

UM OLHAR SOBRE AS EXPRESSÕES DE AGITAÇÃO E AGRESSIVIDADE INFANTIL NA ESCOLA¹

Carlise Inês Groth Lezonier²

Resumo

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre as expressões de agitação e agressividade infantil no ambiente escolar de uma Rede Municipal de Educação. O artigo buscou identificar os fatores associados e propiciadores do surgimento das manifestações da agitação e agressividade infantil, bem como, refletir sobre o não dito pelas crianças, mas expresso por comportamentos. Para este estudo, também foi efetuado o levantamento dos dados dessa demanda para o serviço de Psicologia da rede. Dessa forma, entrevistou-se todas as professoras que trabalham na Rede Municipal de Educação desse município. Metodologicamente foi utilizada a Pesquisa Qualitativa com Análise de Conteúdo, baseada em Bardin, e o levantamento dos dados das fichas de encaminhamentos de alunos para o serviço de Psicologia da rede.

Palavras-Chave: Agitação; Agressividade; Comportamento; Escola.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe apresentar um relato de uma pesquisa realizado numa rede municipal de ensino com o objetivo de refletir sobre as expressões de agitação e agressividade infantil no ambiente escolar, investigando a intensidade com que essas expressões se manifestam.

O interesse deste estudo surgiu através do meu trabalho como psicóloga educacional numa rede de ensino, onde percebi um crescente número de encaminhamentos para o serviço de acompanhamento psicológico e de orientação educacional com o motivo de agressividade e agitação infantil e por relatos da equipe escolar sobre a manifestação de comportamentos agressivos na escola por parte dos alunos. Dessa forma, foi realizado o levantamento dos dados junto à rede escolar de todas as turmas de Ensino Fundamental abrangendo a faixa do primeiro ao quinto ano, com idade entre 6 anos e 13 anos.

¹ Pesquisa realizada numa rede municipal de Ensino com o objetivo de refletir sobre as manifestações de agitação e agressividade infantil na escola. Trabalho apresentado para conclusão do curso de Especialização em Psicopedagogia da UCDB.

² Pós-Graduada em Psicopedagogia pela UCDB (2014) e Saúde Mental e coletiva pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2013). Graduada em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2011). E-mail: carliseines@yahoo.com.br

Sabe-se que o desenvolvimento de condutas agressivas ao longo da infância e adolescência tem sido alvo de inúmeros estudos que pretendem responder, basicamente, questões referentes à origem e à manutenção da agressividade durante o percurso da vida.

O comportamento agressivo é próprio da espécie humana e apresenta múltiplas configurações. Ele pode ser expresso pela via motora, através de movimentos de ataque ou fuga; pela via emocional, com a experimentação de sentimentos de raiva e ódio; pela via somática, como a apresentação de taquicardia, rosto ruborizado, além das demais reações autonômicas; pela via cognitiva, através de crenças de conquistas sem que importem os meios, planos de ação que envolvem a manipulação do meio; e finalmente, a via verbal, da qual o indivíduo vai utilizar-se do sentido das palavras para expressar controle em relação aos outros (FARIZ, MIAS & MOURA, 2005).

Assim, considerando que a indisciplina do aluno pode se manifestar através de atitudes como: “falar ao mesmo tempo em que o professor, atrapalhando as aulas, responder com grosserias, brigar com os outros alunos ou mesmo entre professor e aluno, bagunçar, ser desobediente e não fazer as tarefas escolares” (OLIVEIRA, 1996). Que os professores tem dificuldades para estabelecer regras a seus alunos, apresentar conteúdos condizentes e controlar a indisciplina em sala de aula. Que “conhecer os sintomas e aprender a lidar com esse problema é uma obrigação de qualquer professor que não queira causar danos a seus alunos” (FERREIRA, LEITE, 2004, p. 1); e que os professores apresentam a percepção de que atualmente, a agitação das crianças tem aumentado, passando a sentirem dificuldades para controlar a agitação dos alunos em sala de aula, em virtude de manifestação de agressividade e desatenção. O tema da presente pesquisa foi identificar junto aos professores da Rede pública de ensino, como está a percepção dos professores sobre a manifestação de agressividade e agitação dos alunos, bem como, discutir o que se encontra por traz da agitação e agressividade das crianças.

Para esse estudo, foram entrevistados dezoito professores de uma rede municipal de ensino da região extremo-oeste e foram analisados os dados dos formulários de encaminhamento de alunos para o serviço de Psicologia da rede.

Optou-se pelo método de pesquisa qualitativa com técnica de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1977, p. 38), [...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo passa por três fases: pré-análise (organização e sistematização das ideias iniciais que guiará as operações seguintes); exploração do material (é uma fase que, tendo as operações da pré-análise tendo sido desenvolvidas de forma correta,

decorre quase que mecanicamente, na qual se codificam os dados); e tratamento dos resultados, inferência e interpretação —os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 1977, p. 101).

Dessa forma, o objetivo desse estudo é contribuir com material teórico baseado na pesquisa empírica sobre as manifestações de agressividade e agitação infantil, possibilitando a reflexão sobre futuras intervenções que possam favorecer o crescimento emocional e melhoria do nível de satisfação e saúde dos alunos e professores e na diminuição dos níveis de agitação e agressividade infantil na escola.

2. A EDUCAÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA

A Educação é um dos direitos fundamentais da criança, o que nota-se através do Art. 227 da CF/88 - “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, (...)”- do Art. 53 do Estatuto da Criança e Adolescente - “a criança e o adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”- e do Art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/1996 – “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. Envolve sinergicamente a família, a sociedade e o Estado em torno de um objetivo comum a: educação. Ressaltando-se, entretanto, a importância do professor e da escola, neste contexto. O professor tem uma postura ativa de facilitador na relação ensino-aprendizagem (VASCONCELLOS, 1994), tendo, porém a indisciplina como um problema e “uma fonte de estresse nas relações interpessoais” (GARCIA, 1999, p. 101).

A escola é, sem dúvida, um espaço complexo em todos os seus contextos. Neles estão inseridos sujeitos distintos, em formação, cada qual com seus desejos, sonhos, dificuldades, medos e virtudes. Um espaço cujo principal objetivo tem sido objeto de discussão desde muito tempo, mas que em uma análise mais cuidadosa, sempre recai em uma compreensão: o desenvolvimento do ser humano. A escola seria um ambiente para que o ser humano que se desenvolve – aluno, obtenha apoio de quem se preparou para ajudar neste propósito, que é o

professor, de que é conhecer e aprender o que lhe será útil e importante em sua trajetória de vida.

Mas afinal, qual a função da escola e o que se espera dos professores e equipe pedagógica pensando-se em uma educação de qualidade?

Morin (2005) contribui para esta discussão ao analisar a incerteza do conhecimento. O autor discorre sobre todos os recursos que os seres humanos possuem na busca pela verdade e lembra da possibilidade de erros mentais, intelectuais e da razão. O desenvolvimento do conhecimento científico é um meio poderoso de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Contudo, os paradigmas que controlam as ciências podem por si só desenvolver as ilusões, e nenhuma teoria científica está imune eternamente contra o erro. Poder-se-ia acreditar em eliminar todo risco de erro crendo apenas na racionalidade e recalcando toda afetividade. Mas essa teoria não se sustenta quando se entende que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, qual seja, da curiosidade, da paixão, que servem também como mola para pesquisa científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também pode fortalecê-lo. A faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo aniquilada, pelo déficit de emoção, e o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. Neste ponto é que o autor reflete sobre o papel da educação: em sua visão, a educação deve enfrentar esta complexidade, e fugir da visão reducionista que se tornou o “grande paradigma do Ocidente”, que separa de maneira irreduzível Sujeito/Objeto, Sentimento/Razão, Alma/Corpo. O conhecimento deve reconhecer este caráter multidimensional do ser humano e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras. A dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação com todas as outras dimensões humanas e carrega em si necessidades e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos. A educação deve ampliar a visão de mundo, armar cada um para o combate vital para a lucidez e favorecer o desenvolvimento de uma inteligência geral que consiga relacionar, de maneira mais refinada, as particularidades de cada conhecimento. De fato, a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve) (MORIN, 2007).

Outro autor que trabalha a escola e sua função é Libâneo (2011). Ele trabalha sob uma perspectiva de diferenciação de contexto, onde existiria uma escola para ricos, onde se privilegiaria a obtenção de conhecimentos, e uma para os pobres, onde restaria o acolhimento social em sua missão assistencial:

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão *educação inclusiva*), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos *pacotes* de livros didáticos dos chamados *sistemas de ensino*). [...] Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como *novo padrão de qualidade* transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (LIBÂNEO, 2011, p. 7).

É preciso observar que a procura por um modelo de educação que visa um olhar mais abrangente sob a perspectiva humana não pode esquecer de uma de suas principais funções: a preparação para a vida social através da obtenção dos conhecimentos culturalmente adquiridos e acumulados.

Neste momento, outra pergunta se impõe: quais são os saberes e práticas necessárias por parte de professores e da equipe pedagógica para que se alcance uma educação de qualidade? Como ensinar de modo que os alunos interajam e realmente participem do aprendizado?

Arroyo afirma que:

A questão que muitos coletivos docentes se colocam é se será suficiente ensinar bem, competentemente para garantir a socialização do conhecimento para todos os alunos e alunas. Se não será necessário perguntar-nos como profissionais pelos tempos mais adequados para ensinar. Respeitar o tempo apropriado a cada conhecimento não será decisivo para que o conhecimento seja aprendido e socializado? (ARROYO, 2007, p. 8)

O autor ainda reflete que hoje a matéria já está predeterminada para cada bimestre, e que resta aos professores seguir esta rota e “correr atrás”. Mas quando numa turma os alunos são indisciplinados, não acompanham esses tempos predeterminados da matéria, os professores tem que alternativas? Dialogar com alunos, motivá-los, partir de seu tempo humano, mental, ou seguir o tempo indexável da matéria? Alguns procurarão articular os tempos de ensinar a matéria e dos educandos. Mas a tendência mais frequente será correr com a matéria e quem acompanhar acompanhou. Muitas dificuldades da docência e muitas de indisciplinas e desinteresses têm por base essa “disritmia” entre os tempos predefinidos da

matéria e os tempos de aprender dos educandos e de ensinar dos seus mestres (ARROYO, 2007).

Essa questão é central no processo ensino-aprendizagem. O quando também se articula de maneira intrínseca com o como ensinar. De que maneira atrair a atenção dos alunos, que parecem cada vez mais dispersos, de modo a integrá-los realmente na aula? O modo como os conteúdos são escolhidos e a maneira como são trabalhados, se partem ou não da realidade dos alunos e se é algo que os mesmos podem relacionar no seu cotidiano podem ser referências centrais em uma nova visão da relação conhecimento/problematização/aprendizado.

Sabe-se que o desenvolvimento de condutas agressivas ao longo da infância e adolescência tem sido alvo de inúmeros estudos que pretendem responder, basicamente, questões referentes à origem e à manutenção da agressividade durante o percurso da vida.

O comportamento agressivo é próprio da espécie humana e apresenta múltiplas configurações. Ele pode ser expresso pela via motora, através de movimentos de ataque ou fuga; pela via emocional, com a experimentação de sentimentos de raiva e ódio; pela via somática, como a apresentação de taquicardia, rosto ruborizado, além das demais reações autonômicas; pela via cognitiva, através de crenças de conquistas sem que importem os meios, planos de ação que envolvem a manipulação do meio; e finalmente, a via verbal, da qual o indivíduo vai utilizar-se do sentido das palavras para expressar controle em relação aos outros (FARIZ, MIAS & MOURA, 2005).

Esta abordagem da agressão refere-se à agressão instrumental, ou seja, aquela que apresenta uma função dentro do ambiente em que está sendo utilizada. Isso significa que o indivíduo tenta obter o controle de seu meio através de comportamentos agressivos, tais como gritar, ameaçar, quebrar ou xingar (FARIZ, MIAS & MOURA, 2005).

A partir desta definição, pode-se observar que, ao longo do processo de maturação, crianças e adolescentes exibem comportamentos agressivos. Entretanto, se essas condutas se mostram severas e frequentes, elas podem indicar sinais de psicopatologia (KENDALL, 1991).

“Os comportamentos indisciplinados são essencialmente negativos, atrapalham a aprendizagem escolar, revelam falta de educação, ataque ou patologia e devem ser enfrentados por medidas moralizadoras, punitivas, ou médico-psicológicas” (FRELLER, 2001, p. 17).

Os atos de indisciplina na escola estão relacionados às atitudes dos alunos (OLIVEIRA, 1996); e o controle da indisciplina está diretamente relacionado ao melhor ou pior preparo dos professores para tal (OLIVEIRA, 2002).

3. DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL E COMPORTAMENTO AGRESSIVO

O desenvolvimento sócio-emocional parece tão complexo como o próprio processo de formação da personalidade humana e parece estar diretamente relacionado à construção das habilidades sociais que serão utilizadas ao longo da vida. Entende-se por habilidades sociais, enquanto constructo descritivo, o conjunto dos desempenhos de um indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal e da cultura (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1999).

Alguns autores têm apontado que a diferença na expressão do comportamento social e, portanto, da agressividade tem por base o temperamento humano (LARA, 2004). Pode-se definir como temperamento a matriz na qual se desenvolve posteriormente a personalidade da criança e do adulto, carregado de ampla contribuição genética (PAPALIA & OLDS, 2000). Apesar do temperamento não constituir-se na personalidade, ele aparece como influência importante para sua formação.

O estudo de Cloninger, Svrakic e Przybeck (1993 apud SILVA, BARROS, 2006) aponta algumas dimensões básicas do temperamento, são elas:

- a) Busca por novidades e sensações: esse tipo de temperamento é marcado por comportamentos de exploração, condutas marcadamente impulsivas, impaciência, irritabilidade e busca por gratificações imediatas. A emoção mais aparente é a raiva e o objetivo maior é a busca por liberdade;
- b) Evitação de dano e perigo: nessa classificação do temperamento é evidente o pessimismo, a evitação, a passividade, a timidez e a inibição de comportamentos quando há possibilidade de frustração ou ameaça;
- c) Necessidade de contato e aprovação social: a natureza nesse tipo de temperamento é afetuosa, calorosa e disponível. Há grande sensibilidade nas relações sociais. A emoção mais aparente é o apego e a expressão de afeto;
- d) Persistência: Nesse tipo de temperamento, características como a determinação, a ambição e o perfeccionismo são as mais importantes. Esses indivíduos tendem a

encarar frustrações e obstáculos como desafios, abrindo mão de recompensas imediatas e inconstantes em favor daquelas a longo prazo.

Segundo Barros e Silva (2006), o temperamento que denominamos de “forte” na linguagem popular parece ter relação com o estilo em que a busca de novidades e sensações é a característica mais marcante. É nesse tipo de temperamento que a expressão da agressividade parece acontecer em intensidade e frequência maiores quando comparado aos demais estilos. Na verdade, possuir este ou outro tipo de temperamento não se constitui como essencialmente bom ou ruim. É importante entender que cada estilo de temperamento pode ser adaptativo ou desadaptativo, dependendo da situação e do ambiente. Além disso, as características temperamentais podem ser modificadas em algum nível, apesar das formas de reação mais natural e instintiva tender a acompanhar os estilos mais primordiais. Especialmente o período da infância é bastante flexível a mudanças, dado que faz com que muitos autores proponham o estímulo ao desenvolvimento de habilidades sociais nessa fase (Del Prette & Del Prette, 2005).

Segundo os dados do Serviço de Psicologia da Rede Municipal, no ano de 2013, dos noventa alunos encaminhados para o serviço, um total de 42% correspondiam a temática de problemas de comportamento manifestos no ambiente escolar. Além dos alunos encaminhados individualmente, também foram encaminhadas oito turmas de alunos do ensino fundamental devido a problemas de agressividade em sala de aula.

A construção das habilidades sócio-emocionais passa também pela influência do ambiente. A forma como a família, a escola e os amigos atuam ou reagem em função dos comportamentos das crianças é fundamental.

Segundo uma das participantes: *“...Não julgo os pais pelo que eles estão fazendo. Penso que muito deles não fazem por mal, é falta de conhecimento, falta de às vezes eles saber o que é certo e errado, eles estão confusos com eles mesmos, eles não sabem mais o que é um sim e um não. A própria sociedade, à família, porque não se sabe mais o que é certo e o que é errado, quando dizer sim ou não, e isso se torna preocupante, e um perigo que a sociedade toda vai correr...”* (P1).³

Crianças de “temperamento forte” tendem a se engajar mais frequentemente em comportamentos chamados negativos (como teimosia, birras, atividades perigosas), o que

³ Os participantes da pesquisa foram identificados por siglas, P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

pode provocar nas pessoas que a cercam, reações mais agressivas ou autoritárias (BARROS; SILVA, 2006).

De acordo com o formulário de encaminhamento dos educandos ao serviço de Psicologia da rede, um total de 32,7% das crianças são caracterizadas como briguentas em sala de aula, envolvendo-se frequentemente em discussões verbais ou brigas físicas e 34,5 % como crianças indisciplinadas, ou seja, que não cumprem as ordens dos professores.

O temperamento e as variáveis do ambiente interagem continuamente ao longo do desenvolvimento da criança, e raramente, podemos determinar qual dos dois aspectos tem maior responsabilidade na formação dos comportamentos agressivos.

Para uma das participantes o ambiente em que as crianças de hoje estão inseridas tem muito haver com a expressão de sua agressividade: *“...Eu acho que assim, hoje em dia elas são muito individualistas, é muito brincar sozinha, porque elas tem tudo pronto. Na nossa época não era assim, a gente tinha que brincar com a boneca de pano, com a boneca de milho, hoje já é tudo diferente, a boneca fala, o carrinho tem o controle remoto e vai sozinho, e isso talvez cause um pouco de revolta na criança, porque ela já está meio habituada a ter tudo pronto, ter sempre tudo pronto, e daí na escola quando ela tem um pouco de cobrança, agora é assim, e ela tem que fazer, ela acaba se revoltando, manifestando sua agressividade...”*(P9)

Apesar da grande participação do temperamento na formação dos comportamentos, muitos estudos têm mostrado a relevância dos estilos e práticas parentais no desenvolvimento social da criança.

Um estudo de Gomide (2003) mostra, por exemplo, que estilos parentais que envolvem um conjunto de práticas tais como a monitoria positiva e o incentivo da empatia parecem ter relação com baixos índices de manifestações agressivas e anti-sociais. O que pode ser verificado pela fala de P7:

“...Na grande maioria, as famílias tem um bom interesse, se são chamados na escola aparecem. De modo geral as famílias são empenhadas e se preocupam no desenvolvimento e educação dos filhos. A gente percebe nos casos que a criança demonstra um pouco mais de dificuldade no relacionamento com os colegas ou professores, que isso é algo que se repete na família dela também. A gente vê a criança também em outros ambientes e geralmente ela tem a mesma atitude da escola em casa, não respeitando também as ideias dos pais porque os pais acabam cedendo e fazendo o que a criança quer, o que dificulta o nosso trabalho na escola...”

Entende-se por monitoria positiva as condutas de pais que atentam para as atividades, a localização e as formas de adaptação de seus filhos. São aqueles que proporcionam às crianças um conjunto de regras sobre onde devem ir, com quem podem associar-se e quando devem voltar para casa. Além de proporcionar tais regras, a monitoria positiva deve incluir a vigilância sobre o cumprimento dos limites, bem como uma ação disciplinar efetiva quando eles forem violados. (BARROS; SILVA, 2006)

Ainda de acordo com esses autores, a monitoria positiva, bem como as práticas de educação voltadas para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, têm sido relacionados a baixos índices de delinquência. Além de proporcionar uma relação de qualidade entre pais e filhos, cria um lar cujo ambiente é considerado saudável. Para isso, os pais precisam conhecer seus filhos. As condutas que favorecem a comunicação parental eficaz, permite a criação e o estabelecimento de vínculos afetivos de qualidade e reforça a autoridade dos pais.

No outro extremo, encontra-se a prática da disciplina relaxada, que retrata efeitos tão negativos quanto à primeira. Para uma das professoras: *“...As família estão pecando bastante na questão dos limites, tanto no exagero dos castigos, como no permitir tudo. Tem gente que acho que até por falta de tempo não dão atenção para os filhos...”*(P4). Nesse tipo de disciplina, as regras são estabelecidas, os pais até ameaçam punições, mas quando são confrontados com comportamentos desafiadores e agressivos abrem mão delas (o que faz a criança entender que seus comportamentos são eficazes para conseguirem o que querem) (GOMIDE, 2003).

Para uma das participantes: *“...Os pais são preocupados, vieram aqui, mas eu não sei se eles fazem alguma coisa em casa. Tudo bem, eles vieram aqui, conversaram comigo, mas eles vieram para buscar o boletim, eles queriam saber as notas, e será que em casa eles fazem alguma coisa com isso, será que eles fazem alguma coisa no sentido de pensar lá na frente. Porque o que eu estou percebendo é que está muito difícil, está triste a situação da educação que os filhos recebem de seus pai...”*(P5).

Além disso, pais ditos negligentes, ou seja, aqueles que não são responsivos às necessidades dos filhos, promovem reações negativas de agressividade pela pobreza de apego na relação com eles (GOMIDE, 2003).

“...Tem alguns pais, a maioria são muito dedicados, a gente chama, eles estão ali. Mas tem alguns pais que a gente já conversou sobre os limites da criança, ou sobre o jeito da criança se comportar em sala de aula, mas eles levam meio que na brincadeira, parece que a gente fala e tem pais que riem do que a gente fala, das atitudes do filho. E em afetividade tem

muitas crianças carentes também, falta de colo, de carinho, de atenção que a gente vê que tem pais que é casa-trabalho, trabalho-casa, e a questão de sentar com a criança é muito pouco mesmo, acho que está sendo precária essa coisa de pais que vão ali, conversam, brincam, que tiram pelo menos uma hora para ficar ali com a criança... ”(P15)

O estudo de Maldonado (1996 apud BARROS; SILVA, 2006) demonstrou, por exemplo, que a falta de calor e carinho na interação com a criança podem desencadear sentimentos de insegurança, vulnerabilidade, hostilidade e agressividade em relacionamentos sociais.

Para P3: *“...penso eu que seja a falta de carinho, de cuidado dos pais, e até mesmo de nós aqui na escola, que vivemos na correria do dia a dia e as crianças acabam ficando de lado vamos dizer assim. Então a agitação, ou a falta de bom comportamento que às vezes eles apresentam é a forma deles demonstrar que a gente está deixando a desejar em alguns quesitos de atenção e carinho para com eles...”*

Não se pode ignorar que, além dos fatores já apresentados, a escola e a relação com os pares podem facilitar expressões de agressão. Algumas vezes, os docentes utilizam a punição em sala de aula e ela proporciona a esses profissionais um resultado imediato de interrupção do comportamento da criança (BARROS; SILVA, 2006).

A indisciplina pode ser pensada em um primeiro momento como: desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas pelo grupo, procedimento, ato ou dito contrário à disciplina, desobediência, desordem, rebelião. No âmbito escolar a indisciplina pode ser vista através da conduta dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, nos relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com os seus pares, e com os profissionais da educação. A indisciplina também pode ser vista como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola em termos de comportamentos, atitudes, socialização, relacionamentos, desenvolvimento cognitivo e aquilo que demonstram os estudantes. (DE LUCA; CIULIK, 2009). Sendo um consenso entre os professores que os alunos são na escola o que trazem de casa, representam o modelo aprendido.

“...Eu penso que assim como nós temos a nossa correria como professores, que a gente não para das sete da manhã as seis da tarde e se angustia. As famílias tem, vivem também essa realidade, ninguém tem mais tempo para parar, pra conversar, tudo é ligeiro. E a gente sente isso, no dia que eu estou mais agitada em sala de aula, as crianças também estão mais agitadas. A gente transmite isso. E elas vem com essa carga. Além de outras situações como computador, televisão, jogos. Permanecem o tempo quase todo em

televisão, computador ou jogos, ou dormem a manha toda e vem para a escola e tudo isso ajuda para estarem mais agitadas...” (P13)

Já no contexto da sala de aula, a indisciplina é caracterizada por atos considerados inadequados pelos professores. Tais atos podem ser: falar junto com o professor, brigar em sala de aula, fazer bagunça e não realizar as tarefas escolares, imitar animais, responder ao adulto ou ainda gritar, bagunçar, agredir física e verbalmente os colegas e professores, empurrar e ficar xingando os mesmos. (DE LUCA; CIULIK, 2009).

“...Se nós olharmos ao redor, daquilo que está acontecendo ao redor das crianças, é muito fácil entender porque elas são assim. Do jeito que elas são educadas, que os meios de comunicação tornam elas assim. Muita energia, muita comida, pouca atividade física, se tu analisar nem na escola eles não caminham mais. Isso deixa eles mais agressivos, agitados e daí a gente olhando para os meios de comunicação, os palavrões, a agressividade, o apelo sexual, e daí eles imitam e acham que é bom. É pela agitação que eles estão nos dizendo que estão vivos, que estão ali, que querem ser olhados...” (P12)

Para Barros e Silva (2006), outro fator que merece especial atenção é a presença da mídia na formação dos comportamentos de crianças e jovens. Em grande parte dos desenhos animados, a violência é mostrada como socialmente aceitável ou como uma boa maneira de resolver problemas. Além disso, os comportamentos agressivos obtêm ganhos imediatos e só são punidos ao final do desenho animado.

Segundo uma das professoras: *“...Eu acredito que deve ser por influência da mídia, televisão, que traz apenas filmes com armas, violência, jogos no computador que envolve violência. O que não é a nossa realidade do dia a dia. A gente não convive com carros em alta velocidade, com armas, e tudo isso está incluso nos jogos. É a função deles terem essa convivência com o computador, televisão e a falta de atividades físicas...”(P11)*

Aquilo que a televisão nos mostra é apenas uma parte da violência simbólica que a criança sofre, sendo que por violência podemos entender muitas outras formas de agressão.

Desse modo, dificulta-se a distinção daqueles comportamentos que são eficazes para um bom relacionamento social, facilitando a identificação das crianças com os “vilões” dos programas. Esse fato sugere que a televisão pode até não ser a causa da agressividade, mas é, sem dúvidas, um componente complementar para a manifestação agressiva.

Além dos inúmeros fatores que foram até agora apresentados, existem diversos tipos de situações que podem gerar crenças e estados emocionais que predispõem às atitudes agressivas. Fariz et al. (2005 apud BARROS; SILVA, 2006) relatam várias dessas fontes de estresse: perda de um dos pais, brigas entre eles, o nascimento de um irmão, solidão ou

abandono da criança, ser o último a conseguir algo, ser ridicularizado em classe, mudança de casa ou escola, ir ao dentista ou ao hospital, ou, ainda, possuir alguma diferença marcante.

“...Eu penso que é todo um sistema, que o mundo todo exige rapidez, qualidade. É tudo ao mesmo tempo inclusive na família. está ligado a tv, o som, a criança corre, brinca, grita e não se trabalha mais essa volta calma, essa tranquilidade, essa pausa de pensamento, de sentar, ouvir, meditar. Eu acredito que seja esse o fator...”

Para Parolin (2005), na convivência com os adultos, a criança necessita tanto encontrar barreiras que a impeçam de realizar alguns desejos, como apoios que facilitarão a obtenção do desejado. Quando a criança compreende o “sim” como algo destinado a ela e o “não” como um impedimento à realização de algo, ela se estrutura como pessoa e começa a compreender o sentido da liberdade como um trânsito entre o individual e o coletivo.

O ser humano é um ser complexo. Esta afirmação de Morin (2005) se completa afirmando que todo ser humano traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas. Para Morin (2005), o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio. É um ser de violência e ternura, de ódio e de amor. Por tudo isso, cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade.

O processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia. Dessa forma, MAHONEY; ALMEIDA, (2005), trazem:

No pólo *ensino* temos um professor que, para atingir seus objetivos, deve ter clareza de alguns pontos, tais como:

- que confiar na capacidade do aluno é fundamental para que o mesmo aprenda;
- que, ao ensinar, está promovendo o desenvolvimento do aluno e o seu próprio;
- que, ao desempenhar todas as suas tarefas no cotidiano escolar, revela diferentes saberes;
- que as emoções e os sentimentos podem variar de intensidade, em função dos contextos, mas estão presentes em todos os momentos da vida, interferindo de alguma maneira em nossas atividades.

No pólo *aprendizagem* temos um aluno que:

- busca a escola com motivações diferentes;

- tem características próprias, conforme o seu momento de desenvolvimento;
- tem saberes elaborados nas suas condições de existência; (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Quanto a este assunto, Oliveira e Cruz (2013) discorrem que a relação professor/aluno está revestida de afeto. É uma relação transferencial, ou seja, na sala de aula o filho revive a relação original de pais e filhos, transferindo para o professor todo o amor (ou hostilidade) que um dia teve de abrir mão para ingressar em um mundo social.

Nesse sentido, um dos grandes desafios atuais da escola é sem dúvida dar conta dessas duas condições: disciplina e indisciplina. Lembrando que disciplina é aqui tratada não como conteúdo escolar, mas como comportamento humano, sendo este caracterizado como o que corresponde ao necessário para a manutenção adequada das relações.

De certo modo, percebe-se que é o próprio adulto quem molda na criança sua maneira de ser e “jogar” com os desejos – a criança *joga* para ter (pelo desejo), e o adulto *joga* para obter (o que lhe é conveniente). Já, os conflitos de natureza moral e cultural têm a ver com a forma que a família lida com os desejos e comportamentos da criança, pois a estrutura moral e cultural se herda da família, primeiramente. O que é certo, é que indiferente de qual for a natureza dos conflitos, será inevitável sua influência no contexto escolar. E isso é facilmente comprovado quando se nota a escola vivenciando uma distorção de valores, na qual está o desrespeito do aluno com o professor; na qual está a falta de compromisso do aluno e da família com as atividades da escola; quando as agressões físicas, morais e psicológicas são tão visíveis nos olhos dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, este estudo evidenciou, pelas falas dos professores, que a agitação e agressividade das crianças estão cada vez maior, sendo percebida nos mais diversos contextos das atividades realizadas na escola e mesmo relatadas pelas famílias. Assim, se faz necessário pensar o que as crianças estão tentando falar aos adultos quando se expressam por meio de gestos de agressividade e uma agitação, inquietação. Pois, sentir é uma função íntima do sujeito e no caso das crianças, elas não verbalizam o que sentem, mas se expressam por meio de ações, com o intuito de serem ouvidas e atendidas no que estão sendo negligenciadas.

Fica evidente, que as crianças de hoje são frutos de uma nova geração, uma geração que já nasce inserida num mundo digital e tecnológico, o que por si só faz com que as crianças sejam mais ativas. No entanto, muitas famílias não estão cumprindo seu papel

primordial de educar e oferecer afeto as crianças, que participam da escola, mas não aceitam as sugestões oferecidas, que a mídia influencia negativamente as crianças e que a falta de tempo imposta pela sociedade globalizada vem afetando a forma das crianças se comportarem. A agitação e a agressividade das crianças, nada mais são que um chamado de atenção das crianças, para que os adultos a sua volta parem um pouco, lhes oferecendo um pouco de atenção exclusiva, tendo tempo para ouvir, sentar e brincar com elas. Que os pais e escola adotem a mesma linguagem de regras e princípios e que para a criança seja dito o que se espera dela e o mais importante, que seja permitido para a criança, ser apenas criança.

No Brasil, ainda existem poucos estudos que investigam e buscam entender as questões da agitação e agressividade infantil na escola, bem como, de que forma trabalhar com os estudantes e suas famílias para reduzir os efeitos negativos dessa manifestação de forma a não prejudicar o desempenho dos estudantes na escola. Assim, faz-se necessário mais estudos sobre o tema, para criar posteriores intervenções que busquem solucionar o problema, oferecendo suporte para professores, estudantes e família.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4 ed – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. Tradução de: L'analyse de contenu.

BARROS, Patrícia; SILVA, Fábio Barbirato Nascimento. Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, jun. 2006. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872006000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 ago. 2013.

De Luca MAS, Ciulik F. **A indisciplina da criança em casa e o TDAH: uma identificação de indícios por parte da família**. Disponível em:

<http://www.futureschool.com.br/artigos/artigo5.pdf> Acesso em: 4/8/2013.

DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FARIZ, M.; MIAS, C. & MOURA, C. B. Comportamento agressivo e terapia cognitivo-comportamental na infância. Em: V. E. Caballo & M. Simon (Orgs.). **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: Transtornos específicos**. São Paulo: Santos Editora, 2005.

FERREIRA, J. P.; LEITE, N. T. C. **Hiperatividade X Indisciplina: contribuições para o cotidiano escolar**. 2004. Disponível em: <<http://www.profala.com/arthiper7.htm>>. Acesso em: 09 ago. 2013.

FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar: um trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GARCIA, J. **Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GOMIDE, P. I. Estilos Parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE & A. DEL PRETTE (Orgs.). **Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas: Alínea, 2003.

KENDALL, P. C. **Child & Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures**. New York, Guilford Press, 1991.

LARA, Diogo. **Temperamento Forte e Bipolaridade: Dominando os altos e baixos do humor**. Porto Alegre: Diogo Lara, 2004.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação** n.20 São Paulo jun. 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2005.

OLIVEIRA, J. **Estatuto da criança do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 7. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1996.

OLIVEIRA, Ana Lidiane; CRUZ, Simone de Figueiredo. **Psicopedagogia**: desenvolvimento, cognição e afetividade. EAD – Educação a Distância. Parceria Universidade Católica Dom Bosco e Portal da Educação. Material Didático. 2013.

OLIVEIRA, M. I. **Indisciplina escolar**: representação social de professores que atuam no ensino fundamental na cidade de Cáceres-MT. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally.W. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores:** a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Série Práticas educativas Curitiba/PR: Ed. Positivo, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 1994.