

MARINA VARESCHINI

**UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA TELEVISÃO E A VIOLÊNCIA
DAS CRIANÇAS NA ESCOLA**

Monografia apresentada como requisito à conclusão do curso de Especialização em Marketing Empresarial da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Steiner

CURITIBA

2007

Desde o momento em que um longínquo ancestral do homem fez de um osso a primeira arma, a violência sempre caminhou lado a lado com a civilização. E chega aos dias de hoje nas mais diversas formas: física, racial, sexual, política, econômica. Nilo Odálio.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa traz como tema a agressividade observada em crianças em idade escolar. A maioria dessas crianças fica em casa, assistindo televisão e, quando vai à escola, é bastante agitada e agressiva. O objetivo é pesquisar e discutir as possíveis causas que determinam a agressividade/violência observada nas crianças em idade escolar. Com a pesquisa bibliográfica concluiu-se que uma das causas da agressividade pode ser resultado da falta de convívio com os pais pois muitas crianças ficam com outras pessoas e ocupam seu tempo livre assistindo televisão, geralmente desenhos agressivos e pouco educativos. Como recomendação para auxiliar pais e professores e toda a sociedade a compreender a agressividade da criança e ajustar a sua convivência com as demais crianças, a crianças de centros de aprendizagem com ênfase no lúdico.

Palavras-chave: agressividade - crianças – escola - televisão – violência

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
1.1 APRESENTAÇÃO.....	5
1.2 PROBLEMA.....	5
1.3 OBJETIVOS.....	6
1.4 JUSTIFICATIVA.....	6
1.5 METODOLOGIA.....	7
2 AGRESSIVIDADE, VIOLÊNCIA E A CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR	8
2.1 AGRESSIVIDADE E COMPORTAMENTO AGRESSIVO.....	8
2.2 AGRESSIVIDADE E LIMITES SEM TRAUMA.....	16
2.2.1 A Agressividade Inata.....	16
2.2.2 Os Limites Para A Agressividade.....	19
2.3 AGRESSIVIDADE E LIMITES SEM TRAUMA.....	20
2.3.1 A Agressividade Inata.....	20
2.3.2 Os Limites Para a Agressividade.....	22
3 ENTENDENDO O CONTEXTO DA VIOLÊNCIA	26
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA.....	26
3.2. MÍDIA, VIOLÊNCIA E TELEVISÃO: COMO FICA A CRIANÇA.....	30
3.2.1 Discutindo sobre mídia.....	30
3.2.2 A importância da televisão.....	33
3.3.3 A Violência na Escola.....	35
4 ESTRATÉGIAS PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA: O LÚDICO	38
5 CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

A influência da violência na mídia e na educação das crianças e adolescentes é o tema desta monografia. No contexto deste estudo está a preocupação com a crescente agressividade no ambiente escolar, chegando, algumas vezes, à violência explícita, que nas escolas do Estado do Paraná e que a mídia escrita e televisiva¹ tem mostrado.

Na verdade, a mídia é dona de um poder perigoso, em especial a televisão que, hoje em dia, com a antena parabólica, chega nas cidades mais remotas. Esse poder pode, sutilmente, influenciar as mentes mais jovens, ainda não inteiramente formadas. Sendo assim, a relevância deste estudo está na idéia da necessidade de obter um senso crítico mais apurado sobre os seus possíveis malefícios da presença constante da televisão na educação das crianças.

1.2 PROBLEMA

Como tem divulgado a própria mídia, a violência tem crescido principalmente em crianças na escola. Hoje não só quem mora nas grandes cidades, mas até mesmo quem mora em pequenas cidades longe dos grandes centros urbanos está exposto ao consumo desenfreado, à violência e ao erotismo exacerbado nos programas de televisão. Qual o impacto negativo que a mídia, especialmente a televisão, pode causar na mente dessas crianças? Pode o uso do lúdico contemporizar esta influência?

¹ Um aluno agrediu a professora com uma barra de ferro e os demais destruíram a sala de aula; alunos seqüestraram a diretora da escola, entre outras notícias tão ou mais graves foram veiculadas em várias edições dos jornais paranaenses neste mês de abril de 2007. Nota da autora.

1.3 OBJETIVOS

Pesquisar e discutir as possíveis causas que determinam a agressividade observada em crianças na escola, estipulando como objetivos específicos:

- a) discutir se ocupar o tempo livre assistindo televisão (em geral desenhos com lutas e violência), estimula a agressividade natural da criança;
- b) estudar se a idéia de usar o tempo livre em atividades lúdicas dilui a agressividade natural da criança transformando-a em consumo de energia.

1.4 JUSTIFICATIVA

A leitura de jornais e revistas e mesmo a televisão estão, agora cada vez mais assiduamente, apresentando discussões sobre o tema deste estudo e, nestes, observa-se que boa parte dessas crianças fica em casa no período da manhã, assistindo televisão e, de preferência, desenhos que envolvem lutas em geral¹.

Essas mesmas discussões também registram que, quando essas crianças vão à escola no período da tarde, são bastante agitadas e, em alguns casos, bastante agressivas, chutando, agarrando os cabelos, torcendo o braço, de outras crianças, ou, como está ocorrendo, mas que não vem ao contexto deste estudo, o *bullying*, quando crianças agredem outras crianças. E, quando a professora chama a atenção dessas crianças, elas até acatam, mas em atitude de desafio, enfrentando-a e retornando às atitudes agressivas quase imediatamente depois de terem sido advertidas. Isso em sala de aula. Nos intervalos, elas extrapolam e a professora perde totalmente o domínio sobre a classe.

Este estudo é interessante para quem trabalha e/ou estuda na área de pedagogia e psicologia ou trabalha com crianças em idade escolar.

1.5 METODOLOGIA

O estudo, em recorte qualitativo, foi realizado utilizando como técnica a pesquisa bibliográfica. O trabalho divide-se em três unidades. Depois da introdução, a primeira parte, na segunda parte discute-se sobre a agressividade e a violência e suas manifestações nas crianças em idade escolar. Na segunda, o contexto da violência; na terceira, a influência da televisão e por fim, na quarta parte, sobre a estratégia de usar o lúdico na reversão da violência. Encerra-se com a conclusão e eventuais recomendações e as referências.

2 AGRESSIVIDADE, VIOLÊNCIA E A CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR

2.1 AGRESSIVIDADE E COMPORTAMENTO AGRESSIVO

Os estudos sobre agressividade realizados por AUCOUTURIER et al. (1986), LAPIÈRRE (2002) e por ambos AUCOUTURIER & LAPIÈRRE (1984), são apresentados a seguir. Ainda que, aparentemente, as datas da publicação destes estudos pareçam distantes, sua fundamentação continua atualizada.

Para AUCOUTURIER & LAPIERRE (1984, p.24), na descrição do distanciamento e o nascimento da agressividade, referem que "o espaço fusional existe antes da diferenciação do eu, não é um espaço de encontro, mas um espaço "de englobamento". Este espaço de comunicação, vai progressivamente "crescer, se enriquecer, se diversificar e se autonomizar":

- a) crescer para um local simbólico pluridimensional, em relação não apenas ao outro mas aos outros: é o acesso a um espaço de comunicação social, de fusionalidade simbólica no grupo;
- b) enriquecer-se com todas as ofertas culturais que permitem mediatizar a comunicação: gesto, som, cor, grafismo e sobretudo linguagem verbal;
- c) diversificar-se e também autonomizar-se na procura de uma identidade, de uma diferença que vai permitir ser ele mesmo, ser único, não mais ser o outro, o complemento do outro.

Dizem os autores que "a ruptura nunca pode ser completa, a não ser no refúgio do autismo. Se a criança quer escapar do desejo fusional do adulto, o que é necessário para que ela possa encontrar sua identidade e conquistar sua autonomia, ela acaba mantendo contudo seu próprio desejo de fusão, necessário para preencher sua falta."(AUCOUTURIER & LAPIERRE (1984, p.24).

No entanto, não é essa a situação que a criança encontra no seu dia-a-dia, em constante luta com todos os desejos possessivos dos outros e principalmente dos adultos, além dos seus próprios desejos invariavelmente frustrados pelo adulto que não

pode atendê-lo respondendo, todo o tempo, permanentemente, a esta necessidade de complementaridade física.

Assim, este corpo que é local de amor é também um local de sofrimento pela frustração que lhe é imposta. E quanto maior for este amor, maiores serão a frustração e o sofrimento, logo, maior também será o desejo de destruir este corpo para poder se libertar desta ligação conflitante. Esta situação é vivida simbólica e inconscientemente pela criança.

Algumas crianças, no jardim da infância, exprimem perfeitamente essa ambivalência em seu comportamento quando elas procuram os professores, em dado momento, buscando um agrado e, alguns minutos mais tarde, os agredem com a mesma violência e obstinação. Transferem, desse modo, para o corpo adulto do professor, o conflito com seus próprios pais. (AUCOUTURIER & LAPIERRE, 1984, p.25).

Ainda de acordo com estes autores, essa experiência involuntária mostra uma das origens primárias da agressividade, que é "a frustração do desejo possessivo do corpo do outro". No entanto, asseguram esses autores, que essa agressividade de posse se transfere, muito rapidamente, ao objeto, substituindo o que se pode entender como a "falta do ser" para "falta do ter". Ou seja, as crianças gostam de dar mas não gostam que alguma coisa lhes seja tomada e sabem defender esse objeto que um outro quer lhes tomar. E não se observa outra forma de agressividade nas crianças até aproximadamente dois anos de idade. (AUCOUTURIER & LAPIERRE, 1984, p.26).

Isso acontece porque, até dezoito meses, ou entre os dezoito meses e dois anos de idade, as crianças não têm pulsões agressivas. Elas precisam do adulto para ser acariciadas, compreendidas, para estabelecer uma relação afetiva. A partir dos dezoito meses, esse comportamento muda totalmente. A criança começa a agredir, a puxar o cabelo, a barba, morder este mesmo adulto, com quem tinha as melhores reações de afetividade. Aparece, finalmente, a pulsão de violência, o desejo de destruir o adulto, de matar o poder do adulto. É, possivelmente nesse instante que ela se descobre dona de uma identidade, ou seja, percebe que pode ter seu próprio desejo, e não o desejo do adulto. Seguindo essa primeira fase de destruir, vem uma segunda fase de domesticar. Assim, depois de exercer esse poder sobre o adulto, ela o transforma em um

cachorrinho ou um gatinho que se afaga, que se dá de comer. Isso tudo corresponde ao que mostram estudos psicanalíticos sobre as duas fases da agressividade. Aos dois anos, acabada essa primeira fase de descoberta, começa a fase do "não", seguida da fase dos caprichos: "quero isso", "quero aquilo". São fases importantes e é indispensável à criança vivê-las simbolicamente para que isso não caia no nível do inconsciente, quando não mais se pode controlar. (LAPIÈRRE, 2002, p.27).

Também se observa que a agressividade notada em crianças de dois a três anos (que culmina com a idade do jardim de infância), é bem diferente, pois, "por maior ou menor que seja a disponibilidade corporal do adulto, aceitando colocar seu corpo à disposição das crianças, ele se encontrará violentamente agredido (AUCOUTURIER & LAPIERRE, 1984, p.26).

Observam ainda que, na ausência de proibições, ou de limites, a agressão passa a ser quase constante entre as próprias crianças, em explosões de agressões físicas, sob forma de jogos de desafio. De modo geral, a agressividade nos meninos é muito mais acentuada do que nas meninas, mas é difícil saber até que ponto isto depende das influências culturais.

Pode-se, aqui, pensar nos desenhos de luta assistidos diariamente pois os modelos de identificação preferidos, neste século XXI, são os definidos pelos *Powers Rangers*, *Digimons* e *Pokémoms*, entre outros mais ou menos violentos:

a agressividade de posse mantém um lugar restrito nos confrontos e parece freqüentemente ser apenas um pretexto. O desejo de agredir parece ser essencialmente um desejo de afirmação e de dominação. Esta agressão contra as outras crianças não pode ser senão a projeção, o reconduzir de um desejo de agressão contra o corpo do adulto, da mãe, do pai, do educador. [...], no momento em que o educador aceita se deixar agredir corporalmente, ele se torna o alvo preferido e as agressões cessam ou diminuem notavelmente entre as crianças (AUCOUTURIER & LAPIERRE, 1984, p.27).

Na verdade, no relacionamento inicial adulto-criança, o adulto (mãe, pai, educador) projeta, nessa criança, os seus próprios fantasmas de fusão. Esta situação é favorável especialmente durante os primeiros meses de vida, pois responde ao desejo fusional da criança. No entanto, é um período muito breve, que não pode se prolongar muito pois pode transformar-se em dependência, um passo antes da psicose (AUCOUTURIER & LAPIERRE, 1984, p.27).

Neste tempo, o adulto vai rompendo a relação inicial através da frustração gradativa, não aceitando mais ser permanentemente o complemento da falta da criança. A criança, por sua vez, não aceita a ruptura pois quer continuar a ser o objeto de desejo fusional dos pais primeiro e, mais tarde, também do educador. Essa situação necessariamente conflitante é indispensável para a obtenção da autonomia e da identidade de cada um como ser humano. É período conhecido do "não" e do "não quero" . É neste momento que aparecem o pronome "eu" e o desenho do corpo (boneco) que marca o acesso da criança à sua identidade corporal (AUCOUTURIER & LAPIERRE, 1984, p.27).

Esta identidade frágil está ameaçada visto que ela só pode se afirmar com a oposição ao outro e principalmente com a agressão ao corpo do outro, agressão essa que acontece, particularmente, contra o corpo do adulto. A identificação não é apenas fusão, é ser o outro, usurpar sua identidade, seu poder e talvez destruí-lo. Assim, a identidade aparece, de fato, "como um re-nascimento, um novo nascimento, isto é, uma nova ruptura fusional primitiva" (AUCOUTURIER & LAPIERRE, 1984, p.27).

Dessa forma, continuam eles, a criança necessita do outro para afirmar sua identidade contra ele, visto que, neste mesmo sentido, é também o outro que lhe concede a sua identidade permitindo que ela se oponha ele, que o confronte, afirmando sua separação em referência ao seu corpo e a seu desejo. Logo, o outro, diferente, exterior a ela mesma, é a referência de sua própria identidade. O "eu" só existe por referência ao "não eu", ou seja, a fusionalidade incorpora a identidade como seu contrário (assim como o calor só pode ser conceituado em referência ao frio). A criança também só pode atingir a identidade se já conheceu a fusão (AUCOUTURIER & LAPIERRE, 1984, p.28).

Também se pode relacionar agressividade e procura de identidade. Considera-se que toda comunicação entre adulto e criança pode resumir-se às diferentes combinações de pedir—dar—receber—pegar—recusar, termos fundamentais da relação. Ou seja, a criança desde a primeira idade (14-18 meses) necessita afirmar-se como sujeito. Assim, quando se fala de disponibilidade, diz ele, é realmente disso que

se trata: o outro de estar disponível ao desejo da criança e não impor-lhe constantemente o seu próprio desejo. (LAPIERRE, 2002, p.50).

Esses momentos de total disponibilidade podem até ser considerados como indispensáveis, mas esta não pode, e nem deve, ser regra permanente, com o risco de encerrar a criança dentro de uma dependência tirânica na qual ela não encontra mais limites a seus desejos. Ela deve se confrontar ao princípio de realidade.

Neste contexto, observa-se que as brigas das crianças pequenas têm, com efeito, o caráter particular de um contato muito íntimo: elas se agarram, rolam uma sobre a outra, se apertam e, às vezes, se imobilizam neste contato íntimo, no surgimento de um desejo fusional. Esse comportamento é idêntico em relação ao corpo do adulto. O distanciamento na agressão (pontapés, socos, interposição de mediadores agressivos) é também um distanciamento em relação ao corpo do outro, uma nova fuga da fusionalidade:

a fusão é, portanto, uma produção fantasmática bastante ambivalente que apóia-se a uma problemática conflitante do inconsciente. Ela é, ao mesmo tempo, segurança, refúgio, bem-estar, prazer, felicidade regressiva [...]. Por outro lado, a fusão é também abandono, dependência, vazio, perda do "eu" corporal, autodestruição e morte simbólica, logo, angústia. O ser humano nunca sai completamente dessa ambivalência conflitante que mantém a oscilação e a flutuação de seus desejos. [...]. O amor, fora dos momentos de fusão recíproca é, portanto, uma problemática conflitante no sentido em que ele é sempre redutor de sua própria identidade ou da identidade do outro. Escapar desse conflito é se fechar em si, na aceitação de uma solidão existencial tingida de narcisismo, ou então, tornar-se o próprio complemento de sua falta, sendo isso a psicose (AUCOUTURIER, 1984, p.28).

Assim, a criança muito insegura mostra-se pouco acessível ao desejo do outro e se mantém sempre na defensiva. Torna-se, também, pouco acessível ao desejo do professor de fazê-la aprender. Essa agressividade recalcada torna-se oposição e só desaparece sem deixar marcas se for permitido à criança exprimir-se em uma vivência simbólica. Em vista disso é que crianças, mesmo filhas de pais "não-violentos" e que proibem qualquer tipo de manifestação de luta, são e permanecem agressivas (AUCOUTURIER, 1984, p.29).

Portanto, a agressividade parece resultar, na verdade, de uma procura e uma defesa da identidade e, no momento em que ela for realmente adquirida e aceita pelo outro, sem mais ameaças, tende a desaparecer.

Reforçando: essa crise de oposição não deixa seqüelas, aparecendo como a expressão indireta, simbólica, do desejo agressivo contra o corpo do adulto, quando esse desejo é reprimido e culpabilizado por este. Portanto, é preferível deixar a agressividade se exteriorizar sob a forma de uma brincadeira a qual o adulto se presta, possibilitando que a criança a domine sem recalá-la, investindo no sentido positivo de uma afirmação de não identidade e não no sentido negativo da oposição e da destruição (LAPIÈRE, 2002, p.57).

Compreender o sentido das manifestações agressivas que as crianças mostram, conhecer o desenvolvimento de seus investimentos simbólicos são corolários que permitem aos adultos não aceitá-las passivamente.

A compreensão das manifestações agressivas deve ser traduzida por uma ação indispensável à sua evolução, ou seja, o adulto não sofre as agressões da criança mas aceita-as porque as compreende e sabe manipulá-las.

A agressividade é uma descarga brutal de energia, uma manifestação objetiva da existência do ser humano no mundo, energia esta que deve ser mais ou menos canalizada de acordo com as exigências sócio-culturais do ambiente, investindo-se, então, de expressões as mais diversas, mais ou menos aceitáveis no plano social (AUCOUTURIER et al., 1986, p.159).

O que se pode observar, sem dúvida, na fase da pré-escola, é que "toda criança tem dificuldades para dominar suas emoções", especialmente quando é contrariada. Visto ainda não ter maturidade emocional para se controlar, as crianças mostram essa contrariedade de muitas formas: as mais sensíveis, choram; outras mais agressivas, batem, agridem ou mordem quem as contrariou. Ou seja, "é normal esse descontrole" (MLYNARZ, 2002).

FREUD (1997, p.29), em sua teoria da personalidade, explicou que, ao nascer, o ser humano tem apenas uma primeira estrutura desenvolvida, o Id, que representa os instintos. Logo, nos primeiros anos de vida o ser humano precisa ser imediatamente

atendido em suas necessidades. Por exemplo, se o bebê tem fome, se está com frio, molhado ou com sono, não demora a demonstrar seu desconforto e se põe a chorar. Ele não sabe esperar, quer ser atendido imediatamente. Com o seu crescimento, forma-se a segunda estrutura, o Ego. Uma de suas funções mais importantes é desenvolver no indivíduo a capacidade de suportar as frustrações, os desejos não atendidos ou adiados. Quanto maior for a tolerância à frustração, mais o indivíduo cresce, mais ele se fortalece, mais ele amadurece.

A agressividade do ser humano sempre foi pauta de estudos e pesquisas em Psicologia e em outras áreas das ciências humanas, que têm se aprofundado nos fatores sociais e interpessoais que afetam a tendência da criança a se comportar agressivamente. Segundo MLYNARZ (2002), as formas e graus da agressão dependem de muitos fatores, entre eles pode ser levado em consideração:

- a) intensidade de seu sentimento de raiva;
- b) grau de frustração ambiental a que foi submetida;
- c) reforços que recebe pelo seu comportamento agressivo;
- d) observação e imitação de modelos agressivos;
- e) nível de ansiedade e culpa associado à expressão da agressão.

Há, ainda "evidências suficientes de que a agressão é uma reação predominante, senão inevitável, à frustração". Observa ainda a autora que, em escolas maternas e pré-escolas, "a frequência de conflitos entre as crianças aumenta quando a área para atividades lúdicas é limitada e, conseqüentemente, as crianças experimentam mais interferências e frustrações" (MLYNARZ, 2002).

Evidentemente, cada criança reage de uma maneira quanto ao seu entendimento de quão frustrante é uma determinada interferência impedindo-a de acessar aquilo que queria, por exemplo: uma criança extremamente dependente poderá ficar muito frustrada e agressiva por causa de uma breve ausência da mãe, o que pode representar para uma outra criança, mais independente, uma privação suportável. No entanto, a criança mais independente poderá se sentir muito mais frustrada e passar a agredir o amigo pelo fato desse amigo ter assumido a liderança de uma brincadeira no recreio (MLYNARZ, 2002).

No entanto, há que se observar que as crianças pequenas enfrentam muitas situações que parecem ser frustrantes apenas do ponto de vista do adulto, que pode tirar conclusões precipitadas. Por exemplo, quando a criança aparentemente se machuca com gravidade enquanto brinca — pais ou professores imediatamente se preocupam — e ela se levanta e continua a brincar, sem choros ou qualquer outra manifestação. Ou, situação bastante comum hoje em dia, quando se deixa a criança no primeiro dia de escola, os pais se decepcionam diante do fato de verem seus filhos se despedirem sem as manifestações de choro esperadas.

Outro fato muito comum são os pais que, por receio de que seus filhos se tornem crianças muito passivas, estimulam e reforçam positivamente os atos agressivos. Os efeitos dessa permissividade perante a agressão, ou seja, permitir à criança a expressão aberta e livre da agressão, são comparáveis aos efeitos de uma recompensa direta.

Durante o período pré-escolar, "os pais controlam muitas das experiências de frustração e gratificação da criança determinando se ela será premiada ou castigada por comportamentos agressivos, ou comportamentos não-agressivos, geralmente servindo como modelos para essa imitação" (MLYNARZ, 2002).

No entanto, mesmo sabendo que crianças pequenas ainda não conseguem dominar suas emoções, não devemos deixar que elas batam, chutem ou agridam os outros, adultos ou não. "Elas podem ter suas emoções ainda não dominadas, mas são muito capazes de entender os limites que lhes são colocados", assevera MLYNARZ (2002). É a ação segura, firme e carinhosa dos pais que ajuda a criança a estruturar seu ego de forma mais rápida.

Mas, se a criança aprende que funciona gritar, espernear e chutar para conseguir o que quer, acaba repetindo esse comportamento. Em casa e na escola. É por isso que hoje em dia se vê os filhos batendo, beliscando, empurrando e puxando os pais quando não são atendidos imediatamente ou se contrariados em alguma coisa. Batendo, empurrando, chutando os amiguinhos na escola quando não conseguem o que querem. São crianças que permanecem imaturas, instintivas e imediatistas. É sim, muito importante, compreender que a criança está com raiva — é uma coisa normal para

quem está aprendendo a viver — mas inadmissível permitir que ela agrida os outros em detrimento dessa raiva. A partir desse momento deixa de ser agressividade, transforma-se em violência.

2.2 AGRESSIVIDADE E LIMITES SEM TRAUMA

2.2.1 A Agressividade Inata

As notícias sobre violência estão se tornando mais comuns a cada dia. Crianças praticando violências contra outras crianças, vizinhas, colegas de escola e, até mesmo, amigos. Crianças praticarem violência contra animais é mais ou menos comum. "É como se aprende a vivência com a morte e o sentimento de perda" (CAMPOS, 2001, p.36).

Assim, a questão que agora se coloca é: tornamo-nos violentos ou nascemos violentos? Pode-se dizer que uma criança é má? Que sua agressividade é inerente à sua personalidade e que isso não tem como ser controlado?

Para CAMPOS (2001, p.37), "existe uma base natural para a maldade, e ela precisa ser entendida." Para BONDER (2001, p.37), estudioso da psicologia infantil, "embora se diga que isso é genético, acredito que seja um componente da existência humana". Faz parte da estrutura da sobrevivência o que se denomina de violência. Mas é preciso distingui-la da maldade. Aquela é necessária para o ser humano sobreviver; esta, é a violência desnecessária, que poderia ser evitada com um mínimo de esforço.

Segundo FREUD (1997, p.31), "as crianças são completamente egoístas, sentem suas necessidades intensamente e lutam de maneira impiedosa para satisfazê-las — especialmente contra os rivais, outras crianças e, acima de tudo, contra seus irmãos e irmãs".

No entanto, CAMPOS (2001, p.37) contrapõe que "nem por isso chamamos uma criança de má: dizemos que ela é 'levada'; ela não é mais responsável por suas maldades em nosso julgamento do que ante os olhos da lei".

É inerente do ser humano o pensar assim porque, quando se chega ao final da infância espera-se que os impulsos altruístas e a moralidade despertem e que um ego secundário se sobreponha sobre esse primeiro ego egoísta.

É também preciso deixar de lado o preconceito gerado pela aceitação de conceitos e interpretações errôneas dos adultos. E assim perceber que o ato infantil sempre pertence a um contexto que precisa ser entendido. "A criança é fruto de uma relação com os pais, os professores, a sociedade", diz o ilustre psiquiatra infantil da Universidade Federal de São Paulo, Raul Gorayeb, citado por CAMPOS (2001, p.38).

Ou seja, é preciso que pais e professores estejam atentos à possibilidade de algumas perturbações no comportamento infantil serem causadas por alguma forma de distúrbio mental, o que é bastante provável quando se observa uma mudança brusca na forma de agir da criança. CAMPOS (2001, p.39) alerta que "só os extremos são sempre preocupantes". E esclarece: "uma criança extremamente boa, acanhada, que não reage à provocação, pode ser tão grave quanto o oposto. No saudável meio termo está todo mundo que é ou já foi criança algum dia".

A criança, de modo geral, tem um lado cruel que é burilado no decorrer do seu crescimento e educação, como se verá a seguir.

2.2.2 Os Limites Para A Agressividade

O que se observa, hoje em dia, é que apesar das crianças receberem uma quantidade imensa de informações e de dominarem recursos como a informática, por exemplo, elas não são estimuladas, nem pelos pais e tampouco pelos professores, a cumprirem as regras mas elementares da boa convivência, que vai desde um cumprimento para o porteiro do prédio até o bater na porta antes de entrar em algum lugar.

Antigamente, como dizem os mais velhos, não se discutia o assunto: "criança não sabia e, portanto, precisava aprender. E nós, adultos, tínhamos de ensinar. De maneira que, por exemplo, quando o menino fazia algo de errado, respondia mal às

vovó, agredia um coleguinha ou não queria fazer o 'dever de casa' os pais não tinham dúvida — agiam, corrigiam, 'davam castigo', ..." ZAGURI (2001, p.11).

As mudanças nos campos dos relacionamentos humanos e da educação, no decorrer do século XX, permitiram às pessoas aprender a respeitar as crianças, entendendo que elas tem personalidade própria, com gostos, aptidões, interesses e capacidade de aprender, totalmente diferentes umas das outras e, principalmente, dos adultos. O mundo da criança é um mundo próprio, uma realidade à qual o adulto não pode se opor mas aprender a aceitar tal qual é.

Mas as coisas não são tão simples no decurso da vida. E a passagem do tempo mostra que nem tudo é bem assim. Os pais mais antigos estavam certos em impor limites e corrigir ações entendidas como inconvenientes. Os pais mais modernos estão certos em deixar a criança expor sua personalidade e buscar seu caminho na vida.

O problema é que essa liberalidade pregada está trazendo muita dificuldade aos pais e professores. Como impor limites sem restringir a liberdade pessoal, sem interferir nas habilidades básicas e essenciais para quem deseja criar cidadãos capazes de conviver em sociedade.

É fundamental dar aos filhos limites para que eles aprendam a respeitar seus semelhantes. É preciso que as crianças entendam e interiorizem a idéia de que poderá fazer quase tudo o que deseje desde que entenda, também, que nem tudo é possível de ser feito por ela.

Evidentemente, não se pode deixar que as crianças fiquem sem saber de quem é a autoridade, quem decide. Esclarece ZAGURI (2001, p.159), que, até que se tornem responsáveis por si mesmos — e isso não é uma questão de idade ou de limites no tempo — é importante que as criança saibam que, embora pais e professores:

- a) pratiquem a democracia em casa e na escola;
- b) respeitem suas opiniões, suas personalidades e suas privacidades;
- c) instituem o diálogo como princípio de relacionamento;
- d) esperem respeito e harmonia.

Nada disso exclui a necessidade de hierarquia, que a autoridade dos pais não deve ser contestada enquanto entendidas como lógicas e indispensáveis, sem que isso

represente autoritarismo, violência ou desrespeito mas sim amor, proteção, responsabilidade e cuidados.

As crianças precisam extravasar, devem fazer suas pequenas maldades como chamar a criança grandalhona de "girafa" ou a gordinha de "baleia", aconselha CAMPOS (2001, p.42). A criança sabe que, com isso, está desmerecendo a outra, está sendo má, agressiva. Mas esta maldade, este tipo de agressividade não é essa maldade/agressividade conscientizada pelo adulto.

Ora, se a tendência cultural é ensinar que "devemos ser bons", ou "não devemos maltratar ou agredir o outro", fica difícil aceitar socialmente sentimentos de raiva.

É preciso reforçar o entendimento da dicotomia entre bem e mal. Para o bebê só existem duas situações: uma boa, quando a mãe o sacia da fome; outra, ruim, quando ele chora e ela não vem. Essa segunda situação causa frustração mas ele precisa aprender a lidar com isso.

Gradualmente vai percebendo que ambas as mães, a boa e a ruim, são uma mesma pessoa, são "a sua mãe". Fica oscilando entre a docilidade e a raiva, chamando a mãe, amigos, professora de "chata", de "bruxa", dizendo que os odeia. No minuto seguinte, chama a mãe, os amigos, a professora, para brincar ou para dizer que gosta deles.

No entanto, os adultos ficam confusos com esse paradoxo que é a criança, acostumados a olhá-la como se ela não tivesse duas faces, como se não houvesse uma contrapartida para "aquele amor de criança", uma "criança impossível". "O ódio é construtivo quando usado na autodefesa, e é uma reação vital necessária. Torna-se patológico somente quando fundido com necessidades infantis não satisfeitas e destrutivo somente quando se traduz em ação", diz GOLDBERG (2000, p.297).

É assim que, ao longo de seu desenvolvimento, impulsionado pela raiva e pela amargura das separações, que o bebê começa a entender a sua própria individualidade e acaba aprendendo a lidar com o conflito. Logo, poder expressar aqueles sentimentos "negros" deveria ser um direito assegurado a qualquer criança. Como isso não acontece porque ela precisa ser, o tempo todo, "boazinha", possivelmente vai conhecer

momentos de crise, nos quais todo o ódio e a frustração acumulados explodirão de uma ou de outra forma.

Por isso, não custa repetir, cabe aos pais e professores trabalhar com o instinto agressivo e direcioná-lo para o lúdico e criativo. Os jogos esportivos, principalmente os coletivos, e as atividades artísticas, são formas bastante positivas de redirecionar o excesso de energia permitindo, além de descarregar a energia física, verbalizar as emoções.

Portanto, acatando as informações de ZAGURI (2001, p.145) e de CAMPOS (2001, p.44), o passo decisivo para estabelecer o mínimo de harmonia no convívio com a criança agressiva é saber impor limites. Pais e professores somente conseguirão isso quando estabelecerem, desde o início e de forma muito clara, quais os critérios a serem respeitados. E os limites deverão ser cobrados com paciência, respeito e diálogo.

As pressões da vida moderna fazem com que mães e pais permitam tudo aos filhos, fazendo com que o impulso agressivo cresça. E isso faz com que eles cobrem essa mesma liberdade dos professores. O único antídoto para essa agressividade é a educação, oferecida com ocupação, atenção e amor autênticos.

2.3 AGRESSIVIDADE E LIMITES SEM TRAUMA

2.3.1 A Agressividade Inata

As notícias sobre violência estão se tornando mais comuns a cada dia. Crianças praticando violências contra outras crianças, vizinhas, colegas de escola e, até mesmo, amigos. Crianças praticarem violência contra animais é mais ou menos comum. "É como se aprende a vivência com a morte e o sentimento de perda" (CAMPOS, 2001, p.36).

Assim, a questão que agora se coloca é: tornamo-nos violentos ou nascemos violentos? Pode-se dizer que uma criança é má? Que sua agressividade é inerente à sua personalidade e que isso não tem como ser controlado?

Para CAMPOS (2001, p.37), "existe uma base natural para a maldade, e ela precisa ser entendida." Para BONDER (2001, p.37), estudioso da psicologia infantil, "embora se diga que isso é genético, acredito que seja um componente da existência humana". Faz parte da estrutura da sobrevivência o que se denomina de violência. Mas é preciso distingui-la da maldade. Aquela é necessária para o ser humano sobreviver; esta, é a violência desnecessária, que poderia ser evitada com um mínimo de esforço.

Segundo FREUD (1997, p.31), "as crianças são completamente egoístas, sentem suas necessidades intensamente e lutam de maneira impiedosa para satisfazê-las — especialmente contra os rivais, outras crianças e, acima de tudo, contra seus irmãos e irmãs".

No entanto, CAMPOS (2001, p.37), contrapõe que "nem por isso chamamos uma criança de má: dizemos que ela é 'levada'; ela não é mais responsável por suas maldades em nosso julgamento do que ante os olhos da lei".

É inerente do ser humano o pensar assim porque, quando se chega ao final da infância espera-se que os impulsos altruístas e a moralidade despertem e que um ego secundário se sobreponha sobre esse primeiro ego egoísta.

É também preciso deixar de lado o preconceito gerado pela aceitação de conceitos e interpretações errôneas dos adultos. E assim perceber que o ato infantil sempre pertence a um contexto que precisa ser entendido. "A criança é fruto de uma relação com os pais, os professores, a sociedade", diz o ilustre psiquiatra infantil da Universidade Federal de São Paulo, Raul Gorayeb, citado por CAMPOS (2001, p.38).

Ou seja, é preciso que pais e professores estejam atentos à possibilidade de algumas perturbações no comportamento infantil serem causadas por alguma forma de distúrbio mental, o que é bastante provável quando se observa uma mudança brusca na forma de agir da criança. CAMPOS (2001, p.39) alerta que "só os extremos são sempre preocupantes". E esclarece: "uma criança extremamente boa, acanhada, que não reage à provocação, pode ser tão grave quanto o oposto. No saudável meio termo está todo mundo que é ou já foi criança algum dia".

A criança, de modo geral, tem um lado cruel que é burilado no decorrer do seu crescimento e educação, como se verá a seguir.

2.3.2 Os Limites Para a Agressividade

O que se observa, hoje em dia, é que apesar das crianças receberem uma quantidade imensa de informações e de dominarem recursos como a informática, por exemplo, elas não são estimuladas, nem pelos pais e tampouco pelos professores, a cumprirem as regras mas elementares da boa convivência, que vai desde um cumprimento para o porteiro do prédio até o bater na porta antes de entrar em algum lugar.

Antigamente, como dizem os mais velhos, não se discutia o assunto: "criança não sabia e, portanto, precisava aprender. E nós, adultos, tínhamos de ensinar. De maneira que, por exemplo, quando o menino fazia algo de errado, respondia mal à vovó, agredia um coleguinha ou não queria fazer o 'dever de casa' os pais não tinham dúvida — agiam, corrigiam, 'davam castigo', ..." ZAGURI (2001, p.11).

As mudanças nos campos dos relacionamentos humanos e da educação, no decorrer do século XX, permitiram às pessoas aprender a respeitar as crianças, entendendo que elas tem personalidade própria, com gostos, aptidões, interesses e capacidade de aprender, totalmente diferentes umas das outras e, principalmente, dos adultos. O mundo da criança é um mundo próprio, uma realidade à qual o adulto não pode se opor mas aprender a aceitar tal qual é.

Mas as coisas não são tão simples no decurso da vida. E a passagem do tempo mostra que nem tudo é bem assim. Os pais mais antigos estavam certos em impor limites e corrigir ações entendidas como inconvenientes. Os pais mais modernos estão certos em deixar a criança expor sua personalidade e buscar seu caminho na vida.

O problema é que essa liberalidade pregada está trazendo muita dificuldade aos pais e professores. Como impor limites sem restringir a liberdade pessoal, sem interferir nas habilidades básicas e essenciais para quem deseja criar cidadãos capazes de conviver em sociedade.

É fundamental dar aos filhos limites para que eles aprendam a respeitar seus semelhantes. É preciso que as crianças entendam e interiorizem a idéia de que poderá fazer quase tudo o que deseje desde que entenda, também, que nem tudo é possível de ser feito por ela.

Evidentemente, não se pode deixar que as crianças fiquem sem saber de quem é a autoridade, quem decide. Esclarece ZAGURI (2001, p.159), que, até que se tornem responsáveis por si mesmos — e isso não é uma questão de idade ou de limites no tempo — é importante que as criança saibam que, embora pais e professores:

- a) pratiquem a democracia em casa e na escola;
- b) respeitem suas opiniões, suas personalidades e suas privacidades;
- c) instituam o diálogo como princípio de relacionamento;
- d) esperem respeito e harmonia.

Nada disso exclui a necessidade de hierarquia, que a autoridade dos pais não deve ser contestada enquanto entendidas como lógicas e indispensáveis, sem que isso represente autoritarismo, violência ou desrespeito mas sim amor, proteção, responsabilidade e cuidados.

As crianças precisam extravasar, devem fazer suas pequenas maldades como chamar a criança grandalhona de "girafa" ou a gordinha de "baleia", aconselha CAMPOS (2001, p.42). A criança sabe que, com isso, esta desmerecendo a outra, está sendo má, agressiva. Mas esta maldade, este tipo de agressividade não é essa maldade/agressividade conscientizada pelo adulto.

Ora, se a tendência cultural é ensinar que "devemos ser bons", ou "não devemos maltratar ou agredir o outro", fica difícil aceitar socialmente sentimentos de raiva.

É preciso reforçar o entendimento da dicotomia entre bem e mal. Para o bebê só existem duas situações: uma boa, quando a mãe o sacia da fome; outra, ruim, quando ele chora e ela não vem. Essa segunda situação causa frustração mas ele precisa aprender a lidar com isso.

Gradualmente vai percebendo que ambas as mães, a boa e a ruim, são uma mesma pessoa, são "a sua mãe". Fica oscilando entre a docilidade e a raiva, chamando

a mãe, amigos, professora de "chata", de "bruxa", dizendo que os odeia. No minuto seguinte, chama a mãe, os amigos, a professora, para brincar ou para dizer que gosta deles.

No entanto, os adultos ficam confusos com esse paradoxo que é a criança, acostumados a olhá-la como se ela não tivesse duas faces, como se não houvesse uma contrapartida para "aquele amor de criança", uma "criança impossível". "O ódio é construtivo quando usado na autodefesa, e é uma reação vital necessária. Torna-se patológico somente quando fundido com necessidades infantis não satisfeitas e destrutivo somente quando se traduz em ação", diz GOLDBERG (2000, p.297).

É assim que, ao longo de seu desenvolvimento, impulsionado pela raiva e pela amargura das separações, que o bebê começa a entender a sua própria individualidade e acaba aprendendo a lidar com o conflito. Logo, poder expressar aqueles sentimentos "negros" deveria ser um direito assegurado a qualquer criança. Como isso não acontece porque ela precisa ser, o tempo todo, "boazinha", possivelmente vai conhecer momentos de crise, nos quais todo o ódio e a frustração acumulados explodirão de uma ou de outra forma.

Por isso, não custa repetir, cabe aos pais e professores trabalhar com o instinto agressivo e direcioná-lo para o lúdico e criativo. Os jogos esportivos, principalmente os coletivos, e as atividades artísticas, são formas bastante positivas de redirecionar o excesso de energia permitindo, além de descarregar a energia física, verbalizar as emoções.

Portanto, acatando as informações de ZAGURI (2001, p.145) e de CAMPOS (2001, p.44), o passo decisivo para estabelecer o mínimo de harmonia no convívio com a criança agressiva é saber impor limites. Pais e professores somente conseguirão isso quando estabelecerem, desde o início e de forma muito clara, quais os critérios a serem respeitados. E os limites deverão ser cobrados com paciência, respeito e diálogo.

As pressões da vida moderna fazem com que mães e pais permitam tudo aos filhos, fazendo com que o impulso agressivo cresça. E isso faz com que eles cobrem

essa mesma liberdade dos professores. O único antídoto para essa agressividade é a educação, oferecida com ocupação, atenção e amor autênticos.

3 ENTENDENDO O CONTEXTO DA VIOLÊNCIA

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA

Para ODÁLIA (2004, p.12), há uma acentuada e essencial diferença entre o ato da violência e estado de violência. Para ele,

o ato violento não traz em si uma etiqueta de identificação. O mais óbvio dos atos violentos, a agressão física, o tirar a vida de outrem, não é tão simples, pois pode envolver tantas sutilezas e tantas mediações que pode vir a ser descaracterizado como violência.

Argumenta, frente a essa observação, que os costumes e as tradições das sociedades humanas encobrem certas práticas violentas, conseqüentemente, dificultam a compreensão imediata de seu caráter. Um exemplo claro dessa questão, e que se observa no cotidiano das sociedades contemporâneas, é o problema do assassinato. Pode ser óbvio e imediato: é possível, simplesmente, matar alguém usando uma arma, ou pode-se favorecer as condições para que esse alguém seja assassinado, usando outra pessoa para matá-la, por exemplo. Pode-se, também, criar condições para que muitas pessoas morram: um ato político, como desviar recursos públicos para uso particular, pode vir a deixar morrer dezenas de pessoas ou por desnutrição ou por falta de assistência médica; um ato civil, como a reação da polícia a um assalto, pode ocasionar a morte de pessoas inocentes em virtude de balas perdidas. Esses não são considerados como atos de violência, mas são, sem dúvida, resultados de um estado de violência.

Portanto, considera ODÁLIA (2004, p.23), "toda violência é institucionalizada quando admito explícita ou implicitamente, que uma relação de força é uma relação natural — como se na natureza as relações fossem de imposição e não de equilíbrio". Neste contexto, pode-se permear essa análise com a reflexão de MICHAUD (1989:11):

há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis,

seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (...) a violência pode assumir duas formas distintas: os estados de violência e os atos de violência. Os atos de violência correspondem ao distanciamento de indivíduos ou da sociedade das normas jurídicas e morais preestabelecidas, causando danos a uma ou a várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade moral ou física, seja à propriedade privada ou em suas participações simbólicas e culturais. (...) nos estados de violência os indivíduos sobrevivem à margem de seus direitos. Cabe ao Estado e a seus representantes o papel de agentes de controle da violência, seja ela psicológica ou moral, sobre seus inimigos. Consideram-se como inimigos do estado todos aqueles que se opõem a um governo antidemocrático, e é sobre esses indivíduos que recairá a ira do estado e de seus dirigentes.

Segundo esta exposição, entende-se que a violência assemelha-se ao imprevisível, à ausência de forma, ao desregramento absoluto. Não é de espantar que não se possa defini-la precisamente. Como as noções de caos, de desordem radical, de transgressão, também a violência envolve a idéia da existência de uma distancia em relação às normas e às regras que governam as situações ditas naturais, normais ou legais. Não há como definir eventos que não tem nem regularidade nem estabilidade e que pode acontecer em qualquer momento, pois, como transgressão das regras e das normas, a violência é uma ameaça imprevisível. Neste mundo tido como estável e regular, a violência introduz a desregramento e o caos, determinando uma situação de descontrole absoluto (vide guerras do Afeganistão e Iraque, os ataques terroristas, os assassinatos em massa, as guerras entre polícia e traficantes no Brasil,...).

Pode-se comparar a situação da violência que hoje se observa, principalmente no Brasil, à condição de guerra descrita por HOBBS (1997, p.108): os homens atacam outros homens visando, primeiro, o lucro, quando usam a violência para obter o poder sobre as pessoas; segundo, a segurança, para manter essas pessoas e o poder sob seu jugo e por fim, a reputação, quando ninharias como uma palavra, um gesto, uma diferença de opinião, direta ou indireta; assim, em tempos em que "os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens. (grifos nossos).

Na realidade, a mídia se compraz em privilegiar a cobertura dos atos de violência, ignorando, ou porque desconhece, ou porque não são de seu interesse, os estados de violência. Assim, o que se vê no conteúdo midiático, seja na imprensa

escrita, seja na imprensa falada ou televisiva, é uma pobre exposição dos fatos da violência cotidiana. Contudo, expor não é propor. Conseqüentemente, o ato violento de ontem será esquecido e rapidamente substituído pelo ato violento de hoje, que será sobejamente explorado até amanhã, quando novo ato violento se apresentará, em um círculo vicioso estéril. Observa-se, nesta situação, que as causas do estado de violência podem até ser consideradas momentaneamente, mas não são discutidas, ou seja, o mal é deliberadamente ignorado e apenas os seus sintomas são expostos.

O fato de ter arma não significa praticar a violência, assim como o fato de não a ter não significa estar livre dela, mesmo porque qualquer instrumento, em qualquer momento, sob qualquer pretexto, pode virar uma arma (faca, estilete, pedaço de pau, pedra,...) bem como a agressão física pode levar uma pessoa a ferir outra e até mesmo, matá-la. (ODÁLIA, 2004, p.57).

Enfim, em não se encontrando uma solução para a violência da vida cotidiana, o remédio é integrá-la como um componente normal das relações entre as pessoas. E está de tal modo arraigada em cada um dos passos e gestos da vida moderna que não se pode deixar de indagar se ela não está se tornando um traço essencial que individualiza este novo século. Isto é, a violência — seja qual for sua intensidade — está se tornando um elemento estrutural da sociedade contemporânea, visível tanto nas regiões mais requintadas e nas favelas, nos bairros da classe média e nas habitações em ruína, nos estádios esportivos ou na escola. Essa violência que se alarga do centro à periferia da cidade e seus longos braços a tudo e a todos envolvem, forma o que se poderia denominar, numa evidente ironia, de uma democracia na violência. E as conseqüências dessa violência estão demarcando uma nova paisagem urbana, influenciada inclusive pela mídia, que dia-a-dia reforça a necessidade uma adaptação da arquitetura para condições de vida neste espaço. (ODALIA, 2004, 63).

É ainda Odália (id) quem afirma:

anos atrás, o arquiteto buscava conquistar os espaços exteriores, os jardins se abriam acompanhando o movimento e o ritmo das rosas e margaridas que captam o espaço externo, mostrando-se. O espaço visual era ampliado, pois as residências eram projetadas para fora e funcionavam como observadoras de espaço. Hoje, a arquitetura perde seu sabor pela vida exterior, interioriza-se, e o que busca, desesperadamente, é a segurança e a defesa. (...) A arquitetura do espaço aberto cede seu lugar a uma arquitetura de defesa e proteção.

No entanto, se uma classe privilegiada pode tornar seu espaço contido substituindo os jardins por fortes muros, nas regiões em que sobram favelas e moradias em ruína, a violência não tem como ser impedida e evitada com muralhas e cercas. Essa vizinhança tão próxima e íntima contribui para seu esquecimento. O mesmo autor ainda anota que

Sobreviver aí é sofrer e produzir violência. Na favela, no cortiço, embaixo das pontes, como o isolamento é uma quimera, a única arma contra a violência é permitir que a promiscuidade e o hábito teçam uma rede de conformismo que, aqui ou ali rompida, não deixam de funcionar como uma falsa proteção. Não havendo uma solução para a violência da vida cotidiana, o remédio é integrá-la como um componente normal das relações entre os homens. (ODALIA, 2004, p.64).

O fato é que esta cultura da violência está construindo uma nova hierarquia moral, na qual quem ocupa a posição de agressor é objeto de temor e ódio por parte da vítima, e quem ocupa a posição de vítima é objeto de desprezo e indiferença por parte do agressor. Todos se sentem poderosos e vulneráveis, e desse paradoxo nasce o medo social, que transforma o ser humano pacato em mais uma "fera do asfalto", conforme DAMATTA (1997, p.76), para quem a sociedade contemporânea vive uma espécie de combate entre o mundo público, das leis universais e do mercado, e o universo privado da família, onde o que conta, de um lado, é o mundo do indivíduo e o mundo do cidadão; do outro, o que vale é a relação entre cada um desses mundos.

Dessa maneira, a violência está se tornando tão permanente que é possível que "cause concepções equivocadas sobre a violência real", segundo FEILITZEN (2001, p.215), ainda que a mesma autora considera que as pesquisas sobre esse tipo de influência ainda são pouco consistentes. Contudo, alguns estudos mostram que não só a violência fictícia mostrada pela mídia televisiva em filmes e jogos pode reforçar essas concepções, mas também os noticiários podem influenciar essa concepção. Essas idéias errôneas sobre a realidade da violência na sociedade, enfatizadas pela mídia, estão levando a audiência, especialmente as crianças, a conviver com o medo constante e a reivindicar mais leis e mais ordem. Na verdade, relatam DURKIN & LOW (1998), citados por FEILITZEN (2001, p.216), "os jovens espectadores parecem

estar construindo sua própria compreensão social usando como referência sua fonte de informações de acesso mais imediato: a televisão." Assunto discutido a seguir.

3.2. MÍDIA, VIOLÊNCIA E TELEVISÃO: COMO FICA A CRIANÇA

3.2.1 Discutindo sobre mídia

O termo mídia significa meio, derivado do inglês *media*. No contexto deste estudo, com dois sentidos. Primeiro, como "canal para transmissão"; segundo, "enquanto centro, ponto central". Tais sentidos permitem esta conceituação: "canal ou canais que organizam, sistematizam informações para a compreensão ou transformação de determinados fenômenos. Enfim, condutores de idéias (e...) como centro, ponto central, cumpre a função de promotora de equilíbrio" Em vista disto, entende-se que a mídia é um "canal que objetiva o equilíbrio entre as partes da sociedade, através da promoção da informação equilibrada e, por decorrência, democrática". (SILVA, 2007, p.1).

Por isso, pode-se aceitar que o papel da mídia, particularmente o da televisão, pela força da imagem, é uma atividade de caráter social, pois permite a possibilidade de uma linha de diálogo com a sociedade ao procurar mediar conflitos quando apura, checa, seleciona as fontes de informações e sua credibilidade e edita as informações apuradas. A idéia é promover a polêmica, o debate, o enfrentamento do problema por todos os segmentos da sociedade. Neste contexto, a mídia televisiva é o sujeito da ação informativa porque, quando dá visibilidade aos atos e fatos do cotidiano das pessoas, tanto conta e registra os fatos como se projeta neles. (SILVA, 2007, p.1).

O discurso midiático pode convencer porque representa o testemunho de atos e/ou fatos que, na prática, são inacessíveis à maioria das pessoas, visto que não ser possível a todo mundo ver todo mundo ou estar presente em todas as ocorrências. Mas existe uma possibilidade concreta de conhecer o mundo que a mídia delimita e edita.

Conforme descreve Silva (2007, p.1),

o noticiário, quando resguardados os procedimentos técnicos e éticos exigidos para a prática profissional, é resultante de um exaustivo processo de apuração, checagem e tratamento da informação, a partir do qual não apenas é selecionado quem diz e o quê diz, mas, também, apresentados argumentos como datas, endereços, nome, idade, profissão, cargo e função de quem diz, ou seja, todas as credenciais das fontes-personagens, eleitas a critério de quem processa a informação. Todos esses elementos remetem a um ambiente favorável para tornar a informação (...) digna de credibilidade.

Entende-se, a partir daí, que o papel da mídia manifesta-se relevante no momento em que acontece a relação entre o ato/fato e a sua representação. Ora, a representação é o momento em que o ato/fato é publicado na mídia, não é o ato/fato em si. De acordo com SILVA (2007, p.2),

a mídia opera exatamente nessa fronteira: entre o fato e a representação, utilizando as linguagens que legitimam os discursos. Esses discursos são construídos por provisionais (operadores da informação) que projetam no seu trabalho a cultura, os preconceitos a visão que têm do mundo.

Importante considerar que essas informações são textos. Ora, o texto é um objeto histórico, mas nestas circunstâncias, é essencial que se faça um recorte metodológico, mostrando os mecanismos de sua construção, pois a representação do ato/fato ocorre a partir desta construção, organizada estruturalmente por respostas às perguntas que o vão recompor. Segundo FIORIN (1989, p.24), são estes elementos textuais que vão permitir a leitura do ato/fato ocorrido:

- o quê: refere-se ao fato, assunto, objeto de valor em torno do qual se constrói a narrativa, o objeto desejado pelas personagens que compõem o texto;
- quem: introduz essas personagens, os sujeitos que desenvolverão ações na relação com o objeto; como operam estratégias e revelam interesses, são construídos a partir de referentes do mundo real, portanto, são selecionados pela pessoa que escreve o texto, cuja manifestação se dá a partir de critérios subjetivos, ou seja, são vozes que aparecem em função do interesse desta pessoa e é o momento que esta projeta seus valores culturais, seus preconceitos e suas visões de mundo;
- onde: é o lugar ou lugares, cenários nos quais transcorrem o fato e as ações de personagens;
- tempo: é o momento mesmo em que aconteceu o fato, dia, hora, ano, época,...;

- como: são as ações, as estratégias, as metodologias, os passos, desenvolvidos e utilizados pelos personagens na relação com o fato para garantir a consecução do objeto;

-por quê: são os motivos que levam as personagens a agir, evidentemente, no campo dos seus interesses.

Contudo, tem-se observado que na luta para a proteção das crianças contra a exploração e a violência, muitas vezes a mídia tem sido mais um estorvo do que uma ajuda para quem quer promover a cidadania. Observa-se que muitos profissionais desconhecem a Constituição da República e o Estatuto da Criança e do Adolescente, tanto que mesmo nos veículos de grande circulação nacional usa-se uma linguagem inadequada, denominando criança e adolescente de "menor", ou pior, como "meninos ou meninas de rua", reforçando preconceitos e malbaratando a ética.

Na verdade, como diz MACHADO (2004, p.1), "ninguém nasce com preconceito. Ele se adquire, pouco a pouco, inculcado pela sociedade. É cultural, não é natural".

BARTHES, citado por MACHADO (2004, p.1), observou que a ideologia que veicula o preconceito "tem seu canal privilegiado nas produções estereotipadas". E o estereótipo aumenta o preconceito nos corações e mentes incultas. E, se for olhado com olhos cuidadosos, existem poucas áreas culturais tão cheias de estereótipos como a mídia, que os distribui indiscriminadamente às crianças, sempre usando como base de sustentação a necessidade de simplificação e da pseudointenção educativa.

Ainda de acordo com MACHADO (2004, p.2), sempre que a mídia se limita à repetição e à reprodução de produtos estereotipados (seja na ficção, nos filmes, nos desenhos, na música, nas imagens ou na cobertura jornalística), recusando aleatoriamente os protótipos culturais nacionais que trazem visões e linguagens diferentes das estereotipadas, está reforçando atitudes e comportamentos preconceituosos futuros, principalmente quando dirigida às crianças.

Do ponto de vista da teoria da comunicação, pode-se dizer que, quanto mais estereotipada for a mensagem, tanto mais preconceituosa será, mais ideológica, cultivando clichês anacrônicos e ultrapassados, exatamente porque lhe falta

informação. Quanto maior, melhor, mais nova, mais inesperada, menos conformista for a informação, tanto menos preconceituosa. (MACHADO, 2004, p.3).

Entendendo esta colocação: a mídia trabalha com a homogeneidade. Esta posição é natural e própria do caráter consumista que permeia as relações humanas contemporâneas que visa, tão somente, a distribuição e o consumo maciço, uniformizado, que permita uma economia em grande escala e o barateamento de custos, mesmo destruindo a qualidade da informação, pois vai redundar em grandes resultados, em grandes números, mesmo que inócuos e inúteis. Portanto, como não parece possível desmontar essa imensa máquina concentradora da mídia, há que se aproveitar os espaços ainda não conquistados e alargá-los, buscando diminuir este padrão de dominação, resultante de uma cultura centralizadora e de uma economia incorporadora, para elevar a voz de quem procura humanizar essas relações de modo que possa ser ouvida,...e entendida.

3.2.2 A importância da televisão

Neste século XXI a importância da televisão cresceu ainda mais, pela facilidade de acesso a quase todas as classes sociais. Em vista disto, criou uma explosiva oportunidade de circulação de informações e entretenimento, mas trouxe, também, modificação nos comportamentos e nova interpretação dos valores morais e éticos, sugerindo modismos e coagindo ao consumo.

O crescimento da violência parece acompanhar esse crescimento da importância da televisão, preocupando não apenas pais e educadores, mas toda a sociedade, pois, segundo REZENDE (1989, p.34), milhões de crianças passam, em média, quatro horas diante da televisão. Ou seja, quase o tempo que passam na escola.

Para BOURDIEU (1997, p. 22), "a televisão exerce uma forma particular de violência simbólica", sendo que, para ele, "a violência simbólica é uma violência que se realiza com a cumplicidade dos que a sofrem e dos que a exercem, uma vez que nesse processo uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la".

Ainda conforme BOURDIEU (1997, p.141), neste mundo moderno todos os campos culturais parecem estar sujeitos às limitações definidas pelo campo jornalístico, especialmente o televisivo, pois "a guerra de audiência e a busca insensata pelo furo jornalístico, submetidos à lógica comercial, produzem uma representação do mundo prenhe de uma filosofia da história com sucessão absurda de desastres sobre os quais não se compreende nada e sobre os quais não se pode nada."

Segundo FEILITZEN (1991, p.197), existem, nos Estados Unidos, mais de três mil estudos sobre a "influência dos conteúdos violentos" presentes no meio televisivo (e pode-se acreditar que no Brasil, ainda que não conclusivos, estes estudos também existem) mostrando que essa constância pode distorcer a personalidade da criança. Segundo MARCONDES FILHO (1994, p.19), como os programas são praticamente 'jogados' sem qualquer critério, torna-se difícil para as famílias modernas, com pai e mãe trabalhando fora, selecionar o que é e o que não é apropriado para os seus filhos assistirem. Por isso, as crianças estão sujeitas a absorverem o que há de pior nos programas ditos "infantis", cujos efeitos maléficos podem ir desde mudanças comportamentais e/ou psicológicas até uma depressão porque vêm a sua auto-estima dilapidada precocemente.(REZENDE, 1989, p.14).

Ainda segundo REZENDE (id) , "criança consumidora de tevê, durante várias horas por dia, é privada de duas oportunidades fundamentais ao seu pleno desenvolvimento: falar e agir". Ou seja, passa apenas a tele-ouvinte, pois não pode sequer concordar nem discordar. Assim, ouve e vê, mas não escuta nem observa, tampouco raciocina sobre as histórias, muito menos duvida ou contesta. Os programas televisivos captam sua atenção, mexem com seus desejos e torna-se um perigoso instrumento de influência, pois pode induzir também ao consumismo. (MARCONDES FILHO, 1994, p.23).

Neste contexto, a criança deixa de brincar, desiste do lúdico inserido na brincadeira e nos jogos para brincar apenas com o controle da televisão, ou do videogame, eventualmente. Contudo, o brincar e o jogar representam oportunidades de experimentação para ela, em todos os níveis de relacionamento com outras crianças e até mesmo com os adultos, trazendo grande vivência. Na medida em que são

eliminados os espaços para brincar, e a criança volta-se para comportamentos mais adultos e retiram-se dela oportunidades de experimentação.

A violência está cada vez mais presente, inclusive pela sua banalização pois está cada vez mais presente no cotidiano da televisão brasileira e mundial. As mortes reais, a cada dias mais violentas e, transmitidas praticamente no momento do seu acontecimento, torna cada dia fica mais difícil perceber a diferença entre o que acontece na televisão dos desenhos infantis e o que ocorre na vida real. O resultado desta situação é a criança não aprender o valor da vida e a morte torna-se "o brinquedo" do qual ela foi afastada.

Entende-se , diante do exposto, que é essencial ter muito cuidado com essa dependência da televisão, porque esta situação pode:

- a) influenciar na personalidade da criança e distorcer sua visão do mundo;
- b) gerar um comportamento passivo diante da vida pela atividade mental passiva;
- c) em vista disto, a criança pode passar a preferir uma vida inventada, pois a sua própria não é tão interessante como a mostrada na televisão;
- d) a criança perda seu poder de iniciativa, ainda em formação, trocando-o por uma atitude de mero expectador diante dos fatos.

Portanto, cabe aos pais e professores, e também à toda sociedade, procurar reverter este quadro e encontrar uma forma de dosar tudo o que é passado para a criança pela televisão.

3.3.3 A Violência na Escola

FIOSI (2001, p.18), observando o crescendo de violência nas escolas, considerou que "estudantes e professores não deveriam ter de se preocupar com segurança", levando em consideração que "um ambiente escolar ideal não traz medo e a tarefa do professor, de ensinar, sempre foi pacífica". Hoje, bem pouco tempo depois desta reflexão, o que se observa é um crescimento aparentemente incontrolado da

agressividade e da violência nas escolas. Do ponto de vista de Nelson Silva (2007), presidente regional do Sindicato dos Professores, em Londrina-PR, "a violência na escola explodiu com respaldo na violência da sociedade". Para ele, a culpa cabe, na maior parte, à família, que deve embutir nas crianças o respeito pelo outro, pela vida do outro, pelo bem-estar do outro.

FIOSI (2001, p.19) considerou, também, levando em conta o que dizem os especialistas do comportamento juvenil, que um dos fatores geradores de toda essa agressividade/violência na sala de aula (e fora dela) é o que acontece antes/depois que as aulas começa,/terminam, quando crianças e adolescentes ficam sozinhas, pressupõe-se que em casa, porque os pais estão trabalhando.

Essa diminuição do envolvimento dos pais na vida das crianças, a televisão com sua programação recheada de contextos de violência e agressividade, o acesso praticamente ilimitado à Internet e aos jogos de videogame, são fatores que, em certos casos, aliados ao desprezo por disfunções de comportamento que os pais não querem reconhecer, contribuem para dar origem a um comportamento incontrollável em algumas dessas crianças e adolescentes.

Já OKUBARU (2002, p.12), considera que os professores não estão preparados para enfrentar situações críticas dentro das salas de aula. Por isso os profissionais da educação estão preocupados com o aumento da agressividade e da violência dentro das escolas.

Em vista disso, algumas escolas escolheram como forma de combater estas situações a instalação de equipamentos de segurança, como a colocação de grades, a instalação de câmeras de vídeo e de catracas eletrônicas e a contratação de agentes de segurança. (LOURENÇO, 2001, p.24).

Outra forma de proteção é não aceitar o aluno indisciplinado, que não é mais tolerado, sendo isolado ou até mesmo expulso da escola. Mas essas soluções não resolvem o problema, que, como descrito, começa na infância. A solução mais eficaz e rápida para evitar que os jovens se tornem violentos está na própria educação.

Diz ainda OKUBARU (2002, p. 12) que as pesquisas demonstram que "o baixo desempenho escolar favorece o comportamento agressivo..." e considera que, em vez

de isolar o aluno problemático, a melhor maneira de "recuperá-lo" é estimular os estudos: "o antídoto da violência é a auto-estima".

No entanto, é preciso reconhecer que às vezes é difícil para os professores terem esta percepção, visto que, "os dirigentes escolares quando confrontados com atitudes violentas por parte dos alunos, reagem como pessoas comuns, esquecendo suas funções de educadores". OKUBARU (2002, p.12). Assim, em vez de procurar uma compreensão mais profunda da situação, a reação acaba sendo de raiva e, em situações mais críticas, de medo.

SILVA (2007, p.3) coloca em palavras o que se tem observado e ouvido, ou seja, que a violência dentro da escola existe e, sejam estas escolas públicas ou particulares, ambas estão vulneráveis às atitudes violentas, pois não podem recusar alunos, as primeiras por serem públicas; as outras, por dependerem destes para sua sobrevivência no mercado.

Portanto, entende-se que a prevenção da agressividade/violência não deve partir exclusivamente da escola, mas deve incluir a família e, mais ainda, as entidades governamentais que cuidam da área da educação.

É importante lembrar, como diz ALVES (1997, p.26), que a disciplina "é algo que se desenvolve naturalmente no indivíduo, dependendo do nível de maturidade em que se encontra e os padrões de conduta que lhe é apresentado em seu meio social".

Portanto, quando permite-se às crianças que desenvolvam por si mesmas seus padrões de conduta, proporciona-se a segurança para que elas alcancem a autodisciplina. Quanto maior a sua maturidade, mais fácil ser-lhes-á ajustarem-se às exigências impostas para o cumprimento de uma tarefa.

Ou seja, a prevenção é a arma mais eficiente no combate à violência. Por isso, diz ainda a autora, "é muito importante que as crianças sejam esclarecidas sobre as posturas e atitudes que devem tomar diante da violência", diante de sua própria agressividade.

Por isso é muito importante que os pais estejam sempre muito atentos "à vida de seus filhos fora da escola e fora de seus olhos". É a orientação dos pais que vai se refletir no comportamento dos filhos na escola (ALVES, 1997, p.27).

4 ESTRATÉGIAS PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA: O LÚDICO

Para uma criança brincar e trabalhar não são conceitos opostos, e quanto mais cedo este ponto ficar entendido no conteúdo do processo ensino-aprendizagem, mais cedo se entenderá que a educação excelente progride quando se despende um esforço maior internamente, dentro do espírito do brincar sério (KUDE e BONAMIGO, 1991, p.60).

Brincar também é educação. Brincando se aprende, talvez, muito mais rapidamente do que rigidamente sentados em carteiras desconfortáveis nos ambientes restritos das salas de aula. Brincar é usar a imaginação para criar soluções. Por que não usar a imaginação e simplesmente deixar as crianças “pensarem” a sua agressividade.

Por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro. Ainda que em postura de adversário, a parceria é um estabelecimento de relação. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras. Brincando a criança torna-se operativa.

O brinquedo, como suporte da brincadeira, tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica. Tanto o brinquedo, quanto a brincadeira, permitem a exploração do seu potencial criativo em uma seqüência de ações liberas e naturais em que a imaginação se apresenta como atração principal. Por meio do brinquedo a criança reinventa o mundo e libera suas atividades e fantasias. Através da magia do faz-de-conta explora os limites e, parte para aventura de aprender a contar,... de aprender matemática. Por isso o lúdico tem conquistado um espaço no panorama da educação infantil. O brinquedo é a essência da infância e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento e também a estimulação da afetividade na criança. A criança estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e paixões; suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Para GUILMETTE, o conceito de brincar é muito vasto, mas brincar é uma coisa muito simples: "só depende de quem o faz e não tem nenhum instrumento que lhe seja indispensável (nem mesmo o brinquedo)". Diante disto, a brincadeira abre um mundo de possibilidades que precisam ser negociadas entre todos os participantes. As regras fazem parte do jogo, "mas sempre são flexíveis", pois o ato de brincar envolve desde os aspectos físicos, psicológicos, emocionais e até mesmo os cognitivos. É, principalmente, trabalhar com a imaginação e com a criatividade. (2007, p.19).

A televisão é uma forma de entretenimento, como o são o videogame e o computador. Hoje em dia não há como esquecer que estes meios de comunicação são instrumentos essenciais para a informação, portanto, para o conhecimento. E a televisão é um jogo muito fácil de jogar porque não exige qualquer esforço por parte das crianças. O ponto negativo que sobressai neste tipo de entretenimento, ainda segundo GUILMETTE "é o fato de a televisão desenvolver somente o aspecto cognitivo, deixando outras capacidades sem serem exercitadas (como as motoras e as sociais). Por isso é importante que os pais negociem com as crianças os momentos de ver televisão". (2007, p.19).

Ainda segundo esta estudiosa do comportamento,

o fato de as crianças brincarem menos também se relaciona com o processo de urbanização das cidades. Cada vez mais elas têm o espaço reduzido e, para brincar, restam *playgrounds*, *shopping centers* e escolas. Além disso, ser o melhor, o mais forte, o mais bem preparado e o mais educado é uma outra necessidade dos dias atuais — o que também sufoca e estressa as crianças que precisam de tempo para brincar. Preparar os filhos para o futuro não é errado, mas dessa maneira é um equívoco. As escolas surgiram para preencher a rotina das crianças enquanto os adultos trabalham e isto pode ser perigoso. (...) se fecharem as escolas as crianças vão sobreviver, mas se acabarem com a brincadeira, aí sim teremos problemas. Se os pais souberem que brincando seus filhos serão felizes, eles darão essa preferência, porque no fundo é isso o que eles querem. (GUILMETTE,2007, p.19).

No que se refere à escola, cabe aos educadores procurar a integração entre o conhecimento, a aprendizagem e a brincadeira, "o bom professor é aquele que sabe quais são as necessidades dos seus alunos enquanto seres humanos, isto principalmente nas séries iniciais, em que a ligação das crianças é muito mais emotiva. Quando elas se sentem cuidadas, tudo flui melhor, inclusive o aprendizado", complementa GUILMETTE (2007, p.19).

No entanto, pressionados por um currículo escolar a vencer, os professores nem sempre têm tempo para deixar as crianças usarem toda a imaginação que dispõem para a resolução das suas questões interiores. O prazer da descoberta é, via de regra, deixado de lado quando se projetam os currículos escolares. O treinamento na arte de “pensar” para a resolução de problemas, de situações novas, foi deixado de lado. E o resultado pode ser observado no aumento da agressividade entre as crianças em idade escolar.

Portanto, é o trabalho em conjunto, na prática de brincadeiras ou na construção de um brinquedo, vai permitir a identificação de figuras e conceitos essenciais ao desenvolvimento da criança, pois,

para a criança, pelo menos quando ela é muito jovem (...) o brinquedo é sempre uma atividade muito séria, envolvendo os recursos totais da personalidade, (...o brincar é uma necessidade natural. A criança que brinca experimenta-se e constrói-se através da brincadeira. Ela aprende (...) a fazer representações do mundo exterior e mais tarde, a agir sobre ele. O brinquedo é um trabalho de construção e de criação (LEBOVICI & DIATKINE, 1995, p.94).

Diante desta consideração, entende-se que ensinar não é apenas repassar informações, não é apenas mostrar aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a criança a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade, para saber aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros como tal. É oferecer informações suficientes para que ela possa escolher, entre os muitos caminhos, aquele que melhor lhe convier e for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. (NICOLESCU, 1999, p.34).

Evidentemente, a preparação da criança para a escola começa em casa. A escola vai estimular o já iniciado desenvolvimento de competências emocionais, reafirmando importância das componentes afetivas e intuitivas na construção do conhecimento. Ou, como explica FREIRE,

é necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los. (1999, p.18).

Para que o brincar não se transforme em um instrumento de esmagar as diferenças, faz-se necessário deixar espaços para a cultura criadora individualizada, protegendo direito de expressão dos diferentes, seria preciso fazer um esforço consciente para garantir oportunidade de veiculação, distribuição e consumo ao que é produzido periféricamente.

Para MACHADO (2004), quem estiver realmente preocupado com isso em relação às crianças, deve ter o cuidado de se manter informado sobre essas produções aparentemente marginais e assegurar condições para que elas possam – ao menos minimamente – escoar em direção ao público. Ter uma atitude curiosa e respeitosa para com filmes, histórias, livros, documentários, entrevistas, vídeos, canções geradas em outra cultura – e hoje em dia há tantos, de tão boa qualidade ... Reservar espaço para abrigar a invenção e apostar na criação artística.

5 CONCLUSÃO

No estudo apresentado procurou-se mostrar que a agressividade é um fator normal no desenvolvimento dos seres humanos mas que, devido a determinadas circunstâncias, pode ultrapassar os limites normais e transformar-se em violência.

Mostrou a pesquisa teórica que o brincar e o jogar sempre estiveram presentes no ensino das crianças, desde o início, no final do século passado, mas isso foi se perdendo quando, nos anos 1970, começaram a jogar para o ensino infantil a responsabilidade de impedir o fracasso na alfabetização.

Assim, a tendência atualmente é deixar de lado o lúdico tanto em casa como na escola: as atividades prazerosas que envolvem a leitura, a pesquisa e a observação do mundo estão deixando de fazer parte do dia-a-dia das crianças, substituídas pela televisão e pelo videogame. Não que essa seja uma condição negativa, pois as crianças também devem receber informações sobre o mundo em que vivem. Passa a ser negativa essa influência quando remove do mundo da criança a atividade física, a criatividade, a capacidade de pensar por conta própria. Reverter essa condição deve ser um esforço conjunto dos pais e dos professores tendo, como coadjuvante principal, toda a sociedade.

Entende-se, portanto, que a falta de espaços lúdicos, nos quais as crianças, depois de saírem da escola e por não terem o controle diretos dos pais, que trabalham, possam "gastar" suas energias na administração da agressividade e aprender a lidar com ela, está gerando essa violência gratuita em intimidações a colegas e destruição da própria escola. Nesta fase da vida, toda essa energia deveria ser dirigida para atividades lúdicas e prazerosas, tempo de aprender os seus direitos e seus deveres como futuro cidadão.

Uma das recomendações que este estudo pode pretender é a criação de ambientes de aprendizagem, nos quais os temas lúdicos sejam utilizados com ênfase nas discussões de questões de cidadania e ética. Essa estratégia poderá estimular as crianças a uma competição saudável, a uma competição por mais conhecimento e melhor convivência, e ainda, uma relação adulto-criança baseada no respeito mútuo, no afeto e na confiança, necessidades consideradas básicas das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. D. *Aprendizagem e disciplina*. Gazeta do Povo. Curitiba, 20.jul.1997. Viver Bem, p.26.
- AUCOUTURIER, B. et al. *A prática psicomotora*. São Paulo: Manole, 1986.
- AUCOUTURIER, B. *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. São Paulo: Manole, 1984.
- BONDER, N. Diálogos impertinentes. *Educação*. São Paulo, Segmento, n. 237, p. 36-37, jan. 2001
- BOURDIEU, P., 1997. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CAMPOS, R. Anjos caídos. *Educação*. São Paulo, Segmento, n. 237, p. 36-44, jan. 2001.
- DAMATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. 6.ed.Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DÍEZ, G.F. *Jovens para o bem*. CÚPULA MUNDIAL DE MÍDIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, 4. Rio de Janeiro, abr, 2004. Disponível em <<http://www.riosummit2004.com.br/entrevista>>. Acesso em: mar.2007.
- FEILITZEN, C.V. A influência da violência na mídia. In. BUCHT, C.; FEILITZEN, C.V. *A criança e a mídia*. Brasília: Unesco, 2002. p.197-226.
- FIORIN, J.L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1989.
- FIOSI, S. Sob o signo do medo. *Educação*. São Paulo, n. 248, p. 18-24, dez. 2001.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GOLDBERG, J. G. *Tenho raiva*. Rio de Janeiro: Mercuryo, 2000.
- GUILMETTE, A.M. Brincar! *Nova Escola*. São Paulo, Abril Cultural, n. 200, p.19 , mar.2007. Entrevista.
- HOBBS, T. De outras leis da natureza. In: *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1997. p.121-133.

KUDE, V. M.M.; BONAMIGO, E. M.R. Brincar: é isso importante para a educação? *Veritas*. Porto Alegre, v.36, n.144, p.559-575, dez.1991

LAPIERRE, A. et al. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade*. Curitiba:Editora da UFPR/CIAR, 2002.

LEBOVICI & DIATKINE. *Significado e função do brinquedo na criança*. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

LOURENÇO, J. A. M. Educar e vigiar. *Educação*. São Paulo, Segmento, n. 248, p. 24, dez. 2001.

MACHADO, A.M. Muitas vozes e todos os ecos no jardim – Identidade e multiculturalismo. CÚPULA MUNDIAL DE MÍDIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, 4. Rio de Janeiro, abr, 2004. Disponível em <<http://www.riosummit2004.com.br/entrevista>>. Acesso em: mar.2007.

MARCONDES FILHO, C. *Sociedade tecnológica*. São Paulo: Scipione, 1994.

MICHAUD, Y. *A violência*. Trad. L. Garcia.- São Paulo : Ática, 1989.

MLYNARZ, M. A agressividade nas crianças: o que fazer se o meu filho bate nos amiguinhos? (2002). Disponível em: <<http://www.alobebe.com.br>>. Acesso em: mar.2007.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Editorial e Comercial, 1999.

ODÁLIO, N. *O que é violência*. São Paulo: Brasiliense,2004. Coleção Primeiros Passos, 85.

OKUBARU, F. Escolas adotam esquemas de segurança para conter violência. *Gazeta do Povo*. Curitiba, 3.mar.2002. Primeiro caderno, p.12.

REZENDE, A.G. *A tevê e a criança que te vê*. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, E. *O papel da mídia no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes*. (2007). Disponível em: <www.caminhos.ufms.br>. Acesso em: mar.2007.

SILVA, N. A violência nas escolas de Londrina. *Bomdiaparanáonline*. Entrevista a Francisca Aldunate. 20 de abril de 2007. Disponível em: <<http://canais.rpc.com.br/interativo/>>. Acessado em: 20.abr.2007.

ZAGURI, T. *Limites sem trauma*. 20 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.