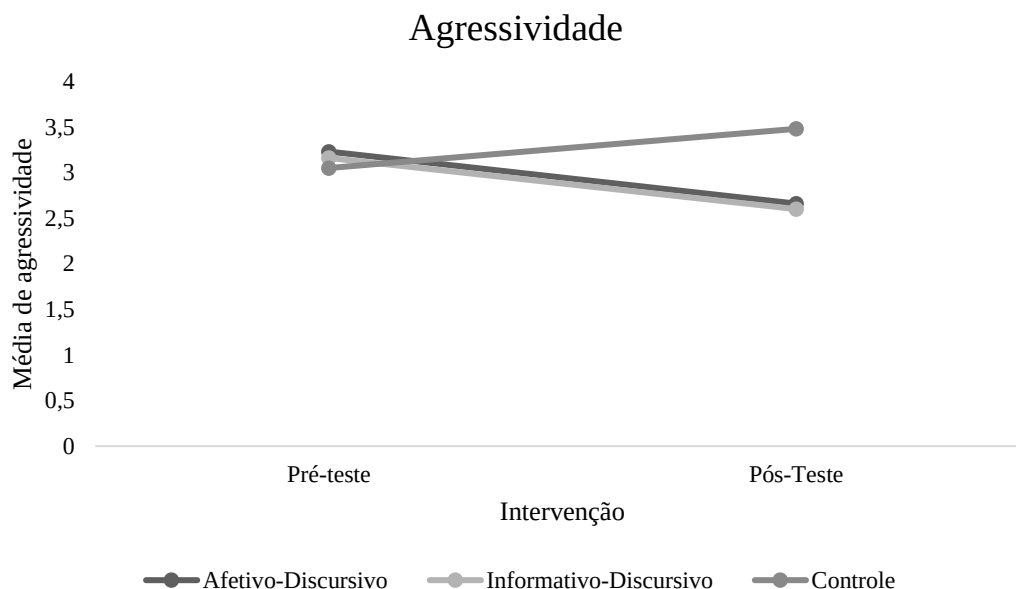


Figura 1 - Agressividade dos grupos experimentais no pré-teste e pós-teste

Esses resultados referentes aos escores de agressividade revelaram que a hipótese 1 não foi confirmada, visto que, no pós-teste, a média de agressão do grupo afetivo-discursivo ($M=2,66$; $DP= 0,43$) não foi significativamente inferior à do grupo informativo-discursivo ($M=2,60$; $DP= 0,61$). O que se observou, a partir das comparações múltiplas, foi que não houve diferenças estatísticas entre os escores de agressão nesses dois grupos ($b= 0,54$; $EP= 0,20$; $p= 0,78$), mas que eles dois se diferenciavam significativamente do grupo de controle. Observou-se, a partir disso, que os dados confirmaram a hipótese 3, de que o grupo informativo-discursivo reduziria mais os escores de agressividade, do que o grupo de controle ($b= 0,87$; $EP= 0,20$; $p<0,001$).

Os resultados apresentados na Tabela 1 também mostraram que, de forma geral, em todos os grupos, avaliando-se do pré-teste para o pós-teste, ocorreram mudanças significativas na agressividade, o que mostra o efeito principal do tipo de intervenção realizada. Nesse caso, o grupo afetivo-discursivo, do pré-teste para o pós-teste, reduziu significativamente a agressividade, assim como o informativo-discursivo. Já o grupo de controle aumentou, de forma significativa, a média de agressividade, o que vai contra a hipótese 4, de que não haveria diferenças nas médias de agressão nesse grupo.

No que se refere à empatia, resultados da ANOVA mista entre o tipo de intervenção e os momentos pré-teste e pós-teste, evidenciaram um efeito principal significativo dos momentos pré e pós-teste [$F(1, 33) = 6,58$; $p = 0,0015$; $\eta_p^2 = 0,166$]. Isto é, de modo geral, houve um aumento da empatia do pré-teste ($M = 12,81$, $DP = 3,17$) para o pós-teste ($M = 14,06$; $DP = 2,82$) (Figura 2). A interação entre o tipo de intervenção e o momento pré e pós teste não foi significativa [$F(2,33) = 6,16$; $p = 0,251$; $\eta_p^2 = 0,080$]. Comparações múltiplas evidenciaram que tanto no pré-teste quanto no pós-teste não ocorreram diferenças significativas entre os grupos de intervenção, apenas uma tendência a significância entre os grupos afetivo-discursivo e informativo-discursivo, e entre os grupos afetivo-discursivo e o grupo de controle. Entretanto, ao analisar a interação por outra perspectiva, a que compara cada grupo do pré-teste para o pós-teste, observou-se que apenas o grupo que participou da intervenção “afetiva-discursiva”, apresentou um aumento significativo ($p = 0,007$) da empatia no momento do pré-teste ($M = 13,00$; $DP = 2,04$) para o pós-teste ($M = 15,42$; $DP = 2,23$), como mostra a Tabela 1. Ou seja, quanto a manipulação experimental da empatia, esta surtiu efeito apenas no grupo em que foi trabalhada.

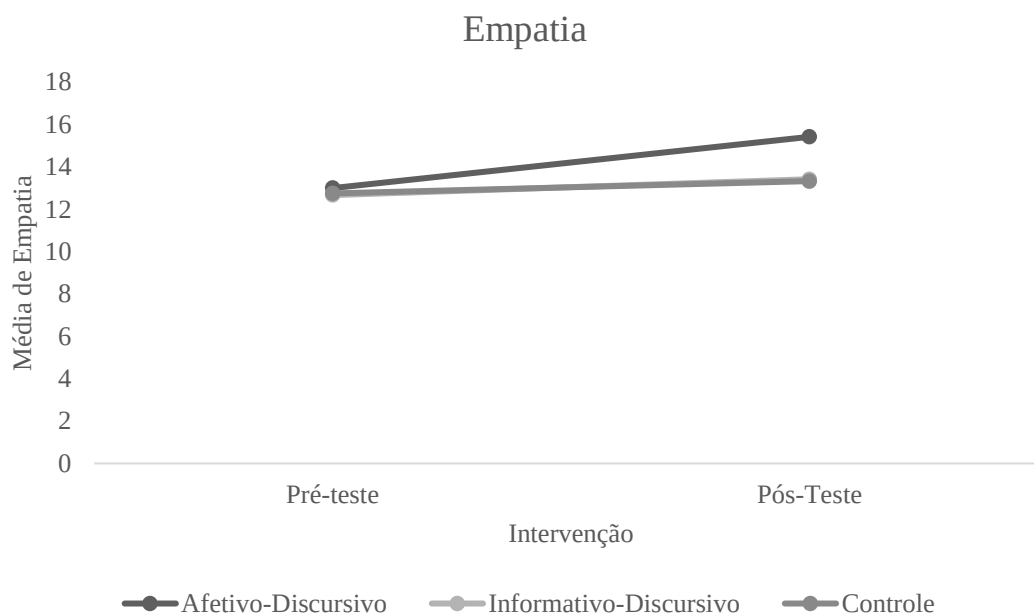


Figura 2. Empatia dos grupos experimentais no pré-teste e pós-teste.

Os resultados concernentes aos escores de empatia, demonstraram que a hipótese 2 foi confirmada, ao passo que as análises mostraram que, do pré-teste para o pós-teste, apenas o grupo de intervenção afetivo-discursivo aumentou de modo significativo as médias de empatia ($b = 2,41$; $EP = 0,84$; $p = 0,007$), o que sugere que o desenvolvimento de empatia nesse grupo foi maior que no grupo informativo-discursivo, que não apresentou diferenças ($b = 0,75$; $EP = 0,84$; $p = 0,38$). Entretanto, quando se considera o resultado da análise feita por outra perspectiva, verifica-se que entre esses dois grupos, não ocorreu uma diferença significativa no pós-teste, mas sim uma tendência a significância ($b = 2,00$; $EP = 1,11$; $p = 0,082$).

No que se refere a hipótese 4, os resultados indicaram que a hipótese foi confirmada, visto que não houve diferenças nas médias de empatia no grupo de controle ($b = 0,58$; $EP = 0,84$; $p = 0,49$).

4.1.4. Follow-up

Na tentativa de verificar se os resultados encontrados logo após o término da intervenção, com relação aos escores de empatia e de agressividade, permaneceriam a longo prazo, foi realizado um *follow-up* com os três grupos deste estudo (afetivo-discursivo, informativo-discursivo e controle). Essa análise foi realizada 9 meses após a aplicação do pós-teste, entretanto, devido ao fato de que logo após o pós-teste o período letivo foi finalizado, uma parcela de alunos saiu de escola, assim uma parte da amostra foi perdida. Apesar disso, os grupos experimentais em que foram realizadas as intervenções, permaneceram com a maior parte dos participantes (Tabela 2).

Tabela 2.

Comparação de médias obtidas, pelos grupos experimentais, no pós-teste e no follow-up, com relação ao questionário de agressão e à escala de empatia

	Pós-Teste			Follow-up		p
	N	M	DP	M	DP	
Agressividade						
Afetivo-Disc.	10	2,70	0,41	2,72	0,45	0,901
Informativo-Disc.	11	2,72	0,49	3,05	0,67	0,035
Controle	5	3,50	0,47	2,95	0,17	0,019
Geral	26	2,86	0,54	2,90	0,53	0,520
$F_{\text{Pós-Follow*Intervenção}}(2,23) = 5,60; p < 0,01; \eta_p^2 = 0,328$						
Empatia	N	M	DP	M	DP	p
Afetivo-Disc.	10	15,10	2,28	12,40	3,02	0,007
Informativo-Disc.	11	13,27	3,19	13,64	2,29	0,381
Controle	5	13,60	2,60	12,40	3,05	0,494
Geral	26	14,04	2,79	12,92	2,69	0,080
$F_{\text{Pós-Follow*Intervenção}}(2,23) = 2,57; p = 0,098; \eta_p^2 = 0,183$						

Para verificar se houve mudanças entre os momentos do pós-teste e *follow-up* e entre o tipo de intervenção, referente aos escores de agressividade, foi realizada uma ANOVA mista. Os resultados evidenciaram que não houve um efeito principal significativo dos momentos pós-

teste e *follow-up* na agressividade [$F(1, 23) = 0,42$; $p = 0,520$; $\eta_p^2 = 0,018$]. No entanto, a interação entre o tipo de intervenção e o momento pós-teste e *follow-up* foi significativa [$F(2, 23) = 5,60$; $p < 0,01$; $\eta_p^2 = 0,328$], ou seja, o tipo de intervenção feita interfere na agressividade no pós-teste e no *follow-up*. Comparações múltiplas evidenciaram que, no pós-teste, houve uma diminuição significativa da agressividade nos grupos de intervenção afetivo-discursivo ($M = 2,70$; $DP = 0,41$) ($p < 0,01$) e informativo-discursivo ($M = 2,72$; $DP = 0,49$) ($p < 0,01$) comparados ao grupo controle ($M = 3,50$; $DP = 0,47$), como já foi apresentado anteriormente. Contudo, no *follow-up*, as comparações múltiplas não evidenciaram diferenças significativas entre os grupos. Porém, ao analisar a interação por outra perspectiva, a que compara cada grupo do pós-teste para o *follow-up*, vimos que nos grupos informativo-discursivo ($b = 0,32$; $EP = 0,14$; $p = 0,035$), e controle ($b = -0,54$; $EP = 0,21$; $p = 0,019$), houve diferenças significativas entre os momentos pós-teste e *follow-up*, indicando no grupo informativo-discursivo um aumento significativo da agressividade, e no grupo de controle uma redução significativa dos escores de agressão, como mostra a Tabela 2. Esse resultado sobre o grupo de controle, não confirma a hipótese 7 de que não haveria mudanças nos escores de agressividade desse grupo. Ao mesmo tempo, esse resultado indica que apenas no grupo afetivo-discursivo, não houve diferença significativa na média de agressividade do pós-teste para o *follow-up* ($b = 0,01$; $EP = 0,15$; $p = 0,90$), o que confirma a hipótese 5 de que no *follow-up*, o grupo afetivo-discursivo permaneceria com os escores de agressividade menores que os dos grupos informativo-discursivo. A figura 3 ilustra esses resultados.

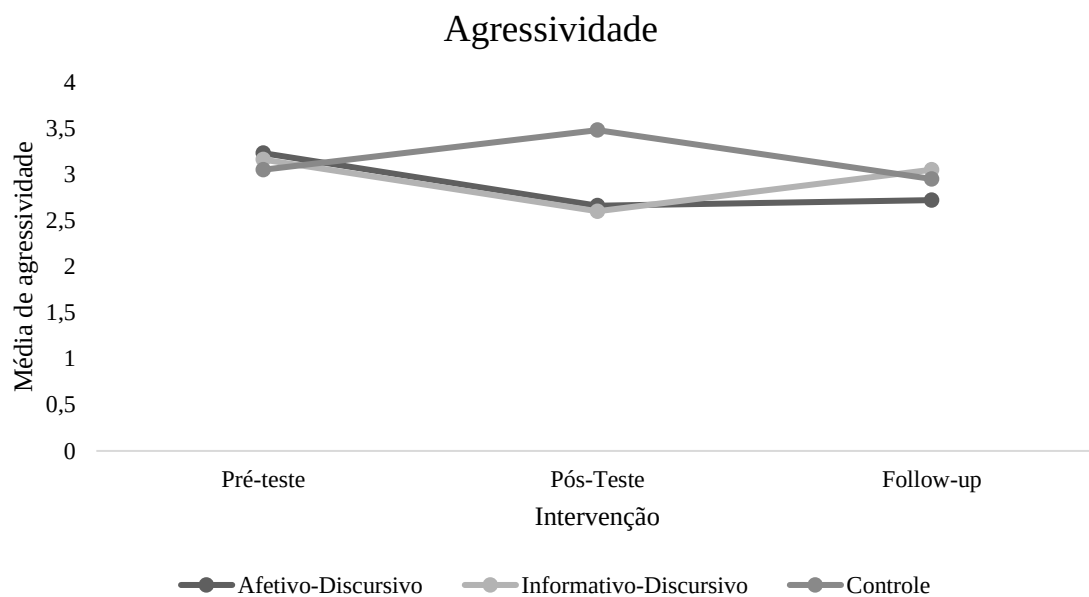


Figura 3. Agressividade dos grupos experimentais no pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

A fim de investigar a existência de mudanças entre os momentos do pós-teste e *follow-up* e entre o tipo de intervenção, referente aos escores de empatia, também foi realizada uma ANOVA mista. Os resultados mostraram que não houve um efeito principal significativo dos momentos pós-teste e *follow-up* na empatia [$F(1, 23) = 3,35$; $p = 0,08$; $\eta_p^2 = 0,127$]. Isto é, de modo geral, não houve uma diferença da empatia do pós-teste para o *follow-up*. A interação entre o tipo de intervenção realizada e o momento pós-teste e *follow-up* também não foi significativa [$F(2,23) = 2,57$; $p = 0,098$; $\eta_p^2 = 0,183$]. Comparações múltiplas evidenciaram que tanto no pós-teste quanto no *follow-up* não foram observadas diferenças significativas entre os grupos de intervenção. Entretanto, ao analisar a interação por outra perspectiva, a que compara cada grupo do pós-teste para o *follow-up*, observou-se que apenas o grupo que participou da intervenção “afetiva-discursiva”, apresentou uma diminuição significativa ($p < 0,01$) da empatia do pós-teste ($M = 15,10$; $DP = 2,28$) para o *follow-up* ($M = 12,40$; $DP = 3,02$), o que não confirma a hipótese 6. É válido salientar que esse grupo teve uma perda amostral de 2 participantes que tinham escores elevados na empatia e 3 de seus participantes obtiveram uma

redução drástica de seu escore médio de empatia 17,7 no pós-teste para 8,6 no *follow-up*, o que pode ter interferido nos resultados. Esses resultados são ilustrados na Figura 4.

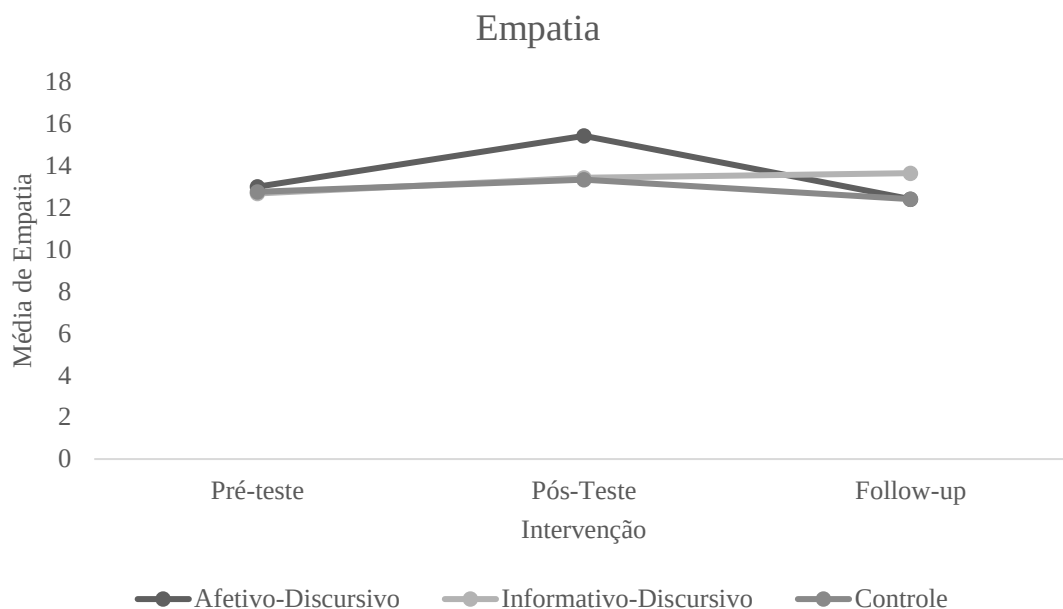


Figura 4. Empatia dos grupos experimentais no pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

4.1.5. Discussão Parcial

De acordo com o conjunto de análises realizadas a partir dos instrumentos quantitativos, no que se refere aos resultados encontrados após o término das intervenções, as hipóteses de que o grupo afetivo-discursivo submetido à intervenção pautada em aspectos afetivos e cognitivos da empatia, reduziria mais os comportamentos agressivos do que o grupo submetido à intervenção pautada nas informações sobre tipos de agressão e na proposição de discussões, enfatizando os aspectos cognitivos (informativo-discursivo), não foi confirmada. Entretanto, o fato de que os resultados das duas estratégias de intervenção adotadas se mostraram eficazes na redução de comportamentos agressivos corrobora o que a literatura diz sobre essas estratégias, ao indicar que a maior capacidade de empatia contribui para o declínio da agressão (Escrivá, García & Navarro, 2002; Garaigordobil & Galdeano, 2006; Gini, Albiero, Benelli & Altoe,

2007; Gomes et al., 2012; Jolliffe & Farrington, 2011; Moreno & Fernández, 2011; Moura, 2014; Murphy, 1937; Nickerson, Mele & Princiotta, 2008; Pavarino Del Prette & Del Prette, 2005a; Scrimgeour, 2007; Spelling, 2007; Witkoski & Petermann, 2009), e que as discussões realizadas por meio de rodas de conversa auxiliam na compreensão de significados que podem incentivar aprendizagens e mudanças de comportamento (Adamy et al., 2018; Melo et al., 2016; Sampaio et al., 2014), neste caso a diminuição dos comportamentos agressivos.

No entanto, apesar de se esperar que as duas estratégias fossem capazes de reduzir a agressividade, esperava-se que a “afetiva-discursiva” diminuísse a agressão com um poder maior que a “informativa-discursiva”. O fato de que as duas estratégias, a “afetiva-discursiva” e “informativa-discursiva”, diminuíram na mesma intensidade, faz destacar o que Piaget (1977) defende quanto a relevância de se trabalhar os aspectos cognitivos da tomada de perspectiva do outro. Segundo este autor, quando se foca na cognição também se está focando na afetividade, pois esses dois aspectos são indissociáveis e se influenciam mutuamente, o que pode resultar em mudanças nesses dois campos.

Esse resultado também reflete o que Staub (1975) apresenta sobre as formas de reduzir a motivação a agressão. Ele postula que a agressão frente a ameaças e injustiças pode ser reduzida quando são desenvolvidas habilidades para lidar com essas questões, o que seria possível ensinando aos indivíduos tipos alternativos de respostas através de técnicas de afirmação em grupos de rodas de conversa, com o esclarecimento das consequências positivas e negativas das ações, assim como foi realizado no grupo informativo-discursivo. O que também corrobora o que defendem Bushman e Huesmann (2010) sobre a relevância de tratamentos baseados na cognição, e Hoffman (2003) sobre a lógica de técnicas indutivas, que por se concentrarem em mostrar as consequências de eventos agressivos e permitir a aprendizagem de formas de interagir com o outro, faz com que as pessoas não precisem recorrer à agressão.

Com relação ao grupo de controle, é interessante constatar que o aumento significativo na média de agressividade no pós-teste, refutou a hipótese de que não haveria mudança nesse grupo. Julga-se que uma das possibilidades para esse aumento, tenha sido a ausência de atividades durante o período em que os outros grupos estavam sendo submetidos à intervenção e ao contexto político da época em que foi realizado o programa, que coincidiu com o período das eleições, em que era presente, segundo o diário de campo e as falas da professora, a divisão entre as crianças que defendiam candidatos diferentes. Esse resultado mostra a relevância de buscar estratégias eficazes de intervenção para reduzir a agressividade nesse âmbito.

Embora se verifique que os dois grupos experimentais (afetivo-discursivo e informativo-discursivo) apresentaram redução semelhante na média de agressividade, no que se refere à empatia, constatou-se que apenas o grupo afetivo-discursivo, que utilizou técnicas do psicodrama aliadas às discussões, foi eficaz na promoção do desenvolvimento empático, do pré-teste para o pós-teste, o que confirma a hipótese 2 do presente estudo (Dutra, 2017; Hoffman, 2003). Entretanto, o desenvolvimento empático não foi necessário para que o grupo informativo-discursivo reduzisse de forma significativa os escores de agressividade no pós-teste. Porém, quando se observa os resultados das análises do *follow-up*, verifica-se que, após 9 meses, essa diminuição na agressividade no grupo informativo-discursivo não se manteve, pelo contrário, ocorreu um aumento significativo dos comportamentos agressivos.

Já o grupo afetivo-discursivo, em que foi desenvolvido os aspectos cognitivos e afetivos atrelados à empatia, manteve os resultados da redução de agressividade encontrados no pós-teste. Acerca desse resultado, poderia se supor que aconteceu o que Hoffman (2003) preconiza sobre o poder do afeto empático. Segundo o autor, “quando princípios são acoplados ao afeto empático, eles adquirem uma carga afetiva juntamente com a propriedade motora do afeto” (Hoffman, 2003, p. 240), e são armazenados na memória como roteiros pró-sociais carregados de cognições quentes, que serão ativadas quando o sujeito presenciar situações desagradáveis

de injustiça, sofrimento e agressão, resultando então, numa maior disposição para atos pró-sociais e para respostas empáticas que considerem o bem-estar do outro ao longo do tempo.

Deve-se mencionar aqui que, embora tenha sido o grupo afetivo-discursivo que tenha permanecido com a média de agressividade reduzida no *follow-up*, ele apresentou uma redução significativa do seu escore de empatia. Esse resultado permite questionar a relação da empatia com a agressividade e indagar sobre qual a variável que estaria mediando essa relação, ou se esse resultado decorreu, seja da perda amostral dos participantes com elevados escores de empatia, seja da redução drástica do escore médio de empatia, do pós-teste para o *follow-up*, dos 3 participantes desse grupo.

Para entender melhor esses resultados apresentados e verificar se por outra perspectiva eles também se mantêm, segue-se os resultados do grupo focal e da avaliação docente.

4.2. Resultados da análise qualitativa da intervenção e discussão parcial

4.2.1. Resultados do grupo focal

A análise do grupo focal foi realizada com as respostas dos participantes dos dois grupos experimentais acerca das suas opiniões em relação ao efeito da intervenção em suas vidas. As questões norteadoras para os dois grupos foram: “Como foi para vocês a experiência de participar do projeto?”; “O que vocês consideram que aprenderam com a participação no projeto?”; “Vocês conseguem perceber alguma mudança, em vocês e em suas vidas, depois que participaram do projeto?”, “Enquanto grupo, como vocês se avaliam após a participação no projeto?”.

Os resultados para essas questões foram organizados em 5 categorias temáticas intituladas: “Avaliação positiva do programa”, “Aprendizados sobre os diferentes tipos de comportamentos agressivos”, “Percepção de mudanças de sentimentos e comportamentos”,

“Ganhos acadêmicos em relação as disciplinas curriculares” e “Percepção de mudanças de comportamento na turma”.

a) Avaliação positiva do programa

A primeira categoria, intitulada “Avaliação positiva do programa”, foi encontrada nas respostas dos participantes dos dois grupos de intervenção, como informa o Quadro 1. Essa avaliação reflete ao julgamento que as crianças participantes fazem das atividades realizadas, dos recursos utilizados, do método empregado, assim como dos efeitos das intervenções em suas vidas.

Quadro 1.

Categoria, exemplos e frequências de respostas à questão: “Como foi para vocês a experiência de participar do projeto?”

Categoria: Avaliação positiva do programa	
Grupo de Intervenção	Exemplos de Respostas
Afetivo-discursivo (11 respostas)	<i>“Foi bom demais para aprender a não fazer bullying e outras coisas”.</i>
	<i>“Foi bom, fez a gente ser uma pessoa melhor.”</i>
	<i>“Bom, porque a gente aprendeu muita coisa, né?”.</i>
Informativo-discursivo (7 respostas)	<i>“Muito bom... foi bom pra aprendizagem da gente.”</i>
	<i>“Interessante, aprendi coisas que não sabia”.</i>
	<i>“Achei bom... legal”.</i>

b) Aprendizados sobre os diferentes tipos de comportamentos agressivos

A segunda categoria, denominada “Aprendizados sobre os diferentes tipos de comportamentos agressivos”, ilustra a aprendizagem dos conteúdos abordados nas sessões de intervenção, nos dois grupos experimentais, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2.

Categoria, exemplos e frequências de respostas à questão: “O que vocês consideram que aprenderam com a participação no projeto?”

Categoria: Aprendizados sobre os diferentes tipos de comportamentos agressivos	
Grupo de Intervenção	Exemplos de Respostas
Afetivo-discursivo (11 respostas)	<i>“Aprendi muita coisa, como o porquê não agredir o outro.”</i>
	<i>“Agressão contra os idosos: não pode bater nos idosos, agressão a natureza: não deve e não pode maltratar a natureza, agressão contra a mulher: não bater na mulher, agressão contra o grupo: respeitar o outro grupo, não maltratar a família, agressão contra...”</i>
	<i>“A gente aprendeu a não judiar, o racismo, não bater na mulher, aprendi a não maltratar o idoso, bullying.”</i>
Informativo-discursivo (9 respostas)	<i>“Aprendi a não bater nas mulheres”.</i>
	<i>“Aprendi a não poluir a praia”.</i>
	<i>“Aprendi a ajudar os mais velhos...respeitar os outros”.</i>

c) Percepção de mudanças de sentimentos e comportamentos

A terceira categoria, nomeada “Percepção de mudanças de sentimentos e comportamentos”, mostra a forma como as crianças perceberam as mudanças dos seus sentimentos e dos seus comportamentos, principalmente uma percepção de diminuição da agressividade, que ocorreram em termos intraindividuais e interpessoais. Essa categoria se

apresentou de forma semelhante nos dois grupos experimentais, caracterizando a categoria mais frequente nas respostas dos participantes, conforme apresenta o Quadro 3.

Quadro 3.

Categoria, exemplos e frequências de respostas à questão: “Vocês conseguem perceber alguma mudança, em vocês e em suas vidas, depois que participaram do projeto?”

Categoria: Percepção de mudanças de sentimentos e comportamentos	
Grupo de Intervenção	Exemplos de Respostas
Afetivo-discursivo (11 respostas)	<i>“Eu mudei, estou menos agressiva, em casa também”.</i>
	<i>“Eu comecei a mudar, eu apanhava muito, depois que começou o projeto eu terminei de apanhar, porque eu tô obedecendo a minha mãe, antes eu não obedecia, agora eu tô obedecendo, e eu melhorei mais. Estou me sentindo melhor.”</i>
	<i>“Eu mudei em relação aos palavrões, dizia muito antes, agora não”.</i>
Informativo-discursivo (11 respostas)	<i>“Mudou quem eu era... eu era bagunceiro, arrogante.”</i>
	<i>“Eu não obedecia a ninguém, agora faço menos isso”.</i>
	<i>“Depende... se alguém mexer comigo ou falar da minha mãe eu perco a cabeça, mas acho que eu tô mais tranquilo”.</i>

d) Ganhos acadêmicos em relação às disciplinas curriculares

A quarta categoria, intitulada “Ganhos acadêmicos em relação às disciplinas curriculares”, foi a menos frequente, e apareceu apenas no grupo “afetivo-discursivo” (Quadro 4). Essa categoria mostrou que o programa de intervenção empático, para a redução da agressividade, resultou em mudanças na percepção dos participantes sobre seu próprio desempenho acadêmico, de modo a perceberem de forma positiva algumas melhorias na aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Quadro 4.

Categoria, exemplos e frequências de respostas à questão: “Vocês conseguem perceber alguma mudança, em vocês e em suas vidas, depois que participaram do projeto?”

Categoria: Ganhos acadêmicos em relação as disciplinas curriculares	
Grupo de Intervenção	Exemplos de Respostas
Afetivo-discursivo (3 respostas)	<i>“Eu estou aprendendo mais, que antes não sabia de nada de matemática, aí agora presto mais atenção.”</i>
	<i>“Eu não tinha atenção, agora eu tenho mais, a aprendizagem está mais boa”.</i>
	<i>“Eu ficava conversando, aí eu não sabia de nada de matemática, aí agora que eu não tô conversando tanto, eu tô sabendo mais.”</i>
Informativo-discursivo (nenhuma resposta)	-----

e) Percepção de mudanças de comportamentos na turma

A quinta categoria, denominada “Percepção de mudanças de comportamento na turma”, também só apareceu no grupo “afetivo-discursivo”. Ela reflete o reconhecimento das crianças relativo às mudanças significativas no comportamento dos membros do grupo, como a melhora na relação entre pares, no convívio intergrupar e na relação professor-aluno (Quadro 5).

Quadro 5.

Categoria, exemplos e frequências de respostas à questão: “Enquanto grupo, como vocês se avaliam após a participação no projeto?”

Grupo de Intervenção	Exemplos de Respostas
Afetivo-discursivo (5 respostas)	<i>“Eu acho que a gente mudou muito. A turma ficou mais comportada, que antes era bagunceira, a professora percebeu mudança em alguns, as aulas tem sido boas. A. mudou no comportamento”.</i>
	<i>“Antes quando tia chegava aqui e dizia sente, a gente nem sabia sentar direito”.</i>
	<i>“A sala mudou muito, Y. mudou, V., S., L., todo mundo mudou, até H. que não fazia tarefa mudou.”</i>
Informativo-discursivo (nenhuma resposta)	-----

4.2.2. Discussão Parcial do grupo focal

Em relação a primeira categoria, que se refere a avaliação positiva do programa, resultados semelhantes foram encontrados por Dutra (2017). A autora mostrou que, quando os recursos lúdicos utilizados na intervenção são novos para os participantes, faz despertar interesse pelo que é proposto, resultando na participação ativa nas atividades e a consequente avaliação positiva do que é feito.

Os resultados da segunda categoria, para o grupo “afetivo-discursivo”, revelam que as intervenções, apesar de terem como foco principal a promoção da empatia, conseguiram favorecer a aquisição de conhecimentos sobre os diferentes tipos de comportamentos agressivos e de suas consequências. Nesse tocante, Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005b) sugerem que programas com demandas informais para o exercício empático favorecem a assimilação de valores de não violência. Já para o grupo “informativo-discursivo”, esses resultados revelam o poder da discussão realizada e da socialização de saberes, para a aquisição, construção e

reconstrução de novos conhecimentos sobre a temática proposta (Piaget, 1976; Moura & Lima, 2014).

Quanto a categoria mais frequente para os dois grupos, intitulada “Percepção de mudanças de sentimentos e comportamentos” (terceira categoria), os relatos dos participantes do grupo “afetivo-discursivo” referente a essa categoria confirmam que a promoção da empatia é capaz de favorecer condições de saúde e qualidade de vida em diferentes contextos (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005a), e os relatos dos participantes do grupo “informativo-discursivo” relacionados a essa categoria indicam que o estabelecimento de espaços de diálogo e interações no contexto escolar ampliam as percepções sobre si e sobre o outro, resultando em um movimento de alteridade e de compreensão sobre o lugar desse outro (Guarda, Luz, Rodrigues & Beltrame, 2019; Turkle, 2015) .

A quarta categoria, que apareceu apenas no grupo afetivo-discursivo, reflete a ideia de que a capacidade cognitiva é apenas uma parte do processo subjacente ao bom desempenho escolar, e, para, além disso, conforme Souza (2007), há uma relação significativa entre competência social e acadêmica, pois, quando se busca formas de desenvolver as habilidades sociais, alguns dos resultados podem ser a melhora na aprendizagem e no desempenho escolar. Elias, Marturano e Oliveira (2012) também abordam essa relação entre aprendizagem e habilidades sociais e indicam que a elevada incidência de comportamentos agressivos nas escolas pode gerar um impacto negativo na trajetória acadêmica dos alunos.

A respeito da quinta categoria (Percepção de mudanças de comportamento da turma), que também prevaleceu na estratégia “afetiva-discursiva”, Nitkowski et. al (2009) afirmam que as intervenções, ao invés de apenas ensinar a criança a desaprender comportamentos agressivos, possibilitam a aprendizagem de novos comportamentos, validados por alguns membros do grupo afetivo-discursivo em relação aos seus pares. Com relação a ausências de respostas sobre essa questão, no grupo “informativo-discursivo”, percebeu-se que as falas desse grupo se

referiram basicamente a mudanças individuais, não foi verificado um olhar para a turma enquanto grupo, que permitisse ser feito essa avaliação.

De modo geral, os resultados referentes a essa análise do grupo focal revelam que os dois grupos submetidos à intervenção (afetivo-discursivo e informativo-discursivo) apresentaram uma avaliação positiva das propostas aos quais foram submetidos, aprenderam sobre os diferentes tipos de comportamentos agressivos e perceberam mudanças em seus sentimentos e comportamentos. Isso dialoga, então, com os resultados encontrados nas análises quantitativas dos escores das escalas aplicadas, indicando a capacidade das duas estratégias em gerar novos conhecimentos e proporcionar transformações nas formas de sentir e agir diante de situações agressivas, além disso, o conteúdo das categorias de ambos os grupos também mostraram semelhanças ao indicar formas de considerar o outro.

No entanto, essa análise também permitiu observar diferenças entre essas estratégias. A primeira diferença se refere a ausência, nas respostas dos participantes do grupo informativo-discursivo, de relatos que mostrassem indícios de ganhos acadêmicos em relação às disciplinas curriculares e a percepção de mudanças nos comportamentos da turma, ou seja, de se perceberem enquanto um grupo e visualizarem mudanças nele, como aconteceu no grupo afetivo-discursivo. Outra diferença percebida foi na quantidade de respostas de cada grupo, que embora os dois grupos contassem com a mesma quantidade de participantes, o grupo afetivo-discursivo apresentou, em quase todas as categorias, maior frequência e maior elaboração no conteúdo das respostas. Nesse sentido, percebe-se que houve maior interação e participação no grupo que enfatizou os aspectos afetivos.

4.3. Resultados da avaliação docente

Com o objetivo de verificar a existência de diferença entre os efeitos das intervenções “afetiva-discursiva” e “informativa-discursiva” nos comportamentos agressivos das crianças

pela perspectiva de um membro externo as intervenções e que tem contato direto com as crianças, foi realizada uma análise segundo a avaliação docente, na qual foi executado um Teste t para amostras independentes comparando os escores médios de agressividade atribuídos pela professora a esses dois grupos após o programa. Destaca-se que a professora atribuiu valores de 0 a 10 para cada um dos alunos, sendo que 0 corresponde ao máximo de agressão e 10 ao mínimo.

Os resultados indicaram que o escore médio de comportamentos agressivos atribuído aos participantes do grupo afetivo-discursivo ($M=9,64$; $DP=0,63$), no pós-teste, não se diferenciou do escore médio de comportamentos agressivos atribuídos aos participantes do grupo informativo-discursivo ($M=9,29$; $DP=1,03$) ($t(26) = 1,07$; $p=0,29$). O que mostra que, segundo a avaliação docente, as duas estratégias de intervenção realizadas não se diferenciaram quanto aos efeitos na redução da agressividade das crianças participantes do programa.

A fim de verificar se também houve mudanças das medidas realizadas em cada grupo, antes e depois da intervenção segundo a avaliação da professora, foram realizados testes t para amostras emparelhadas com os escores atribuídos aos participantes de cada grupo. Os resultados mostraram que o grupo de intervenção afetivo-discursivo reduziu significativamente a agressividade do pré-teste ($M=7,50$; $DP=1,28$) para o pós-teste ($M=9,64$; $DP=0,63$) ($t = -7,293$; $p<0,01$), assim como o grupo informativo-discursivo, do pré-teste ($M= 7,71$; $DP=1,72$) para o pós-teste ($M=9,29$; $DP=1,06$) ($t = -3,78$; $p<0,01$).

Percebe-se que os resultados da docente vão no mesmo sentido dos encontrados quando se avaliou os escores da escala de agressividade atribuídos por eles próprios aos seus comportamentos. Neste sentido, a discussão da atribuição de comportamentos agressivos realizada pela docente fará parte da discussão geral.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação às estratégias de intervenção propostas neste estudo, considera-se que os resultados apresentados fornecem uma contribuição empírica por delinear duas formas de intervir para minimizar comportamentos agressivos em crianças. No tocante a estratégia “afetiva-discursiva”, verificou-se sua eficácia nas análises realizadas por demonstrar um efeito mais longo na redução da agressividade e por ser a única que proporcionou o desenvolvimento da empatia que, conforme Hoffman (2003), é um processo importante na promoção de comportamentos de justiça e de altruísmo, que permite à criança experimentar uma variedade de emoções e dirigir sua atenção para os estados interiores do outro, ajudando-a a se colocar no lugar do outro, perceber suas intenções, seus sentimentos, possibilitando-a agir mais adequadamente em situações de conflito.

Além da redução de agressão, a estratégia “afetiva-discursiva” possibilitou perceber que as crianças passaram a desejar o bem-estar do outro, o que as levou a ter comportamentos contrários a agressão, conforme foi visto no conteúdo das categorias do grupo focal. Concernente com esses resultados, Staub (1975) destaca a relevância do sistema educacional promover o desenvolvimento de empatia e de valores que acentuem a importância do bem-estar dos outros.

É importante salientar que, apesar dos participantes do grupo afetivo-discursivo alcançarem o maior escore de empatia no pós-teste, e essa empatia vir de par com a redução dos comportamentos agressivos, eles diminuem seus escores empáticos no *follow-up*, mas a redução da agressão continua no mesmo nível do pós-teste. Diante dessa ocorrência, fica uma pergunta sem resposta no momento: Qual realmente é o papel da empatia na redução dos comportamentos agressivos? Será que a empatia tem só um efeito mediador e existe uma outra variável que esteja, de fato, influenciando na redução dos comportamentos agressivos? Para responder a essas questões, serão necessárias outras pesquisas para investigar quais variáveis poderiam estar sendo influenciadas pela empatia.

Em relação à estratégia “informativa-discursiva”, apesar de que seus resultados não tenham se mostrado constantes a longo prazo, após o término da intervenção, as análises quantitativas do pré-teste para o pós-teste, a avaliação da professora e os resultados do grupo focal mostraram a sua eficácia para diminuição da agressividade. Desse modo, se observa que informar e discutir as causas e as consequências de vários tipos de agressão, de forma coletiva, no contato direto com as crianças, favorece a aquisição de novos conhecimentos e a ressignificação dos modos de agir (Piaget, 1976; Ryckebusch, 2011), assim como a consideração pelo outro (Turtle, 2015).

No que concerne aos resultados de aumento da agressividade, encontrados no grupo de controle no pós-teste, considera-se que eles refletem o cenário atual de agressão exposto na introdução desta dissertação, ao mesmo tempo em que faz refletir a necessidade de intervir para mudar os cenários de agressão que assolam o âmbito educacional. Quanto a redução da agressão apresentada no *follow-up*, pelos participantes desse grupo, aponta-se como possível causa a perda amostral de 12 participantes, no momento da construção do grupo, para 5 participantes no *follow-up*, e que essa perda na amostra foi de participantes que tinham apresentado escores altos de agressão no pós-teste. Para responder essas questões seriam necessárias novas pesquisas que fossem completamente realizadas, de preferência, no mesmo ano letivo, o que provavelmente diminuiria as consequências da perda amostral.

Embora as estratégias propostas tenham se mostrado eficazes na redução de comportamentos agressivos em crianças, algumas limitações foram percebidas ao longo deste estudo. Uma delas refere-se ao tempo da sessão de intervenção que foi estipulado para realizar-se em 60 minutos. Esse tempo não se mostrou suficiente para executar todas as etapas propostas na estratégia “afetiva-discursiva”, como esperado. Acredita-se que, devido ao fato de que todos os papéis propostos terem que ser dramatizados por todos os participantes (as vezes mais de um papel por encontro), o tempo consumido foi maior do que o planejado. Desse modo, enquanto

no grupo informativo-discursivo, todas as etapas foram executadas conforme o planejado, tendo restado tempo para a realização de desenhos, no grupo afetivo-discursivo, na maioria dos encontros, a intervenção precisou ser interrompida sem que toda a discussão tivesse sido finalizada, o que pode ter interferido nos resultados.

Outra limitação se refere ao estudo como um todo, isto é, refere-se a dificuldade de encontrar escolas do mesmo contexto social que abrissem espaço para a realização do projeto, o que fez com que os grupos experimentais pertencessem a mesma instituição. Isso permitia que os participantes dos grupos se conhecessem e tivessem contato nos momentos de intervalo. Acredita-se que essa socialização possa ter interferido nos resultados, visto que algumas vezes foi presenciado conversas dos participantes sobre o que tinha sido realizado no seu grupo. Acredita-se que esse conhecimento sobre o que estava sendo trabalhado no outro grupo, influenciou os resultados da intervenção.

Julga-se que a amostra reduzida para a realização da intervenção se configura como uma limitação, pois, conforme Landim e Borsa (2017), resultados obtidos em pesquisas com amostras reduzidas e em apenas um local, pode não ser generalizado em outros contextos. Além disso, sabe-se da relevância em considerar a avaliação dos resultados para outros contextos de socialização em que a criança está inserida, como o âmbito familiar, o que não foi possível nesse estudo, e o uso de medidas diversas, além do autorrelato, para que se teste a validade ecológica da intervenção e seu impacto no dia-a-dia dos participantes. Desse modo, espera-se que outras pesquisas aumentem o tamanho da amostra e ampliem os instrumentos de avaliação e os resultados da intervenção para ambientes externos à escola.

Além disso, considera-se importante estudos que busquem contribuir para a formação para professores e para a orientação dos pais, a fim de que eles possam intervir no processo de socialização das crianças, tanto no sentido de reduzir comportamentos agressivos, como na promoção de comportamentos pró-sociais.

Tendo-se apresentado algumas limitações desse trabalho e recomendações para novas pesquisas, resta saber qual a contribuição que a intervenção realizada pode trazer para o processo de socialização referente à redução de comportamentos agressivos em crianças. A esse respeito, acredita-se que a contribuição estaria em poder recomendar, com certo grau de segurança, o uso da técnica “afetiva-discursiva”, acrescida dos aspectos informativos da técnica “informativa-discursiva”. Além disso, considera-se que as sessões de intervenção devem durar cerca de 1 hora e 30 minutos, ao invés de apenas 1 hora. Neste sentido, salienta-se que a ocupação de um maior tempo de intervenção não parece ser problema para as crianças, desde que não se ocupe a hora do recreio delas.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M.; Castro, M. G.; Silva, A. P. & Cerqueira, L. (2016) Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 97 p.
- Abramovay, M & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras.
- Adamy, E. K. (2018) Validação na teoria fundamentada nos dados: rodas de conversa como estratégia metodológica. *Rev Bras Enferm.* v. 71, n. 6, p. 3299-304.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Bandura, A., Ross, [D], & Ross, [A] S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Bakhtin, Mikhail. (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10 ed. São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, G. A. J.; Santos, A. A. A.; Rodrigues, M. C.; Furtado, A. V. & Brito, N. M. (2011) Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento: família e escola. *Psico*, 42 (2), 228-235.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barros, P. & Silva, F. B. N. (2006) Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência. *Revista brasileira de terapia cognitiva*. v. 2, n. 1, Rio de Janeiro.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. Nova York: McGraw-Hill.
- Bierman, K. L.; Coie, J. D., Dodge, K. A.; Greenberg, M. T., Lochman, J. E.; McMohan, R. J. & Pinderhughes, E. (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: Prediction from kindergarten risk factors and impact of the Fast Track prevention program. *Conduct*

- Problems Prevention Research Group Aggressive Behavior*, 39(2):114-130.
doi:10.1002/ab.21467
- Bierman, K. L.; Coie, J. D., Dodge, K. A.; Greenberg, M. T.; Lochman, J. E.; McMahon, R. J. & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. Conduct Problems Prevention Research Group. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2):156-168. doi: 10.1037/a0018607
- Blatner, A. & Blatner, A. (1996). *Uma visão geral do psicodrama – fundamentos históricos, teóricos e práticos*. São Paulo: Ágora.
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (2014). *Comportamentos Agressivos na Infância: Da teoria à prática*. Porto Alegre: Casa do Psicólogo.
- Borsa, J. C. & Bandeira, D. R. (2011) Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: análise da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, v. 10, n. 2, p. 193-203.
- Brasil, Ministério da saúde. (2016) Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gob.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 17 de jan. 2019.
- Brasil (2015) Pesquisa nacional de saúde do escolar. *IBGE*, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 132 p.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.

- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (p. 833–863). John Wiley & Sons Inc. doi: 10.1002/9780470561119
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Camino, C. (1979). *Determinants cognitifs et sociaux du jugement moral*. Tese de doutorado, Universite Catholique de Louvain, Bélgica.
- Camino, C., Camino, L., & Leyens, J. (1996). Julgamento moral, emoção e empatia. In Z. Trindade & C. Camino (Orgs.), *Cognição social e juízo moral* (pp. 109-135). *Coletâneas da ANPEPP*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação.
- Chaves, J. R., Silva, P. F., & Cavalcante, A. C. S. (2018). “Na essência somos iguais, na diferença nos respeitamos”: Estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 643-645. doi: 10.1590/2175-35392018035060
- Chaves, C. M. C. M. (2018). *Socialização materna e comportamentos agressivos: percepção de mães de crianças com síndrome de down e em desenvolvimento típico*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 228 p.
- Costa, C. C.; Borges, L. P. C. & Freitas, M. O. (2018). Resolução de conflitos no cotidiano escolar: relato de experiência de uma roda de conversa. V Colóquio internacional educação, cidadania e exclusão. Rio de Janeiro – RJ. Anais do V CEDUCE. v. 2, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php>. Acesso em: 01 nov. 2019
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social informationprocessing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74101.

- Cruz, F. M. L. & Maciel, M. A. (2018) 'Excluir', 'Xingar', 'Bater': sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba. *Psicologia Escolar e Educacional*. 22(2). 291-300.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-128). Campinas: Alínea.
- Dollard, J., Doob, L W., Miller, N. E., Nowrer, O. H. & Sears, R. R. (1939) *Frustration and aggression*. New Haven, Conn., Yale University Press.
- Dutra, M. P.; Bezerra, V. A. S.; Silva, A. S.; Abreu, G. A. & Galvão, L. K. S. (2017). Empatia e comportamento pró-social: intervenção educacional na infância. IV Congresso Nacional de Educação. João Pessoa- PB. *Anais IV CONEDU*. v.1. 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- Dutra, M. P. (2017). *Promoção da empatia na infância: pesquisa-intervenção*. (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 26p.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. In R. J. Davidson & A. Harrington (Eds.), *Visions of compassion: western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature* (pp. 131-164). London: Oxford University Press.
- Elias, L. C. S.; Marturano, E.M. & Oliveira, A. M. A. (2012) Eu posso resolver problemas: um programa para o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas interpessoais. *Temas em psicologia*, 20(2):521-536.
- Escrivá, V. M., Garcia, P. S., & Navarro, M. D. F. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2),227-232.

- Flores, S. B. (2010). *Roda de conversa e resolução de conflitos na educação infantil*. (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 30p.
- Formiga, N. S. (2012). Os estudos sobre empatia: Reflexões sobre um construto psicológico em diversas áreas científicas. *Revista eletrônica psicologia.com.pt* - O Portal dos Psicólogos, 1, 1-25. Recuperado em 10 de Novembro de 2019. http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0639
- Galvão, L. K. S. (2010). *Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 299 p.
- Garaigordobil, M. & Galdeano, P. G. (2006) Empatía em niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18; (2): 180-186p.
- Gini, G.; Albiero, P.; Benelli, B. & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescent's bullying and defending behavior? *Agressive Behavior*, 33, 467-476.
- Gomes, L. B.; Crepald, M. A. Vieira, M. L. & Bigras, M. (2012) A percepção de professores acerca da agressividade em pré-escolares. *Barbarói (Unisc Impresso)*, v.37, p. 88-104.
- Gouveia, V. V., Chaves, C. M., Peregrino, R. R., Castello Branco, A. O., & Golçalves, M. P. (2008). Medindo a agressão: o Questionário de Buss-Perry. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, n. 3, 92-103.
- Guarda, N. G.; Luz, T. N.; Rodrigues, T. & Beltrame, L. M. (2019). A roda de conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula. Congresso Nacional de Educação. *Anais do XIV EDUCERE*, Curitiba-PR, v.1.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In. N. Einsenberg, J., Roykowsky, & E. Staub, E. (Eds), *Social and moral values: individual and societal perspectives* (pp. 139-152). Hillsdale: N. J. Erbaum.
- Hoffman, M. L. (2003). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. Em P. H. Mussen (Org.), *Handbook of child psychology: Infancy and developmental psychobiology* (Vol. 2, p. 261-354). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (1990). The contribution of empathy to justice and moral judgement. In N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (pp. 47-79). New York: Cambridge University Press.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*. p. 59-71.
- Kionek, A. & Romani, A. (2019) Líder na agressão de professores, Brasil convive com violência nas escolas. *Revista Veja*. 13 mar 2019, São Paulo. Recuperado em 16 de jun, 2019, de <https://veja.abril.com.br/brasil/lider-na-agressao-de-professores-brasil-convive>
- Krug, E. G.; Dahlberg, L. L.; Mercy, J. A.; Zwi, A. B. & Lozano, R. (2002). Relatório Mundial sobre Violência e Saúde. *Organização Mundial da Saúde*, Genebra.
- Landim, I., & Borsa, J. C. (2017). Revisão sistemática sobre programas de intervenção para redução de comportamentos agressivos infantis. *Contextos clínicos*, 10, 110-129.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Malta, D. C.; Mello, F. C. M.; Prado, R. R.; Sá, A. C. M. G. N.; Marinho, F.; Pinto, I. V., Silva, M. M. A. & Silva, M. A. I. (2015) Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(4), 1359-1368.
- Malta, D. C.; Antunes, J. T.; Prado, R. R.; Assunção, A. Á.; & Freitas, M. I. (2019) Fatores associados aos episódios de agressão familiar entre adolescentes, resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(4), 1287-1298.
- Melo, R. H. V.; Felipe, M. C. P.; Cunha, A. T. R.; Vilar, R. L. A.; Pereira, E. J. S.; Carneiro, N. E. A.; Freitas, N. G. H. B. & Júnior, J. D. (2016) Roda de Conversa: uma Articulação

- Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. *Revista Brasileira de Educação Médica*. v. 40, n. 2, p. 301-309. doi: 10.1590/1981-52712015v40n2e01692014
- Melo, R. L. P. (2019). *Socialização infantil para o perdão: o lugar da empatia materna nesse processo*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 193p.
- Moreno, J. E. & Fernandes, C. (2011) Empatía y flexibilidade yoica, su relación com la agresividade y la prosocialidad. *Limite: Revista de Filosofia y Psicologia*, 6(23), 41-55.
- Moreno, J.L. (1997). *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Moura, M. A. R. (2014). *Atitudes morais, Agressividade e Empatia: um estudo com atletas que participam de competições*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Pernambuco, Recife – PE, 163p.
- Moura, A. B. F. & Lima, M. G. S. B. (2014). A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35.
- Nickerson, A. B.; Mele, D. & Princiotta, D. (2008) Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, v. 46, n. 6, p. 687-703.
- Nitkowski, D.; Petermann, F.; Büttner, P.; Krause-Leipoldt, C. & Petermann, U. (2009). Behavior modification of aggressive children in child welfare: Evaluation of a combined intervention program. *Behavior Modification*, 33(4):474-492. doi: 10.1177/0145445509336700
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005a). Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9(2), 215-225.
- Pavarino, M. G.; Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2005b). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, 36, 127-134.

- Peña, K. (2013). El psicodrama como opción terapéutica para el abordaje de la agresividad en adolescentes con Trastorno Disocial. Caso estudio: Liceo Dr. Abdón Calderón. Valencia - Municipio Naguanagua. Venezuela. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. *XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento* (M. M. dos S. Penna, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pires, M. F. D. N. (2019). *PENSAR NO OUTRO: a influência da prática indutiva no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Pernambuco, Recife – PE, 250p.
- Plutchik, R. (1992). Bases evolucionistas de la empatía. In N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *La empatía y su desarrollo* (pp.49-57). Bilbao: Desclée de Brower
- Poersch, K. & Marcondes. J. L. (2014) Terapia comunitária integrativa: experiencias sobre as rodas no território. *Cadernos de educação, saúde e fisioterapia*. v. 1, n. 1.
- Ramalho, C. M. R. (2010). *Psicodrama e dinâmica de grupo*. Aracaju.
- Ribeiro, J, Koller, S. H, & Camino, C. (2002) Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 18(3), 43-53.
- Ribeiro, M. C. O. & Sani, A. I. (2009). Modelos explicativos da agressão: Revisão teórica. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. ISSN 1646-0502.6 p. 96-104.
- Ryckebusch, C. G. (2011). *A “Roda de Conversa” na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento*. (Tese de Doutorado), Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 237p.

- Sampaio, L. R., Camino, C. P. S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(2), 212-227.
- Sampaio, J., Santos, G. C., Agostini, M., & Salvador, A. S. (2014). Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 18(Suppl. 2), 1299-1311. doi: 10.1590/1807-57622013.0264
- Scrimgeour, M. (2007). *Empathy and aggression: a study of the interplay between empathy and aggression in preschoolers*. (Trabalho de conclusão de curso), Faculty of Wheaton College, Norton, Massachusetts, Estados Unidos da América. 36 p.
- Silva, A. (2012) *A roda de conversa e sua importância na sala de aula*. (Trabalho de conclusão de curso - licenciatura - Pedagogia) Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 75p.
- Souza, M. A. & Castro, R. E. F. (2008) Agressividade Infantil no Ambiente Escolar: concepções e atitudes do professor. *Psicol. estud.*, Maringá, v.13, n.4, p. 837-845.
- Souza, R. M. (2007). Competência social em crianças em idade escolar: um processo de diagnóstico-interventivo. *Psicologia em Revista*, 16(1-2):165-177
- Spelling, M. (2007). *The Effect of an Empathy Training Program on Aggression in Elementary Age Children*. East Texas Baptist University. Disponível em: https://www.etbu.edu/sites/default/files/2018-10/hp2007maria_spellings_fall_2007.pdf Acesso em: 01 nov. 2019.
- Staub, Ervin. (1975) Aprendizagem e Desaprendizagem de Agressão, in: Singer, Jerome L. (org.) *O controle da agressão e da violência*. SP, EPU/ EDUSP.
- Tedeschi, J. T., & Felson, R. B. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Treadwell, T. W.; Stein, S. & Kumar, V. K. (1990). A Survey of Psychodramatic Action and Closure Techniques. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama Sociometry*. Volume 43, N. 3. Fall, p. 102-115.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation*. The power of Talk in a Digital Age. A Penguin Books. Social Science Business.
- Wispé, L. (1986). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 17-37). New York: Cambridge University Press.
- Zanettin, M. L. V. A. (2013) *Prevenção do bullying em sala de aula: uma proposta de intervenção*. (Curso de especialização em saúde) Universidade Federal do Paraná, Diamante do oeste – PR, 27 p.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS DOS DISCENTES (QACADI)

Avalie os discentes listados a seguir, **ANTES** e **DEPOIS** da participação no projeto, por meio de uma nota de 0 a 10, em relação a prática de comportamentos agressivos (exemplos: bater, empurrar, gritar com o outro, ser hostil).

Discentes	Antes do Projeto	Depois do Projeto	Observação (Escreva algo que você considere importante sobre o aluno/a)
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

DATAS	GRUPO 1: “AFETIVO-DISCURSIVO”	GRUPO 2: “INFORMATIVO-DISCURSIVO”
15/10/2018	Apresentação; Aplicação das escalas do pré-teste.	Apresentação; Aplicação das escalas do pré-teste.
17/10/2018 (1)	Tema: Raiva Recursos: Episódio do desenho animado intitulado “O Nervosinho”, projetor multimídia, computador, caixa de som, papel cartão. Técnicas: - Técnica do Psicodrama: Fantasia Dirigida - Técnica da respiração diafragmática - Roda de Conversa - Comportamento pró-social Questões norteadoras: Como foi esse momento?; o que vocês lembraram?; como se sentiram?; conseguiram imaginar a outra pessoa?; como ela estava se sentindo?; como vocês pensam que isso poderia ser resolvido?	Tema: Raiva Recursos: Projetor multimídia, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Roda de Conversa - Desenho livre Questões norteadoras: - O que é raiva?; quais os tipos de raiva?; quais as formas de evitar a raiva?; quais as consequências da raiva?
19/10/2018 (2)	Tema: Hostilidade Recursos: Animação intitulada “Palavras que machucam”, projetor multimídia, computador, caixa de som, fantasia de rei e de súditos, objetos decorativos, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Técnica do Psicodrama: Cadeira elevada - Roda de Conversa - Comportamento pró-social Questões norteadoras: Como foi esse momento?; o que vocês lembraram?; como se sentiram?; conseguiram imaginar a outra pessoa?; como ela estava se sentindo?; como vocês pensam que isso poderia ser resolvido?	Tema: Hostilidade Recursos: Projetor multimídia, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Roda de Conversa - Desenho livre Questões norteadoras: - O que é (...)?; quais os tipos de (...)?; quais as formas de evitar a (...)?; quais as consequências da (...)?
22/10/2018 (3)	Tema: Agressão verbal Recursos: Artigos para executar o teatro de sombras e para construir o quadro das emoções (caixa de papelão, lanterna, palitos de churrasco, folhas em EVA, canetas de cor e folhas de papel manteiga), post-it, lápis de cor. Técnicas:	Tema: Agressão verbal Recursos: Projetor multimídia, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Roda de Conversa - Desenho livre

	- Teatro de Sombras - Técnica do Psicodrama: Inversão de papéis - Túnel da qualificação - Roda de Conversa - Comportamento pró-social Questões norteadoras: Como foi esse momento?; o que vocês lembraram?; como se sentiram?; conseguiram imaginar a outra pessoa?; como ela estava se sentindo?; como vocês pensam que isso poderia ser resolvido?	Questões norteadoras: - O que é (...)?; quais os tipos de (...)?; quais as formas de evitar a (...)?; quais as consequências da (...)?
24/10/2018 (4)	Tema: Agressão Física Recursos: Vídeo: “Preconceito e violência na escola”, música: “meu furão é um valentão”, projetor multimídia, computador, caixa de som, papel cartão, canetas de cor, bonecos/as de pano. Técnicas: - Técnica do Psicodrama: Técnica das almofadas (adaptada) - Roda de Conversa - Comportamento pró-social Questões norteadoras: Como foi esse momento?; o que vocês lembraram?; como se sentiram?; conseguiram imaginar a outra pessoa?; como ela estava se sentindo?; como vocês pensam que isso poderia ser resolvido?	Tema: Agressão física Recursos: Projetor multimídia, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Roda de Conversa - Desenho livre Questões norteadoras: - O que é (...)?; quais os tipos de (...)?; quais as formas de evitar a (...)?; quais as consequências da (...)?
26/10/2018 (5)	Tema: Bullying Recursos: Episódio da animação Nina Perguntadeira, intitulado: “É fácil rir dos outros”, música: “Bullying sai pra lá”, projetor multimídia, computador, caixa de som, acessórios que ressaltam características físicas (nariz, boca, peruca, óculos), folhas de papel A4, lápis. Técnicas: - Dinâmica dos apelidos - Técnica do Psicodrama: Bonecos/máscaras (adaptada), Inversão de papéis e Role-taking. - Roda de Conversa - Comportamento pró-social Questões norteadoras: Como foi esse momento?; o que vocês lembraram?; como se sentiram?; conseguiram imaginar a outra pessoa?; como ela estava se sentindo?; como vocês pensam que isso poderia ser resolvido?	Tema: Bullying Recursos: Projetor multimídia, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Roda de Conversa - Desenho livre Questões norteadoras: - O que é (...)?; quais os tipos de (...)?; quais as formas de evitar a (...)?; quais as consequências da (...)?
29/10/2018	Tema: Agressão Intrafamiliar	Tema: Agressão Intrafamiliar

(6)	Recursos: Vídeo: “Crianças maltratadas – vídeo reflexão”, projetor multimídia, computador, caixa de som, fantasias para interpretação dos personagens (camisa social, avental, blusa, etc.) e acessórios para o cenário (panela, videogame, pasta de documentos, bolsa, etc.), quadrinho decorativo, giz, câmera filmadora. Técnicas: - Técnica do Psicodrama: Teatro de Reprise (com filmagem) - Roda de Conversa - Comportamento pró-social Questões norteadoras: Como foi esse momento?; o que vocês lembraram?; como se sentiram?; conseguiram imaginar a outra pessoa?; como ela estava se sentindo?; como vocês pensam que isso poderia ser resolvido?	Recursos: Projetor multimídia, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Roda de Conversa - Desenho livre Questões norteadoras: - O que é (...)?; quais os tipos de (...)?; quais as formas de evitar a (...)?; quais as consequências da (...)?
31/10/2018 (7)	Tema: Agressão contra a mulher Recursos: Vídeo: “No mundo das crianças não se bate em mulher”, projetor multimídia, computador, caixa de som, folhas de papel A4, lápis de cor, papel cartão. Técnicas: - Técnica do Desenho Estória com tema - Técnica do Teatro Imagem - Roda de Conversa - Comportamento pró-social Questões norteadoras: Como foi esse momento?; o que vocês lembraram?; como se sentiram?; conseguiram imaginar a outra pessoa?; como ela estava se sentindo?; como vocês pensam que isso poderia ser resolvido?	Tema: Agressão contra a mulher Recursos: Projetor multimídia, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Roda de Conversa - Desenho livre Questões norteadoras: - O que é (...)?; quais os tipos de (...)?; quais as formas de evitar a (...)?; quais as consequências da (...)?
05/11/2018 (8)	Tema: Agressão racista Recursos: Vídeos: “Ninguém nasce racista”, “Vídeo ilustrativo – caso Jamilly”, “Normal é ser diferente”, projetor multimídia, computador, caixa de som, cartolinas coloridas, revistas, cola, tesoura sem ponta, lápis de cor e canetas coloridas. Técnicas: - Técnica do Psicodrama: Cadeira Vazia - Roda de Conversa - Comportamento pró-social Questões norteadoras: Como foi esse momento?; o que vocês lembraram?; como se sentiram?; conseguiram	Tema: Agressão racista Recursos: Projetor multimídia, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Roda de Conversa - Desenho livre Questões norteadoras: - O que é (...)?; quais os tipos de (...)?; quais as formas de evitar a (...)?; quais as consequências da (...)?

	imaginar a outra pessoa?; como ela estava se sentindo?; como vocês pensam que isso poderia ser resolvido?	
07/11/2018 (9)	Tema: Agressão a idosos Recursos: Vídeo: “Teste do coronato – maltratando idosos”, slides com casos de idosos maltratados, áudios com frases ofensivas aos idosos, projetor multimídia, computador, caixa de som, ataduras, gases, sacos de areia, tecido TNT. Técnicas: - Técnica do Psicodrama: Role-taking - Roda de Conversa - Comportamento pró-social Questões norteadoras: Como foi esse momento?; o que vocês lembraram?; como se sentiram?; conseguiram imaginar a outra pessoa?; como ela estava se sentindo?; como vocês pensam que isso poderia ser resolvido?	Tema: Agressão a idosos Recursos: Projetor multimídia, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Roda de Conversa - Desenho livre Questões norteadoras: - O que é (...)?; quais os tipos de (...)?; quais as formas de evitar a (...)?; quais as consequências da (...)?
09/11/2018 (10)	Tema: Agressão ao meio ambiente Recursos: Vídeo: “HOMEM”, áudios com sons de floresta, serra elétrica e sons de animais, slides com imagens de animais feridos e poluição ambiental, projetor multimídia, computador, caixa de som, máscaras de animais, mudinhas de plantas. Técnicas: - Técnica do Psicodrama de Bonecos/Máscaras - Roda de Conversa - Comportamento pró-social Questões norteadoras: Como foi esse momento?; o que vocês lembraram?; como se sentiram?; conseguiram imaginar a outra pessoa?; como ela estava se sentindo?; como vocês pensam que isso poderia ser resolvido?	Tema: Agressão ao meio ambiente Recursos: Projetor multimídia, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Roda de Conversa - Desenho livre Questões norteadoras: - O que é (...)?; quais os tipos de (...)?; quais as formas de evitar a (...)?; quais as consequências da (...)?
12/11/2018 (11)	Tema: Agressão intergrupala Recursos: Vídeo: “Convivência”, slides com exemplos de conflitos intergrupais, projetor multimídia, computador, caixa de som, folha de papel A4, papel cartão, lápis comum e lápis de cor. Técnicas: - Técnica do Psicodrama: Inversão de Papéis (adaptada para grupos) - Roda de Conversa - Comportamento pró-social	Tema: Agressão intergrupala Recursos: Projetor multimídia, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Roda de Conversa - Desenho livre Questões norteadoras: - O que é (...)?; quais os tipos de (...)?; quais as formas de evitar a (...)?; quais as consequências da (...)?

	Questões norteadoras: Como foi esse momento?; o que vocês lembraram?; como se sentiram?; conseguiram imaginar a outra pessoa?; como ela estava se sentindo?; como vocês pensam que isso poderia ser resolvido?	
14/11/2018 (12)	Tema: Revisão dos temas trabalhados Recursos: Vídeo: “Gentileza gera gentileza”, áudios com diferentes histórias de vida, projetor multimídia, computador, caixa de som, sapatos e sandálias, papel cartão. Técnicas: - Técnica do Psicodrama: Inversão de Papéis (adaptação do museu da empatia) - Vivência: práticas de gentileza - Roda de Conversa - Comportamento pró-social Questões norteadoras: Como foi esse momento?; o que vocês lembraram?; como se sentiram?; conseguiram imaginar a outra pessoa?; como ela estava se sentindo?; como vocês pensam que isso poderia ser resolvido?	Tema: Revisão dos temas trabalhados Recursos: Projetor multimídia, folhas de papel A4, lápis de cor. Técnicas: - Roda de Conversa - Desenho livre Questões norteadoras: - O que é (...)?; quais os tipos de (...)?; quais as formas de evitar a (...)?; quais as consequências da (...)?
19/11/2018	Realização do Grupo focal	Realização do Grupo focal
22/11/2018	Aplicação das escalas do pós-teste	Aplicação das escalas do pós-teste
22/08/2019	Realização do <i>Follow-up</i>	Realização do <i>Follow-up</i>

Nome: _____ Idade: _____ Série: _____

Marque se a sentença descreve você (SIM ) ou se não descreve você (NÃO )

1. Fico feliz quando como alface.	  SIM () NÃO ()
2. Fico triste de ver uma menina que não encontra alguém com quem brincar.	  SIM () NÃO ()
3. Pessoas que beijam e abraçam em público são tolas.	  SIM () NÃO ()
4. Meninos que choram porque estão felizes são tolos.	  SIM () NÃO ()
5. Eu realmente gosto de ver pessoas abrindo presentes, mesmo quando eu não ganho um presente para mim.	  SIM () NÃO ()
6. Ver um menino que está chorando me faz sentir vontade de chorar.	  SIM () NÃO ()
7. Eu fico aborrecido quando eu vejo uma menina sendo machucada.	  SIM () NÃO ()
8. Mesmo quando eu não sei por que alguém está rindo, eu também começo a rir.	  SIM () NÃO ()
9. Às vezes, eu choro quando assisto TV.	  SIM () NÃO ()
10. Meninas que choram porque estão felizes são tolas.	  SIM () NÃO ()
11. É difícil, para mim, ver outra pessoa ficar aborrecida.	  SIM () NÃO ()
12. Eu fico chateado quando eu vejo um animal sendo ferido.	  SIM () NÃO ()
13. Fico triste de ver um menino que não encontra alguém com quem brincar.	  SIM () NÃO ()
14. Algumas canções me deixam tão triste que eu sinto vontade de chorar.	  SIM () NÃO ()
15. Eu fico aborrecido quando eu vejo um menino sendo machucado.	  SIM () NÃO ()
16. Adultos às vezes choram, mesmo quando eles não têm motivo para estarem tristes.	  SIM () NÃO ()
17. É bobagem tratar cachorros e gatos como se eles tivessem sentimentos humanos.	  SIM () NÃO ()
18. Eu fico furioso (a) quando eu vejo um colega de aula fingindo que precisa de ajuda da professora todo o tempo.	  SIM () NÃO ()
19. Crianças que não têm amigos, provavelmente não querem ter.	  SIM () NÃO ()
20. Ver uma menina que está chorando me faz sentir vontade de chorar.	  SIM () NÃO ()
21. Eu acho engraçado quando alguma pessoa chora durante um filme triste ou quando está lendo um livro triste.	  SIM () NÃO ()

22. Eu sou capaz de comer sozinho todos os meus biscoitos, mesmo quando eu vejo que alguém está olhando para mim e querendo um.	  SIM () NÃO ()
23. Eu não me sinto aborrecido quando um colega está sendo punido pela professora por não obedecer as regras da escola.	  SIM () NÃO ()

INSTRUÇÕES. Por favor, leia atentamente as frases abaixo. Depois, indique o quanto concorda ou discorda com cada uma, utilizando a escala de resposta abaixo.

	1	2	3	4	5
	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	NEM CONCORDO, NEM DISCORDO	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE
1. Se alguém me bater, eu o bato de volta.	1	2	3	4	5
2. Se me provocarem muito, provavelmente revidarei a provocação.	1	2	3	4	5
3. Alguns amigos dizem que sou cabeça quente.	1	2	3	4	5
4. Algumas vezes gostaria de saber por que sou tão exigente com as coisas.	1	2	3	4	5
5. Tenho ameaçado algumas pessoas que conheço	1	2	3	4	5
6. Geralmente entro em brigas um pouco mais do que fazem as outras pessoas.	1	2	3	4	5
7. Desconfio de pessoas estranhas que são amigáveis demais comigo.	1	2	3	4	5
8. Quando decepcionado, deixo minha irritação transparecer.	1	2	3	4	5
9. Sei que “amigos” falam de mim pelas costas.	1	2	3	4	5
10. Meus amigos dizem que sou bastante argumentador, sempre tenho algo a debater.	1	2	3	4	5
11. Algumas vezes me sinto como uma bomba prestes a explodir.	1	2	3	4	5
12. Fico furioso (a) facilmente, mas também me acalmo rapidamente.	1	2	3	4	5
13. Às vezes fico nervoso (a) sem nenhuma boa razão e não consigo me controlar.	1	2	3	4	5
14. Existem pessoas que me provocam tanto que nós acabamos brigando.	1	2	3	4	5
15. Tenho ficado tão zangado (nervoso) que chego a quebrar coisas.	1	2	3	4	5
16. Quando as pessoas me aborrecem, é possível que eu fale o que realmente penso delas.	1	2	3	4	5
17. Tenho dificuldade em controlar meu temperamento.	1	2	3	4	5
18. Algumas vezes o ciúme me corrói por dentro.	1	2	3	4	5
19. Algumas vezes sinto que as pessoas estão rindo de mim pelas costas.	1	2	3	4	5
20. Constantemente me vejo discordando das pessoas.	1	2	3	4	5
21. Se eu tiver que partir para violência para garantir os meus direitos, eu o faria.	1	2	3	4	5
22. Uma vez ou outra não consigo controlar a vontade de bater em outra pessoa.	1	2	3	4	5
23. Às vezes sinto que a vida tem sido injusta comigo.	1	2	3	4	5
24. Quando as pessoas são muito gentis, duvido de suas intenções.	1	2	3	4	5

25. Outras pessoas parecem sempre se controlar para não desrespeitar as leis.	1	2	3	4	5
26. Não consigo ficar calado (a) quando as pessoas discordam de mim.	1	2	3	4	5