ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA-AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA-ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR

9,5

MANIFESTAÇÕES DA AGRESSIVIDADE: VISÃO DOS PROFESSORES E RECURSOS PEDAGÓGICOS.

Zuleide da Silva Moreto
e-mail: zuleidemoreto@hotmail.com
Orientador: Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida

ROLIM DE MOURA – RO/2007

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA-AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA-ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR

MANIFESTAÇÕES DA AGRESSIVIDADE: VISÃO DOS PROFESSORES E RECURSOS PEDAGÓGICOS.

Zuleide da Silva Moreto
e-mail: zuleidemoreto@hotmail.com
Orientador: Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida

Trabalho apresentado ao curso de pós-graduação da ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA – AJES, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar.

ROLIM DE MOURA – RO/2007

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA-AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA-ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR.

TERMO DE APROVAÇÃO

_____
Zuleide da Silva Moreto

_____
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida
Orientador

_____
NOTA/CONCEITO

RESUMO

Pretende-se, com este trabalho, contribuir para que o professor possa lidar com a agressividade infantil, em sala de aula, na medida em que essa questão puder ser compreendida. A agressividade é um aspecto inerente ao comportamento humano, sendo influenciado por fatores individuais, familiares e ambientais. Em todas as teorias pesquisadas há um tema em comum: a agressividade não é uma reação àquilo que ocorre em torno da pessoa, mas sim um impulso inato e incontrolável. Os seres humanos nascem com instinto agressivo. Porém, durante certo período do desenvolvimento esse comportamento é identificado como de sobrevivência, sendo que os instintos não são maus ou ruins todos são positivos e necessários, para o bom desenvolvimento físico, mental, intelectual, afetivo e emocional da criança. Constata-se que a violência social é uma das grandes causas da agressividade infantil e que a escola encontra-se ainda pouco preparada para lidar ainda que sem resultados práticos com esse problema. Recomenda-se, portanto mais pesquisas a fim de melhor fundamentá-lo. Uma questão levanta a partir desta pesquisa refere-se ao fato de que as estratégias apresentadas pelos docentes para lidar com o problema da agressividade como, por exemplo, o do diálogo com os alunos e orientação aos pais parecem adequadas. Porque então não resolvem o problema, que parece agravar-se cada vez mais nas escolas? Seria interessante uma continuação desta pesquisa para verificar se, de fato, os docentes agem de acordo com seu discurso, utilizando como metodologia para coleta de dados, ao invés do relato docente, a observação "*in loco"* da sua "*práxis".*

Palavras-chave: Agressividade. Educação infantil. Orientação Escolar.

AGRADECIMENTOS

Deus, acima de tudo pelo dom da vida, pela proteção, e força para superar os desafios na realização deste trabalho.

Ao meu marido, Antonio que deu apoio e colaboração.

A minha mãe Neuza, que sempre deu incentivo para prosseguir meus estudos, minha sogra que ficou cuidando dos meus filhos: Rafael. Renan, Hayane.

LISTA DE TABELAS

TABELA 5. 1 - PORCENTAGEM DE CRIANÇAS AGRESSIVAS EM SALA DE AULA. 42

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 5.1 - 1) QUAIS AS ATITUDES QUE A CRIANÇA DEMONSTRA PARA VOCÊ CLASSIFICÁ-LA COMO AGRESSIVA? 38

FIGURA 5.2 - 2) QUANDO VOCÊ PERCEBE QUE O COMPORTAMENTO AGRESSIVO ESTÁ INFLUENCIANDO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DESTA CRIANÇA? 39

FIGURA 5.3 - 3) QUAL O ENCAMINHAMENTO DADO E RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS COM CRIANÇAS AGRESSIVAS? 39

FIGURA 5.4 - RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS. 40

FIGURA 5.5 - 4) QUAIS SÃO AS POSSÍVEIS CAUSAS DA AGRESSIVIDADE NA ESCOLA. 41

SUMÁRIO

CAPÍTULO I
INTRODUÇÃO.....09

CAPÍTULO II
A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE INFÂNCIA.....11
2.1 – A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....11

CAPÍTULO III
A AGRESSIVIDADE NAS ÓTICAS: INSTINTIVISTA, BEHAVIORISTA, PSICANALÍTICA E SÓCIO-INTERACIONISTA.....18
3.1 INSTINTIVISMO.....18
3.2 BEHAVIORISMO.....21
3.3 ABORDAGEM PSICANALITICA.....24
3.4 POSTURA SOCIO-INTERACIONISTA.....27

CAPÍTULO IV
A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DA AGRESSIVIDADE INFANTIL.....31
4.1 – A FAMILIA E A AGRESSIVIDADE.....31

CAPÍTULO V
PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLA DA REDE MUNIPAL DE EDUCAÇÃO DE ROLIM DE MOURA/RO.....36
5.1 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES EM ROLIM DE MOURA/RO.....36
5.2 OS PROCEDIMENTOS.....37
5.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....37

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....43

REFERÊNCIAS.....46

ANEXOS.....48

CAPÍTULO II

INTRODUÇÃO

A agressividade é um aspecto inerente ao comportamento humano, sendo influenciado por fatores individuais, familiares e ambientais.

Em todas as teorias pesquisadas há um tema em comum: a agressividade não é uma reação àquilo que ocorre em torno da pessoa, mas sim um impulso inato e incontrolável. Os seres humanos nascem com instinto agressivo. Porém, durante certo período do desenvolvimento esse comportamento é identificado como de sobrevivência, sendo que os instintos não são maus ou ruins todos são positivos e necessários, para o bom desenvolvimento físico, mental, intelectual, afetivo e emocional da criança.

Entretanto, à medida que o sujeito vai interagindo socialmente, esse impulso agressivo vai-se transformando, vai-se modificando. Hoje, temos cidadãos cada vez mais violentos. E há uma violência social que se manifesta dentro da escola que é um segmento da sociedade.

Dessa forma, na tentativa de compreender e adquirir um maior conhecimento sobre o comportamento agressivo manifestado pelas crianças em seus lares e ambiente escolar, elaborou-se este trabalho, objetivando contribuir sobre esse tema.

Na última década, o problema da agressividade vem se agravando na escola, prejudicando e muito o processo de ensino aprendizagem, e a relação professor, aluno / aluno.

No primeiro capítulo, far-se-á um resgate histórico da evolução e conceito de infância. No segundo capítulo aborda-se a contribuição da família na formação da agressividade infantil. E, no terceiro capítulo, apresentar-se-á o enfoque dado à agressividade pelas linhas teóricas Instintivista, Behaviorista, Psicanalítica e Sócio-Interacionista.

No quarto capítulo, apresenta-se a pesquisa de campo, realizada em uma escola da rede municipal da cidade de Rolim de Moura/RO, para levantamento de dados com o objetivo e mapear o quadro de comportamentos agressivos apresentados, bem como a discussão dos resultados e os encaminhamentos e recursos utilizados para a solução deste problema.

Pretende-se, com este trabalho, contribuir para que o professor possa lidar com a agressividade infantil, em sala de aula, na medida em que essa questão puder ser compreendida.

CAPÍTULO II

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE INFÂNCIA

2.1 – A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Para ter-se uma noção de infância é importante que se perceba que esse conceito foi historicamente construído e conseqüentemente, vem mudando na medida em que o tempo passa não se apresentando de forma homogênea ou linear, nem mesmo no interior de uma sociedade ou época, uma vez que conceitos estão relacionados a contextos históricos, sociais, econômicos específicos.

Para tanto, se faz necessário voltar aos séculos VII e VI, a C. na Grécia antiga, onde ocorreu um grande desenvolvimento das *polis* (cidade-estado). Cada *polis* tinha autonomia política e monetária bem como características culturais próprias.

Esparta e Atenas foram cidades que se destacaram entre os séculos V e VI, atingindo seu mais elevado grau de desenvolvimento, consolidando e aprofundando sua estrutura democrática. Porém, a democracia tinha um significado diferente do que se entende hoje, pois era baseada no trabalho escravo. E somente eram considerados indivíduos livres, os cidadãos que tinham pai e mãe gregos livres.

Atenas e Esparta tinham parâmetros diferenciados quanto às suas concepções de criança, bem como quanto à formação que a elas destinavam. Dentre outros aspectos, Giordani (1972) comenta que em Esparta vigorava um intenso controle estatal e que a

educação visava formar soldados fortes, corajosos, e moças que viessem a ser mães saudáveis de filhos robustos.

Com base em tais propósitos, as crianças recém-nascidas eram avaliadas por uma comissão de anciãos que viam se o bebê era bem formado, saudável. Somente quando esses requisitos eram preenchidos tinha direito a viver, ficando sob os cuidados da mãe até os sete anos, no caso dos meninos.

A partir dessa idade os garotos ficavam sob a tutela do Estado, que lhes dava educação até os vinte anos de idade, visando à formação militar. Quanto às meninas, recebiam uma educação que envolvia a dança, a música, mas a ênfase maior era dada à ginástica, que visava moldar uma mulher fisicamente saudável e assim, capaz de gerar filhos fortes.

Já em Atenas, pairava uma liberdade maior, pois os meninos não ficavam atrelados ao Estado, como em Esparta. E a educação visava tornar as crianças futuros cidadãos cultos, mas também bem preparados fisicamente. Assim, além de uma sólida formação literária e musical, era dado destaque ao aspecto referente à educação física.

Na Idade Média, segundo Rubano e Moroz (1996), a organização econômica, política, jurídica e territorial denominada feudalismo ocorria através de feudos, fazendas semelhantes às atuais. Na extensão territorial referente ao feudo se produzia praticamente tudo que era necessário para a subsistência das pessoas, portanto eles eram quase auto-suficientes. O comércio e as trocas monetárias eram mínimos.

Outra característica importante do feudalismo é o vínculo trabalhista entre as pessoas que podia se dar de duas formas, conforme relata Rubano e Moroz, (1996, p.136), “por meio da relação entre suserano e vassalo (quer entre nobres, quer entre membros do clero) ou entre senhor e servo”. No primeiro caso, os deveres referiam-se a obrigações militares, além de jurídica e financeiras. Já entre senhores e servos, as obrigações recaíam em o senhor oferecer proteção ao servo e este dar uma parte de sua produção ao senhor, alem de trabalhar alguns dias diretamente para ele, tendo ainda outras obrigações, como, por exemplo, pedir consentimento para casar e pagar imposto.

Nessa forma de organização, segundo Ariès (1981), o período da infância, tal como se concebe hoje, não existia – assim como também não existiam os outros períodos da vida – que hoje se baseiam numa concepção biológica, considerando o amadurecimento neurológico, entre outros aspectos. As designações eram dadas a partir das funções sociais do indivíduo ou através de analogias como as estações do ano o outono, por exemplo, relacionados à velhice.

De acordo com Ariès (1981), os adultos que zelavam pelas crianças não eram necessariamente seus pais, uma vez que as trocas afetivas e a socialização iam além da família, abrangendo vizinhos, amigos, criados e velhos, promovendo uma convivência geral da criança com o adulto. Por essa convivência ser tão direta, a criança não era privada do mundo dos adultos, nem mesmo das suas atrocidades.

O respeito às crianças, tal como atualmente se concebe, era algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; as crianças ouviam e viam tudo, estavam expostas a todos os tipos de acontecimentos, pois a criança era considerada adulto em miniatura.

Segundo Badinter (1985), o infanticídio era prática comum na época e a partir do século XIII difundiu-se o hábito de ter amas-de-leite para os filhos. Também se fazia presente à idéia de que as mães não deveriam tratar os filhos com mimos e carícias, já que isso os debilitaria.

Às escolas, na Idade Média inicialmente destinava-se apenas aos clérigos, sendo mais tarde, dirigidas também às crianças e aos adultos. Numa mesma sala ficavam indivíduos de todas as idades, sendo que era comum encontrar adultos em meio às crianças.

O que importava era o conteúdo e não a diferença de idades dos ouvintes. As crianças entravam nas escolas com cerca de dez anos; nesse momento, a maioria saía de casa para morar em pensões, onde também adultos e crianças conviviam em ambiente comum. Essas pensões poderiam ser também a casa do mestre ou de um pároco. Por essa razão, a figura de autoridade que conheciam era a do mestre, já que poucos tinham um contato mais direto com a família. Portanto, segundo Áriès (1981):

> Essa promiscuidade das idades hoje nos surpreende, quando não nos escandaliza; no entanto, os medievais eram tão pouco sensíveis a ela que nem a notavam, como acontece com as coisas muito familiares. Mas como poderia alguém sentir a mistura de idades quando se era tão indiferente à própria idéia de idade. (Ariès, 1981:168).

Segundo Ariès (1981), foi a partir do final do século XIV, época em que o sistema feudal começou a entrar em crise, que se deu o inicio de um longo processo de mudança no conceito de infância. Observa-se que, nessa época, começaram a aparecer às primeiras representações de crianças como tema de pinturas, revelando que o olhar da sociedade começava a se voltar para elas.

A transição do sistema feudal para o capitalista foi basicamente conseqüência do crescimento do comércio e das cidades. Com a expansão do comércio, as cidades passaram a oferecer trabalho a um número cada vez maior de pessoas que a elas se dirigiam.

Os governantes passaram a olhar para dentro de suas próprias estruturas e percebeu-se que mediante a concorrência entre as nações, um país populoso significava braços para o trabalho de manufatura e para formação dos exércitos. Foi nessa época que se percebeu o altíssimo índice de mortalidade infantil, e surgiu a necessidade de reverter esse quadro. E para isso, fazia-se necessário mudar a mentalidade que se tinha em relação à criança, a fim de fazê-la chegar à fase adulta. Iniciam-se discursos no sentido de que as mulheres se voltassem para os cuidados dos filhos e do lar. Passou-se a ressaltar as vantagens e as honras da mulher que exercesse com dedicação esses papéis de extrema importância para o bem estar e a integridade das crianças, que tanto interessavam ao Estado.

Segundo Badinter (1985), essa nova mentalidade foi passada à sociedade de forma eficiente (especialmente por alguns filósofos, tais como Rousseau), embora tenha demorado mais de dois séculos para ser consolidada.

Para atender às necessidades da "nova" criança, foi necessário modificar também a família, que, nos séculos XVI e XVII, compreendia grande número de membros, caracterizando-se pelo prevalecimento da hierarquia e da ordem. A vida afetiva não se concentrava no *lócus* familiar e sim na relação com a comunidade. No século XIX, a família característica era representada pela família burguesa, que enfatizava o amor romântico e a preservação do capital, a manutenção da sociedade privada e o abandono dos prazeres corporais, em prol do amor e da autoridade parental. Surgiu assim a família nuclear constituída apenas pelos pais e filhos, diminuindo o número de pessoas que viviam juntas, o que permitiu que surgisse a intimidade a afetividade, tais como as concebemos hoje, entre seus membros.

Segundo Ariès (1981), ainda no século XVII, desenvolveu-se entre os moralistas e os educadores a concepção de que a infância não era um período curto. Na verdade, este período era longo e cabia aos pais a proteção da criança em sua fraqueza e a preservação de sua inocência. Além disso, ela deveria ser educada, orientada e disciplinada em colégios e escolas. Tem-se assim, a partir daí, duas novas preocupações com relação à criança: a conservação de sua inocência e o desenvolvimento da racionalidade e da moral.

A partir do final do século XVIII, manifestaram-se duas outras preocupações: a saúde física e a higiene. Para propagar esses conceitos, surgiram também os chamados intermediários, que atuavam entre o Estado e a família. São eles os médicos, as enfermeiras e

as parteiras. Para inserção desses agentes nas famílias foi necessário primeiramente que estas fossem consideradas, por eles, incapazes de cuidar do bem-estar das crianças. Para disseminar tal idéia, utilizou-se de argumentos com os quais procuravam provar a ineficiência da família, como a existência de alto índice de mortalidade infantil e a precária condição de saúde das crianças. Feito isso, os agentes demonstraram a importância de tê-los como aliados.

Algumas transformações na concepção de infância ocorridas na Europa, não ocorreram no Brasil, levando em conta a sua condição de colônia na época. Segundo Del Priori (1999), assim como na Europa, no Brasil não havia uma delimitação clara do que seria o período da infância. A criança só interessava enquanto uma esperança, ou seja, enquanto uma perspectiva de vir a ser um adulto. Porém ao contrário da Europa havia toda uma preocupação com a manutenção da vida das crianças. Tal contexto teria um significado de cuidado, uma vez que neste período havia a intenção de que a criança engordasse, pois isso era sinal de saúde.

O medo de perder a criança fazia com que as mães lançassem mão de vários rituais religiosos, místicos, que segundo a sabedoria do povo, serviam para manter vivos os pequeninos.

Quando maiores, as crianças participavam de todas as festas dos adultos, e lhes era ensinado jogos e brincadeiras. A educação, que geralmente era iniciada em casa, dependendo das condições financeiras da família, continuava na escola, tinha como objetivo desenvolver indivíduos responsáveis e principalmente católicos. Porém era uma pequena parcela da sociedade, uma vez que os negros, mestiços e filhos ilegítimos estavam fadados à própria sorte.

O recolhimento de crianças nas casas de expostos marcou a assistência à infância nos séculos XVIII e XIX no Brasil. As Rodas foram implantadas pela Santa Casa de Misericórdia segundo modelos vigentes nos países católicos da Europa, para recolher crianças enjeitadas. A “Roda dos Expostos” era um dispositivo cilíndrico, no qual eram depositadas as crianças, girando do exterior para o interior da casa de recolhimento. Assim, a criança era introduzida sem que se pudessem identificar quem a abandonava.

Um dos graves problemas das rodas foi à alta mortalidade das crianças nelas recolhidas. Estatísticas coletadas por pesquisadores e diários de visitantes revelam números surpreendentes que provocaram questionamento não só da qualidade da assistência nela prestada como do sistema A Roda enquanto política de assistência. Ou seja, tratava-se de uma política perversa, no sentido de que seus resultados foram opostos aos objetivos propostos,

pois enquanto os objetivos expostos, afirmavam que as crianças eram recolhidas para que não morressem abandonadas nas ruas, essas mesmas crianças acabavam morrendo na instituição.

A passagem do século XIX para o XX, constituiu-se em um período de grandes transformações políticas e sociais. A esfera jurídica tornou-se a protagonista da formulação do problema e da busca de soluções para a questão do menor abandonado.

Em 1979, o país promulgou a lei 6.697/79 que instituiu o novo código de menores, introduzindo o conceito de "menor em situação irregular". Porém foi curta a vigência desse código. Os ares democráticos que caracterizaram os anos 80 rejeitavam as práticas repressivas impostas por lei e abriram espaço para o que se acredita ser a mais significativa reformulação da história da legislação para infância.

Anos de debate, denúncias e demonstrações públicas de desagrado em relação ao código, conduziram a movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e do adolescente sem precedentes no país. O tema foi especialmente contemplado na Carta Constitucional de 1988 (Artigo 227) e culminou na elaboração do projeto do Estatuto da Criança e do Adolescente, com a participação de diversos segmentos da sociedade civil. A lei 8.069 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgada no ano de 1990. Seus pressupostos, baseados na convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança (1989), fizeram ressurgir algumas idéias acalentadas no passado e ultrapassaram expectativas, transformando a lei numa das mais avançadas do mundo.

Com certeza foi um avanço muito grande que o país deu ao instituir este Estatuto. Cabe ressaltar que muita coisa deve ser feita, para que haja sua efetivação a contento, pois segundo a folha do CEDCA – Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (10/2000, nº4), a realidade é cruel, os números de violações desses direitos são alarmantes, cerca de dezoito mil crianças são espancadas diariamente no país. Pelo menos cento e vinte mil crianças morrem anualmente no Brasil, antes de completar um ano de vida, em cada cem crianças estima-se que quarenta e uma não concluirão o ensino fundamental e quase oito milhões de crianças e adolescentes brasileiros trabalham.

Segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico, através de uma pesquisa divulgada na Revista Isto É de 12/07/2000, há dois milhões e novecentas mil crianças entre dez e quatorze anos trabalhando ilegalmente no país, isso representa l6, 9% da população dessa faixa etária. No Paraná a porcentagem é maior que a média nacional, há cento e setenta e duas mil crianças trabalhando, cerca de l8, 7% das crianças dessa faixa etária. Porém não basta uma cartilha bonita de leis modernas para a criança e o adolescente, mas sim uma reestruturação geral no país, pois:

> Quando as pessoas passam a perceber a realidade de seu (nosso) tempo através da dimensão social da cidadania, adquirem (adquirimos) maior rigor na capacidade de descrever o que se passa em volta. Amplia-se a capacidade de tornar real, concreto, efetivo o que geralmente se declara como direito, mas não existe na vida real. Por exemplo, quando se declara que as crianças têm à vida, a alimentação, a saúde, a educação, mas na prática não se cria um mecanismo que evite a morte a desnutrição, a doença e a ignorância. (Seda, 1995).

Como se pode observar, a própria vida das crianças abandonadas ou mesmo em seus lares, muitas vezes envolve atos de violência e agressividade. No capítulo a seguir, aprofundar-se-á uma análise teórica das relações da família e agressividade infantil.

CAPÍTULO III

A AGRESSIVIDADE NAS ÓTICAS: INSTINTIVISTA, BEHAVIORISTA, PSICANALÍTICA E SOCIO-INTERACIONISTA

3.1 INSTINTIVISMO

Os instintivistas mais antigos como Willian James e Willian Mc Dougall, citados por Fromm (1987), elaboraram listas enormes, nas quais classificavam os instintos. Cada um era responsável pela motivação de correspondente tipo de comportamento: como os de imitação, rivalidade, pugnacidade, simpatia, impulso para a caça, jogo, de curiosidade, sociabilidade, medo, aquisitividade, limpeza higiênica, modéstia de amor e de ciúme, enfim uma mistura estranha de qualidades inerentes a todos os seres humanos e de traços específicos de caráter socialmente condicionados.

Autores mais recentes como Sigmund Freud e Konrad Lorenz, marcaram uma nova fase na pesquisa sobre a agressividade. Freud em suas pesquisas trouxe um grande avanço, pois ele conseguiu unificar todos os instintos em duas categorias – os instintos sexuais que estariam relacionados ao Id e os instintos de autopreservação que estariam relacionados ao Ego.

O Id pode ser definido como a forma original do aparelho psíquico, governada desde o nascimento pelas pulsões inatas, que se originam da organização somática e encontra

nesta instância, sua primeira expressão psíquica. O funcionamento do Id é submetido ao principio de prazer, portanto ele ignora tanto o espaço e o tempo quanto às relações lógicas ou causais. As forças que governam o Id procuram satisfazer as pulsões sexuais e agressivas. Na Segunda tópica freudiana, o Id cobre essencialmente a área do inconsciente e abraça, ao lado das pulsões, tudo que é produto do recalque. Pode-se dizer que, do ponto de vista dinâmico, a função do Id escapa inteiramente à consciência e representa a matéria prima das diferenciações ulteriores.

As forças do Id encontram um outro sistema de motivação ou de ação que é o Ego, que se diferencia no aparelho psíquico pela influência direta do mundo exterior. Seu funcionamento é regulado pelos processos secundários e sua estrutura é determinada pelo princípio de realidade. Segundo Freud, o Ego controla a motricidade voluntária e desempenha a função de autopreservação, percebe os estímulos, adapta-se às excitações e às sensações, evita as tensões excessivas, e registra as informações que lhes são dadas, tentando modificar o ambiente, tornando-o cada vez mais apto a responder às suas necessidades e a satisfazer seus desejos.

Assim o Ego tem a função de mediação entre as relações do sujeito e o mundo exterior. Por outro lado, ele deve também se confrontar com as pulsões internas, instaurando um controle das exigências libidinais. Cabe-lhe ainda decidir em que condições e em que momento uma gratificação deve ser concedida, adiar a satisfação até o momento oportuno e suprimir completamente uma exigência que possa provocar conseqüências desagradáveis. Ao confrontar ao mesmo tempo as exigências da realidade exterior e as pulsões que vêm do interior, o Ego assume a função de síntese e torna-se um solucionador de problemas.

Entretanto, o Ego não pode ser considerado um simples sistema regulador. Confrontado como faz, o acesso das percepções, afetos e pulsões à consciência, ele tem um papel na resolução dos conflitos psíquicos e determina a relação do sujeito para consigo mesmo.

Fromm (1987:38) ressalta um ponto em comum entre os instintivistas mais antigos e os mais recentes; a concepção do modelo instintivista em termos hidráulico-mecanísticos, considerando a energia sustentada pelas comportas que extravasam sob determinadas condições, e mais tarde utilizou-se de uma analogia em que cada instinto era retratado como uma câmara em que o gás libera-se constantemente.

Já Freud ao propor a Teoria da Libido, seguiu também um esquema hidráulico. A libido aumenta – a tensão cresce – o desprazer amplia-se; o ato sexual faz decrescer a tensão e o desprazer, até que a tensão comece a crescer novamente. Da mesma forma, Lorenz

(apud Fromm, 1987) considerava a energia especifica de reação como um gás que fosse constantemente bombeado num determinado recipiente ou um líquido num reservatório que pode descarregar-se através de uma válvula elástica colocado no seu fundo.

Pode-se perceber que esses modelos assinalados "compartilham a mesma idéia de uma substância capaz de energizar os comportamentos, mantidos num recipiente, liberados mais tarde através da ação". (Rinde, 1960 apud Fromm. 1987).

Apesar desse ponto em comum entre esses estudiosos, a teoria freudiana é a ultima etapa no progresso da história da teoria dos instintos. Freud não prestou muita atenção ao fenômeno da agressão, pois para ele o que prevalecia era a sexualidade (libido) e a autopreservação, dois impulsos que dominavam o homem.

Somente a partir da década de 1920, esse quadro modificou-se completamente. Freud no seu estudo o Ego e o Id e em seus escritos posteriores ele postulou uma nova dicotomia: a dos instintos de vida (Eros) e dos instintos de morte (Tanatos). Ele descreve uma nova fase teórica nos seguintes termos:

> Começando com especulações sobre a origem da vida e de paralelos biológicos cheguei à conclusão de que, além do instinto de preservar a substância viva, deve haver um outro instinto contrário, que procura dissolver essas unidades e fazê-las retornar ao seu estado primordial, inorgânico. Quer dizer assim como há Eros, há também um instinto de morte. (Freud, 1930 apud Fromm, 1987:39).

O instinto de morte é dirigido sobre a própria pessoa, numa tendência autodestrutiva, ou é dirigido para fora e, nesse caso, tende a destruir os outros antes que a si mesmo.

Segue-se que, do ângulo do instinto de morte, a agressão não era essencialmente uma reação a estímulos, mas um impulso de fluxo constante enraizado na constituição do ser humano.

Com isso Freud avançou deixando um enfoque puramente fisiológico-mecanicista, para sustentar um enfoque biológico, considerando o organismo como um todo e analisando as fontes biológicas do amor e do ódio. Porém sua teoria sofre graves deficiências, pois está baseada inteiramente em especulações abstratas e em comprovação empírica.

Outro ponto desfavorável na análise do fenômeno da agressão elaborada por Freud, foi por apresentar um único instinto para tentar explicar as diversas espécies de

agressão, chegando a uma conclusão conceitual dualista na qual duas forças opõem-se uma à outra.

Essa dicotomia primeiramente era observada entre a autopreservação, isto é energia investido na satisfação das necessidades de sobrevivência, e libido isto é, satisfação relacionada aos desejos referentes à sexualidade e posteriormente entre os instintos de vida e de morte.

Lorenz também elaborou uma Teoria da Agressão dando um direcionamento à tendência de circunstâncias sociais, políticas e econômicas de sua própria elaboração.

Para Lorenz, a agressividade humana é um instinto alimentado por uma fonte de fluxo ininterrupto de energia, e não necessariamente o resultado de uma reação a estímulos externos, isso requer dizer que a energia específica destinada a um ato instintivo acumula-se continuamente nos centro neurais relacionados com esse padrão de comportamento, e, caso haja acumulado energia suficiente é possível que ocorra uma "explosão", mesmo sem a presença de um estímulo.

Então a agressão para esse teórico é, antes de qualquer coisa, não uma razão aos estímulos que vêm de fora, mas uma excitação "elaborada internamente" que procura liberação e que encontrará expressão independente de quão adequado o estímulo externo se apresentar. Portanto, Lorenz também têm seu conceito de agressão, baseado no modelo hidráulico referindo-se ao mecanismo através do qual produz a agressão.

Outro pilar é a idéia de que a agressão está a serviço da vida, de que serve à sobrevivência do indivíduo e à espécie. Para ele a agressão intra-específica tem a função de favorecer a sobrevivência da espécie. Porém, argumenta Lorenz que o instinto que servia a sobrevivência animal tornou-se, grotescamente exagerado, e passou a funcionar descontroladamente no homem. A agressão transformou-se em ameaça ao invés de ajuda para a sobrevivência.

3.2 BEHAVIORISMO

Foi fundado por J.B. Watson em 1914 e baseia-se na premissa de que "a matéria específica da psicologia humana é o comportamento ou as atividades do ser humano" (Fromm 1987:63). O Behaviorismo põe de lado todos os outros conceitos "subjetivos" que não podiam ser observados diretamente como os de "sensação, percepção, imagem, desejo, e até mesmo os de pensamento e emoção, porque são definidos subjetivamente"

O Behaviorismo de B. F. Skinner baseia-se em princípios semelhantes aos conceitos de Watson, sendo que a psicologia como ciência não deve preocupar-se com os sentimentos, com os impulsos ou com quaisquer outros eventos subjetivos.

Segundo Fromm (1987), a psicologia tem que estudar quais os reforços que tendem a modelar o comportamento humano e como explicar esses reforços mais eficazmente. Isso requer dizer que para Skinner a psicologia é a ciência da manipulação do comportamento, cujo objetivo é o de encontrar os reforços adequados a fim de produzir o comportamento desejado.

O método behaviorista dá grande importância para o problema da agressão, que acontece da seguinte maneira: (Fromm, 1987) "João descobre que, sendo agressivo, seu irmão mais novo (ou sua mãe e assim por diante) lhe dará o que desejar, ele tornar-se-á uma pessoa com tendência a proceder agressivamente" e utilizará destes recursos outras vezes.

O que quer dizer que a gente age, sente e pensa seguindo a maneira eficaz que se aprendem para conseguir atingir nossos objetivos. A agressão, como qualquer outro comportamento é aprendido como uma estratégia para obter para si mesmo, algo que proporcione o bem estar.

O ponto de vista behaviorista foi sucintamente expresso por A. H. Buss, que define a agressão como "uma reação que libera estímulos nocivos a outro organismo". Escreve ele:

> Há duas razões para excluir o conceito de intencionalidade da definição de agressão. Em primeiro lugar, o conceito implica teleologia, um ato finalista dirigido a um objetivo futuro, e este ponto de vista mostra-se inconsistente com o enforcamento comportamental – behaviorista – adotado neste livro. Em segundo lugar, e mais importante, é a dificuldade de aplicar esse termo aos eventos behavioristas. A intencionalidade é um evento privado que pode ou não ser capaz de verbalização, que pode ou não ser adequadamente refletido numa declaração verbal. Poder-se-ia ser levado a aceitar a intencionalidade como uma inferência advinda da história do reforço do organismo. Se uma reação agressiva tiver sido sistematicamente reforçada por uma conseqüência especifica, tal como a fuga de uma vítima, a recorrência da reação agressiva poderia ser tomada como envolvendo uma "intenção de causar a fuga". Contudo, essa espécie de inferência é supérflua na análise do comportamento; é mais fecundo examinar-se diretamente a relação entre a história do reforço de uma reação agressiva e a situação imediata que libera a reação. (Buss, l96l Apud Fromm, l987).

A teoria da frustração - agressão é segundo Buss (1961) permeada pela ambigüidade do que é entendido por frustração, o termo tem dois sentidos:

a) A interrupção de uma atividade em andamento, dirigida para um objetivo, por exemplo: se uma criança estivesse com as mãos no pote de doces; quando entra sua mãe e faz com que suspenda sua busca de doces; ou uma pessoa sexualmente excitada que tivesse sido interrompida no ato do coito.

b) Frustração como negação de um desejo ou de uma coisa almejada - "privação", segundo Buss, por exemplo: o menino que pede a sua mãe que lhe de um doce e esta se recusa; ou um homem que faz proposta a uma mulher e é repelido.

> A ênfase posta na frustração levou a uma infeliz negligência da outra ampla classe de antecedente (estímulos danosos), assim como a negligência da agressão como a reação instrumental. A frustração é apenas um antecedente da agressão, e não o antecedente de maior poder. (Buss, 1961 apud Fromm, l987).

Se uma criança é proibida de comer, essa frustração se a atitude dos pais for num tom amoroso e não de autoritarismo e controlador, será aceita pela criança, que não irá demonstrar agressão. Porém se os pais demonstrarem que eles são quem mandam, tentando impor ou proibir a criança e ao irmão for permitido comer o doce que antes lhe foi proibido é provável que a criança demonstre um quadro de agressividade. Então o que produz a agressão não é a frustração, mas a injustiça ou a rejeição envolvida na situação.

O repertório de resposta aprendido por um indivíduo determina, em primeiro lugar, o que o frustra, e em segundo, a intensidade dessa reação de frustração. E Train (1997) afirma que:

> Os behavioristas diriam que precisamos ser frustrados para poder buscar realização na vida e que, por isso, todo tem capacidade de tolerar a frustração. A Intensidade da agressividade da criança é vista como diretamente relacionada não só com o nível de frustração, mas também com a percepção que ela tem de injustiça ou de rejeição. A implicação disso é que, se a criança tiver uma explosão de agressividade, devemos olhar com cuidado para sua forma de pensar. O que nos é importante pode ser totalmente irrelevante para ela. A explosão pode ser uma reação à frustração de não conseguir atingir um objetivo do qual estamos totalmente inconscientes. (Train, 1997).

Por mais valiosos que sejam os estudos behavioristicamente orientados, de natureza psicológica, sobre a agressão, em termos de seus próprios objetivos, eles não resultaram na formulação de uma hipótese global sobre as causas da agressão.

3.3 ABORDAGEM PSICANALITICA

A abordagem psicanalítica para a compreensão da agressão busca um método para o entendimento da agressão que evite as falhas tanto da linha behaviorista quanto da instintivista. À primeira vista, parece que a psicanálise não só evitou as falhas dessas abordagens como se mostra afetada, na verdade pela mistura de ambas.

A teoria psicanalítica apresenta resquícios da teoria, instintivista como resultado da luta entre o instinto de conservação e o sexual e, em sua formulação teórica posterior, entre os instintos de vida e de morte.

Entretanto, nos seus conceitos teóricos gerais, a teoria psicanalítica, é ambientalista em sua orientação terapêutica, pois considera que a terapia analítica tenta explicar o desenvolvimento de uma pessoa através da específica constelação ambiental da infância, isto é, do impacto da família na construção da personalidade da criança. Aspecto esse, que se acha aliado com o instintivismo pela pressuposição de que as influências modificadoras do meio ambiente ocorrem pela influência advinda da estrutura libidinosa.

Freud (apud Fromm, 1987) fez uma revolução que consistiu em reconhecer o aspecto inconsciente da mente do homem e a energia de que esse homem se utiliza a fim de reprimir a percepção consciente de desejos indesejáveis. Ele mostrou que as boas intenções não significam nada se elas encobrem desejos inconscientes; desmascarou a “honesta” desonestidade, pois não basta que se tenha “tido boa intenção”. Foi o primeiro cientista a explorar as camadas profundas, o mundo subterrâneo do homem.

> Mostrou não apenas há forças que operam no homem, das quais ele não tem consciência, e que as racionalizações protegem-no da percepção dessas forças, como também explicou que tais forças inconscientes acham-se integradas num sistema a que deu o nome de ‘caráter’ num sentido novo, dinâmico. (Fromm, 1987).

A explicação teórica que Freud formulou a respeito da estrutura do caráter baseava-se na idéia de que a libido (oral, anal e genital) era a fonte que transmitia a energia a vários componentes do caráter. Sendo assim, mesmo que fique de lado a teoria da libido, conforme relata Cloninger (1999) “que significa que é a fonte da energia psíquica o Id que é sexual, sendo que todo o tipo de motivações da personalidade deriva dessa energia, que pode ter a sua forma

instintiva original transformada por intermédio da socialização" sua descoberta nada perde de importância para a observação clínica das síndromes. E o fato de que uma fonte comum de energia alimenta esses componentes, continua igualmente verdadeiro.

Isso requer dizer que as síndromes de caráter encontram-se enraizadas e alimentadas pelas formas particulares de correlação do indivíduo com o mundo exterior e consigo mesmo. Além disso, à medida que o grupo social participa de uma estrutura comum de caráter (caráter social), as condições sócio-econômicas compartilhadas por todos os membros de uma determinada sociedade, moldam o seu caráter.

Dessa forma, entendia-se o caráter como sendo resultado da interação entre o instinto e o meio ambiente. Porém, essa nova posição somente foi possível porque Freud havia englobado todos os instintos em um único, ou seja, na sexualidade (afora o instinto de conservação). Para Freud, as diferenças entre várias forças motivadoras eram explicadas como resultado da influência ambiental sobre a libido.

Paradoxalmente, então, a ampliação do conceito de sexualidade, levada o efeito por Freud, permitiu-lhe abrir as portas à aceitação de influências ambientais, muito além do que era possível à teoria do instinto pré-freudiana. O amor, a ternura, o sadismo, o masoquismo, a ambição, a curiosidade, a ansiedade a rivalidade – essas e muitas outras impulsões não eram mais individualmente, atribuídas a um instinto especial, e sim à influência do meio ambiente (essencialmente às pessoas significativas na primeira infância) por via da libido (Fromm, 1987).

Porém é importante destacar que o "instintivismo" de Freud era muito diferente do instintivismo tradicional.

> A descrição relatada até aqui sugere que o "caráter é que determina o comportamento", que o traço do caráter, amoroso ou destruidor, leva o homem a agir desta ou daquela maneira, e que ao atuar segundo seu caráter ele sente-se satisfeito. Na verdade, a marca do caráter nos mostra de que modo uma pessoa gostaria de comportar-se. Mas devermos acrescentar uma importante ressalva em relação a esse desejo: se essa pessoa pudesse. (Fromm, l987).

Para entendermos o que significa dizer "se essa pessoa pudesse" se faz necessário voltar, a uma das noções fundamentais de Freud, a do conceito de "principio de realidade" baseada no instinto de conservação, que é responsável pelo julgamento, a escolha e a decisão, *versus* "principio de prazer", baseado no instinto sexual. Quer sejamos

impulsionado pelo instinto sexual ou por uma paixão não sexual, em que se enraíza um traço do caráter – o conflito entre o que gostaríamos de fazer e o que realmente nós podemos fazer - existem determinadas situações em que temos que modificar nossos comportamentos a fim de que possamos permanecer vivos. A pessoa mediana tenta encontrar um meio-termo entre o que seu caráter gostaria que ela fizesse e o que ela deve fazer.

Portanto, o caráter constitui a principal motivação do comportamento humano, mas restringido e modificado pelas exigências do auto-interesse submetido a varias condições, estas considerações dão conta de que o poder motivador dos traços do caráter é influenciado pelo auto-interesse em graus diversos.

Nos últimos anos, após Freud ter passado por duas guerras mundiais, limitou-se a levar em conta dois instintos primários: de vida e de morte. O primeiro – instinto de vida – tenderia à reunião, integração, fusão, conservação e criação de novas vidas. O outro é o que motiva o envelhecimento e a morte. Sua finalidade é a destruição, a desintegração e o aniquilamento, motivo pelo qual se desvia do próprio organismo para o meio ambiente. Quando o instinto de morte, Tanatos, mescla-se com o instinto de vida, Eros, manifesta-se sob a forma de sadismo.

Produz-se então o paradoxal, pois os instintos do ego, ou de autoconservação de seu primeiro conceito, correspondem em sua última teoria aos de morte. Por que o ser vivo tenta retornar ao inanimado?

> Segundo esse ponto de vista, um processo especial (de anabolismo ou catabolismo) estaria associado a cada uma das duas classes de instintos; ambos os tipos de instinto estaria ativos em toda partícula de substância viva, ainda que em proporções desiguais, de maneira que determinada substância poderia ser o principal representante de Eros. A hipótese não lança qualquer luz sobre a maneira pela qual as duas classes de instintos se fundem, misturam e ligam uma com a outra, mas que isso se realiza de modo regular e de modo muito extensivo, constitui pressuposição indispensável à nossa concepção. Parece que, em resultado da combinação de organismos unicelulares em formas multicelulares de vida, o instinto de morte da célula isolada pode ser neutralizado com sucesso e os impulsos destrutivos desviados para o mundo externo, mediante o auxílio de um órgão especial. Esse órgão especial pareceria ser o aparelho muscular; e o instinto de morte pareceria, então, expressar-se – ainda que, provavelmente, apenas em parte – como um instinto de destruição dirigido contra o mundo externo e outros organismos. (Freud, 1923 apud Fromm, 1987).

Freud sustenta que esse instinto de morte encontra-se em todos os seres, invisível nos unicelulares, mas já mais evidente nos pluricelulares. Esse conceito foi objeto de

muitas críticas e até mesmo Freud não o aceitou como definitivo, considerando-o apenas uma elaboração teórica suscetível de ser modificada ou substituída a qualquer momento por outra.

Os instintos fazem parte do id, que está totalmente submerso no inconsciente, e são, por conseguinte, regidos pelas leis desse sistema, em especial pelo Princípio de Prazer. Assim considerados, os desejos formam-se a partir do instinto, constituindo um fenômeno biológico com uma representação psíquica. Os desejos são equivalentes psíquicos dos instintos, envolvendo excitações, tendências, representações e fantasias que, associados afetivamente, chegam à consciência sob a forma de material pré-consciente e incitam o ego a atuar para ser descarregado no mundo exterior e obter desse modo a satisfação que essa mesma descarga produz.

O que diferencia um estímulo biológico ou instinto, de um estímulo exterior é a impossibilidade de fugir dos primeiros, cuja fonte está em nós mesmos.

No sentido psicanalítico, o termo "instinto" representa uma tentativa de unificar o somático com o psíquico, elementos que a psicologia clássica pretendeu separar durante anos.

Entretanto, ao relacionar o conceito de instinto às necessidades fisiológicas, Freud buscou superar a separação artificial entre psyché e soma, estabelecendo um lugar, para a compreensão desse psíquico desde uma base biológica, na dinâmica da personalidade.

Portanto é nessa perspectiva que Freud propõe que se compreenda a agressividade humana, entendendo que como "instinto", tende a chegar a um fim, que é estabelecer um estado no qual deixa de subsistir uma determinada tensão instintiva, que é desagradável, para se chegar ao equilíbrio tensional, o que acarretará uma paz.

3.4. POSTURA SÓCIO-INTERACIONISTA

Vygotsky (apud Rego, 1995) afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio ambiente para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. (Rego, 1995).

Isso requer dizer que, quando o homem modifica o ambiente através de sua maneira de ser, essa mesma modificação influenciará num comportamento futuro.

Neste principio percebe-se uma integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo: "as

funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *homo sapiens*, com fatores culturais, que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana". (Luria, l992 apud Rego, l995: 4l).

Cabe dizer, então, que as funções psicológicas especialmente as humanas têm sua origem nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Portanto: o desenvolvimento humano não é dado a *prior*i, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana.

Na visão sócio-interacionista ressalta-se, então, que a cultura é parte integrante da natureza humana, uma vez que as características psicológicas se constroem através da internalizarão dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

A sociedade determina características e comportamentos do homem, cuja formação ocorre através da interação do sujeito com o objeto (S—O) a partir de ações mediadas, através de elementos mediadores, chamados por Vygotsky de instrumento, envolvendo ainda, nesse conceito elementos com significados cultural, que têm a função de regular as ações sobre os objetos e os signos, que são marcas que:

> De modo geral, o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, idéias, situações e objetos servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água. (Rego, 1995).

Os signos possibilitam ao homem criar modelos imaginários e operar com eles organizando maneiras para solucionar diferentes tipos de conflitos. Eles são uma das bases mais relevantes da formação e do funcionamento da consciência.

A criança tem uma pré-história, desenvolvendo suas potencialidades através do contato com o meio externo (social), já antes mesmo da aprendizagem escolar. Ela nasce com potencial, para desenvolver personalidade e valores, porém constrói estas capacidades de acordo com o meio, aprende estabelecendo relações com o objeto e atribuindo–lhe significados.

A influência da cultura no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos leva o homem a se desenvolver em contato com o mundo externo. Na psicologia as funções mentais

superiores são construídas ao longo da história social do homem, nas suas relações com o meio físico e social. O ser humano cria e transforma seus modos de ação no mundo.

Para melhor compreensão desse processo de desenvolvimento, Vygotsky utiliza os conceitos de zonas de desenvolvimento: a real e a potencial.

A zona de desenvolvimento real é referente às conquistas que estão consolidadas na criança, sendo as capacidades que ela já aprendeu e domina, sem a assistência de um adulto.

Na zona de desenvolvimento potencial identifica o que a criança é capaz de fazer, com a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes).

> Ainda, o desenvolvimento da criança pode ser visto de forma prospectiva, pois a "zona de desenvolvimento potencial define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de" broto" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. (Vygotsky, l984 apud Rego, l995).

Essa idéia pode ser ampliada quando se lhe agregam as contribuições da psicologia genética, pois segundo Galvão (1995):

> Ao fornecer explicações acerca das características da atividade da criança nas várias fases de seu desenvolvimento, a psicologia genética constitui-se numa valiosa ferramenta para a educação. Possibilita uma maior adequação dos objetivos e métodos pedagógicos às possibilidades e necessidades infantis, favorecendo uma prática de melhor qualidade, tanto em seus resultados como em seu processo. (Galvão, l995).

Wallon, assim como Vygotsky (Rego, 1995), vem o meio como principal responsável pelo desenvolvimento humano, enfatizando a construção da personalidade que, em diferentes graus, traz como necessidade fundamental à expressão do eu. Expressar-se significa exteriorizar-se e organizar-se. Na escola este momento, esta exteriorização e organização podem acontecer em atividades no campo das artes que favorecem a expressão.

Na teoria "wallloniana" o conceito de meio e sua contribuição para o desenvolvimento infantil inclui as relações humanas, a relação com objetos físicos e com objetos do conhecimento todos inseridos no contexto cultural e é desse contexto que a criança retira recursos para suas ações. Para Wallon:

> No inicio, ela age diretamente sobre o meio humano e é por intermédio deste que tem acesso às outras dimensões de seu contexto social. Com os progressos no campo da motricidade práxica, ganha autonomia para agir diretamente sobre o mundo dos objetos e, com a aquisição da linguagem (oral e depois escrita) adquire recursos cada vez mais sofisticados para interagir com o conjunto de técnicas e conhecimentos de sua cultura. Cada etapa do desenvolvimento define um tipo de relação particular da criança com seu ambiente, o que implica dizer que a cada idade é diferente o meio da criança (Rego, l995).

Assim, percebe-se a necessidade de planejar a estruturação do ambiente escolar para desempenhar um decisivo papel na promoção do desenvolvimento infantil.

Ao participar de grupos variados a criança assume diferentes papéis e obtém mais noção de si mesma. Quanto maior as diversidades de grupos mais numerosas serão suas relações sociais que tendem a enriquecer sua personalidade.

No que diz respeito ao conflito, Wallon propõe uma reflexão da prática pedagógica:

> O professor deve buscar identificar, nos fatores implicados em cada situação, aqueles que agem como "combustíveis" para o agravamento da crise. Sabemos que em geral não é possível que essa reflexão seja feita simultaneamente à crise. È somente depois de tê-la vivido, já fora do "calor" do momento, que se torna possível a reflexão, a avaliação e uma possível compreensão da situação. (Galvão, l995:105).

O ambiente escolar é propicio a situações de conflitos envolvendo professor e alunos e entre os alunos, irritação, raiva, desespero e medo são manifestações que acompanham as crises servindo como "termômetro" do conflito.

Dessa forma quanto maior a clareza que o professor obtiver sobre os fatores que provocam os conflitos, mais possibilidades terá de controlar as reações emocionais e maior controle da situação, possibilitando-lhe caminhos para a solução.

A seguir, apresenta-se uma pesquisa de campo, buscando investigar qual o conceito que os profissionais da educação, possuem a respeito da agressividade infantil, bem como quais os encaminhamentos e recursos pedagógicos que utilizam na sua *práxis.*

CAPÍTULO IV

A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DA AGRESSIVIDADE INFANTIL

4.1 – A FAMÍLIA E A AGRESSIVIDADE

A imprecisão que pais e profissionais demonstram frente ao comportamento de uma criança agressiva, leva a uma problemática mais acentuada do que o necessário, pois se tende a mascarar a situação como fase problemática natural, atribuindo essas atitudes como parte do desenvolvimento infantil, levando-os a protelar os encaminhamentos necessários, acreditando que os problemas serão superados.

> Assim, é importante que, sempre que pais, professores e outros profissionais que cuidam de crianças sentirem-se estressados com uma criança, eles adotem medidas de intervenção. Devem buscar ajuda, e os profissionais a quem recorrerem deve reconhecer que, se nada for feito podem ter perdido uma boa oportunidade de evitar um grande problema futuro. Ouvir é parte essencial de qualquer programa de tratamento. (Train, 1997:31).

Desde o nascimento a criança interage com meio, no início com reações mais instintivas, ficando restrita ao mundo ao seu redor, sendo assim, devemos levar em conta as necessidades da criança, pois o que é importante para nós, pode não ser para ela.

Segundo Train (1997) aspectos devem ser considerados para melhor compreensão de seu desenvolvimento.

a) Necessidade de ter uma visão clara do mundo; ela precisa sentir que tem algumas pessoas que estarão sempre presentes, reconhecerem certos eventos (rotina) instituição de regras que sempre prevalecerão, conscientização de seu espaço, precisa ser capaz de encontrar seu caminho.

b) Necessidade de ter um objetivo na vida; descentralização das suas vontades fazendo aperceber-se que deve se submeter a vontades que estão além dela, criando expectativas a serem superadas, e inserindo-se à disciplina.

c) Necessidade de fazer parte das coisas; formação de identidade, fazer parte do todo, criando laços de relacionamentos, valorização pessoal.

d) Necessidade de estímulo; ocupação de seu tempo disponível, eliminando o tédio, estimulando o desenvolvimento da linguagem e capacidade de pensamento abstrato.

e) Necessidade de raízes; vínculo maternal, que fornece ponto de apoio para desenvolvimento futuro, tomando consciência de autonomia e autocontrole.

f) Necessidade de amor; amor incondicional que é a base para todos os outros itens elencados deve-se ressaltar que a princípio esse amor é vinculado à mãe, mas pode ser alcançado também com outras pessoas de referência para criança.

O vínculo é essencial no desenvolvimento do bebê, mas a falta dele não determina a agressividade instalada na criança mais tarde, pois o fator determinante será sua constituição pessoal inata permeada pela sua fragilidade ou saúde emocional, podendo ser perfeitamente capaz de transpor as dificuldades.

Todo o processo do nascimento da criança interfere no comportamento que se manifestará mais tarde, pois ao depararmos com uma criança agressiva, deve-se investigar detalhes de seus estágios, como condições de concepção, estado de espírito durante a gestação, tipo de parto, aceitação incondicional do bebê, etc.

Estas e outras características influenciarão no comportamento da criança.

O comportamento agressivo pode se constituir direta ou indiretamente a partir de uma reação a frustrações ou de uma necessidade da criança de afirmar sua personalidade mostrando-se como um ser distinto dos demais. Em qualquer dos casos, sempre haverá uma discordância entre o que a criança pretende conseguir e a realidade.

Quando a criança ainda não domina os recursos da linguagem, ela carece de suficiente capacidade para exprimir verbalmente suas contrariedades, passando, então, a agir agressivamente, seja através de gritos, choros ou até com agressões físicas.

A birra é um dos comportamentos característicos em crianças pequenas, podendo ser facilmente ignorado, e também uma fase transitória. É preocupante quando essa crise alcança uma dimensão de agressividade, movida à raiva, pois ao experimentar essa agressividade, estamos no estado de mobilização emocional; em casos extremos a recompensa pela agressividade poderá ser a própria dor que infligimos à outra pessoa.

> Crianças altamente agressivas poderão estar agindo agressivamente na tentativa de vivenciar o sentimento da própria existência. As reações que obtiverem daqueles que estiverem ao seu redor poderão reforçar esse comportamento e, como conseqüência, elas passarão associar a situação de ferir alguém com a experiência prazerosa da interação social. Esse pode ser seu único veículo de contato com os outros. (Train, 1997:25).

Toda criança normal nasce com o instinto da sobrevivência, que é a agressividade. E nenhum instinto é mau ou ruim: todos são positivos e necessários para o bom desenvolvimento físico, mental, intelectual, afetivo e emocional da criança.

A família influi através do vínculo, do contexto interacional (das interações entre seus membros), da eventual psicopatologia e/ou desajuste dos pais e do modelo educacional doméstico.

A atual composição sócio-econômica da família de hoje, obriga muitas mães a trabalharem fora, ficando menos tempo com seus filhos, contrariando a necessidade da criança de que a mãe passe a maior parte do tempo em sua companhia para o desenvolvimento de sua segurança. No entanto, tem se observado no outro extremo, situações em que mães que passam todo o tempo com seus filhos exageram nos cuidados, impedindo que ocorra o processo natural de separação, estimulando também o comportamento agressivo.

Uma família equilibrada proporciona um ambiente seguro e protegido necessário ao desenvolvimento da criança, nesse caso, pai e mãe deve compartilhar da mesma regra na conduta da educação dos filhos, não tirando desse contexto os avós que convivem com as crianças influenciando na sua educação. Por causa da ênfase atual sobre os direitos da criança, existe uma tendência a envolver demais a criança no processo de decisões. Decisões

importantes muitas vezes são deixadas por sua conta: a criança emocionalmente frágil deveria ser capaz de dizer o que pensa ser melhor para si.

As crianças precisam tomar parte das decisões e fazer as regras, o envolvimento da criança na discussão de seu problema em particular sinaliza o nível de prejuízo que é infligido sobre ela em nome do "direito da criança". Na presença dela, profissionais e pais falam sobre seus problemas, levando-a a absorver suas opiniões, reforçando principalmente os aspectos negativos, mesmo que não compreenda as opiniões, a sua auto-estima será prejudicada.

Os pais e profissionais devem reconhecer que eles é que são os adultos, não devendo se colocar no mesmo nível da criança ou que ela seja capaz de pensar e ver o mundo da mesma forma que eles. Cabe aos adultos e pais tomar decisões, reconhecendo que a criança emocionalmente frágil tem que ter alguém que tome decisões por ela.

Hoje, questiona-se muito sobre a influência que a televisão exerce sobre o comportamento da criança, pois se sabe que em muitos lares ela é considerada como babá eletrônica, a televisão com seu estímulo audiovisual, prendem a atenção da mesma. Ressalta-se que as crianças mais novas são mais suscetíveis à influência da televisão, pois ainda não distinguem fantasia e realidade.

Além disso, crianças tendem a imitar o comportamento que para elas é diferente, gostam de novidades, assim crianças que assistem adultos agressivos, tendem a imitar esse comportamento, tornando-se mais agressivas.

Porém, o efeito mais forte que ocorre da violência na televisão, é a repetição de quadros agressivos, diminuindo a inibição, fazendo com que comecem a aceitar que a violência é permitida para solucionar problemas, deve-se levar em conta que a criança é um telespectador passivo, "caso assista um programa atrás do outro, poderá tornar-se imune à estimulação do mundo ao seu redor", (Train, 1997), mas se usada de forma seletiva, a televisão poderá ser um recurso positivo no processo de desenvolvimento da criança.

A televisão, os videogames, a escola e a situação sócio-econômica podem ser os elementos ambientais relacionados à conduta agressiva. Embora esses três fatores, individuais, familiares e ambientais, sejam inegavelmente influentes, eles não atingem todas as pessoas por igual e nem submetem todos à mesma situação de risco.

Podemos dizer até, que a conduta agressiva costuma ser normal em certos períodos do desenvolvimento infantil, estando vinculada ao crescimento e cumprindo uma função adaptativa. Essa agressividade normal e fisiológica também chamada de agressividade manipuladora.

O início da escola implica também no início do processo de socialização, pois a criança enfrenta uma situação nova, com novas pessoas, que lhe cobram um aprendizado no qual ela tem que competir com outras crianças nas mesmas condições.

Os companheiros influem no desenvolvimento de condutas socialmente aceitáveis ou não. Tem-se observado que a associação com pessoas desadaptadas repercute no desenvolvimento de condutas problema; assim como também, ter amigos socialmente adaptados pode prevenir o aparecimento de condutas desadaptadas. Apesar disso e infelizmente, observa-se que crianças agressivas tendem a associar-se com outras crianças também agressivas e a rechaçar aquelas socialmente adaptadas. As valorizações realizadas pelos companheiros de classe resultam ser boas preditoras da evolução que terá o aluno.

A escola também pode influir no desenvolvimento ou prevenção de problemas de conduta. A equipe pedagógica da escola pode avisar aos familiares quando detecta problemas nas crianças, a escola pode proporcionar programas de estímulo de habilidades sociais, resolução de conflitos entre os alunos, ou buscar outras soluções aos problemas de cada aluno.

Nos últimos anos, a antiga imagem da sala de aula como ambiente de respeito e disciplina vem sendo apagada por agressões verbais e físicas. Professores confessam ter dificuldade para lidar com a agressividade dos alunos e demonstram ter menos controle sobre a sala de aula. Muitas vezes reagem de forma agressiva aos atos agressivos, gerando assim cada vez mais agressividade. Para os especialistas, esses casos revelam que a violência da sociedade está se refletindo com força no ambiente escolar.

As colocações feitas anteriormente permitem-nos concluir que a agressividade é fruto de várias problemáticas e que para ajudar os indivíduos é necessária uma ação conjunta. Encontrar as soluções que amenizem este mal é tarefa primordial e necessária.

Não basta apenas identificarmos os locais onde a agressividade aparece, mas sim agirmos sobre ela. Pais, escolas e sociedade em geral devem buscar meios e mudanças para agirem sobre o problema desde seu início. Contribuir para a formação de uma sociedade onde a cidadania e o amor ao próximo substituam a agressividade presente no meio social.

No capítulo a seguir apresenta-se a concepção de agressividade através das óticas instintivista, behaviorista, psicanalítica e sócio-interacionista.

CAPÍTULO V

PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL EM ROLIM DE MOURA/RO

5.1 – A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES EM ROLIM DE MOURA/RO

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, apoiada no método fenomenológico o qual consiste em analisar um determinado fenômeno quantitativa e qualitativamente. Foram entrevistados 12 professores de uma escola da rede Municipal de Rolim de Moura/RO que mantém cursos em nível de pré-escola e ensino fundamental.

Dos doze profissionais entrevistados, 2%, trabalham com a pré-escola, 20% com a 1ª série, outros 20% com a 2ª série, 10% com 3ª série e os 10% com a 4ª série, 38% de 5ª a 8ª serie, 98% do sexo feminino e 2% masculino. .

Em relação à formação profissional, 40% estão concluindo o Ensino Superior curso de Pedagogia, 60% possui o Ensino Superior completo, sendo 50% Pedagogia, 20% Letras e 30% fazendo pós-graduação.

Questionados sobre o tempo que estão na educação, 84% dos entrevistados possuem de 1 a 10 anos de atuação e os demais 16% possuem de 11 a 25 anos de tempo de serviço, sendo que a média de idade dos profissionais entrevistados é de 40 anos..

No que se refere à carga horária, 100% dos professores trabalham 40 horas. Esses docentes atuam em salas que contemplam um número de 20 a 35 alunos.

5.2 - OS PROCEDIMENTOS

Para realização desta pesquisa foi elaborado um Roteiro de Entrevista (Anexo I), objetivando descobrir qual a porcentagem de crianças agressivas na sala de aula em que os docentes atuam, quais as atitudes apresentadas pela criança agressiva, a influência desses comportamentos sobre o processo de agressividade, como o professor vem trabalhando a agressividade e quais os recursos pedagógicos que o professor vem utilizando.

A realização das entrevistas procedeu-se de forma individual, as questões eram colocadas à pessoa entrevistada que, por sua vez, relatava oralmente, e registrava sua própria resposta no formulário. Todos os professores foram entrevistados no seu local de trabalho. As questões foram respondidas sem consulta e por escrito.

As questões eram abertas e, após análise, as respostas foram categorizadas, conforme gráficos apresentados a seguir, para favorecer a análise desses dados. Os resultados quantitativos apresentados a seguir foram analisados a partir do cálculo de porcentagem, que permitiu observar as diferentes ênfases em cada grupo de respostas.

5.3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para apresentação dos resultados, colocar-se-ão as questões seguidas de um gráfico ilustrativo, revelando a gama de respostas, seguindo-se de uma leitura interpretativa desses resultados.

Cinqüenta e seis por cento das professoras entrevistadas sugeriram que as brigas tais como cutucar com lapis, implicar, cuspir, dar tapas é atitude comum entre essas crianças. Dezesseis por cento referem-se à atitude de não manter bom relacionamento com colegas e sete por cento com o professor. Doze por cento refere-se à atitude de falar palavrões

e palavras “duras”. Seis por cento não sabem perder, quando querem um objeto o tomam a força e apresentam comportamentos típicos de criança a quem tem falta de limites. Três por cento são auto-agressivas. A Fig. 5.1 apresenta que:

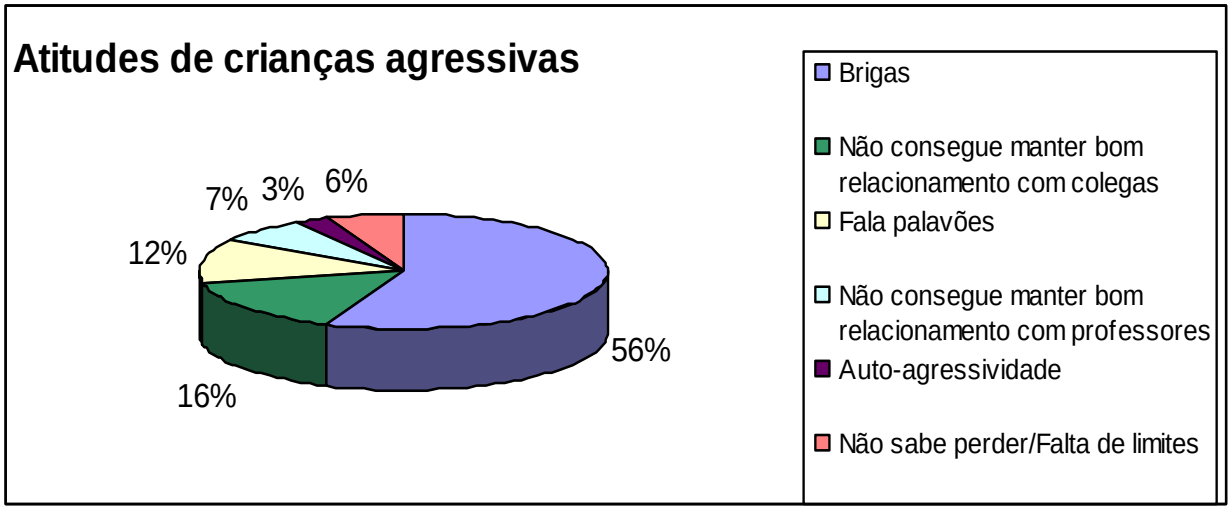

FIGURA 5.1 - 1) QUAIS AS ATITUDES QUE A CRIANÇA DEMONSTRA PARA VOCÊ CLASSIFICÁ-LA COMO AGRESSIVA?

Embora se observe que a porcentagem de crianças que se auto-agridem seja pequena essas crianças merecem muita atenção, pois podem estar vivendo sérias situações de agressividade dentro ou fora da escola.

Observou-se, uma alta porcentagem de docentes referindo-se a brigas como atitude agressiva da criança. Entretanto, é comum na faixa etária de 7 a 10 anos, em que a criança deveria aprender a colocar seus limites e respeitar os limites do outro.

Ver as situações de brigas como atitude de criança agressiva, parece revelar o despreparo dos docentes para lidar com essa situação.

Sessenta e cinco por cento das entrevistadas foram unânimes em considerar que desafiar a professora, não aceitando as regras e as atividades propostas são um dos comportamentos que mais interfere no processo de aprendizagem. Andar pela sala, mexer e desviar a atenção dos colegas, desviarem a atenção, ser agitado e interessar-se pelo comportamento dos colegas atingiu vinte e cinco por cento das respostas. Não conseguir aprender, falta de concentração, foram itens apontados por dois por cento dos docentes. Não compartilhar, agredir e ser rejeitado pelos colegas, e ainda retroceder a escrita, também atingiu dois por cento.

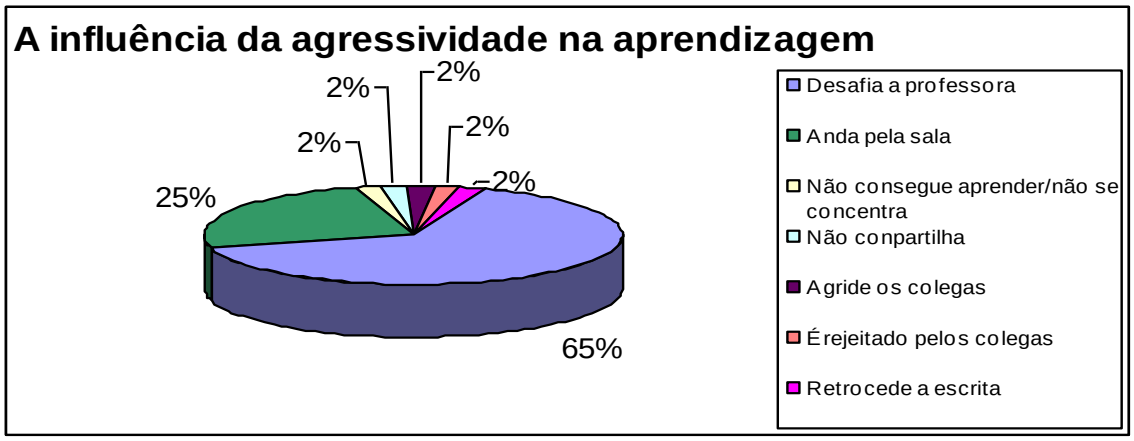

FIGURA 5.2 - 2) QUANDO VOCÊ PERCEBE QUE O COMPORTAMENTO AGRESSIVO ESTÁ INFLUENCIANDO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DESTA CRIANÇA?

A Fig. 5.2 chama a atenção à alta porcentagem de entrevistados que se sentem desafiados pelos alunos e considera essa postura discente como uma agressão.

Se o professor sente-se desafiado pela criança e vê essa atitude como problema, pode estar sendo "convidado" pelo aluno a colocar-se numa postura de confronto e nem sempre esse professor saberá como lidar com essa situação. Sendo uma ocorrência tão comum na sala de aula, os docentes deveriam ser preparados. A Fig. 5.3 mostra o encaminhamento dos docentes pertinente a educandos agressivos.

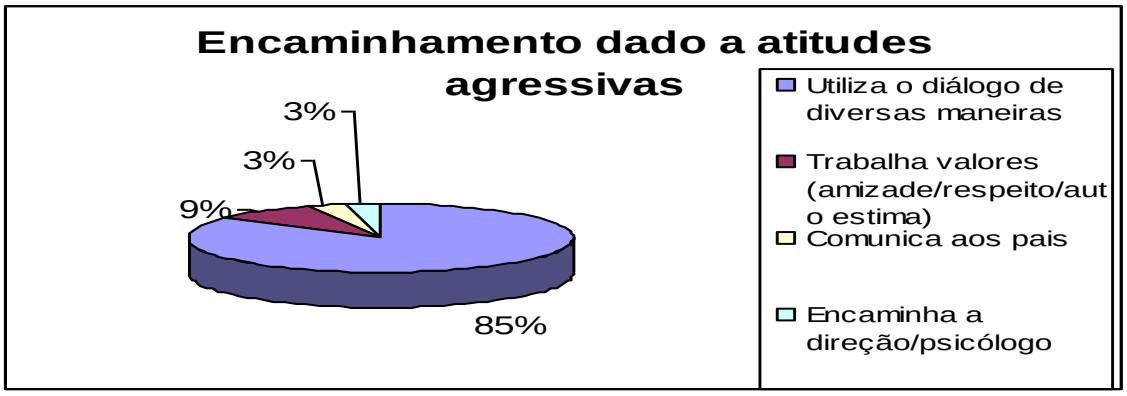

FIGURA 5.3 - 3) QUAL O ENCAMINHAMENTO DADO E RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS COM CRIANÇAS AGRESSIVAS?

A Fig. 5.4 mostra as considerações que sugerem que o professor possa propor atividades diferenciadas sobre o mesmo assunto, permitindo ao aluno, escolher a que mais lhe atrai.

Oitenta e cinco por cento das professoras responderam que utilizam o diálogo conversando individualmente e coletivamente a respeito do assunto explicando que só quem pode bater são os pais quando a criança faz alguma coisa errada; questionando o porque dela estar agindo dessa maneira; explicando como ela pode agir com os colegas; chamando o agressor e agredido para resolver o problema, pedindo para que se abracem, usando sempre frases positivas.

Nove por cento responderam que trabalham valores tais como: amizade, solidariedade, respeito, auto-estima, carinho, afeto e faz acordos.

Três por cento comunica aos pais das atitudes do filho na escola e quer saber qual o comportamento dele em casa.

Três por cento encaminha a Direção da escola e ao Psicólogo.

Ainda de acordo com o relato das professoras uma das atitudes agressivas que mais dificulta o processo de ensino-aprendizagem consiste na recusa das crianças em efetuar as atividades acadêmicas. Poder-se-ia assim pensar que tais atividades não despertam o interesse dessas crianças, ou talvez o que seja interessante para algumas crianças não seja para outras.

As atitudes relatadas pelos docentes parecem adequadas.Entretanto, permanece a questão do porquê não diminuem as situações de agressividade?

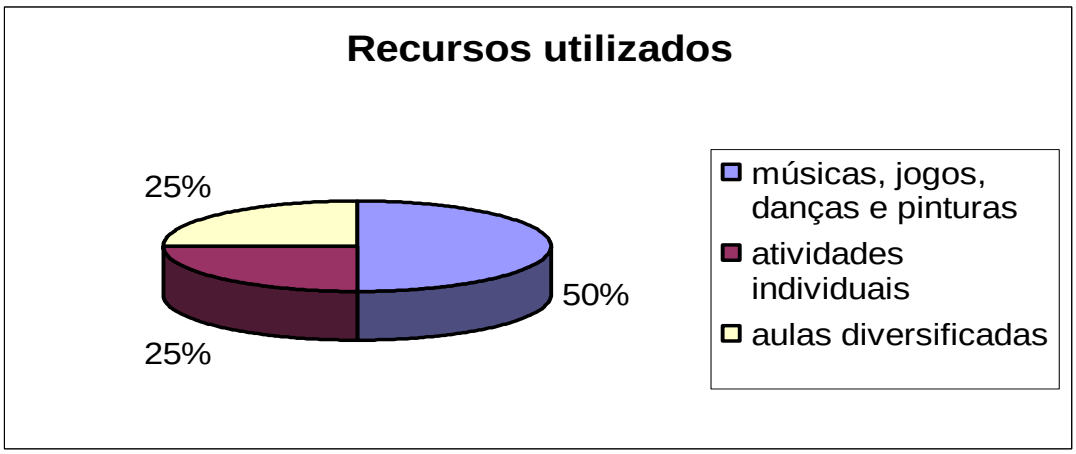

FIGURA 5.4 - RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS.

Cinqüenta por cento dos professores responderam que utilizam músicas, jogos, danças e pinturas. Pode-se entender que ao se referirem a atividades diversificadas os docentes estivessem se referindo as atividades acima expostas. Assim, poder-se-ia ampliar essas atividades como sendo por 75% das respostas dos professores.

Por outro lado, 25% dos docentes afirmam utilizar pedagogicamente atividades individuais que se referem as atividades desenvolvidas pelo aluno, isolado e individualmente.

Parece que todas os itens citados referem-se a atividades que já fazem parte do cotidiano pedagógico. Talvez poder-se iam organizar grupos de estudos na escola, sobre a agressividade, buscando conjuntamente encontrar novas formas de abordagem do problema.

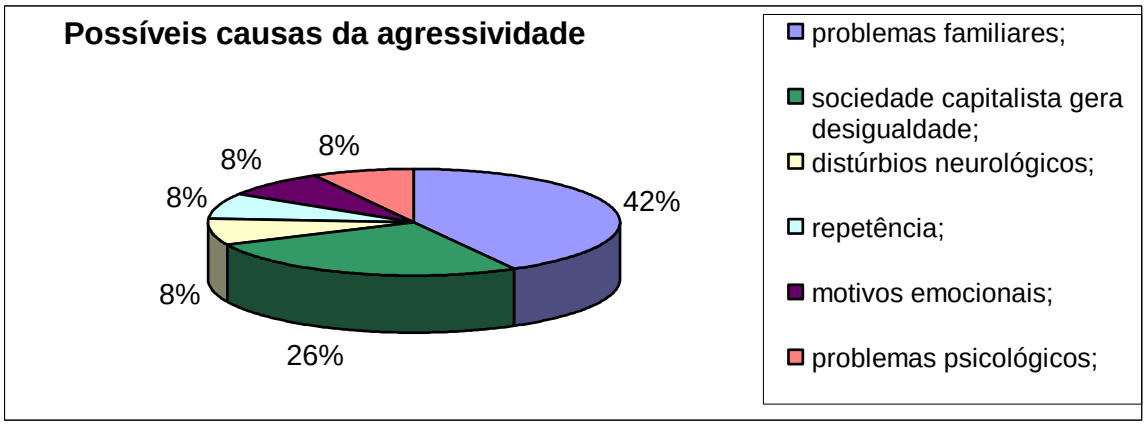

FIGURA 5.5 - 4) QUAIS SÃO AS POSSÍVEIS CAUSAS DA AGRESSIVIDADE NA ESCOLA.

Quarenta e dois por cento, das entrevistadas classificaram os problemas familiares como sendo uma das possíveis causas do comportamento agressivo uma vez que elas se deparam com problemas tais como: falta de dialogo, alcoolismo, carência afetiva, falta de limites, superproteção, permissividade e egocentrismo.

Vinte seis por cento acham que a sociedade capitalista é uma das vilãs, pois gera desigualdades sociais e econômicas.

Os distúrbios neurológicos, problemas emocionais psicológicos e a repetência foram categorias cada uma das quais, apontadas por oito por cento dos docentes. .

Considerando-se que a criança aprende na interação social a agressividade observada socialmente fora da escola acaba por manifestar-se dentro da escola (Szymanski et alli, 2003). Assim, na verdade essas diferentes causas apontadas pelas docentes acabam por constituir-se num grande conjunto inter-relacionados.

Com relação a números de alunos agressivos em sala de aula observou-se que em média o número varia de 1 a 5 alunos por turma como mostra a Tabela 5.1.

Entretanto, 9 professores consideram que o número de crianças agressivas na sala de aula varia de 0,50 a 1,0% parece revelar os professores já não consideram qualquer comportamento como agressivo, e que, portanto, estão compreendendo melhor o que é agressividade.

TABELA 5. 1 - PORCENTAGEM DE CRIANÇAS AGRESSIVAS EM SALA DE AULA.

Número de Professores	% Crianças agressivas em sala
5	1
4	0,50
1	20
1	5
1	2

Concluindo, observou-se que há uma discrepância entre o discurso docente expresso nesta pesquisa e as queixas geralmente apresentadas pelos professores quanto à agressividade de seus alunos.

Indaga-se, portanto, qual a causa dessa questão. Será que os professores responderam o que eles teoricamente entendem que deveria ter sido respondido? Será que inconscientemente, negam sua realidade cotidiana, isto é, não vêem o problema com o qual se defrontam?

Será que o vêem, mas o mascaram por considerar que não o estão conseguindo resolver como deveriam? Será que esses procedimentos apresentados pelos professores são os habituais, e não estão de fato contribuindo para uma alteração na freqüência do comportamento agressivo em sala de aula?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que apesar do número de crianças agressivas em sala de aula não ser muito alto, as professoras não se apresentam preparadas para lidarem com essa questão, afirmando que desenvolvem os procedimentos recomendados pedagogicamente, tais como: pintura, música, dança, jogos, que talvez sejam apenas paliativos para o problema.

O diálogo com os alunos foi citado por 85% dos docentes, como estratégia para lidarem com a agressividade. Entretanto o professor precisaria estar preparado, para que esse diálogo fosse frutífero.

Cada vez que a criança apresenta uma crise de agressividade "ela se decepciona consigo mesma confirma sua experiência de ser incapaz de se controlar e seu nível de auto-estima afunda ainda mais, num padrão repetitivo, ela mergulha em espiral, sente-se cada vez mais rejeitada". (Train, 1997:181).

Além das estratégias descritas pelos professores, Train (1997) apresenta outras sugestões podem ser implementadas na prática docente. Essas sugestões são apresentadas a seguir:

- Você precisa ser capaz de ter as qualidades de um bom médico, a criança precisa confiar tanto no seu carinho quanto no fato de que você quer e pode ajudá-la.
- Prepare o ambiente de forma que a criança agressiva não encontre oportunidade para ficar à mercê de seus impulsos, retirando objetos que ofereçam riscos, que possam ser utilizados como armas.
- Ela precisa saber que alguém está no comando e que está barulhenta e inconveniente apenas porque é permitido que ela o faça.

- Nunca diga o que ela não pode fazer, pois ela pode utilizar-se desse recurso para confronto.
- Fale lentamente, com simplicidade e nunca de forma ameaçadora.
- Esteja preparada para fazer a mesma comunicação de pelo menos seis formas distintas, pois a criança não registra facilmente pela ansiedade em que vive.
- Incentive-a a expressar-se através de desenhos, modelagens, dramatizações ou pela computação. Este tipo de atividade é fundamental, pois, permite-lhe tomar contato consigo mesma, e posteriormente com os outros.
- Seja ouvinte passivo da criança, sem, no entanto, remexer no seu passado ou dizer o que deveria ter aprendido, ou como deve ser seu comportamento futuro.
- Preparar sua sala de aula com carpete e luz suave pode Ter um efeito dramático no comportamento da criança proporcionado pela sensação de calor e carinho que os acompanham, no decorres das atividades diárias.
- Certifique-se que a tarefa que lhe foi incumbida está compatível com o nível dela, pois ela precisa de sucesso rápido. Também procure segmentar as tarefas em etapas, pois a criança tem dificuldade em permanecer na mesma tarefa por muito tempo.
- Dê um espaço próprio para a criança guardar seus pertences, pois a criança valoriza mais os objetos pessoais do que as pessoas.
- Depois de realizar as tarefas, proporcione atividades como o canto, na qual ela poderá utilizar fones de ouvido, operar computador, mesa com aeromodelismo para montar, etc.
- Proporcionar um espaço privado para conversar com a criança como estímulo, pois a criança agressiva tem dificuldade em se relacionar com os outros. Procure separar a sala em vários ambientes, uma sugestão seria usar de forma lúdica uma cabine feita de caixa de geladeira.
- Ao trabalhar em grupos, não altere o grupo em que ela faça parte, pois tem uma forte tendência a não aceitar mudanças, caso necessário, mude junto com ela mais umas três crianças, para não centralizar a atenção nela.
- Pedir um auxiliar de classe, pois com ajuda deste profissional, que poderá acompanhá-la nas realizações de suas tarefas mais individualmente, também poderá ficar responsável pelo restante da classe, para que você possa dispor de mais tempo para atendê-la.

- Tome a iniciativa de conhecer seus pais chamando-os à escola, com a intenção de que saibam que existe alguém que os compreende sabendo pelo que passam, dando-lhes apoio e ouvindo-os, sem comentar as dificuldades que tem para lidar com a criança.
- Procure amigos ou profissionais que estejam fora da sua situação imediata de trabalho para compartilhar seu problema, poderá descobrir que até mesmo alguém muito próximo poderá lhe ajudar, conte sua estratégia, mas lembre-se de preservar o nome ou qualquer característica s que possam identificar a criança.

Constata-se que a violência social é uma das grandes causas da agressividade infantil e que a escola encontra-se ainda pouco preparada para lidar ainda que sem resultados práticos com esse problema.

Recomenda-se, portanto mais pesquisas a fim de melhor fundamentá-lo. Uma questão levanta a partir desta pesquisa refere-se ao fato de que as estratégias apresentadas pelos docentes para lidar com o problema da agressividade como, por exemplo, o do diálogo com os alunos e orientação aos pais parecem adequadas. Porque então não resolvem o problema, que parece agravar-se cada vez mais nas escolas?

Seria interessante uma continuação desta pesquisa para verificar se, de fato, os docentes agem de acordo com seu discurso, utilizando como metodologia para coleta de dados, ao invés do relato docente, a observação "*in loco"* da sua "*práxis".*

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Ph. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, l981.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Tradução: W. Dutra. 2. Ed. São Paulo: Nova Fronteira, l985.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEEF, l998.

CLONINGER, S. C. **Teorias da personalidade.** São Paulo: Martins Fontes, l999.

DEL PRIORE, M. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: _____ História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Tradução: Standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, l996.

FROMM, E. **Anatomia da destrutividade humana.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética de desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes 1995.

GIORDANI, M. C. **História da Grécia.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes 1995.

RUBANO, D. R.; MOROZ, M. **Relações de servidão: Europa medieval ocidental.** In ANDERY, M. A. P. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** 6. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo. São Paulo: EDUC, 1996.

SEDA, E. **A proteção integral: um relato sobre o cumprimento do novo direito da criança e do adolescente na América latina.** 5. ed. Campinas – São Paulo: Ades, 1987.

TRAIN, A. **Ajudando a criança agressiva: como lidar com crianças difíceis.** Campinas – São Paulo: Papirus, 1997.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

NOME	IDADE
FORMAÇÃO	
Trabalha com turmas de: Ensino fundamental: 1ª ( ) 2ª ( ) 3ª ( ) 4ª ( ) / 5ª ( ) 6ª ( ) 7ª ( ) 8ª ( ) De 5ª a 8ª qual a disciplina?	
Quantidade média de aluno na sala	TEMPO DE PROFISSÃO

1) Quais as atitudes que a criança demonstra para você classificá-la como agressiva?

2) Quando você percebe que o comportamento agressivo está influenciando no processo de aprendizagem desta criança?

3) Qual o encaminhamento dado e recursos pedagógicos utilizados com crianças agressivas?

4) Quais são as possíveis causas da agressividade na escola?