

DALQUIMÉRI SIMÃO LIMA

O COMPORTAMENTO AGRESSIVO NA ESCOLA

PONTAL DO PARANÁ

2004

DALQUIMÉRI SIMÃO LIMA

O COMPORTAMENTO AGRESSIVO NA ESCOLA

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-graduação em Educação Especial/Inclusão, oferecido pela Universidade Federal do Paraná-UFPR em convênio com a Secretaria de Educação de Pontal do Paraná-CEAD. Orientadora: Professora Mestre Márcia Ramos de Sá Guimarães.

PONTAL DO PARANÁ

2004

RESUMO

O presente estudo procura contribuir para uma análise crítica da atuação do professor com os alunos que apresentam tendências agressivas na escola, tendo como premissa o fato de haver uma lacuna entre a prática do professor no seu cotidiano e a sua formação profissional. O objetivo do estudo foi investigar a questão da agressividade de alunos da rede pública estadual. A literatura consultada evidenciou que o fator agressividade é basicamente o mesmo para toda criança. Contudo, na escola onde a criança é mais solicitada pela programação escolar e pelas contingências da vida, suas reações são mais intensas, podendo levar a distúrbios de comportamentos, que se não são corrigidos em tempo poderão gerar sérios problemas na fase adulta. Assim como ocorre na saúde física, os problemas afetivos limitam a capacidade da criança entender uma aprendizagem exitosa. Os alunos com problemas de agressividade, na maioria das vezes, apresentam também problemas emocionais em consequência de seu problema social. Conclui-se que a origem da agressividade do aluno pode ser minorada por um relacionamento maior entre professor e aluno, uma vez que esse não é um fenômeno dessa ou daquela classe social, mas é inerente a todas as categorias socioeconômicas. Também, pode-se compreender que na escola a criança nem sempre tem consciência de seu problema e seu rendimento escolar pode se transformar em repetidos fracassos, sendo este um grave problema escolar que leva o aluno a se tornar muitas vezes agressivo e ao mesmo tempo deprimido.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 REVISÃO DE LITERATURA	5
2.1 O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA.....	5
2.2 TEORIA PSICANALÍTICA DE FREUD.....	13
2.2.1 A Personalidade.....	13
2.2.2 Teoria Psicodinâmica da Personalidade.....	15
2.2.3. A Organização da Personalidade.....	15
2.2.3.1 A dinâmica da personalidade.....	19
2.2.3.2 O desenvolvimento da personalidade.....	22
2.2.3.3 Operações defensivas e mecanismos de defesa.....	24
2.2.4 Características da Personalidade e Aprendizagem.....	25
2.3 ORIGEM DO COMPORTAMENTO AGRESSIVO.....	27
2.3.1 Pais Ausentes.....	28
2.3.2 Pais Superprotetores.....	29
2.3.3 Pais Agressivos.....	30
2.3.4 O Período de Socialização.....	30
2.3.5 Característica do Pré-Adolescente ou o Adolescente com Potencial Para Agressividade.....	31
2.4 A ESCOLA.....	31
2.5 AGRESSIVIDADE E A TV.....	35
2.6 O QUE HÁ POR TRÁS DO COMPORTAMENTO AGRESSIVO.....	35
2.7 A HOSTILIZAÇÃO ASSUME DIVERSAS FORMAS.....	36
2.8 A VIOLÊNCIA E AGRESSÃO AO ADOLESCENTE.....	36
2.9 PSICOPATOLOGIA FAMILIAR.....	38
CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	45
REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia procura enfocar como a escola e especialmente o professor pode lidar com o comportamento agressivo da criança nas séries iniciais.

Parte-se do pressuposto de que a família é o principal motivo do problema.

Á seguir, surge o fato de que a escola ocupa um papel de destaque no problema; seu discurso ideológico e ações são analisadas, assim como seus efeitos sobre o comportamento agressivo do aluno, questionando o momento em que o próprio professor pode provocar a indisciplina.

Quando a criança chega à escola, traz toda a experiência relacional vivida na família. Traz idealizações sobre o adulto formadas em relações primordiais com seus pais ou outros adultos responsáveis por sua criação. Essas relações primordiais transformam-se em protótipos das demais relações sociais de que a criança venha a participar e são reeditadas em sala de aula.

As imagens parentais, ou seja, as imagens dos adultos formadas com base nas relações primordiais com os pais, se negativas, jogam culpas sobre o professor – representante que é do mundo adulto –, culpas essas que pertencem a figuras internalizadas de adultos significativos. Nesse caso, há um deslocamento da agressão da figura materna ou paterna para o professor. Talvez seja mais fácil para a criança extravasar sua agressividade na escola, pois essa realidade é menos ameaçadora para ela, uma vez que os laços ali são menos intensos e angustiantes.

De fato, manifestações agressivas estão presentes e crescentes a cada dia e em todo o lugar. A escola, enquanto espaço de convivência social, se vê abalada por toda esta problemática e muitas vezes mostra-se despreparada para lidar com este quadro.

Souza (2002), constatou que comportamentos agressivos fazem parte do cotidiano da instituição, sendo estes tematizados a medida que surgem,

envolvendo todos as pessoas ligadas ao aluno; pais, professores e equipe psicopedagógica.

Falsarella (2003) conduz seu estudo em Psicologia. A pesquisadora tem por hipótese que atos de violência na escola têm diferentes razões para acontecer. Cabe ao educador tentar conhecê-las antes de responder “à altura”.

A autora cita que em qualquer roda de professores, um assunto sempre recorrente é a crescente agressividade dos alunos. Atônitos com as dimensões e com o rumo que o problema vem tomando, é comum entre o professorado um sentimento de impotência para lidar com ele. Esta autora pretende contribuir para esclarecer alguns aspectos da questão. Aborda a agressividade a partir de uma perspectiva psicopedagógica. Cita que outros enfoques são igualmente importantes, em especial os estudos da nova sociologia da educação sobre o fracasso e a exclusão escolares. Sob essa ótica, em muitas situações, ao ser agressiva, a criança simplesmente reproduz e devolve a violência social da qual é a primeira vítima. Em uma sociedade que não oferece oportunidades a todos, pode-se considerar normal o comportamento daquele que não se acomoda, mas se rebela contra a falta de perspectivas.

Estudar os comportamentos agressivos de crianças, numa visão multiprofissional dessa clientela especial é uma atitude investigativa inovadora no contexto educacional, servindo de subsídios a novas propostas pedagógicas e investigativas.

O acompanhamento dos alunos, prioritariamente os agressivos, nas dependências da escola e, principalmente em sala de aula onde esses, em geral mais se manifestam, é o mais crucial problema que o professor enfrenta.

Um estudo sobre crianças agressivas (BANDURA, 1963), estabelece uma forte relação entre famílias incompletas, nas quais o relacionamento entre pais e filhos é difícil, trazendo conseqüências como a fuga de casa, uso precoce de drogas, depressão e agressões.

É importante avaliarmos o funcionamento familiar da criança agressiva, pois além de auxiliar nos dados do diagnóstico clínico e no planejamento de um possível tratamento, podemos dimensionar o grau de influência da família na manutenção ou não do comportamento agressivo.

No estudo empreendido por Bandura (1963), foi constatado que, mesmo sendo objetos de pesquisa, muito ainda precisa ser conhecido a respeito dos fatores cruciais que levam os alunos à agressividade.

Neste contexto, o objetivo geral da pesquisa é investigar sobre a origem do comportamento agressivo dos alunos na escola.

De maneira específica, busca-se focar no contexto da agressividade do aluno a questão do desajuste familiar; analisar o papel do contexto sócio-familiar do aluno; focar sob o ponto de vista psicológico como se forma a agressividade na criança; abordar na criança agressiva como ela manifesta as características mais freqüentes no contexto da agressividade: insegurança, baixa auto-estima, exposição constante a situações de violência doméstica, dificuldade em casa, poucas opções de lazer.

A aprendizagem envolve o desenvolvimento e o crescimento. A agressividade na infância e/ou adolescência pode gerar no aluno um grau de decepção tal, podendo levá-lo a faltar às aulas, buscar companhias indesejáveis, e outros, podendo até mesmo levá-lo à marginalidade infantil.

O estudo da agressividade é importante porque é cada vez maior o índice de adolescentes que ao sair da fase criança, vêm apresentando tais problemas, muito embora se perceba e reconheça o grande esforço e progresso impressionante das organizações de ensino, instituições governamentais e privadas, que se dedicam a esse fenômeno social da era moderna. Nos parecem oportunas as palavras de Fonseca (1995, p.107) à este respeito: "Toda criança, ainda que na fase da adolescência pode aprender, nenhuma criança é ineducável".

Se o professor sente a agressão como pessoal, se corresponde a ela e reage como se a criança fosse outro adulto, numa relação de igual para igual, ele só confirma a imagem internalizada do mau adulto que a criança elaborou em suas relações primordiais.

Caso o professor consiga se distanciar da situação e dar suporte ao comportamento do aluno, poderá ensinar-lhe outras formas de atuar. Na verdade, antes de responder a uma agressão, o professor deveria perguntar-se: A quem agride essa criança quando me agride? Por que me incomoda

tanto essa agressão? As respostas a essas perguntas poderiam esclarecer muitas situações e ajudar no estabelecimento de melhores relações entre o professor e o aluno.

A revisão bibliográfica foi feita mediante leitura sistemática, com fichamento de obras, ressaltando os pontos abordados pelos autores pertinentes ao assunto em questão.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA

A aprendizagem é um processo de construção da pessoa e de cada um, logo ao nascer, as pessoas passam a interagir entre si. A sociedade apresenta-nos as marcas da história do trabalho coletivo, construída para as relações sociais futuras. Cabe ao professor ou educador orientar o educando para essa construção.

Luckesi (1999) cita que segundo Piaget, a inteligência é aprendida e para sua construção, o ser humano possui estruturas básicas herdadas. Embora entendendo que a criança ou mesmo o adolescente não seja inatista ou idealista, entende que o sujeito epistêmico se constrói ao construir sua inteligência, mediante a construção do conhecimento.

A inteligência não sendo herdada (FERREIRO, 1992), se constrói mediante a relação sujeito-objeto. O que leva então o adolescente a confrontar-se com atitudes comportamentais diferenciadas. Certamente, o desafio a essa tarefa, possível a todo ser humano, está na relação sujeito-objeto.

O pensamento piagetiano não contém nenhum roteiro sobre método, didática ou técnica de ensino, as pessoas tendem a confundir educação com técnica de ensinar. Essa linha propõe situações desafiadoras em contato com materiais ou conteúdos, objeto do conhecimento provocante para o sujeito, que o estimula a configurá-lo e apreende-lo como um problema para si próprio, o que nem sempre agrada ao adolescente.

Para Piaget, citado por Luckesi (1999), a consistência de uma teoria não é produto exclusivo dos estudos de um pensador individual, ela é construída no interior de um cenário cultural no qual professores e educadores

estão comprometidos com seu trabalho, refletindo sobre a teoria a partir das questões suscitadas por sua experiência. O mesmo autor, citando Piaget explica que este recurso não se alinha ao empirismo ou behaviorismo que defende a idéia que toda aprendizagem ocorre através de condicionamento clássico ou operante; nem às teorias inatista, de cunho filosófico pretende investigar como são elaboradas as idéias, os conceitos, ou como o ser humano desenvolve sua cognição, como elabora seu conhecimento, construindo sua inteligência.

Em síntese, Luckesi (1999) registra que a ação humana tem como direção um constante equilíbrio, uma vez que essa ocorre em função de alguma realidade. Instalando no sujeito um desequilíbrio, um rompimento da rotina em que vivia, provocando novas indagações. Dessa forma, a criança procura uma forma melhor de relacionamento com o meio, procurando uma adaptação que venha atender à suas necessidades imediatas.

O equilíbrio permite a incorporação da estrutura interna, esquemas e o desequilíbrio, proporciona motivação para a busca do equilíbrio para depois assimilar ou acomodar. Por assimilação, segundo Quimas (1985), em seu estudo sobre a relação entre agressividade e má alimentação, entende-se a apropriação de formas, idéias, cultura, e por acomodação a adaptação ao meio familiar, escolar, social etc.

Qualquer estímulo particular pode ser uma ocorrência temporária, desencadeadora de violência e agressão. A criança, segundo Soares (1994), ao se defrontar com um novo estímulo ou esquema nem sempre procura incorporá-lo, muitas vezes esses ocorrendo que novos estímulos ou esquemas entram em conflito com seus ideais e surja então o fenômeno agressivo.

A criança, conforme Soares (1993), teoricamente ultrapassa o nível de pensamento concreto, já é capaz de abstrair, já organiza esquemas operatórios concretos, já consegue praticar o que de início era só teoria, se liberta da dependência do perceptual concreto, o que não acontece com o pré-adolescente. Já é capaz de fazer operações mentais, substituindo os objetos que estavam presentes por uma representação equivalente, conserva-os em sua ausência. Essa é a transformação fundamental no pensamento da

segunda infância, passagem do pensamento fundamentado nas operações concretas para aquele baseado nas operações formais, no raciocínio hipotético-dedutivo.

A partir de então, a criança, se relaciona com o mundo buscando fazer comparações amplas, constituindo teorias; não mais em presença de objetos concretos, mas a partir de princípios abstratos a que chegou, decorrente de sua experiência de vida. A abstração se fundamenta na organização das experiências que através da ação ganham gradativa qualidade deslocando-se da percepção, pela via de representação mental, até conquistar a qualidade abstrata formal. A inteligência verbal e refletida baseia-se numa inteligência prática, a qual se apóia, por seu turno, nos hábitos e associações adquiridos para combiná-los.

No organismo humano formam-se hierarquias de hábitos, que se estabelecem uns mais fortes que outros. Quando um comportamento dominante nessa hierarquia não pode ser emitido, por alguma razão, surge o comportamento seguinte na hierarquia, o que explica o fenômeno de regressão na criança, que passa a desenvolver comportamentos sociais por um princípio chamado imitação, adquiridos por condicionamento operante, que é realizado por meio da observação. Percebe-se que a criança possuidora de hierarquia de hábitos fortes, no convívio com outro portador de características agressivas, com hierarquia de hábitos fracos, tem grandes possibilidade de se tornar agressivo também, tendo em vista a personalidade do indivíduo ser fortemente influenciado pela aprendizagem social responsável pelo desenvolvimento de todos os comportamentos habituais da pessoa.

Biaggio (2001) percebe que a criança que possui hierarquia de hábitos fortes, no convívio com outro com características agressivas, com hierarquia de hábitos fracos, tem grandes possibilidades de se tornar agressivo também, tendo em vista a personalidade do indivíduo ser fortemente influenciada pela aprendizagem social responsável pelo desenvolvimento de todos os comportamentos habituais da pessoa.

Estudiosos como Costa (1992), Ferreiro (1985), Friedman (1996) entre outros, há muito vêm se preocupando com a questão da aprendizagem desde

o início da formação infantil, passando pela adolescência, chegando até mesmo à fase adulta, destacando em alguns momentos a necessidade de maior interação professor-aluno e vice versa.

É importante que haja respeito, considerações e interesses em sala de aula, para que a aprendizagem possa fluir, e apresentar resultados satisfatórios às partes; professor e aluno, reduzindo com isso em grande parte a ansiedade do adolescente e sua insatisfação em sala de aula (BLEGER,1989), (CARVALHO, 2001), (CICARELLI,2003).

A Psicologia Cognitiva fez importantes descobertas sobre o pensamento da criança e do adolescente, concluindo que a criança pensa de maneira diferenciada do adulto. Dessa forma, não basta transmitir à criança ou mesmo ao adolescente, informações em sala de aula. Isso não é suficiente para que o aluno aprenda com compreensão, porque nesse caso, torna-se passivo, apático, desinteressado, e até agressivo.

O aprendizado desenvolve-se observando e investigando o mundo que nos rodeia. Quanto mais o aluno explora as coisas do mundo, mais ele é capaz de relacionar fatos e idéias, tirar conclusões, ou seja, é capaz de pensar e compreender o mundo que o cerca, que está a sua volta. O professor que se familiariza com os princípios básicos de comportamentos não deve ter dificuldade de planejar e implementar um programa eficaz de intervenção terapêutica, contanto que medidas processuais sejam conscienciosamente observadas.

Não é suficiente dizer, “o aluno tem problemas”, precisamos também ser capazes de dizer qual o comportamento perceptível que nos leva a usar a palavra “problema” ao descrever esse indivíduo.

Antes que possamos pretender introduzir uma intervenção, precisamos ter uma definição objetiva do comportamento que desejamos alterar, e que esse comportamento seja algo que outra pessoa possa também observar.

Às vezes, o problema do aluno não é o de engajamento em comportamento perturbador, mas o da incapacidade de fazer alguma coisa que dele se espera com base em sua idade e nível escolar.

Assim, a inadaptação escolar não resolvida resulta, na maioria dos casos, em insucesso escolar ou mesmo em atitudes contrárias aos padrões esperados em sala de aula. Os mesmos fatores que geram desentendimentos entre as pessoas, podem se tornar causa impulsionadora do desenvolvimento.

Dentre os fatores que envolvem a criança e o adolescente, destacamos os de caráter intelectual que podem causar retardos mentais associados ou não, a determinadas doenças, particularmente neurológicas, distúrbios da linguagem, distúrbios da motricidade, distúrbios físicos, distúrbios emocionais e comportamentais.

Os fatores que envolvem a escola recebem influência do sistema pedagógico brasileiro, cujo fracasso escolar estaria relacionado à ausência de características individuais no bom aproveitamento dos ensinamentos escolares, reforçados pelas atitudes comportamentais do professor e do aluno em sala de aula.

A divisão de classes ou menos homogêneas pode não ser uma boa solução para a aprendizagem dos adolescentes, visto que uns poderão aprender com facilidade, outros pelo contrário, poderão ter dificuldades. Os menos aptos poderão ainda necessitar de atendimento psicológicos e pedagógicos especiais.

O fracasso escolar de alunos com características socioeconômicas diferenciadas ou pobres, na escola situam suas causas quase sempre na vítima, que passa a apresentar um comportamento agressivo conseqüente à sua dificuldade de adaptação. As justificativas apresentadas são estereotipadas e preconceituosas: o mau rendimento escolar é percebido como resultante de um problema individual do adolescente, este identificado como afetivamente desajustado, com problemas emocionais complicados, distraído, sem memória, com dificuldade de compreensão do que o professor diz (reproduzindo e falando tudo errado), preguiçoso e rebelde.

Passamos a considerar esses alunos como portadores de uma "patologia individual" (imaturidade, irresponsabilidade, ou até mesmo déficit auditivo ou visual, déficit mental), ou de uma "patologia social" (falta de

estímulo ambiental, deficiências, lingüísticas e desinteresses culturais) (COSTA, 1992, p.3).

A criança que apresenta dificuldade de aprendizagem, no início, se relacionará bem com os demais da mesma sala, não demonstrará as ansiedades e geralmente gostará da escola. Essa situação mudará a partir do momento em que lhe será cobrado maiores competências e habilidades, eficiência na leitura, firmeza em cálculos, raciocínio lógico etc. Antes das primeiras férias escolares este já terá apresentado grandes dificuldades e os conflitos em sala de aula passam ser mais freqüente. Com o decorrer do ano letivo, o aluno mostrará seu declínio. Outros sintomas serão desenvolvidos. Devido ao fracasso escolar, o aluno poderá apresentar problemas emocionais e comportamentais, podendo até mesmo, chegar à agressão física e verbal, o que já é fato em nosso meio.

O aluno poderá se tornar deprimido ou agressivo, criando uma auto-imagem negativa e tentará afastar-se das atividades em grupo na sala de aula. Eventualmente poderá até recusar-se a ir a escola ou tornar-se o “palhaço” da classe para chamar a atenção.

Para trabalhar eficientemente com estes problemas, as dificuldades devem ser enfrentadas cedo, antes que ocorram problemas de ordem emocional mais graves.

Segundo Quimas (1985, p. 74) o professor que for sensível, brilhante e inovador em uma classe pequena e muitas horas de repetição combinada com um programa de mudança comportamental de esforço positivo, poderá ensinar ao aluno como compensar sua inaptidão e incapacidade de aprendizagem. Afirma a autora:

De outra forma, a deficiência de aprendizagem pode levar ainda a um comportamento agressivo, que pode ser também resultado de um componente genético, ou de fatores ambientais, como o envenenamento por chumbo, consumo de drogas e álcool durante a gravidez, que contribuem e refletem na formação do indivíduo. Apesar disso a causa, ou causas, exatas, ainda são desconhecidas.

O fato é que, a cada ano, alunos são prejudicados por deficiências de comportamento que se refletem na aprendizagem, inspiram cuidados e impedem que sejam adequadamente avaliados em virtude de reflexos sobre o seu comportamento social.

Na escola, todos os alunos são misturados em uma sala de aula e espera-se que todos aprendam independentemente do método de ensino empregado. Assim, é natural que apareçam problemas de aprendizagem e comportamental, juntamente com problemas relacionados ao relacionamento social na escola.

Em outras palavras, o problema é que o aluno, na maioria das vezes tem dificuldades em acompanhar seus colegas, bem como seu desempenho não é compatível com o seu próprio potencial, por isso se frustra e reage com violência.

Explicação também bastante comum para o comportamento agressivo na escola é aquela centralizada na condição social do próprio aluno. Produz melhor crianças que vivem em uma situação confortável no aspecto social e econômico, e menos os que vivem em condições pouco favoráveis? Novamente a crença de que a classe social e econômica determina a deficiência cultural e essa, por sua vez a deficiência lingüística, estigmatizando o aluno e gerando agressividade, como bem diz Soares (1993, p..13).

As condições de vida de que gozam as classes dominantes, em consequência, as formas de socialização do aluno neste contexto, permitem o desenvolvimento, desde a infância, de características, hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses que lhe dão a oportunidade de ter sucesso na escola.

Ao contrário, as condições de vida das classes dominadas e as formas de socialização no contexto dessas condições não favoreceriam o desenvolvimento dessas características e, assim, seriam responsáveis pelas dificuldades de comportamento dos alunos delas provenientes, o que gera um clima de revolta inadequação.

Apoiados nessa concepção, os professores classificam como rebeldes, agressivos, desajustados e deficientes os alunos que não aprendem, além

disso, são obrigados a se adaptarem às condições da escola, apesar de terem pais analfabetos e conviverem com pessoas que falam “errado” todo o tempo. Porém, a escola não está atenta às características, motivações e necessidades de seus alunos, pois os procedimentos de ensino priorizam as atividades de fixação, memorização e mecanização da leitura e da escrita, ditados, cópias, exercícios de repetição, pouco possibilitarão ao aprendiz o desenvolvimento de sua ação motora, verbal e mental, de sua afetividade, da sua autonomia intelectual, moral e social.

Quanto aos professores, comumente desconhecem o processo de aprendizagem pelo qual passam seus alunos na aquisição da socialização na escola, não respeitando os estágios de desenvolvimento cognitivo. O aluno que vê repetirem-se exageradamente atividades que ele considera “muito fáceis” perde, evidentemente, o interesse pela “mesmice” da aula e torna-se indisciplinado, propagando a violência gratuita. Por outro lado, aqueles para os quais não foram dadas oportunidades de superação das dificuldades consideram “muito difícil” o que está sendo exposto e, do mesmo modo, assumem uma postura de desinteresse, lançando-se no mesmo comportamento agressivo. Uma vez renegada a aula, algo deve preencher o vazio: é o espaço ocupado pelo que chamam de indisciplina, bagunça, rebeldia.

Uma causa apontada, principalmente pelo psicólogo escolar, é a deficiência intelectual (retardamento, disfunção cerebral) que pode ser detectada por meio de testes específicos. Outro fato interessante é que os alunos submetidos aos testes psicológicos ou de outra natureza, são quase que exclusivamente aqueles considerados irrequietos, agressivos e bagunceiros, pois são esses os que mais dificultam o trabalho do professor (SOARES, 1993).

Na verdade, o que deveria ser considerado anormal dentro desse contexto é aquele aluno que, apesar de toda a repressão, discriminação e punições, permanece o tempo todo quieto e recolhido à sua individualidade.

A ausência de uma visão abrangente e multidimensionalidade das causas desse problema de comportamento é observada, principalmente,

quanto à atribuição de funções na escola. Percebe-se que cada elemento da escola atribui para si uma função bastante específica, o que dificulta a visão de conjunto, fundamental para a construção de um trabalho coletivo, uma ação conjunta entre os diversos profissionais.

2.2 TEORIA PSICANALÍTICA DE FREUD

De acordo com a interpretação de Biaggio (2001), Freud desenvolveu a teoria da personalidade, conhecida hoje como teoria psicanalítica, define os seguintes conceitos básicos que tanto influenciam a formação da personalidade agressiva desde a infância ao período adulto.

Instinto: representação psicológica de uma fonte somática, interna de excitação, ou seja, o instinto é uma forma de pulsão, impulso, ou motivação. (BIAGGIO, 2001)

Objeto interno: é a redução de excitação, a coisa ou ato que reduz a excitação, e o ímpeto é força da pulsão. (BIAGGIO, 2001)

Libido: acredita-se ser instinto do ego, serve à autopreservação, em contraste com o sexual que serve à preservação da espécie. (BIAGGIO, 2001)

Agressão: inicialmente vista como relacionada à sexualidade, é importante na autopreservação, através da competição e auto-afirmação. Impressionado pela agressão manifestada pela humanidade, Freud chegou à formulação do instinto de morte. Como a agressão leva freqüentemente à autodestruição, seria incompatível com a noção de autopreservação. (BIAGGIO, 2001)

Cathexis: carga elétrica que gera uma idéia. (BIAGGIO, 2001)

Inconsciente: tudo aquilo de que nos damos conta em dado momento, e o pré-consciente se refere a fatos que se podem tornar conscientes. (BIAGGIO, 2001)

2.2.1 A Personalidade

Geralmente o termo individualidade é utilizado para indicar o caráter separado e único de cada ser humano. Entretanto, não são estes aspectos (ser único e separado) que interessam aos psicólogos, pois um ser humano, além disso, apresenta uma individualidade psicológica, uma organização surpreendentemente complexa que compreende seus hábitos instintivos de pensamento e expressão, suas atitudes, seus traços e interesses e sua própria filosofia de vida. E precisamente a individualidade psicofísica, geralmente chamada personalidade, que chama a atenção dos psicólogos.

O termo personalidade pode causar problemas se for utilizado sem a plena consciência dos seus muitos significados.

Biaggio (2001) define: "a personalidade é a organização dinâmica, dentro do indivíduo, daqueles sistemas psicofísicos que determinam seus ajustes únicos ao seu ambiente" (p. 65). Considera que esta formulação é integradora, adaptativa e distintiva, e representa uma síntese do uso psicológico contemporâneo do termo.

Esta lógica conduz, ainda de acordo com a posição de Stagner e Solley (1980), a um outro tipo de definição da personalidade, caracterizada por um modelo interno de preceitos, motivos e emoções. A natureza desse modelo interno deriva-se dos processos homeostáticos, no sentido de que todos os homens apresentam uma seqüência constante dos estados de equilíbrio, desequilíbrio, movimentação de energia e restabelecimento do equilíbrio.

Para Bleger (1986), afirma que a personalidade excede à conduta, apesar de aparecer em cada uma de suas manifestações. A personalidade deve ser enfocada como uma unidade em si mesma. Não é um todo que resulta do agregado de centenas de condutas: é a estrutura da personalidade que se manifesta em cada conduta.

Que a teoria da personalidade é um tipo de teoria da conduta é a opinião de Marx e Hillix (1985). Segundo eles, na maior parte das teorias da personalidade considera-se que as diferenças individuais entre as pessoas constituem uma significativa fonte de variação da conduta agressiva. Mas Sechrest (1999) considera que a ênfase sobre as diferenças individuais é um erro, pois assinala que a maior parte dos intelectuais tem trabalhado a partir

de teorias que postulam características universais para todos os indivíduos, tal como os estágios de Freud.

Outra propriedade geral das teorias da personalidade, para Marx e Hillix (1985), é sua tentativa de serem completas. No caso de muitos dos problemas cotidianos da conduta humana, as únicas teorias psicológicas o bastante completas para serem utilizadas são as teorias da personalidade.

Outras teorias têm assinalado a necessidade de se estudar com detalhe as variáveis dinâmicas (motivacionais) das diferenças individuais, a herança, os fatores biológicos, a psicologia infantil e evolutiva, a psicologia anormal e social, e todas as relações entre estes e outros campos que desempenham um papel importante em qualquer tentativa de formular uma teoria mais completa. (BIAGGIO, 2001)

2.2.2 Teoria Psicodinâmica da Personalidade

O fundamento teórico adotado para este texto e a concepção psicodinâmica derivada das idéias de Freud. Optamos pela psicanálise em função de que desde a sua formulação inicial tem servido como o único eixo de toda a psicologia dinâmica integral e por ser o modelo psicodinâmico mais utilizado e aceito dentro da psicologia da personalidade.

Em seguida citaremos as características principais, os destaques da teoria psicanalítica, a fim de fornecer alguns conceitos básicos necessários para explicitar a estruturação, o desenvolvimento e a dinâmica da personalidade, conforme Hall (1986) e Cicarelli (2003).

2.2.3. A organização da Personalidade

De acordo com Cicarelli (2003), a personalidade, concebida por Freud, encontra-se integrada por três sistemas principais: id, ego e superego. Na pessoa mentalmente sã estes três elementos formam uma organização

unificada e harmônica. Ao funcionarem juntos e em cooperação, permitem ao sujeito se relacionar de maneira eficiente e satisfatória com seu ambiente. A finalidade dessas relações é a realização das necessidades e desejos básicos do homem. Inversamente, quando os três sistemas da personalidade estão em desacordo, se diz que a pessoa está desadaptada, encontra-se insatisfeita consigo mesma e com o mundo, e sua eficácia se reduz.

a) O ID. O id é a realidade subjetiva primordial. O mundo interno existe antes de o indivíduo ter experiência do mundo exterior. Assim, o id aparece na teoria freudiana como uma fundação, acima da qual edifica-se a personalidade. É a parte escura e inacessível da personalidade, apesar de que pode ser observado em ação na medida em que as pessoas fazem coisas impulsivas, ou através do estudo dos sonhos e sintomas neuróticos. O id não pensa, só deseja ou atua.

A função do id é descarregar a excitação (energia ou tensão), liberada pelo organismo, através de estímulos externos ou internos. Essa função do id realiza o princípio primordial ou inicial da vida, que Freud chamou de princípio de prazer. Sua finalidade é livrar a pessoa da tensão ou, se isso é impossível, como geralmente acontece, reduzir a quantidade de tensão a um nível baixo e mantê-lo assim tanto quanto seja possível. A tensão é experimentada como dor ou desconforto, enquanto que o alívio da tensão é experimentado como prazer ou satisfação. Pode-se dizer, então, que o princípio de prazer consiste em evitar a dor e conseguir o prazer.

O princípio de prazer é um caso especial da tendência universal de todo organismo vivo de manter seu equilíbrio frente às desordens internas e externas, o que pode ser interpretado em termos de uma tendência a organização. Na sua forma mais primitiva o id é um aparato reflexo que descarrega, pelas vias motoras, qualquer excitação dos sentidos.

[...] quando uma luz muito brilhante atinge a retina do olho, a pálpebra se fecha para impedir que a luz chegue à retina. Em consequência, as excitações produzidas pela luz no sistema nervoso desaparecem e o organismo volta a um estado de repouso; [...] a consequência típica da descarga motora é a eliminação do estímulo (HALL, 1986, p. 26).

Se todas as tensões pudessem ser descarregadas através de ações reflexas, não haveria necessidade de desenvolvimentos psicológicos que transcendessem o aparato biológico primitivo. Mas esse não é o caso, pois há muitas tensões para as quais não há descarga reflexa apropriada, como o caso da fome, a qual não se consegue produzir uma resposta fisiológica capaz de eliminá-la.

Cicarelli (2003) interpretando Freud explica que há um desenvolvimento psicológico como resultado das frustrações que não podem ser eliminadas em forma reflexa - que se chama processo primário, que gera a agressividade. Sua função principal é a de produzir a imagem mnêmica de um objeto, necessária para reduzir uma tensão. Sendo assim, o processo primário procura descarregar uma tensão estabelecendo o que Freud chamou de identidade de percepção, querendo dizer que o id considera a imagem mnêmica como sendo idêntica à própria percepção. Assim, para o id, a lembrança do alimento é exatamente o mesmo que ingerir o alimento. A formação da imagem de um objeto que reduz a tensão chama-se realização de desejos. O mesmo autor, analisando as obras de Freud acreditava que todos os sonhos eram realizações de desejos ou procuravam sê-lo. Assim, sonhamos com aquilo que queremos. (CICARELLI, 2003)

Segundo a teoria freudiana, conforme Cicarelli (2003), o id é também a fonte primordial da energia psíquica e a sede dos instintos. Assim, o id encontra-se em contato mais íntimo com o corpo e seus processos do que com o mundo exterior, e ele é desorganizado se comparado com o ego ou o superego. Sua energia encontra-se em estado móvel, de maneira que pode ser descarregada rapidamente ou ser deslocada de um objeto para outro de forma agressiva. Não se encontra governado pelas leis da razão ou da lógica, e não possui valores, ética ou moralidade. Só é impulsionado por um elemento: obter satisfação para as necessidades instintivas, de acordo com o princípio de prazer. E exigente, impulsivo, irracional, anti-social, egoísta e agressivo.

b) O EGO. Cicarelli (2003, p. 34) explica que o ego é o "executivo da personalidade", dominando e governando o id e o superego, ao mesmo tempo em que mantém relações com o mundo exterior. Quando ele cumpre essas funções prevalecem a harmonia e a adaptação. Quando entrega poder ao id, ao superego ou ao mundo externo, aparecem desadaptações ou desarmonias.

O ego, diferentemente do id, é governado pelo princípio da realidade, e retarda ou demora a descarga de energia até que tenha sido descoberto ou tenha aparecido o objeto real, capaz de satisfazer a necessidade. Ao ter que retardar a ação, o ego tem que ser capaz de tolerar a tensão até que possa ser descarregada através de uma forma adequada de comportamento. A dominância do princípio de realidade não implica na rejeição do princípio de prazer, apenas que este é suspenso temporariamente. No momento oportuno chega ao prazer, tendo que suportar certo incômodo até isso acontecer.

Aprende a selecionar o alvo adequado para a descarga das tensões, segundo as características pertinentes ao problema a resolver. Além da informação obtida através dos órgãos dos sentidos, o pensamento utiliza a informação acumulada na memória. Em geral, todas essas adaptações das funções psicológicas permitem um comportamento mais inteligente e eficaz, conseguindo dominar os impulsos e o ambiente no interesse de satisfações e prazeres maiores.

c) O SUPEREGO. Finalmente, Cicarelli (2003) faz referência ao terceiro elemento constitutivo da personalidade, conforme a teoria freudiana, que é o superego, instância moral ou judicial que representa o ideal, mais do que o real, e procura a perfeição em vez da realidade ou do prazer. É o código moral das pessoas. Desenvolve-se como consequência da assimilação das normas dos pais - a respeito do que é bom e virtuoso, do que é mau e pecaminoso. Assim, a criança substitui a autoridade dos seus pais por sua própria autoridade interna, o que lhe permite controlar seu comportamento segundo os desejos dos pais, assegurando-se de sua aprovação e evitando o seu desgosto. Em outros termos, a criança aprende que não é suficiente obedecer ao princípio de realidade para evitar a dor e obter prazer, mas também tem que se comportar segundo os padrões morais de seus pais.

Para que o superego tenha sobre a criança o mesmo controle que os pais é necessário que possua o poder de fazer cumprir suas regras morais. Como os pais, o superego põe em vigência suas recompensas e castigos. Estas recompensas e castigos são outorgados ao ego, pois ele é considerado responsável pelos atos morais ou imorais, dóceis ou agressivos.

2.2.3.1 A dinâmica da personalidade

Cicarelli (2003), tendo descrito os três processos principais da personalidade, mostra como eles funcionam e atuam entre si e frente ao ambiente, gerando ou deixando de gerar a agressividade infantil.

O organismo humano é um complexo sistema de energia, proveniente dos alimentos ingeridos e utilizados no funcionamento do corpo. Para Freud, a forma de energia que opera nos três sistemas da personalidade se chama energia psíquica. Ela cumpre tarefas psicológicas como pensar, perceber e lembrar, da mesma maneira que a energia mecânica faz tarefas mecânicas. Também pode-se falar da transformação de energia corporal em energia psíquica, da mesma maneira que da transformação da energia psíquica em corporal.

Toda a energia utilizada para fazer as tarefas da personalidade é obtida dos instintos. Define-se um instinto como "uma condição inata que dá instruções aos processos psicológicos" (HALL, 1986, p. 42). Um instinto tem uma fonte, uma finalidade, um objetivo e um ímpeto. As fontes principais da energia instintiva são as necessidades ou impulsos corporais. Uma necessidade ou um impulso é um processo excitante em algum tecido ou órgão que libera energia acumulada no mesmo. Por exemplo, a fome ativa o instinto de fome a lhe proporcionar energia; essa energia fornece instruções aos processos psicológicos da percepção, da memória e do pensamento. Um procura alimento, outro tenta lembrar onde o tinha encontrado em ocasiões prévias, e o outro gera um plano de ação para obtê-lo.

A finalidade última do instinto é a eliminação de uma necessidade corporal, eliminar a sua fonte. As pessoas aprendem a acumular grandes quantidades de tensão, pois a liberação repentina da mesma gera intenso

prazer. Para dizê-lo em outras palavras, um instinto trata sempre de produzir uma regressão a um estado anterior.

A característica mais variável de um instinto é seu objetivo, já que seus objetos e atividades podem ser facilmente substituídos. O ímpeto de um instinto é sua força, que é determinada pela quantidade de energia que possui. O local dos instintos é o id.

Freud definiu que a forma de energia utilizada por todos os instintos vitais, inclusive o sexual, recebe o nome de libido, apesar de que nunca deu nome à energia utilizada pelos instintos de morte.

Como os instintos constituem a quantidade total de energia psíquica, se diz que o id é o depósito original da energia psíquica. Para formar o ego e o superego retira-se energia desse depósito.

Segundo a interpretação de Hall (1986) o propósito desses processos é gastar a energia instintiva, de modo que elimine a necessidade e proporcione o repouso. O processo de investir a energia na imagem de um objeto, ou consumi-la numa ação de descarga sobre um objeto, chama-se escolha de objeto ou catexia de objeto. Toda a energia do id é consumida em catexias de objeto ou catexias objetais.

O desvio de energia do id chama-se deslocamento. Assim, se um objeto não se encontra disponível, a energia pode ser deslocada para outro. O id considera os objetos como equivalentes quando existem semelhanças específicas e concretas entre eles. A tendência do id de tratar os objetos como se todos eles fossem iguais, apesar das diferenças, produz uma deformação chamada pensamento predicativo, que predomina nos sonhos e permite explicar seu simbolismo. Por exemplo, quando no trabalho onírico são equiparados um pau e um órgão sexual masculino, em função da sua forma, se diz que o sujeito pratica o pensar predicativo.

Quando os processos do ego ou do superego interceptam o fluxo da energia instintiva, esta trata de sair, através das atitudes agressivas ou resistências, para se descarregar na fantasia ou na ação. E quando isso acontece, enfraquece os processos racionais do ego. É o caso de uma pessoa que comete erros no perceber, lembrar ou falar, ou perde contato com a

realidade. Esses fatos são explicados pela intromissão de desejos impulsivos que diminuem a capacidade da pessoa para resolver problemas e discriminar a realidade.

Em condições normais o ego monopoliza quase que o total da energia psíquica, pois a utiliza para outros propósitos além da satisfação de instintos, como satisfação de instinto para desenvolver os processos psicológicos de atender, perceber, aprender, lembrar, julgar, discriminar, raciocinar, e agredir. Todos esses processos tornam-se mais eficientes e complicados à medida que o ego adquire o controle da energia.

O ideal do ego procura a perfeição, investindo sua energia em gerar catexias ideais, que são representantes internalizados dos valores morais dos pais. Ocupa-se mais em diferenciar o bem do mal do que em distinguir o verdadeiro do falso. A virtude é mais importante que a verdade.

A energia que provém do id canaliza-se para o ego e o superego, através do mecanismo de identificação. Tal energia pode ser, então, utilizada para promover ou frustrar a procura imediata de prazer (objetivo do id) e evitar a dor gerada pelo aumento de tensão, o que gera por si atitudes agressivas e até violetas.

Um elemento dos mais importantes dentro da teoria freudiana é a angústia, que desempenha um papel de grande significação tanto na dinâmica do funcionamento da personalidade quanto no seu desenvolvimento, elemento gerador de agressividade no ser humano que, ferido, reage. A única função da angústia é atuar como sinal de perigo para o ego; assim, quando o sinal aparece na consciência, o ego pode tomar medidas para enfrentar o perigo. Se não se pode evitar o perigo e a angústia acumula-se a ponto de superar a pessoa, ocorre um colapso nervoso. As experiências que enchem a pessoa de angústia são denominadas traumáticas, pois a reduzem a um estado infantil de desproteção.

Angústia é sinônimo de medo. Segundo Freud, citado por Hall (1986), há três tipos de angústia: real (ou objetiva), neurótica e moral. Todas compartilham o fato de serem desagradáveis e só diferem em relação às suas fontes e manifestações agressivas.

2.2.3.2 O desenvolvimento da personalidade

A personalidade encontra-se em mudança constante, em desenvolvimento. Isso é observado especialmente na infância e na adolescência. Durante esse período o ego se torna mais diferenciado e, dinamicamente, atinge um controle maior sobre as fontes instintivas da energia. Toda a personalidade se torna mais integrada; isso significa que ficam facilitados os intercâmbios de energia entre os três sistemas (id, ego e superego) e o mundo exterior. Pela aprendizagem desenvolve-se uma habilidade maior para enfrentar frustrações e angústias. Tal mudança da pessoa é, segundo Freud citado por Hall (1986), resultado de cinco condições: 1) maturação; 2) excitações penosas como produto de privações e perdas externas (frustração externa); 3) excitações penosas como produto de conflitos internos (catexias e contracatexias); 4) inadequações pessoais; 5) angústia.

A maturação consiste em séries inativamente controladas de mudanças evolutivas. A percepção, a memória, a aprendizagem, o juízo e o pensamento são influenciados pela maturação do sistema nervoso central. E os instintos, especialmente o sexual, são influenciados por um sistema integrado pelo sistema nervoso autônomo e glândulas endócrinas.

Uma frustração é qualquer coisa que impede a descarga de uma excitação incômoda ou penosa, é algo que se interpõe no funcionamento do princípio do prazer, gerando agressividade. A pessoa pode frustrar-se porque não acha o objeto-meta necessário no meio ambiente. Isto é chamado de privação. O objeto-meta pode estar presente, mas não ao alcance da pessoa que o deseja. Isto chama-se, na teoria psicanalítica, perda. A privação e a perda classificam-se como frustrações externas, pois residem no meio ambiente.

A frustração pode, também, se dever a alguma coisa dentro da própria personalidade. Pode existir uma força opositora ou contracatexia que impede atingir satisfação. Isto se chama conflito. Ou a pessoa pode carecer da

habilidade, da compreensão, da inteligência ou da experiência necessária para conseguir uma adaptação satisfatória. Essas fraquezas ou limitações, que estão na pessoa, recebem o nome de inadequações pessoais. Por último, a frustração pode obedecer ao medo. O medo pode ser real, neurótico, moral, ou uma combinação dos três. As formas com as quais a pessoa enfrenta e trata de superar esses obstáculos modelam e, caracterizam sua personalidade.

Em relação ao problema do desenvolvimento da personalidade pode-se dizer, segundo Freud, que as mudanças maiores dela acontecem durante as primeiras duas décadas de vida. É o período no qual uma pessoa amadurece aprende a superar ou a se adaptar às frustrações externas e internas e às insuficiências pessoais, a adquirir hábitos e habilidades e conhecimentos, a evitar a dor e prevenir a angústia, a atingir objetos-meta e a assegurar satisfações, a compensar perdas e privações e a resolver conflitos.

Quando se fala de personalidade estabilizada não quer dizer que todas pessoas desenvolvam o mesmo padrão ou padrões similares de personalidade. Há muitos tipos de personalidades estabilizadas. Não há duas pessoas que tenham os mesmos padrões de interesse, gostos e afetos, embora cada uma delas chegue a atingir um modo de vida que lhe proporciona certa estabilidade. Também não significa que uma personalidade estabilizada seja amadurecida, ou s ou bem adaptada ou ideal. Todos esses termos podem descrever tipos particulares de personalidades estabilizadas e muitas pessoas chegam a atingir estabilidade sem nunca amadurecerem ou estarem adaptadas. Muitas personalidades estabilizadas, na realidade, se detiveram no seu crescimento. Por exemplo, o adolescente eterno, que nunca acaba de crescer. Finalmente, uma personalidade estabilizada não quer dizer ausência de frustrações, angústias ou outra classe c tensões. A vida nunca está livre de tensões. A personalidade estabilizada é a que fez arranjos mais ou menos permanentes para manejar os aumentos de tensão.

A forma mais efetiva de impedir ou manejar o aumento de tensão é utilizar processo secundário do ego, que consiste no pensamento realista, no raciocínio e na resolução de problemas. Tendo treinamento e experiência suficientes pai resolver problemas de maneira racional e lógica, e um

amadurecimento intelectual adequado, um adulto poderá resolver de forma realista e satisfatória a maior parte dos problemas. Se uma pessoa não pode enfrentar a realidade tal qual, pode tentar modificá-la segundo seus desejos ou ideais. Apesar dessa estratégia do ego deformar e falsificar a realidade, é eficaz, pois oferece proteção contra os efeitos incapacitadores da angústia e da frustração.

2.2.3.3. Operações defensivas e mecanismos de defesa

As operações defensivas têm como objetivo proteger a pessoa do desprazer, perigo ou angústia, tratando-se, fundamentalmente, de processos intra-instâncias. Também operam sobre o registro da realidade externa.

Segundo a posição clássica da psicanálise, uma das tarefas mais importantes do ego é enfrentar as ameaças e perigos que espreitam a pessoa e suscitam angústia. O ego pode adotar métodos realistas para dominar o perigo ou pode tentar aliviar a angústia utilizando métodos que neguem, falseiem ou deformem a realidade, impedindo o desenvolvimento da personalidade. Estes últimos mecanismos são chamados de mecanismos de defesa do ego.

Quando uma defesa adquire muita influência, domina o ego e reduz sua flexibilidade e adaptabilidade. Se as defesas não conseguem resistir, o ego não tem aonde recorrer e, então, é tomado pela angústia, tendo como consequência um colapso nervoso.

Uma pergunta lógica é esta: Por que existem as defesas, se elas são tão prejudiciais? A razão de sua existência pode-se ligar a fatos evolutivos, pois o ego infantil é muito fraco para conseguir integrar e sintetizar todas as demandas. Assim, as defesas do ego são adotadas; como medida protetora. Se o ego não consegue reduzir a angústia através de meios racionais, tem que usar tais medidas para negar o perigo (repressão), externalizar o perigo (projeção), esconder o perigo (formação reativa), permanecer no mesmo estado (fixação) ou retroceder (regressão).

Não se pode abandonar as defesas porque o ego não é suficiente, e o ego continua sendo insuficiente na medida em que depende das defesas. Um dos fatores necessários para quebrar o círculo é a maturação. Outro fator importante para o desenvolvimento sadio do ego é um ambiente que lhe ofereça uma série de experiências capazes de se sincronizarem com sua capacidade para se adaptar. Assim, num ambiente com dificuldades crescentes o ego terá oportunidade para substituir mecanismos de defesa - que em condições ideais nunca deveriam aparecer - por outros mais eficazes e realistas.

A identidade do ego representa o mais alto nível de organização dos processos de internalização. Esta organização implica, por um lado, na consolidação das estruturas do ego, relacionadas com um sentido de continuidade do self, na percepção por parte da criança do seu próprio funcionamento em todas as áreas de sua vida. O crescente domínio das tarefas básicas de adaptação contribuem para essa consolidação.

Por outro lado, também implica numa coerente concepção global do "mundo dos objetos", resultado da organização das imagens objetais que faziam parte das introjeções e identificações. Além disso, implica ainda num sentido de coerência nas próprias interações interpessoais e numa coerência geral dos padrões de conduta. Finalmente, implica no reconhecimento dessa coerência nas interações como característica do sujeito em relação a seu ambiente interpessoal, e a percepção, por parte do indivíduo, do reconhecimento advindo do ambiente.

2.2.4 Características da Personalidade e Aprendizagem

Margalit (1989) refere que uma das mais importantes variantes das teorias da personalidade é aquela que postula e estuda os chamados traços de personalidade. Na linguagem comum, as pessoas pressupõem a existência dos traços quando dizem que um homem é áspero, amargo e reticente, ou uma mulher é alegre e faladeira.

A psicologia, via de regra, atua com base em tendências determinantes, pois sem tal concepção não poderia explicar a estabilidade e coerência da conduta. Nem todas as tendências são traços, pois em alguns casos são demasiado restrita e específicas na sua ação e muito fugazes no tempo. Assim sendo, não satisfazem os critérios que caracterizam um traço, pois este trata de estruturas mentais persistentes, tais como interesses, gostos, complexos, sentimentos, ideais e outras formações do mesmo tipo.

Uma outra tendência determinante é a atitude. Trata-se de uma disposição -, resposta, da mesma maneira que um traço. Ambos são individualizados e distintivos de quem os possui, guiam o curso da conduta e combinam os frutos da herança e os da aprendizagem.

Há muita semelhança entre ambos e existem casos nos quais é indiferente chamar atitude ou traço a uma certa disposição, como por exemplo a introversão ou a extroversão. Podem ser estabelecidas, no entanto, três distinções básicas entre eles: 1) uma atitude tem um objeto de referência bem definido, enquanto que os traços não; 2) as atitudes podem ser específicas e gerais, enquanto que o traço só pode ser geral; 3) o termo atitude significa, geralmente, conceito de valor que se encontra vinculado a um objeto, levando o sujeito a se aproximar ou a se afastar, a afirmar ou a negar, a aceitar ou rejeitar; por sua vez, os traços não têm essa direção bipolar bem definida.

Os traços, como tais, nunca são observados. O observável são os atos adaptativos, que permitem inferir os traços. Em toda personalidade há traços de maior dominância e traços de dominância menor. O indivíduo com personalidade de traço proeminente e só um, e sempre um caso fora do comum. Geralmente os focos da personalidade parecem corresponder a um grupo de traços diferenciáveis. Os traços centrais ou dominantes são aqueles que mencionam-se nas descrições rápidas de uma pessoa.

Na bibliografia referente à agressividade no contexto escolar, existe uma grande quantidade de pesquisas relacionando esse tipo de informação e o desempenho, pesquisas essas que puderam ser classificadas em grupos. No geral, elas indicam fortes relações no sentido de que as pessoas com menor rendimento escolar ou problemas de aprendizagem, como também estudantes

com risco de repetência, apresentam traços de personalidade negativos, associando várias manifestações de agressividade.

Os resultados da pesquisa de Margalit (1989) indicaram que: a) crianças com hiperatividade foram as mais agressivas; b) os sujeitos com desordens de conduta, mas sem indícios de hiperatividade, se mostraram mais independentes; c) as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram níveis menores de hostilidade, mas sérias dificuldades nas relações interpessoais e com alta dependência dos outros, o que pode ser interpretado em termos de fraqueza do ego. Em termos de competência cognitiva os grupos foram similares.

2.3 ORIGEM DO COMPORTAMENTO AGRESSIVO

Agressividade não deve ser confundida com assertividade, que significa afirmar ou manter um direito legítimo.

Agressividade seria todo e qualquer impulso para a ação, como o bebê que grita pela mamadeira. Segundo Gabler (1987) seria uma disposição permanente (motivo) de uma pessoa para comportar-se numa determinada situação de forma agressiva. Um comportamento é denominado agressivo quando existe só a intenção da realização da ação agressiva e dos efeitos prejudiciais pretendidos.

Embora proveniente do baixo latim (agredire = marchar em direção a .), a palavra agressividade é recente: ela foi introduzida na língua jornalística do século XVIII mais como uma *antinoção* (substitui a palavra *maldade*) do que como uma noção definida, o que explica seu vazio relativo, contrariamente às palavras agressor e agressão, que datam do século XIV e sempre tiveram um conteúdo ético-jurídico preciso, pois designam o *ato* que atinge a integridade de outrem e o suposto *responsável* pelo prejuízo ou pela deterioração das relações que antecedem os combates. A palavra agressividade, por sua vez, designa uma disposição permanente ao ataque não provocado, mas do qual se gostaria de fazer objeto de uma simples constatação pôr parte de um

observador amoral e sobre tudo não engajado, que não condena nem absorve. (CANEGHEM,1978).

A conduta pode ser denominada agressiva quando uma pessoa desrespeita as normas sociais e as regras esportivas e pretende prejudicar uma pessoa no sentido de provocar um prejuízo ou dano pessoal, no qual, pode resultar alguma forma de lesão corporal ou dor psíquica (GABLER, 1987).

Todas estas definições nos trazem uma responsabilidade a ser observado com olhos de preocupação. O professor tem que conscientizar-se que a agressividade é um problema que tem que ser tratado, tornando cada aula um laboratório comportamental, que reflete princípios e crenças que devem ser ensinadas.

Cicarelli (2003) aponta que as raízes do comportamento agressivo começam na infância e estão alicerçadas na relação de afeto com as figuras materna e paterna. Para a menina a mãe é a "figura de molde" o pai o "modelo teórico". Ela procura ser "como" ou o "oposto" da mãe e procura alguém "igual" ou o "oposto" do pai. Para o menino o pai é a "figura de molde" a mãe o "modelo teórico." Ele procura ser "como" ou o "oposto" do pai e busca alguém "igual" ou o "oposto" da mãe. Isto vai depender da relação afetiva entre pais e filhos. O relacionamento afetivo entre pais e filhos é de extrema importância na formação da personalidade da criança. Ele pode criar marcas altamente positivas, como pode deixar registros negativos que influenciarão na formação do caráter.

2.3.1 Pais Ausentes

Cicarelli (2003) aponta que a falta de relação afetivo/corporal entre pais e filhos é o primeiro passo para o estabelecimento de um comportamento agressivo.

Pais distantes que tem pouco ou nenhum contato afetivo podem desenvolver em seus filhos uma relação de afastamento com a figura de "poder" gerando em seus filhos uma relação amor/ódio muito forte.

Esta relação amor/ódio é um dos principais "fatores" da agressividade. O amor geralmente é dirigido a "objetos", ou melhor, na "posse" material, e o "ódio" à quem "tem" (materialmente ou hierarquicamente). "ter" significa "poder". "ser" é secundário, pois "sou" na medida que "tenho". Quanto mais "tenho" mais "existo".

Acontece que na maioria dos casos estas crianças, por falhas em sua formação tem dificuldades em investir "de si" para "obter ou "atingir" algum objetivo.

Assim podem partir para comportamentos "sociopáticos" na vida adolescente e/ou adulta. É uma porta para o uso de "drogas" (criar um mundo artificial), para os comportamentos de "tirar dos outros aquilo que deseja" (furtar, roubar, etc.), para a necessidade do "uso de armas" (sentir-se mais forte, mais poderoso etc.). "Tiro do mundo aquilo que me foi negado! "Tudo que é contrário a meus interesses ou minha ideologia tem que ser lesado pois está errado"!

2.3.2 Pais Superprotetores

Cicarelli (2003) cita que pais extremamente presentes que superprotegem e inibem a liberdade de expressão dos filhos podem gerar a "idéia" de que eles são "inatingíveis", são o "centro do mundo". Este "egocentrismo" gera quase sempre um comportamento agressivo contra as figuras hierarquicamente superiores, pois é difícil seguir ou obedecer regulamentos.

Os adolescentes costumam criticar seus pais dizendo: eles "me impedem ou dificultam" fazer "o que quero, da forma que quero, na hora que quero"! Ou por outra: "Tudo que é contrário a meus interesses ou minha ideologia tem que ser afastado pois está errado"!

2.3.3 Pais Agressivos

Brandão (1971, p.31) refere que pais que usam o bater como "forma pedagógica" ou que agridem para impor "respeito", podem estar gerando uma repetição "ampliada" deste comportamento nos filhos. Neste sentido o autor destaca frases ditas por pais que têm esse tipo de comportamento: "Aquilo que quero consigo sempre, nem que for preciso usar da minha força, da agressividade, ou de qualquer outra forma que consiga me impor"! "Tudo que é contrário a meus interesses ou minha ideologia tem que ser destruída pois está errado"!

2.3.4 O Período de Socialização

O mesmo autor (BRANDÃO,1971) aponta que crianças extremamente "comportadas" podem só estar acumulando "ódio" por não conseguir vencer suas barreiras e se "expressar".

Crianças extremamente "descomportadas" podem já estar expressando suas dificuldades de seguir ou obedecer "normas".

Crianças com extrema "dificuldade" em aprender ou se concentrar podem já estar expressando sua "rebeldia".

Crianças que não conseguem "dividir ou compartilhar" brinquedos podem já estar expressando sua necessidade de "posse".

Crianças com "dificuldades" ou "agressivas" na participação de brincadeiras em grupo podem já estar expressando sua falta de aceitação às "normas".

2.3.5 Característica do Pré-adolescente ou o Adolescente com Potencial para Agressividade

Brandão (1971) aponta que a criança ou o adolescente que procura "grupos com idéias" contrárias às normas, os busca para impor as suas, para se sentir mais forte. Isso pode levá-los a usar drogas e armas para ter poder, mostrando claramente sua fragilidade emocional manifesta na agressividade.

Segundo dados do DIEESE (2002), mencionados por Cicarelli (2003), embora, em termos relativos, a pobreza tenha diminuído na década de oitenta, como mostra estudo recente do IPEA (2002), ela acusa dimensão muito forte, valendo afirmar que a pobreza atinge ainda a maioria da população.

É difícil estabelecer com precisão maior em que proporção pobreza compromete o aproveitamento escolar das crianças, mas parece bastante evidente que existe uma relação considerável, tanto assim que se institui, sob esta alegação, o programa da merenda escolar. A pobreza, neste caso, constitui-se e dupla face; trata-se de pobreza material, vista pela ótica da fome, da carência sanitária e habitacional, e de pobreza política, vista pela ótica da indigência cultural sobretudo.

Demo (1994) registra que sobre a pobreza material a escola tem influência apenas indireta, quando apresenta ofertas de tipo assistencial (merenda, por exemplo). Sua ação específica estaria na esfera da pobreza política principalmente, ressaltando o âmbito de influência próprio da escola. Neste contexto, uma coisa é a dificuldade de aproveitamento oriunda da pobreza material, pouco manejável em termos escolares, outra coisa é aquela devida à incompetência da escola. Esta teria que ser banida, porque dependeria - pelo menos em boa parte - de fatores educativos propriamente ditos, em particular da qualidade do professor, gerando paulatinamente um ambiente agressivo e revoltado.

2.4 A ESCOLA

As dificuldades e fracasso geradores de comportamentos agressivos não são exclusividade de poucas crianças e são parte de um processo que levou décadas para se desenvolver. São problemas de muitas famílias, pois, em geral, poucos chegam a cursar até a 5ª. série do 1º. Grau na atualidade.

Além disso, os pais, apesar do progresso da sociedade industrializada, não muito diferentemente de três anos atrás, são, na maioria, semi-analfabetos (quando não analfabetos) e os que muito conseguiram não chegaram a concluir o 1º. Grau.

Tal situação das famílias vem refletindo bem a realidade escolar brasileira, sendo conveniente relembrar que:

[...] de cada 1.000 crianças que iniciaram a 1ª. série, apenas 438 chegam à segunda, 352 à terceira, 297 à quarta, e apenas 294 à quinta. Poder-se-ia estimar que dessas 1.000 crianças iniciais, apenas 180 chegariam a concluir o 1º. Grau (8ª. série). O ponto de estrangulamento do sistema é a passagem da 1ª. para a 2ª. série, onde as taxas de evasão e repetência, no Brasil, chegam a 56% (BRANDÃO, 1971, p.22).

Não só estamos longe de ter escola para todos, como também a escola que temos é antes contra o povo que para o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovados pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares (Soares apud COSTA, 1992, p.5-6)

Existem agentes de segurança em 245 estabelecimentos de ensino nos Estados Unidos e, em 102 destes, eles andam armados. Mas eles não são os únicos que andam armados. Segundo um estudo feito na Universidade de Michigan, calcula-se que os estudantes americanos levem diariamente à escola umas 270.000 armas de fogo, sem contar os outros tipos de armas!

Em vez de melhorar, a situação piorou muito. Os detectores de metal usados em muitas escolas não conseguem deter o fluxo de armas. Durante o outono de 1994 os casos notificados de violência nas escolas da cidade de Nova York aumentaram 28% sobre o mesmo período do ano anterior! “Pela primeiríssima vez”, comenta a publicação *Phi Delta Kappan* a respeito de uma

enquete realizada nos EUA, “a categoria ‘brigas, violência e gangues’ divide o primeiro lugar com a ‘falta de disciplina’ como o maior problema das escolas públicas locais”.

A violência nas escolas gerou crises no setor em muitos países. No Canadá, uma manchete do *Globe and Mail*, de Toronto, dizia: “Escolas se transformam em zonas de perigo”. E, segundo uma pesquisa feita em Melbourne, na Austrália, quase 60% das crianças do curso primário são levadas e trazidas da escola pelos pais por causa do medo de assalto ou seqüestro.

Mas a violência é apenas parte do problema. Considera-se que a causa da agressividade na escola, na realidade, não reside fora dela, como muitos pais e professores pensam. A escola é um microcosmo que reflete os problemas sociais e vice-versa. É certo que a agressão e a exclusão social estão diretamente relacionadas. Mas, a agressão nas escolas, envolvendo adolescentes, se intensificou nos últimos tempos, tanto em meio aos menos favorecidos, como também em meio aos ricos, não advém reflexo somente de natureza econômica.

A agressividade envolve cada vez mais os adolescentes, jovens que irão fazer parte da geração de adultos do amanhã, que devido a inúmeros fatores tem ficado cada vez mais violento, em virtude da omissão da educação e das responsabilidades de pais para com seus filhos, quando estes ainda são jovens.

A agressão contra os professores, em meio familiar, entre colegas, e em ambiente social, redundando em desobediência, desacato em ato infracional.

Cicarelli (2003) registra a afirmação de Eric Debardeus, sociólogo, que realizou estudos comparativos acerca da violência escolar no Reino Unido, na Bélgica, na França: “a violência nas escolas existe em todas as democracias liberais e é gerada por esse modo de organização social que intensifica as desigualdades” (p.17).

O controle da indisciplina e da agressividade nas escolas passa pela mudança de postura de toda sociedade: governos, educadores, alunos e pais de alunos. É preciso melhorar a qualidade das relações entre segmentos

sociais, promovendo uma integração entre todos, como meio de assegurar a coesão entre todos que pertencem a uma comunidade.

A violência que hoje chega à escola não está muito distante da chamada violência urbana que a muito vem aterrorizando as sociedades em nossos dias. Hoje, se torna mais um componente da violência generalizada, que toma conta da civilização moderna, deixando espantosamente feio e destituído os valores morais, espirituais e éticos.

Cicarelli (2003) descreve a depredação de uma escola, associando-a com a pobreza e à periculosidade do bairro onde a escola está inserida. Faz uma relação tácita entre depredação – marginalidade – pobreza. Afirmo, que a depredação não gira em função da pobreza do bairro, mas sim em torno do rigor punitivo desencadeado pela escola.

Seu pensamento contrasta com a realidade do dia-a-dia, pois nem todo aluno que depreda o patrimônio público, apresenta características violentas e são oriundos de famílias pobres. Há alunos, adolescentes, que vêm de famílias de classe média e alta. Com padrão socioeconômico elevado, e, no convívio com os menos favorecidos economicamente acabam demonstrando um grau bem mais elevado de agressividade.

Na escola, a indisciplina praticada pelos alunos não tem mais limites, passa a se constituir em uma forma de violência entre outras tantas que ali se desenvolve, transformando o ambiente sagrado do aprender em palco muitas vezes de extrema violência, e um local de ódio, discórdia, confronto, impasse, ato de infração, desobediência, desacato, desordem, entropia e caos; depósito de gente sem parâmetros éticos e morais, espirituais; adolescentes burlam as normas escolares, institucionais, cometem atos ilegais de toda natureza, formam gangues para atacar outras, também organizadas, tornam-se bandidos, formam quadrilhas de crianças, jovens adolescentes e adultos, passam a utilizar drogas transformando-se em pichadores, depredadores, agressores, agentes da violência.

2.5 AGRESSIVIDADE E A TV

Sendo um componente inevitável da vida social, a agressividade, portanto está evidentemente presente na mídia, em especial na televisão. As crianças são alvo comercial de escolha da mídia televisionada, á qual é submetida a audiências, que não se priva de recorrer às imagens violentas para atrair sua jovem clientela. Novos heróis, ultraviolentos, abundam, provenientes dos consternadores desenhos animados do Extremo Oriente, das séries ou filmes brutais que enchem as 20 horas semanais de televisão que são infligidas a nossas crianças. Com este pensamento fica claro a opinião desta autora sobre com a TV, influencia comportamentos. Já segundo uma pesquisa que Áurea Guimarães, realizou em uma escola as classes se dividiram, “Metade dizia que os filmes violentos levavam à violência “imita”, “quer fazer igual”, mas para a outra metade: “ depende da pessoa. Não é porque ela assiste o desenho que fica violenta. Às vezes começa com uma brincadeira” (CICARELLI, 2003, p. 73).

2.6 O QUE HÁ POR TRÁS DO COMPORTAMENTO AGRESSIVO

O comportamento agressivo muitas vezes se relaciona com o ambiente no lar. O comportamento da família influencia o comportamento da criança, principalmente o comportamento do pai, quando este se mostra agressivo.

Outros jovens parecem ser influenciados pela televisão. Filmes policiais glorificam ‘os caras durões’ e dão a entender que ser gentil não é ser “macho”. As comédias estão repletas de sarcasmo. Os noticiários com freqüência destacam as brigas e os palavrões que saem em eventos esportivos.

Os amigos também podem influir na maneira de tratar outros. Quando os amigos são agressivos, é fácil entrar na onda para que eles não importunem os jovens.

2.7 A HOSTILIZAÇÃO ASSUME DIVERSAS FORMAS

Em concordância com Cicarelli (2003), hostilizar outros não se resume a bater neles ou empurrá-los. Inclui também tratar outros (especialmente os fracos e os vulneráveis) de modo cruel ou abusivo. Pessoas assim tentam ameaçar, intimidar e controlar outros. Mas a maioria delas usa a língua em vez de os punhos. De fato, a forma mais freqüente de hostilização envolve magoar ou ofender com palavras - como insultar, usar de sarcasmo, zombar e xingar.

2.8 A VIOLÊNCIA E AGRESSÃO DO ADOLESCENTE

Cicarelli (2003) cita que não se deve acreditar que a violência infanto-juvenil seja restringida aos internos da FEBEM ou às classes menos favorecidas da sociedade.

Existe uma população de delinqüentes em outras classes sociais mais protegidas, seja pelos muros dos condomínios de luxo, seja por estatutos sociais não-escritos que zelam dos "bons hábitos familiares", enfim, existe uma população de delinqüentes que raramente é punida e cujos atos nunca chega aos nossos ouvidos.

Os adolescentes e jovens que se destacam pela hostilidade exagerada, podem ter um histórico de condutas agressivas que remonta a idades muito mais precoces, como no período pré-escolar, por exemplo, quando os avós, pais e "amigos" achavam que era apenas um "excesso de energia" ou uma travessura própria da infância.

Cicarelli (2003) tem uma visão psicodinâmica muito interessante sobre a violência da adolescência.

A entrada da criança no mundo, sua assujeitação à civilização - a introdução em um espaço onde outros falam-lhe, interpelam-na, fazem-lhe demandas, ofendem-na, etc - só é possível pela renúncia do gozo narcísico e pela aceitação das satisfações substitutivas que a civilização oferece. Entretanto,

vale lembrar, tanto os sacrifícios impostos pela civilização para que a vida em comum seja possível, quanto as satisfações substitutivas ao narcisismo, nunca são plenamente aceitáveis no inconsciente dos homens pois a própria civilização é, em seu cerne, marcada por aquilo que afeta o sujeito do desejo: o recalque. Dito de outra forma: o processo civilizatório, ou se preferirmos o Outro, é aquilo que transforma o gozo em desejo. Por outro lado, cabe também ao processo civilizatório garantir ao sujeito o acesso e a continuidade, por mínimas que sejam, às satisfações substitutivas sem o quê ocorreria um recrudescimento da frustração causada pela renúncia narcísica (p. 13).

O autor (op. cit.) esclarece também que a inexistência de satisfações substitutivas às moções pulsionais recalçadas, assim como falta de limites ou o excesso de satisfação, podem gerar violência ou atos de delinquência. A frustração oriunda de tendências pulsionais recalçadas faz com que o psiquismo procure outras formas de descarga de energia como é o caso de alguns comportamentos anti-sociais. Ao mesmo tempo, e aqui se constitui o paradoxo de ser humano, revoltar-se contra a civilização, contra o Outro (contra a cultura, o mundo, as leis), percebê-la como uma instância hostil é revoltar-se contra aquilo que constitui o próprio homem, o que aumenta ainda mais a frustração e a angústia.

Da mesma forma que conflitos familiares podem afetar, ou mesmo entrar, a resolução do complexo de Édipo impedindo que o sujeito se situe no simbólico, uma patologia do social, gerada por uma organização político-social perversa que não garante a continuidade do processo civilizatório, pode gerar comportamentos marginais.

Exemplo disto ocorre quando, chegado o momento de receber da sociedade o que lhe é devido, os seus direitos fundamentais em troca da renúncia ao princípio de prazer, o sujeito não é acolhido pela sociedade vendo-se impossibilitado de transformar o recalque pulsional em força de trabalho. Quando isto acontece, quando o social que deveria garantir o pacto edipiano apresenta-se de forma perversa, é todo universo psíquico do sujeito que corre o risco de romper-se pois não há porque manter a renúncia pulsional quando não se tem nada em troca. O resultado é uma ruptura profunda, por

vezes definitiva, com o social. Uma pesquisa feita com crianças da periferia mostra que, como qualquer criança, elas têm sonhos para o futuro baseados em modelos identificatórios: querem ser bombeiros, policiais, médicos etc. A partir dos 10-11 anos estes sonhos desaparecem e, grande parte deles são obrigados a roubar, vender drogas, prostituir-se como única possibilidade de sobrevivência. Numa escala mais ampla, temos os assaltos, seqüestros, estupros e outras tantas condutas violentas e mortíferas perpetradas por aqueles que não têm nenhuma razão para respeitar as imposições sociais quando a própria sociedade os relega ao degrado.

Mas a patologia social pode igualmente propiciar a falta de limite, ou um excesso de satisfação. Atravessamos um momento histórico onde incentiva-se que o sujeito "chegue lá" a qualquer custo. A clínica infantil apresenta-nos casos onde os filhos vivem a crença imaginária de ser o objeto exclusivo de amor dos pais. Na ilusão de um narcisismo ilimitado, as sanções sociais e atos de autoridade que, mais cedo ou mais tarde, são impostos terão um elevado ônus psíquico, sendo vivenciados como atentados ao narcisismo. Esta violência mortífera se traduz pela negação da diferença: ver no filho apenas uma imagem idealizada de si mesmo é não reconhecê-lo como outro; é pedir a este filho que seja aquilo que eles - os pais - não foram; é pedir-lhe que realize esperanças e elabore lutos sempre presentes em seus núcleos narcísicos infantis.

2.9 PSICOPATOLOGIA FAMILIAR

Cicarelli (2003) relaciona tanto a hostilidade materna como a sintomatologia depressiva da mãe com condutas agressivas em escolares. A depressão materna prediz problemas comportamentais em pré-escolares e multiplica por seis o risco de transtorno de conduta agressiva na criança. Estes sintomas depressivos da mãe podem estar presentes nas primeiras etapas da vida da criança e condicionar o estabelecimento de um vínculo inseguro ou desorganizado.

Outros transtornos dos pais relacionados à agressividade infantil seriam o Transtorno de Personalidade Anti-social, Depressão Maior e Abuso de Sustâncias. Essas disfunções são muito mais comuns entre os pais de crianças com Transtorno de Conduta ou com Transtorno de Conduta combinado com Transtorno de Déficit de Atenção por Hiperatividade, do que entre crianças que só apresentam Transtorno de Déficit de Atenção por Hiperatividade.

De fato, manifestações agressivas estão presentes e crescentes a cada dia e em todo o lugar. A escola, enquanto espaço de convivência social, se vê abalada por toda esta problemática e muitas vezes mostra-se despreparada para lidar com este quadro.

Em monografia apresentada na Unicamp, Abdias Dias de Souza (2002), constatou que comportamentos agressivos fazem parte do cotidiano da instituição, sendo estes tematizados a medida que surgem, envolvendo todas as pessoas ligadas ao aluno; pais, professores e equipe psicopedagógica. Ao investigar sobre a origem do comportamento agressivo dos alunos, foram selecionados vários fatores, entre eles: desajuste familiar, pais separados, falta de diálogo, problemas financeiros, vícios. Concluindo-se que, na maioria das vezes a agressividade começa na família.

Abordando o mesmo tema controverso - indisciplina em sala de aula – a autora Maria Lucia Carvalho de Vasconcelos (2002), vale-se de suas experiências profissionais para refletir em busca de diálogo com seus colegas professores. O resultado é uma coletânea variada de experiências em sala de aula que analisam fatores como a agressividade na escola atual e problemas disciplinares mais frequentes e suas causas.

A pesquisa questiona ainda casos específicos, como indisciplina em salas de aula de língua estrangeira e educação infantil, quando ocorre o primeiro contato da criança com normas institucionais. A conclusão do estudo dirige-se para o fato de que o professor ocupa um papel de destaque no problema. Suas falas e ações são analisadas, assim como seus efeitos sobre o comportamento do aluno, questionando o momento em que o próprio professor pode provocar a indisciplina. O ensino superior também é debatido, assim

como o exercício de autoridade docente. Ao se falar sobre o exercício da autoridade, portanto, antes de mais nada é necessário analisar o contexto em que o professor está inserido. E o contexto hoje é de crise de valores, e da crença, cada vez maior, na eficácia de um autoritarismo sutil, diferentemente dos padrões antigos, de força e de violência explícita. Esse novo modelo de autoritarismo, entretanto, pode tornar-se difícil de ser distinguido por quem a ele é subordinado. A indisciplina, portanto, pode vir a ser uma consequência. O que fazer, então, um professor diante de uma sala indisciplinada, sem recorrer aos modelos antigos e criticados pela sociedade atual, e ao mesmo tempo sem afastar-se de sua tarefa e objetivo principal de ensinar educando, formando o futuro profissional e cidadão?

Na mesma linha de raciocínio, Ana Maria Falsarella (2003) conduz seu estudo em Psicologia. A pesquisadora tem por hipótese que atos de violência na escola têm diferentes razões para acontecer. Cabe ao educador tentar conhecê-las antes de responder “à altura”.

A autora cita que em qualquer roda de professores, um assunto sempre recorrente é a crescente agressividade dos alunos. Atônitos com as dimensões e com o rumo que o problema vem tomando, é comum entre o professorado um sentimento de impotência para lidar com ele. Esta autora pretende contribuir para esclarecer alguns aspectos da questão. Aborda a agressividade a partir de uma perspectiva psicopedagógica. Cita que outros enfoques são igualmente importantes, em especial os estudos da nova sociologia da educação sobre o fracasso e a exclusão escolares. Sob essa ótica, em muitas situações, ao ser agressiva, a criança simplesmente reproduz e devolve a violência social da qual é a primeira vítima. Em uma sociedade que não oferece oportunidades a todos, pode-se considerar normal o comportamento daquele que não se acomoda, mas se rebela contra a falta de perspectivas.

Quando o aluno agride o professor, pode estar respondendo a variadas situações. Os atos agressivos são praticados sob determinadas circunstâncias e é muito perigoso generalizar suas causas. Cada caso deve ser analisado isoladamente. A agressão, geralmente reduzida a uma questão de indisciplina, pode estar sendo usada como:

a) Recurso contra o autoritarismo. O aluno pode estar reagindo a uma agressão, explícita ou velada, do professor. A agressão do professor pode se manifestar de diferentes formas: uma palavra ameaçadora, um olhar cruel ou de menosprezo, uma humilhação frente à classe, um ato de ignorar ou ridicularizar o trabalho, enfim, todo tipo de atitude que o aluno sinta como falta de respeito, como interferência em sua liberdade de ter opinião própria, de expor seus pontos de vista, de desenvolver sua autonomia, de ter voz e ser ouvido. Tudo o que leve o aluno a temer o ridículo e a sentir sua auto-imagem desqualificada pode provocar uma resposta agressiva. Da mesma forma, numa situação de evidente injustiça do professor, o aluno se sente agredido.

b) Expressão da falta de autoridade. A falta de autoridade do professor demonstra sua insegurança, e o aluno fica sem parâmetros para se conduzir. Sem saber como se comportar, o aluno pode recorrer, também nesse caso, à agressividade.

c) Transferência para o professor de problemas referentes a outros adultos significativos. Quando a criança chega à escola, traz toda a experiência relacional vivida na família. Traz idealizações sobre o adulto formadas em relações primordiais com seus pais ou outros adultos responsáveis por sua criação. Essas relações primordiais transformam-se em protótipos das demais relações sociais de que a criança venha a participar e são reeditadas em sala de aula. As imagens parentais, ou seja, as imagens dos adultos formadas com base nas relações primordiais com os pais, se negativas, jogam culpas sobre o professor – representante que é do mundo adulto –, culpas essas que pertencem a figuras internalizadas de adultos significativos. Nesse caso, há um deslocamento da agressão da figura materna ou paterna para o professor. Talvez seja mais fácil para a criança extravasar sua agressividade na escola, pois essa realidade é menos ameaçadora para ela, uma vez que os laços ali são menos intensos e angustiantes.

d) Perturbações do clima familiar. A atitude relacional da criança na escola pode estar sendo afetada por situações que perturbem o clima familiar. Perda de um parente querido ou de seu animalzinho de estimação, separação dos pais, desemprego na família, abuso sexual, nascimento de um irmão,

dentre tantas outras, são situações estressantes para a criança e desestabilizam seu equilíbrio emocional.

Ana Maria Falsarella (2003) ressalta ainda a diferença de atitudes e expectativas entre a criança e o adolescente. A criança, até por volta dos 10 anos, tende mais a uma submissão afetuosa. Ao entrar na puberdade, a criança passa por uma situação de estranhamento com relação ao mundo e a si própria. Ela precisa buscar seu novo espaço e a hostilidade passa a ser utilizada de forma mais marcante, pois a necessidade de afirmação suscita sentimentos opostos em relação ao mundo adulto, que ela, ambigualmente, ama e despreza ao mesmo tempo. Faz parte dessa fase do crescimento a renúncia à atitude de submissão da primeira infância. A rebeldia pode ser explicada como dificuldade em romper laços profundos criados na infância. É mais saudável a revolta do adolescente – que significa necessidade de crescer e de se auto-afirmar – do que a submissão passiva. Quanto mais inseguro se sente, mais agressivo o adolescente se mostra. Por volta dos 14 ou 15 anos (idade que corresponde ao período das operações formais na teoria piagetiana), os juízos do aluno tendem a se estabilizar e a se tornar mais e mais apoiados na razão.

De qualquer forma, se o professor extravasa toda a sua hostilidade, não consegue se diferenciar dos alunos. Se o professor sente a agressão como pessoal, se corresponde a ela e reage como se a criança fosse outro adulto, numa relação de igual para igual, ele só confirma a imagem internalizada do mau adulto que a criança elaborou em suas relações primordiais.

Caso o professor consiga se distanciar da situação e dar suporte ao comportamento do aluno, poderá ensinar-lhe outras formas de atuar. Na verdade, antes de responder a uma agressão, o professor deveria perguntar-se: A quem agride essa criança quando me agride? Por que me incomoda tanto essa agressão? As respostas a essas perguntas poderiam esclarecer muitas situações e ajudar no estabelecimento de melhores relações entre o professor e o aluno.

Por outra ótica, a professora Maria Abigail de Souza (2002), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), desenvolve um trabalho de especialização inédito voltado para a violência infantil.

Há quatro anos, ela se dedica a tratar de crianças que apresentam quadro considerável de agressividade na escola. Pois, segundo ela, estas podem seguir, no futuro, o caminho das drogas e da criminalidade. Assim, o que faz é um trabalho básico de prevenção.

Atualmente, o projeto está presente em três escolas da rede pública de ensino, e é direcionado para crianças pobres. "São alunos que demonstram inteligência, na maioria das vezes, são criativos e sentem prazer em freqüentar a escola. Em contrapartida, são agressivos" (p. 100), comenta Abigail em seu trabalho monográfico. "Na medida em que os meninos vão ficando agressivos, começam a ter problemas na escola e são excluídos pelos amigos e professores. Eles, então, saem da escola, vão para as ruas e são adotados por traficantes" (p. 101), salienta.

Por trás da violência exteriorizada, a psicóloga destaca insegurança, baixa auto-estima e grande ansiedade. E, apesar de trabalhar com crianças de classes econômicas baixas, a especialista frisa que a pobreza não pode ser considerada fator determinante de violência. "De acordo com a literatura médica, a origem da agressividade é genética. Freud já dizia que as pessoas nascem com este tipo de energia mais ou menos acentuada, e que o ambiente familiar e social no qual ela vive pode potencializar esta agressividade" (p. 102), lembra. "Algumas pessoas, no entanto, conseguem fazer uso desta energia de forma construtiva e outras de maneira destrutiva" (p. 102).

Os "pacientes" são indicados pelos professores e diretoras das escolas. Posteriormente, são realizados testes psicológicos, entrevistas com a criança, os pais e as professoras. "Nas sessões, trabalhamos com a ludoterapia, e a cada seis meses, fazemos uma nova avaliação" (p. 102), afirma Abigail. A terapia individual é a maneira mais rápida de conseguir uma resposta positiva da criança ao tratamento.

Em geral, as crianças atendidas sofrem com a violência doméstica e com a falta de atenção e orientação dos pais. "Mesmo com todas as

dificuldades financeiras, alcançamos resultados excelentes até agora. Conseguimos evitar o envolvimento de muitos jovens com o crime por meio de um trabalho de prevenção, uma vez que a escola é a última instância de controle antes da marginalização" (p. 103), acredita.

Um estudo anterior realizado por Abigail sobre a dinâmica psicológica de famílias destaca que "a tendência anti-social na criança pode ser compreendida como uma busca de limites que ocorre primeiro na família, depois na escola e em seguida no aparato policial" (p. 105). A agressividade, assegura a psicóloga, não pode ser vista apenas de forma negativa. "É um sinal de esperança, pois na falta desta viria a depressão." (p. 105)

Entre as características mais freqüentes observadas nas crianças que participam do estudo estão: insegurança, baixa auto-estima, exposição constante a situações de violência doméstica, dificuldade para expressar-se em casa, poucas opções de lazer.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

As conclusões são feitas a partir dos objetivos primários e secundários da pesquisa, ou seja, investigar a questão da agressividade de alunos oriundos de classe econômica e social diferenciada, alunos matriculados no ensino fundamental da rede pública estadual, enfatizando inúmeros casos.

Ainda, buscou-se verificar qual a origem do comportamento agressivo do aluno, bem como identificar os principais problemas de agressividade em sala de aula.

A partir dos resultados obtidos, tendo em conta os objetivos estabelecidos, pode-se concluir, que, por ser um indivíduo em transição, onde o corpo passa por modificações externas e internas, a criança torna-se inquieta em face do desequilíbrio emocional.

Concluiu-se, que em classes econômicas e sociais diferenciadas, os alunos matriculados no ensino fundamental da rede pública estadual apresentam insegurança. Muitas vezes não sabem como comportar-se diante de certas situações. Uma hora, brigam com ele dizendo que não é mais criança, outra, repelem-no porque não é ainda um homem e, nessa situação, vive em constante insegurança.

A criança sente a necessidade de afirmação. Por essa instabilidade emocional, exagera nos comportamentos. Esta é uma fase transitória, passará logo se a criança encontrar apoio, paciência, diálogo, liberdade vigiada.

Tendo-se verificado a maneira como os professores caracterizam os alunos quanto ao comportamento agressivo e identificando os principais problemas de agressividade em sala de aula compreendemos que é preciso que pais e professores participem ativamente com ele, pois, muitas vezes, sua agressividade aflora também por causa de distúrbios da aprendizagem que muitas vezes o professor não sabe identificar ou contornar.

Os educandários devem preocupar-se com a prática de esportes dentro de seus colégios. Nos esportes a criança pode extravasar emoções às vezes reprimidas, como xingar, gritar, pular, tudo dentro de um contexto salutar.

Em casa, os pais devem tomar cuidado na maneira de tratar os seus filhos. As crianças e os adolescentes precisam ser compreendidos sem exageros, sem tirania. Meçam as palavras quando chamar a atenção de seus filhos. Devem lembrar-se que uma ofensa machuca mais do que alguns tapas. Uma palavra ofensiva, dependendo do estado de espírito do adolescente o revoltará bastante. Todas às vezes que ele se lembrar dela, não verá os seus pais como amigos e sim inimigos dos quais ele quer se vingar.

Começa aí o sofrimento das famílias que vêem seus filhos acompanhados de maus amigos, deixando-se influenciar por eles. Sentem o desprezo dos filhos que ficam surdos aos seus conselhos e se transportam inteiramente para aqueles que como eles são também carentes de compreensão, são também uns revoltados.

Os problemas podem ser minorados e até evitados, se seus pais tivessem o cuidado de orientá-los com amor, compreensão, dando-lhes uma liberdade vigiada, trazendo seus colegas para dentro de casa, sabendo mostrar-lhes o caminho certo da vida, sem ferir a sua frágil sensibilidade. É importantíssimo que os pais imponham limites aos filhos. Não se pode dizer sim, sempre. Eles não podem ter total liberdade de ação. Precisam dar satisfação aos pais, dizer para onde vão, com quem vão e reconhecer que nem sempre um não, é sinal de intolerância dos pais, e sim, demonstração de cuidado, carinho e amor.

Outro fator muitíssimo importante é que os pais dêem aos filhos um clima de harmonia dentro do lar. As divergências entre o casal devem ser discutidas entre eles, dentro do maior respeito mútuo. Jamais um dos cônjuges deve manifestar, perante seus filhos, a permanência no lar, somente por causa deles. Isto tornaria um ambiente pesado que, certamente, seria logo captado pelos filhos.

Diante do exposto, a pesquisa leva à conclusão de que a criança reflete em geral, na escola com os amigos ou superiores e em seu dia-a-dia o relacionamento que mantém no ambiente da familiar.

Os resultados da pesquisa levam a verificação de que quando se sente reprimida no ambiente familiar, em ambientes fechados como a sala de aula procura chamar atenção para si. Muitas vezes se torna inconveniente, agredindo os colegas verbalmente e até fisicamente, não respeitando sequer a presença de superiores.

As crianças cujos pais procuram conversar sobre os problemas do dia-a-dia, tornam-se mais ativas, decididas e ordeiras, participam da aula de forma produtiva e apresentam um rendimento escolar maior. São criativas e apresentam um relacionamento social com os colegas e superiores, tem uma capacidade de expressão maior que as demais.

Outro detalhe observado foi quanto à situação econômica, nem sempre o aluno de classe mais pobre é um aluno problema mesmo convivendo com os problemas de ordem sócio-econômico consegue manter um equilíbrio emocional superior que lhe permite um bom rendimento escolar e excelente relacionamento com os colegas, Percebeu-se nesse caso que os pais mantinham diálogo permanente com seus filhos e esses se sentiam mais confortáveis e seguros nos ambientes escolares, apresentando bons resultados.

A estrutura familiar é de grande importância para a formação do caráter e a sociabilidade da criança. Na escola, essa recebe orientações que irão facilitar sua inserção no meio social e econômico. A sala de aula deve ser vista pela criança como a sociedade, e nessa a relação entre o profissional de educação e a criança deve ser o melhor possível, isso é muito importante para a sociabilidade futura da criança.

É importante que a escola trabalhe junto à criança os comportamentos que apresentam falhas ou inadequados ao meio e a estimule na aquisição de novos comportamentos. Desde que a criança tenha uma saúde saudável e uma boa nutrição, o processo de aprendizagem certamente se desenvolverá normalmente.

REFERÊNCIAS

- ALLPORT, George .Walter. **Psicologia de la personalidad**. Buenos Aires: Paidós, 1970.
- BIAGGIO, Ângela Maria Batista de. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BANDURA, Antonio. **Social learning and personality development**. New Yor: Holt, 1963.
- BARRETO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11. ed. Brasília : MEC, 1995.
- BERVIAN, Gustavo. **Manual de treinamento e desenvolvimento**. São Paulo: Makron Books, 1994.
- BLEGER, Jorge. **Psicologia de la conducta**. Bunos Aires: Piados, 1989.
- BOGDAN, Ana Cristina Lair.; RODRIGUES, Avelino Luis. **Stress e trabalho : guia básico com abordagem psicossomática**. São Paulo : Atlas, 1997.
- BRANDÃO, Álvaro. **Dicionário de psicologia e psicanálise**. Rio de Janeiro : Expressão e Cultura, 1971.
- CANEGHEM, Mark. **Vivendo e aprendendo**. 12.ed. São Paulo:Letras, 1978.
- CARVALHO, Luiz Maklouf de. Diminui cada vez mais a idade dos que consomem. **O Estado de São Paulo**. São Paulo:Grupo Estadão, Domingo, 15 de abril, 2001.
- CARVALHO VASCONCELOS, Maria Lucia. **(In)Disciplina, Escola e Contemporaneidade**. São Paulo:Mackenzie, 2002. (Monografia de Pós-Graduação em Comunicação e Letras e Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie)
- CICARELLI, Luis. **Agressividade do adolescente**. São Paulo: Atlas, 2003.
- COSTA, Dóris Anita Freire. Erros construtivos; dificuldades de aprendizagem. Dificuldades de quê? **Jornal da Alfabetizadora**, Porto Alegre, 1992. n. 22, p. 3-4.
- DEMO, Pedro. **Fracasso escolar; diferença ou deficiência?** Porto Alegre: Kuarup, 1994 (Série Alfabetização).

_____. **Dúvida e certeza; como agir com eles?** Porto Alegre: Kuarup, 1991 (Série Alfabetização).

FALSARELLA, Ana Maria. **Agressividade na Escola.** São Paulo:USP, 2003. (Monografia de Conclusão de Curso de Psicologia)

FERREIRO, Emília. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de lectura y la escritura.** México: Dirección General de Ed. Especial, 1992.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1985.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências : introdução à filosofia e à ética das ciências.** São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender.** O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GABLER, Marlos. **Conhecendo a adolescência.** Petrópolis:Vozes, 1987.

GODOI, Arilda Souza de. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v.35, n. 3, p.20-29, Maio/Jun. 1995.

HAGUETE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis : Vozes, 1997.

HALL, Christian Sorensen. **Compêndio de psicologia freudiana.** Buenos Aires: Paidós, 1986.

LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli Eda Diamantina Amada. **Pesquisa em educação : abordagens qualitativas.** São Paulo : EPU, 1988.

LUCKESI, Cipriano Capistrano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARGALIT, Margot. **Journal of learning disabilities.** V. , n.1, May, p. 41-45, 1989.

MARX, Martin Hewitt.; HILLIX, Walter Antón. **Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas.** México:Piados, 1985.

MINAYO, Maria Christina de Souza et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis : Vozes, 1994.

PETRY, Rose Mari e QUEVEDO, Zeli. **A magia dos jogos na alfabetização.** Porto Alegre: Kuarup, 1994. 96 pg.

QUIMAS, Sônia Cristina Carlos. A adolescência atormentada. IN: CASTRO, Carlos Moreno; COIMBRA, Marcos (Org.). **O problema alimentar no Brasil**. São Paulo: Ed. Da Unicef/Almed., 1985.

ROSS, Alan. **Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura**. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.

SECHREST, Loius. Growing up without pain. **Annual review of psychology**, v. 27, n. 5, August, p. 1-27, 1999.

SOARES, Ângela. O fracasso escolar. In: COSTA, Dóris Anita Francisco. **Alfabetização; fracasso escolar: diferença ou deficiência!** Porto Alegre: Kuarup, 1994.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, Abdias Dias de. **Agressividade Adolescente na Escola**. Campinas, SP: UNICAMP, 2002. (Monografia de Conclusão do Curso de Psicopedagogia)

SOUZA , Maria Abigail de. **Agressividade infantil na escola**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002. (Monografia de Especialização em Psicologia)

STAGNER, R.; SOLLEY, Christian Moll. **Psicologia básica**. Barcelona:Paidós, 1980.

VYGOTSKY, Lev Smenoff. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Sobre los sistemas psicológicos**. Madrid:Aprendizage Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.