



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E SOCIAL

**CRIANÇAS QUE SE REVELAM AGRESSIVAS: UM ESTUDO  
FENOMENOLÓGICO SOBRE O RECONHECIMENTO DA  
AGRESSIVIDADE EM ESCOLARES**

Elizabeth Cristina Monteiro Ribeiro

BELÉM-PARÁ  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ELIZABETE CRISTINA MONTEIRO RIBEIRO

**CRIANÇAS QUE SE REVELAM AGRESSIVAS: UM ESTUDO  
FENOMENOLÓGICO SOBRE O RECONHECIMENTO DA  
AGRESSIVIDADE EM ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Federal do Pará como requisito  
parcial e conclusivo para a obtenção do título de  
Mestre em Psicologia Clínica e Social.

Linha de Pesquisa: Prevenção e Tratamento  
Psicológico.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adelma Pimentel

Belém-Pará

2008

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
*(Biblioteca de Pós-Graduação do IFCH/UFPA, Belém-PA)*

***Ribeiro, Elizabete Cristina Monteiro***

Crianças que se revelam agressivas: um estudo fenomenológico sobre o reconhecimento da agressividade em escolares / Elizabete Cristina Monteiro Ribeiro; orientadora, Adelma Pimentel. - Belém, 2008.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Social, Belém, 2008.

1. Violência na escola. 2. Agressividade (Psicologia) em crianças. 3. Crianças violentas. 4. Subjetividade. I. Título.

***CDD - 22. ed. 371.782***

ELIZABETE CRISTINA MONTEIRO RIBEIRO

**CRIANÇAS QUE SE REVELAM AGRESSIVAS: UM ESTUDO  
FENOMENOLÓGICO SOBRE O RECONHECIMENTO DA  
AGRESSIVIDADE EM ESCOLARES.**

Dissertação aprovada e defendida, em 12 de maio de 2008, pela banca  
examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adelma Pimentel (UFPA)  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Alves Tassinari – Universidade Estácio de  
Sá – Rio de Janeiro.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivany Pinto Nascimento – UFPA

Belém – Pará  
2008

## **DEDICATÓRIA:**

Ao amor da minha vida, meu filho João Pedro que me permite renovar sempre minhas esperanças e minha fé no futuro.

A minha mãe, Nery Monteiro meu primeiro anjo da guarda, por seu carinho e sua confiança acolhedora em minha vida.

Ao meu pai, Waldir Sarmiento Monteiro por todos os anos de convivência, por seus exemplos de dignidade e coragem e por suas palavras que se eternizarão para os que ficaram na saudade: “O difícil faremos agora, o impossível logo mais”.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por sua força amorosa que me oportuniza viver e aprender a cada dia, a cada história.

Ao Fernancy, meu amado esposo, pela paciência amorosa comigo nos momentos mais difíceis, em especial pela tolerância diante de minhas ausências.

A minha orientadora, Dra Adelma Pimentel, pelos esclarecimentos valiosos nesta trajetória, mas principalmente pelo exemplo de sua forma resoluta de trilhar o caminho da pesquisa fenomenológica em Belém.

Aos participantes desta pesquisa, que me permitiram através de desses depoimentos realizar este estudo.

A minha família, em especial avós, pais, irmãos, sobrinhos que têm convivido nos últimos anos com minha ausência.

Ao amigo Cláudio Cruz, companheiro inseparável de muitas jornadas e muitas histórias, por suas observações importantes, por sua atenção amorosa nos momentos difíceis, mas principalmente por seu incentivo e apoio incondicional.

À Márcia, por sua amizade e apoio em momentos importantes.

A minha colaboradora Taynã Figueiredo, por sua dedicação e sabedoria ao transitar tranqüilamente pelo âmbito profissional e pessoal de nossa relação.

À Vânia Rocha, por sua colaboração na formatação desse trabalho.

À Érica, companheira do mestrado, pelos momentos de solidariedade e prazer de estar juntas.

Ao querido Mestre Francisco Bordin, por seus ensinamentos e por sua inegável contribuição em minha vida, como pessoa, e como profissional.

A Mauro Martins AmatuZZi, por sua sabedoria que não precisa ser anunciada e, principalmente, por ter fortalecido em mim o interesse pela pesquisa fenomenológica.

À Elizabeth Freire, por seu incentivo, por sua generosidade e interesse em disponibilizar material, mesmo estando tão longe.

À Taciane Castelo Branco, pelo apoio de disponibilizar material.

A Unama, em especial a Fidesa, pelo apoio na realização dessa pesquisa.

## RESUMO

A agressividade na infância tem sido apresentada como queixa recorrente por pais e educadores, o que instaura um cenário preocupante na medida em que a identificação da criança e sua família como principais responsáveis ainda é acentuada. Neste estudo apresenta-se inicialmente uma compreensão da agressividade na infância a partir da Abordagem Centrada na Pessoa, assim como a proposta de educação neste referencial articulando com alguns princípios da teoria da complexidade. Considerando que a criança reconhecida como agressiva vem se constituído num processo de subjetivação no qual as pessoas socialmente significativas a ela estão implicadas, esta pesquisa por meio de uma investigação fenomenológica teve como objetivo verificar a configuração deste reconhecimento a partir da análise dos depoimentos dos participantes: a criança identificada como agressiva, um colega, a mãe e a professora. O estudo foi realizado numa escola selecionada a partir do mapeamento feito pelo Observatório de Violência nas Escolas Núcleo-Pa. Os resultados encontrados apontam para: uma visão de subjetividade linear subsidiando as forma de relacionar; o distanciamento docente utilizado como recurso para evitar o conflito; a agressividade manifestada denunciando as histórias pregressas do aluno e a vivência atual; uma relação entre a condição da criança reagir ao rótulo e a história familiar; as repercussões da forma como é reconhecida na escola em seu processo de aprendizagem. Os sentimentos vivenciados pelos participantes permitem alertar para a condição de implicabilidade que os envolve, reafirmando a necessidade de se buscar caminhos que promovam mudanças na forma de ver o aluno e a própria escola. Tais mudanças precisam ser instauradas a partir de uma visão de subjetividade humana interativa complexa, que possibilite entender a agressividade a partir de um cenário intersubjetivo que pode revelar múltiplos significados.

Palavras Chaves: agressividade, subjetividade, fenomenológico, abordagem centrada na Pessoa.



## ABSTRACT

The aggressiveness in childhood has been presented as a recurrent complaint by parents and teachers, which introduces a worrying scenario in that the identification of the child and his family as primary responsibility is still sharp. This study presents a childhood aggression initial understanding from the Person-Centered Approach, as like the education proposed in this reference articulating with some complexity theory principles. Considering that the child recognized as aggressive has been made in a subjectivity process which significant socially people are involved, this research through a phenomenological research aimed to check the recognition configuration from the participants testimonies analysis: the child identified as aggressive, a colleague, the mother and teacher. The study was done in a selected school from the mapping by the Centre of Violence in Schools Core-Pa. The results point to: a subjectivity vision subsidizing the linear link form, the distance used as a teaching resource to avoid the conflict, the previous manifested aggression denouncing the student stories and current experience, a relationship between the child condition to react label and family history, the repercussions of how it is recognized at school in their learning process. The participants experienced feelings allow us to pay attention to the condition involvement that includes then, reaffirming the need to seek ways to promote changes in the student and the school seeing way. This changes must be introduced from a complex interactive subjectivity human vision, enabling understand the aggressiveness subjectivity from a scenario that may reveal multiple meanings.

Keywords: aggression, subjectivity, phenomenology, Person-Centered Approach.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 AGRESSIVIDADE NA INFANCIA: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA.....</b>	<b>16</b>
2.1.UM BREVE APANHADO HISTÓRICO.....	16
2.2. REFLETINDO SOBRE AGRESSIVIDADE NUMA PERSPECTIVA CENTRADA .....	22
2.3. REFORMULANDO O OLHAR PADRONIZADO.....	32
<b>3 A EDUCAÇÃO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS CENTRADA NA PESSOA .....</b>	<b>39</b>
3.1. AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA EM PEDAGOGIA.....	39
3.2. ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA QUEIXA AGRESSIVIDADE .....	50
<b>4 O DELINEAMENTO DO PROCESSO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>56</b>
4.1. O QUE INTERROGAMOS.....	58
4.2. A ESCOLA COMO CENÁRIO:.....	60
4.3. NOSSOS PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS: .....	61
4.4. PROCEDIMENTOS... ..	63

<b>5 DESVELANDO O RECONHECIMENTO .....</b>	<b>66</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>APENDICES .....</b>	<b>97</b>

## **1- INTRODUÇÃO:**

O desejo de ampliar conhecimento sobre a agressividade na infância, iniciou por meio de minha experiência como supervisora de estágio em Psicologia Clínica na Universidade da Amazônia (UNAMA), onde desenvolvo minhas atividades profissionais, e tendo em vista que nos últimos anos, foi recorrente o encaminhamento de crianças, pela escola ou pelos pais com a queixa de agressividade, nos grupos de supervisão sob minha orientação.

De forma geral, tais crianças eram identificadas informalmente pelos que procuravam o serviço da Clínica de Psicologia como “capetas”, “endiabrados”, “valentões”, etc. As falas de pais e de professores, transmitidas pela experiência dos estagiários, eram carregadas de angústias e de aflições da mesma forma que o desespero e as múltiplas mensagens transmitidas pelas crianças atendidas permaneciam inaudíveis além das fronteiras dos atendimentos e das supervisões.

Um ponto instigante, nesta época, ao contactar com pais e professores, foi observar a atribuição de responsabilidades e o fomento da culpa: geralmente a escola atribuía à raiz, a responsabilidade pela agressividade à própria criança e à sua família. Esta, por sua vez, atribuía à escola a responsabilidade pelo fracasso escolar e pela apresentação de soluções mais adequadas. Tais fatos provocaram em mim o ensejo de ampliar conhecimento a respeito da questão.

Meu ingresso no mestrado e mais especificamente, no Núcleo de Pesquisa Fenomenológica, NUFEN, possibilitou que me integrasse ao Laboratório de Desenvolvimento Humano, onde foi possível enriquecer as discussões sobre a realidade infantil, a partir de uma visão mais contextualizada de infância considerando cultura e historicidade. A partir daí, tomei a decisão de realizar meu

estudo na escola, envolvendo a família, visto que ambas são consideradas pólos onde a agressividade negativa é denunciada, e fundamentalmente, porque ambas representam importante papel no desenvolvimento da subjetividade infantil.

Minha experiência como psicoterapeuta e supervisora na Abordagem Centrada na Pessoa foi um fator importante para apresentar neste estudo uma compreensão sobre a agressividade na infância, a partir deste referencial. Entretanto, por reconhecer a subjetividade humana como complexa interativa e multifacetada, a extensão de minhas reflexões com alguns posicionamentos teóricos de Edgar Morin fez-se inevitável, o que legitimou ainda mais o diálogo com outros saberes na trajetória deste estudo.

Tal trajetória possibilitou-me o contato com diferentes perspectivas teóricas sobre o assunto. Fato que permitiu sedimentar cada vez mais a idéia de conceber a agressividade infantil a partir de uma perspectiva plurideterminada enquanto fenômeno humano, o que nos possibilitou-me atentar para os múltiplos fatores que estão ou que poderão estar envolvidos na realidade de tais crianças.

Desta forma, pudemos observar que a agressividade infantil apresentada como queixa tem sido relacionada com disfunção e vivência familiar hostil (SOUZA; VASCONCELOS, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998; SZELBRACIKOWSK; DASEN 2005; SANTANA 2004; HULTZ 2002; WILLIAM; MALDONADO, 2005).

As relações estabelecidas na escola, e o processo de aprendizagem também têm aparecido como fator relevante para explicar a agressividade manifestada por escolares (SCORTEGAGNA; LEVANDOWSKI 2004; SISTO 2005; BAZI, 2003). A deliberada exposição à mídia, especificamente, à conteúdos de violência, é um outro aspecto considerado capaz de contribuir na promoção de comportamentos agressivos em criança (GOMIDE, 2000). Somado a esses, outros fatores podem ser

considerados, como por exemplo, a realidade sócio-econômica excludente e a desigual organização do trabalho, que diminui e desqualifica o tempo de convivência com os pais, a abstenção do contato lúdico, o que se aprendeu culturalmente sobre agressividade, etc.

Tendo em vista que qualquer maneira de abordar o assunto seja ao nível do senso comum nas relações informais ou a nível acadêmico, é subsidiada por uma visão de subjetividade. Considerar a somatória desses fatores remeteu-me a necessidade de me distanciar de um enfoque linear de subjetividade para aproximar-me de uma visão que considere os processos de subjetivação que envolve a criança e as pessoas socialmente significativas a ela. Desta forma, nesta pesquisa, me propus a manter participantes diferenciados para evitar privilegiar sujeitos de uma mesma categoria.

Apesar de muitas vezes a agressividade ser focada na criança e em suas relações familiares, a mesma vem se revelando agressiva num processo de subjetivação no qual todos que estão vinculados a ela, estão diretamente implicados. Por isso, interessei-me em compreender como se configura o reconhecimento da criança como agressiva a partir da análise dos depoimentos dos principais atores envolvidos em seu processo de subjetivação. Neste caso, necessariamente, aparecem aqueles que estão diretamente ligados a ela: um de seus pais, seu professor, a própria criança e um colega (a criança com quem manteve maior interação na sala de aula).

Dado o exposto, o curso deste estudo se caracterizou da seguinte forma:

No capítulo número 2 (dois) faço um breve apanhado histórico sobre Abordagem Centrada na Pessoa, considerando seus principais pressupostos teóricos, bem como a evolução do pensamento de Rogers concomitante às fases da

Terapia Centrada no Cliente e o atendimento infantil nesta perspectiva. Posteriormente, apresento reflexões sobre a agressividade na infância numa articulação com as idéias germinais de Carl Rogers e de outros autores da ACP. Finalizo este capítulo ampliando o olhar e tecendo alguns posicionamentos sobre os limites e alcances da ACP, estendendo o diálogo a outras perspectivas teóricas com ênfase, mais especificamente, nas pesquisas sobre agressividade na infância e seus conseqüentes resultados.

O terceiro capítulo versa sobre a educação no enfoque da Abordagem centrada na Pessoa. A denominação: Abordagem Centrada na Pessoa em Pedagogia, cunhada por Moreira (2007), é o subtítulo introdutório em que apresento um panorama da proposta pedagógica de Carl Rogers, desde sua origem a partir da Terapia Centrada no Cliente com a denominação Ensino Centrado no Estudante, até a concepção dialética proposta por esta autora. Na última etapa deste capítulo, subsidiei minhas reflexões, partindo da proposta pedagógica da ACP abordando a realidade escolar, a relação professor aluno, o processo de aprendizagem e o papel da Psicologia neste contexto. E, ao término, considerando a situação que envolve tais crianças articulo questões a partir de alguns princípios morinianos.

O delineamento do processo investigativo é mostrado no quarto capítulo. Nele apresento, inicialmente, alguns apontamentos sobre o método fenomenológico e, na seqüência, nossas motivações e nossas interrogações, a escola como cenário, nossos participantes e a proposta metodológica de Amatuzzi (2001) que subsidiou esta pesquisa e se caracterizou em quatro etapas: síntese particular dos depoimentos; sistematização da análise das sínteses; diálogo com outros pesquisadores e teóricos; a extensão deste diálogo com via comunicação da pesquisa, seja para comunidade científica como para outro público qualquer.

*Desvelando o reconhecimento* é o título do quinto capítulo. Nele, apresento a análise, os resultados e de forma concomitante a discussão mediante o diálogo com nossos interlocutores. As respostas aqui encontradas, apesar de provisórias como todo conhecimento, nos permitem refletir sobre a situação da criança identificada como agressiva, a partir do que é revelado nas falas dos participantes sobre a percepção que estes têm sobre ela, incluindo também a autopercepção infantil. Verificar como se configura o reconhecimento da criança como agressiva nos depoimentos, possibilitou-me uma aventura instigante, na qual me deparei com valores, sentimentos e atitudes diversas que impactam e interligam nossos participantes, ainda que os mesmos tenham pouca ou nenhuma consciência disso.

No sexto e último capítulo, apresento minhas considerações finais quando compartilho de minhas impressões, ao término desta jornada e apresento algumas questões que surgiram nesta reta final.



## **2- AGRESSIVIDADE NA INFANCIA: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA.**

Neste capítulo apresento algumas reflexões sobre agressividade na infância com base no referencial da Abordagem Centrada na Pessoa, inicialmente realizo um breve apanhado em seus principais pressupostos teóricos e a evolução do pensamento de Rogers considerando a psicoterapia.

Posteriormente finalizo com uma perspectiva de discussão mais ampliada, tendo em vista que esta temática que envolve crianças rotuladas de agressivas necessita ser abordada ancorada numa visão de subjetividade que é reconhecida como sistema processual, plurideterminada, contraditório em constante desenvolvimento, sensível ao seu tempo (GONZALEZ REY, 2002). Esta condição complexa enseja a necessidade do diálogo com outros estudos, com outros saberes.

### **2.1- UM BREVE APANHADO HISTÓRICO**

A denominação Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) se aplica a uma concepção de homem e de relações humanas, cuja premissa de base é a compreensão das capacidades humanas para o crescimento individual e coletivo. Esta maneira de abordar os problemas humanos teve sua origem e desenvolvimento relacionados com as investigações do psicólogo americano Carl Rogers (BARRETO, 2005).

Rogers construiu sua teoria vivendo, ao mesmo tempo, a influência de sua formação empírico analítica, baseada no pensamento positivista e pragmático da academia americana e a influência da Psicologia Humanista de características

Existenciais e Fenomenológicas. Essas perspectivas opostas caracterizam uma dicotomia no pensamento de Rogers. Para Holanda (1998), Rogers pode ser considerado muito mais fenomenólogo por conceber que toda fonte do conhecimento deriva da experiência.

Inicialmente, as idéias de Rogers abordavam apenas a psicoterapia. Posteriormente, seu interesse se expandiu para outras áreas como: organizacional, saúde, educação. Segundo Wood *et al*, (1995), a partir de 1965, passou a ser identificada como Abordagem Centrada na Pessoa, quando foi aplicada à Educação, a pequenos e grandes grupos para facilitar a resolução de conflitos, assim como a aprendizagem e sobre a natureza da cultura e seus processos de formação. Esta abordagem, numa perspectiva mais ampla, recebe influências do Humanismo, do Existencialismo e da Fenomenologia.

A hipótese geral da A.C.P. é que os seres humanos possuem vários recursos para a autocompreensão, o autoconhecimento e a modificação do autoconceito, e comportamento. A ocorrência de tais recursos requer condições que revelem a ausência de distúrbios profundos e a inserção num clima/ambiente favorável para o desenvolvimento de suas potencialidades.

O conceito que expressa a hipótese geral foi nomeado de tendência atualizante. Trata-se da capacidade do organismo de crescer, de manter-se e desenvolver-se. Neste sentido, apresenta-se como um fluxo direcional para desenvolvimento mais complexo, e também revela-se a partir de um direcionamento fenomenológico (BOZARTH ; BRODLEY, 1991; BRODLEY, 1999).

A tendência atualizante não pode ser destruída, sem que se destrua o próprio organismo, pois sempre ela está presente, mesmo quando os comportamentos dos indivíduos forem considerados como autodestrutivos. Os casos em que as condições

existenciais são desfavoráveis ao desenvolvimento, o organismo tenta utilizar os escassos recursos que lhe faltam ou que estão disponíveis (ROGERS, 2000).

Tal tendência representa o fator dinâmico, ou seja, a energia e o quadro de referência interna e noção do eu, a regulação desta energia, sendo neste caso a noção do “eu” (self) que determinará os caminhos tomados pela tendência atualizante. Sobre este ponto, destacam Rogers e Kinget (1977, p. 45, grifos dos autores):

[...] a eficácia da tendência à atualização do eu depende do *caráter realista da noção do eu*. E esta noção é realista quando há correspondência ou congruência entre os atributos que o indivíduo acredita possuir e aqueles que de fato possui.

O indivíduo, para obter a informação sobre quais atributos possui ou não, pode tomar dois caminhos distintos. O primeiro é quando ele verifica o seu quadro interno, através do que os outros acham dele, como o percebe (referência externa) e o segundo, é quando toma como base as experiências vividas pelo próprio organismo, através de sentimentos a respeito da questão. Pode-se dizer que a noção do eu está relacionada ao autoconceito, já que este é formado através das experiências que o organismo viveu, assim como, em alguns pontos, é influenciado pelo ponto de referência externo (como as pessoas, principalmente as significativas percebem o indivíduo) (ROGERS; KINGET, 1977).

O self, o “Eu”, de acordo com esta abordagem, está relacionado à percepção que o próprio indivíduo tem de si mesmo, construindo a sua identidade e se caracteriza como uma configuração experiencial, num fluxo contínuo, organizado e coerente.

Esta noção do “eu” é disponível à consciência, mesmo que não seja totalmente consciente e pode ser definida como: “[...]a configuração experiencial composta de percepções relativas ao eu, as relações do eu com o outro, com o meio e com a vida em geral, assim como os valores que o indivíduo atribui a estas diversas percepções” (ROGERS ; KINGET, 1977, p.165).

Um outro conceito na teoria rogeriana é o de avaliação organísmica, que pode ser definida como um critério evolutivo de avaliação, baseado no processo de desenvolvimento, que não são fixados ou determinados e modificam-se conforme a representação da experiência vivida, cada vez mais coincidente com a satisfação organísmica (GOBBI *et al*, 2005).

Para Gobbi *et al* (2005), abrange a totalidade do campo fenomenológico da pessoa, numa aproximação relacional do sujeito com sua experiência, não devendo ser compreendida como uma avaliação puramente individual (interna), o que remeteria a um reducionismo e, muito menos, puramente externa, o que representaria um distanciamento da experiência em si. Neste modo de avaliação organísmica, a pessoa está mais aberta a experiência e suas percepções (do mundo e mais particularmente de seus semelhantes) são mais realistas, objetivas e integradas.

O clima favorável para o desenvolvimento das potencialidades, via tendência atualizante e percepção do self, envolvem condições multifatoriais. Entretanto, de um modo mais geral, considerando esta perspectiva teórica do ponto de vista relacional, se caracteriza por um conjunto de atitudes facilitadoras: a congruência, a consideração positiva incondicional e a compreensão empática.

A congruência pode ser definida como um estado no qual a pessoa vivencia, em determinado momento, está presente na consciência e é veiculado na

comunicação. Não pode ser considerada apenas como uma qualidade do indivíduo, tendo em vista que, segundo Gobbi (2005), é uma qualidade que pode ser reconhecida na relação intersubjetiva que implica numa consideração do outro, em sua individualidade. Numa perspectiva mais atual conforme Dutra (2004), congruência não se restringe à condição de acordo interno entre o self e a experiência, mas diz respeito à abertura para experienciar, para estar em relação com o mundo.

A consideração positiva incondicional se caracteriza pela postura ou modo de abstenção de julgamentos frente aos conteúdos referidos pelo cliente. Denota aceitação pelo outro a partir de sua própria experiência. Esta atitude contribui para que o diferente se expresse como alteridade. Aceitar, nessa perspectiva, não é sinônimo de concordar com todos os atos de alguém.

A compreensão empática diz respeito à tentativa de imersão na escuta dos relatos das vivências do outro, para compreender seus significados. A empatia de acordo com Wood *et al* (1995, p. 230, grifo do autor):

[...] é um estado de consciência no qual uma pessoa experiencia e participa de um fluxo de pensamentos e sentimentos e seus significados com outra pessoa, enquanto ao mesmo tempo *também* está consciente do contexto maior do qual os dois existem.

Estas atitudes apesar de transpostas para outras áreas de aplicação, além da educação, foram implementadas, inicialmente, de forma mais sistematizada e diferenciada na teoria da Terapia de Rogers.

No que diz respeito à psicoterapia esta assumiu várias fases de acordo com a evolução das idéias de Rogers: a) não-diretiva (clima permissivo de característica

não “interventiva” via aceitação e clarificação, que visava alcance gradual do insight do self e da situação vivida); b) reflexiva ou centrada no cliente (intensa produção científica, ênfase no reflexo de sentimentos do cliente visando ao desenvolvimento da congruência entre self e campo fenomenológico); c) experiencial (variedades de comportamentos, intervenções do terapeuta para expressar atitudes básicas, focalização na experiência do cliente, ênfase na intersubjetividade para alcançar crescimento através de um processo continuum inter e intrapessoal) (HART, 1970).

O atendimento infantil, nesta perspectiva, tem como destaque a Ludoterapia Centrada na Criança, que foi sistematizada a partir dos estudos de Virginia Axline (1947-1984). Neste tipo de atendimento, é construído um clima relacional de liberdade no qual a criança, através do canal lúdico, pode expressar sentimentos e atitudes que estejam bloqueados em função do sistema relacional que está inserida. O papel da ludoterapia centrada na criança é identificar as emoções particulares que são importantes no jogo como recurso lúdico e, principalmente, na história da criança, assim facilitando a ela reconhecer e expressar ativamente uma grande variação de sentimentos (CASTELO BRANCO, 2001).

Através da brincadeira, num contexto psicoterápico nestas bases, a criança pode se “remover” de uma situação atual e adquirir uma nova perspectiva para ressignificar sua experiência. Para Landret (1993), dramatizando na brincadeira uma experiência ou situação assustadora ou traumática e, talvez mudando ou invertendo o resultado na atividade de brincar, as crianças poderão ser mais capazes de ir em direção a uma resolução e assim poderão ser mais capazes de enfrentar seus problemas.

## 2.2 REFLETINDO SOBRE AGRESSIVIDADE NUMA PERSPECTIVA CENTRADA

Entender a criança que se revela agressiva, a partir de um olhar com base na Abordagem Centrada na Pessoa, nos remete à necessidade de realizar não só um breve apanhado sobre a proposta de Carl Rogers, como o exposto inicialmente neste capítulo, mas de realizar incursões que nos permitam refletir sobre o alcance e as contribuições dessa perspectiva para este intento. Desta forma, para iniciar este propósito, é importante situar os sentidos que a palavra agressividade pode assumir.

A agressividade, na Língua Portuguesa, segundo Ferreira (1986), deriva do latim *agressione* e aparece com duas conotações: uma alude ao dinamismo, à atividade, à energia e à força e outra, que significa disponibilidade para condutas hostis, destrutivas, fixadas e alimentadas pelo acúmulo de experiências frustradoras. Se considerarmos a agressividade na perspectiva dos conflitos humanos em suas diversas expressões, o foco recai mais sobre esta segunda conotação que, dependendo da intensidade e da frequência, demanda idéia de desajuste, desequilíbrio, podendo ser considerada, ainda, como “sintoma de alguma psicopatologia”. Nesse sentido, na obra de Rogers, a agressividade humana não aparece destacada, pois do ponto de vista epistemológico, aquela se constituiu no contexto cultural de uma proposta humanista que enfatizava a saúde, contrapondo a ênfase no patológico que caracterizava a Psicanálise.

Abordar a agressividade enquanto característica para elaboração de diagnóstico, é incoerente com a proposta rogeriana. A discordância com relação ao uso do diagnóstico tradicional prévio ao atendimento psicológico, por exemplo, se sustenta na idéia de que ele é desnecessário e pode ser prejudicial (ROGERS,

1992; 1951). O próprio atendimento é diagnóstico, na medida em que permite ao cliente se revelar, possibilitando à ele construir e reconstruir seu mundo de significações. Mas, tal condição não deve nos impossibilitar de dialogar com outros saberes para compreender o adoecer humano, também enquanto processo.

Bataglia (2002) critica a linguagem patológica por sua condição de tecnicizar e generalizar a pessoa, colocando-a num compartimento estático e estreito. Para ela, é nossa fala sobre as pessoas que retira toda condição de fluidez da existência humana e as faz parecer estáticas. A autora ainda ressalta :

Faz uma enorme diferença dizer: ele é agressivo ou ele está agressivo. Ser agressivo é uma característica pessoal, enquanto estar agressivo pressupõe que algo aconteceu e sua reação foi agressiva no momento do ocorrido. Portanto, se este algo não tivesse ocorrido, ele não teria ocorrido necessariamente de maneira agressiva. Esta prática lingüística de utilização do substantivo no lugar do verbo constrói uma compreensão particular de pessoa que predispõe a maneira como nos relacionaremos com ela dificultando enormemente a abertura ao novo e desconhecido restringindo nossa curiosidade ao 'já sei' (p.84).

Se nos distanciarmos das características da modernidade no pensamento de Rogers para uma visão de homem enquanto processo que é concebido, como singular-plural, homogêneo-heterogêneo, que penetra e é penetrado pelo mundo a partir de uma constituição mútua, como reitera Advíncula (2001), é possível entender a agressividade como forma de perceber e experienciar o que acontece, o que aconteceu ou o que vem acontecendo, na vida da pessoa. Essas várias possibilidades do verbo emprestam um sentido de maior flexibilidade para o entendimento das presumíveis significações empregadas pela pessoa e as múltiplas conexões de eventos que talvez se relacionem e estejam implicadas as suas percepções, da mesma maneira que sua forma de experienciar também afeta seu ambiente.



A partir dessa perspectiva, no que diz respeito à criança reconhecida como “agressiva”, entendemos que a agressividade não pode ser considerada como “algo de fora”, que se manifesta nela, ou que está nela, ou que, pior, ainda é ela. Nesse aspecto, a proposta deste estudo, ao focar no reconhecimento que se faz da criança como agressiva, pretende chamar atenção para o processo de subjetivação no qual tanto a criança como as pessoas socialmente significativas a ela, estão mutuamente implicadas. Tal opção valoriza a visão de homem em processo que aponta o organismo humano a partir de interações e implicações mútuas.

Essa concepção se caracteriza por não ser estanque, fechada, mas que apresenta o homem como um ser em constantes transformações. Gobbi (2005), a partir do posicionamento de Freire (1987), reconhece este ser como concreto e situado historicamente, criador e transformador da natureza e de si mesmo, a partir das relações que estabelece com outros homens.

Essa idéia de homem concebido numa dimensão mais social, é mais considerada na fase experiencial do pensamento de Rogers, quando este se envolve com a resolução de conflitos no trabalho de pequenos e de grandes grupos. Embora esta característica não apareça de forma mais consistente em sua teoria da personalidade, é dela que também nos valem para colaborar com argumentos acerca da situação de crianças que se revelam agressivas.

Para Rogers (1951;1992), a criança vive num mundo de experiência, reagindo a este mundo de acordo como percebe, experiencia e vivencia. É a realidade para ela. Este mundo vivido é o que se chama de campo fenomenológico; diz respeito a todas as experiências vivenciadas pelo organismo simbolizadas ou não na consciência.

A criança, a partir de sua tendência atualizante, se desenvolve no sentido de um movimento ativo e direcional, no qual “o organismo move-se em meio a lutas e dores, na direção do aperfeiçoamento e do crescimento” (ROGERS, 1951, p. 557). Desta forma, os bebês vivem num mundo de experiência que só existe para eles, sem ainda saber organizá-lo ou diferenciá-lo. Passam, a partir da relação estabelecida com o meio e, principalmente, com pessoas socialmente significativas (que pode ser a mãe ou o pai, ou qualquer pessoa que tenha relação de proximidade com a criança, exercendo sobre ela importante influência) a apresentar consciência do existir (NYE, 2002). Essa consciência de existir amplia-se, formando-se a noção do eu (*self*) ou *autoconceito* que é definido como “um padrão conceitual organizado, fluido e coerente de percepções de características e relações do ‘eu’ ou do ‘mim’, juntamente com valores ligados a esses conceitos” (ROGERS, 1951, p. 566).

A partir do exposto inicialmente, podemos considerar que a agressividade enquanto forma de experienciar, de perceber, está ligada a uma conexão de eventos, de fatores em meio a uma rede de significações da qual só podemos ter acesso mais efetivo mediante o contato dialógico com a criança e com seu mundo de relações. Tecer reflexões sobre a agressividade requer focalizar as formas que a criança experiencia seu mundo; e suas maneiras de comunicar-se, pois estas podem denunciar que algo acontece.

Ao considerarmos, por exemplo, crianças pré-escolares que geralmente mordem, beliscam, cospem, empurram e expressam sua raiva intensamente, poderemos perguntar: O que significam seus comportamentos? São “agressivos” ou “inadequados”? Como poderíamos entendê-la enquanto um “self” a partir de sua tendência atualizante?

Para Rogers (1983), a tendência atualizante, fonte central de energia no organismo, se caracteriza como função deste, como um todo e não apenas parte dele, e podendo se expressar através de uma plêiade de comportamentos e de necessidades, como por exemplo, a necessidade de explorar, de produzir mudança no ambiente, de brincar e de se auto-explorar.

E se o direcionamento desta tendência em relação à manutenção e à mudança do organismo tem um caráter eminentemente fenomenológico, possibilita que o organismo então, passe a apresentar a capacidade de avaliação organísmica de sua própria experiência, o que o leva a procurar ou a evitar experiências que são identificadas por ele como satisfatórias ou ameaçadoras a seu intento de se manter, e de se desenvolver.

O comportamento “agressivo”, enquanto expressão dessa tendência via percepção do eu, também pode ser relacionado com a necessidade de desenvolvimento humano. A criança pequena, envolvida em seu processo de expansão, na procura daquilo que começa a perceber como satisfatório ao organismo, interage com o ambiente, sequiosa desse intento de exploração. Neste sentido, pode tocar, puxar, morder ou empurrar o que lhe está à frente, sejam objetos ou pessoas. Seu campo fenomenológico se expande, mas inicialmente, ainda não sabe lidar, com aquilo que ameaça sua satisfação; ainda não sabe lidar com a frustração ante a isso.

Se ponderarmos a agressividade como forma de experienciar, podemos concebê-la ao longo de toda existência humana, tanto nesta perspectiva de força, energia, impulso para descobrir, interagir com o ambiente em meio à atualização de suas possibilidades e de satisfação de suas necessidades, como podemos concebê-

la numa outra perspectiva que demanda hostilidade, raiva, ensejo de ferir por conta também da satisfação de suas necessidades.

A tendência atualizante então, passa a ser elemento importante para compreendermos agressividade, a partir da visão organísmica de Rogers, tendo em vista que esta tendência preside o exercício de todas as funções tanto físicas quanto experienciais, considerando os limites e as possibilidades do meio (ROGERS; KINGET, 1977). Pois, para manter e enriquecer o organismo essa tendência opera tanto em circunstâncias favoráveis como desfavoráveis (FREIRE, E. 2000).

Segundo Brodley (1999), a interação dinâmica da tendência atualizante com outras causas do comportamento, pode não resultar no que é organicamente construtivo ou no que a sociedade considera como resultado construtivo, pois embora a resposta funcional desta tendência esteja relacionada à sobrevivência, ao desenvolvimento e à realização das potencialidades de cada pessoa, este mesmo processo é vulnerável às circunstâncias que podem ser favoráveis ou desfavoráveis, podendo se caracterizar como: físicas, sociais, culturais, dependendo da demanda ambiental.

A funcionalidade desta tendência tem uma relação direta com o que é aprendido, com a percepção do eu (self), o que nos permite pensar num self como sistema aberto suscetível aos padrões da cultura e de sua historicidade. O comportamento “agressivo” tem relação direta com a necessidade de desenvolvimento humano. A intensidade dessa expressão e o sentido conferido a ela estão ligados ao tipo de relação que a criança vem estabelecendo com o mundo e, principalmente, com pessoas socialmente significativas a ela, que Rogers designou como pessoas-critério.

Como o *self* está ligado a valores, muito deles não são experienciados de forma direta: são introjetados dos outros, principalmente dessas pessoas socialmente significativas. O afeto dispensado por elas é, de certa forma, muitas vezes, condicional. Para manter sua necessidade básica de apreço e consideração, isto é, de ser amada e acolhida pelo outro, a criança passa a introjetar os valores dessas pessoas, incluindo-os em seu autoconceito, mesmo que eles não provenham de suas próprias experiências orgânicas. A criança passa principalmente a receber do adulto as mensagens que lhe fornecerão informações referentes a si própria e ao mundo no qual está inserida.

Isso é resultante do processo de socialização em que valores, concepções e ideologias aprendidas também constituem os modos de ser e de agir no mundo. “A rede de pensamentos, sentimentos, opiniões, conceitos, valores; a conexão biológica entre as pessoas influenciam a maneira *como* uma pessoa se expressa” (WOOD *et al*, 1995, p. 211).

Sendo assim, sentimentos hostis, como raiva e ciúme não são comumente tolerados para expressão espontânea. Para Seeman (1998), os pais tendem a ter mais facilidade para aceitar atitudes e sentimentos positivos dos filhos, do que atitudes e sentimentos negativos seja porque muitas vezes esses sentimentos são dirigidos a eles, ou seja, por conta de nossa cultura de relação. Crianças que se revelam agressivas apresentam uma contenção de sentimentos identificados como negativos. Para Axiline (1972), o desajustamento da criança nada mais é do que uma determinação agressiva para ser ela mesma, ou ainda, uma grande resistência ao bloqueio de sua completa auto-expressão.

Ainda de acordo com Axiline (1972), a tendência atualizante, a mesma força interior para auto-realização, maturidade e independência, cria condições para o que

é chamado de desajustamento. A criança que agride deliberadamente, que é considerada “desajustada”, na verdade está lutando pela maturidade, pela independência e pelo direito de ser o que é. Desta forma, ponta-pés, arranhões, chutes, socos e palavrões podem estar denunciando múltiplos sentidos ocultos, inaudíveis, que no mínimo, atestam que provavelmente a criança não é a única que agride, nem a única que é agredida, se nos distanciarmos de uma visão essencialista e a concebermos como ser-no-mundo.

Esses sentidos ocultos dão conta daquilo que é subpercebido ou está no nível da subcepção que, para Rogers, refere-se ao registro da experiência pelo organismo daquilo que não é simbolizado na consciência (ROGERS; KINGET, 1977) porque vai de encontro à imagem do self socialmente instituído.

Rogers e Kinget (1977), ao se referirem à psicodinâmica do ato agressivo, afirmam que a tensão emocional que subjaz ao ato agressivo é mais forte do que a que se prende ao sentimento ou a expressão verbal. Se a pessoa tende a expressar seus sentimentos, sejam quais forem, a tensão tende a diminuir. Ao contrário, se tende a sufocá-los com medo que eles provoquem desaprovação ou punição, a tensão tende a se elevar, conferindo uma probabilidade proporcional entre o ato agressivo e o grau de tensão experimentado. Em outras palavras, tudo que aumenta o nível de tensão aumenta a probabilidade do ato agressivo.

Os autores alertam que, se o interlocutor: pai, mãe, professor, terapeuta se limitar à compreensão da expressão da agressividade negativa, pode adotar uma atitude que se aproxima da aprovação, o que pode encorajar sutilmente os sentimentos expressados. São necessárias atitudes que traduzam uma compreensão e uma tolerância realista dos sentimentos da criança, ao mesmo

tempo em que indiquem claramente onde se encontram os limites e quais as conseqüências de sua atitude.

Num estudo desenvolvido por Freire E. *et al* (2006), crianças e adolescente em situação de risco que apresentavam comportamento agressivo e foram oportunizadas à expressarem sentimentos, ao serem atendidas num programa de psicoterapia centrada na pessoa, passaram a apresentar desenvolvimento significativo nas relações interpessoais com expressão de atitudes mais positivas e melhor desempenho escolar. Estudos de diferentes perspectivas teóricas como os de Pavarino; Del Prette; Del Prette (2005) nos mostram que existe importante correlação entre agressividade e déficit de empatia.

Dofman (1992) considera que a possibilidade de expressar sentimentos hostis, em um clima de compreensão e de respeito, contribui para o processo de ajustamento da criança. Paulatinamente, a criança passa a ter maior consciência sobre seus reais sentimentos, o que lhe confere possibilidade de maior domínio sobre suas atitudes. Moon (2000) afirma que crianças que apresentam problemas, geralmente são aquelas que não são autoconfiantes, não conhecem suficientemente a si próprias para agirem de forma que contribuam para seu processo de auto-realização.

Quando a criança vivencia experiências impossibilitadas de serem simbolizadas ou que são simbolizadas de forma inadequada, mediante distorção ou negação, apresenta um estado geral de ansiedade e de insegurança que pode gerar comportamentos agressivos: birras, dificuldades de concentração, dificuldades nas relações interpessoais (CASTELO BRANCO, 2001). A mesma autora reitera que, quando a simbolização adequada não se dá numa extensão natural do vivido, parece haver uma necessidade de que essa simbolização se dê.

Neste sentido, tanto a criança que agride, como também pais que agredem, vivem um sistema de relação na qual apresentam-se, em determinadas circunstâncias, alienados de sua própria experiência. Isso nos permite pensar na mãe que espanca o filho, após uma crise de birra no supermercado, ou ainda na professora que, às vezes, pune com castigos e, em outras, “ignora” o aluno que agride. Assim como ocorre com a criança, também para pais e professores, há uma emoção primária anterior à raiva e que até se mistura com ela; às vezes, um sentimento de impotência, frustração, ou mesmo vergonha, mágoa por não ser considerado ou compreendido. Estas emoções muitas vezes pela nossa cultura, pela maneira como estabelecemos as nossas relações ao longo de nossa história, vêm se apresentando inaudíveis, revelando-se inicialmente por forte tensão que pode se transformar em agressão.

Entretanto, se considerarmos que, tanto o adulto como a criança, ao se relacionarem, carregam suas histórias presentes e passadas, podemos concluir que muitos sentimentos podem estar ocultos. Crianças que experienciam violência doméstica direta ou indiretamente, provavelmente apresentaram dificuldades em um desenvolvimento saudável e autônomo. Neste aspecto, não é difícil imaginar que a agressividade deliberada e intensa, muitas vezes, é a única forma encontrada de se manter existindo.

A proposta da ACP pode ser fecunda na assistência às crianças identificadas como agressivas. Sua contribuição tem maior visibilidade quando implementa a busca de uma relação pessoa-a-pessoa, uma relação do tipo eu-tu caracterizada por Buber. Relação essa que se caracteriza pela disponibilidade para compreender o vivido seja da própria pessoa ou do outro interlocutor, o que possibilita que esta mesma relação possa ser usada para crescimento pessoal, na medida em que,



através dela, a pessoa poderá sentir, experienciar, se reexaminar e agir de modo mais construtivo.

Entretanto, acreditamos que pensar neste tipo de proposta relacional e pensar em tais crianças, nos remete à necessidade de apontar de forma mais crítica e visível às transformações que circunscrevem a realidade vivenciada por elas, haja vista que esta mesma relação eu-tu é mediatizada pela relação homem-mundo (FREIRE, 1987).

A criança hoje tem acesso a um bombardeio de informações que veiculam livremente: terrorismo, guerras violência, discriminação, sexualidade, o que lhe possibilita a entrar em contato com experiências que poucos adultos tiveram em sua infância (GOLDMAN, 2004). Por outro lado, a criança passa a ser estimulada a ter um espaço de maior visibilidade, levando-se em conta que passa a ser considerada em seus direitos, o que nos leva a pensar que a implementação de tal relação proposta pela ACP, tanto na família como na escola, requer uma postura reflexiva, inquiridora, já que as transformações humanas, num mundo globalizado, ao mesmo tempo em que revelam progresso tecnológico, apresentam paradoxos e dissensos que demandam sofrimento psicológico de toda ordem.

### **2.3. REFORMULANDO O OLHAR PADRONIZADO**

A Abordagem Centrada na Pessoa revela, em suas bases teóricas, uma confiança no potencial humano para o crescimento e para o desenvolvimento. Considera a relação interpessoal como veículo tanto para saúde, como para o adoecer. Apresenta também pressupostos factíveis de contribuir, na compreensão da agressividade enquanto experiência humana, se articularmos com

posicionamentos atualizados no que diz respeito à visão de homem enquanto ser-no-mundo (BELÉM, 2004; ADVÍNCULA, 2001; BARRETO; MORATTO, 2001; DUTRA, 2004; MOREIRA, 1992).

Para Dutra (2002), o conceito de apresentado por Rogers e reformulado por Gendlin, possibilita um novo entendimento de self na perspectiva rogeriana, permitindo uma compreensão filosófica que privilegia a experiência subjetiva, ao mesmo tempo em que considera o estar-no-mundo do indivíduo quando reconhece o campo fenomenal como parte dessa experiência. Neste sentido, se afasta de uma noção de eu fechada no intrapsíquico. É a partir deste fio condutor que podemos abrir para questões que envolvem crianças reconhecidas como agressivas e o que pode estar relacionado a este reconhecimento.

Nessa linha de raciocínio, tendo em vista que a ACP em seus contributos fenomenológico-existenciais propõe a ampliação da consciência humana, mediante o contato da experiência no aqui-agora e considerando que a alienação ou a conscientização do vivido se constitui em meio a um jogo interativo de forças oriundas de múltiplos fatores: psicológico, social, cultural, econômico, biológico. E visto que os relacionamentos humanos se dão nesse jogo interativo de forças multifatoriais, acreditamos ser necessário indagar acerca do campo fenomenológico de tais crianças.

Desta forma, vamos nos esbarrar na complexidade dos vários sistemas que atravessam seu processo de subjetivação. Isso permite não nos restringirmos a proposta teórica de Rogers, mas partir dela, considerando sua atualização em um diálogo com outros saberes, com estudos de diferentes perspectivas teóricas sobre o assunto, pois: “Se há uma causalidade, esta é seguramente uma causalidade

circular (em espiral), onde o que é efeito se torna causa, que provoca outro efeito e assim sucessivamente” (ALMEIDA, 2002).

Por isso, a nosso ver, faz-se necessário refletir sobre o contexto social e histórico no qual as relações são configuradas. Quem é essa criança que agride hoje? Quem é ou o que é socialmente significativo hoje? Como se revela esta família e esta escola hoje? Como contribuir na compreensão do vivido, no intuito da promoção de relações humanas mais construtivas, sem considerar que, aquilo que é mais singular e individual de uma pessoa, está paradoxalmente implicado no coletivo, no grupal?

O cenário atual põe em cheque o modelo de socialização da modernidade que afirmava que os adultos, principalmente pais e educadores, detinham as informações que as crianças podiam ter acesso e aquilo que deveriam saber na conformidade de sua faixa etária (SALLES, 2005). Hoje, através das tecnologias de comunicação sem o controle dos pais, a criança, desde cedo, entra em contato com o sexo, com a violência e com conflitos de toda ordem, tanto no plano das informações quanto no da vivência imposta por adultos.

Ao mesmo tempo em que a criança é vista como um ser em formação, portanto, alguém em desenvolvimento, a ser preparado para a vida adulta, um “ainda não” como assevera Andrade (1998), é “dado” a ela o poder de escolher o que consome, possibilitando-lhe um lugar de visibilidade e participação social (CASTRO, 1998).

Isso nos possibilita atentar para a crise de autoridade que se apresenta na sociedade contemporânea refletida principalmente entre pais e professores. Os pais revelam-se inseguros e hesitam em estabelecer limites, ao mesmo tempo em que à criança passa a ter o direito de ser respeitada em sua exigência (SALLES, 2005).

A resposta agressiva de uma criança pode denunciar ausência dos pais e que não foi dada à ela, oportunidade para aprender sobre limites. O comportamento agressivo habitual pode revelar ainda, que a atenção conferida pode estar restrita a cuidados básicos com abstenção do contato lúdico (FERNANDEZ, 1994). A realidade econômica e sua conseqüente organização do trabalho diminuem cada vez mais o tempo de convivência entre pais e filhos, que pode colaborar para um déficit relacional e, que paradoxalmente, permite verificar que o mínimo de qualidade na relação com os filhos, depende de um tempo mínimo dispensado.

A família, como agente primário de socialização, permite, através do contato com os pais, que a criança apreenda os primeiros modelos de interação. Entretanto, se as práticas educacionais promovidas por estes se configurarem em um modelo coercitivo de educação, caracterizado pela imposição de limites através de surras, reprimendas austeras e punições, poderá levar a criança a lidar com conflitos, contrariedades e situações adversas da mesma forma (SOUZA; VASCONCELOS, 2006, DEL PRETE; DEL PRETTE, 1998). A agressão neste caso pode ser aprendida como uma forma eficaz de solucionar conflitos.

Os estudos de Szelbracikowisk e Dassen (2005), Santana (2004), Train (2001), Maldonado e Williams (2005), Oliveira *et al* (2005), investigaram a relação entre disfunção familiar e comportamento agressivo em crianças. Para Santana (2004) o comportamento anti-social na escola tem implicações diretas com vivência familiar hostil. Maldonado e Williams (2005) mostraram que crianças do sexo masculino expostas à violência doméstica apresentaram aumento da incidência de comportamentos agressivos na escola. Oliveira *et al* (2005) concluíram que a ausência ou a pouca manifestação de afeto e os problemas de comunicação entre

pais e filhos apareceram como os principais sinalizadores do desencadeamento da agressividade em crianças.

No que diz respeito à escola, geralmente na queixa de educadores sobre crianças que vivenciam dificuldades em seu processo de aprendizado, estão também inseridas aquelas identificadas como indisciplinadas mal educadas e agressivas, o que reitera a correlação entre problema de aprendizagem e agressividade (SISTO, 2005; BAZI, 2003). Neste sentido, a agressividade passa também a ser considerada como consequência do fracasso escolar e do processo de aprendizagem vivenciado, (TRAIN, 2001; SANTANA, 2004). A auto-estima é um outro fator destacado quando consideramos comportamentos agressivos e o processo de aprender na escola, tendo em vista que este último reflete na percepção que a criança tem de si própria, em seu autoconceito.

Quando identificada principalmente a partir de seu comportamento agressivo, a criança passa a se constituir relacionalmente com um autoconceito frágil e passa a ter interações vivenciadas com seus pares e professores caracterizadas muito mais pela rejeição (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998). Scortegagna e Levandowski (2004) afirmaram que crianças nessa condição também podem ser consideradas populares por outras crianças, o que sugere que a manifestação da agressividade negativa também pode ser encarada como modelo a ser seguido, o que contribui para a sua naturalização e manutenção no ambiente escolar.

Train (2001) alerta que, uma vez perpetrado a uma criança, o rótulo traz um conjunto rígido de características que, muitas vezes, se tornam auto-realizadoras, ou seja, pais ou profissionais passarão a ter níveis de expectativas baseadas no rótulo, e, se a criança apreende o rótulo, poderá apresentar padrões de comportamentos esperados assumindo a atitude de que tem uma doença e que nada se poderá fazer

por ela. A percepção que essas crianças têm de si por consequência deste rótulo, pode induzi-las a apresentarem comportamentos com tendência anti-social, tanto na relação com professores como com seus pares.

O comportamento agressivo junto aos professores, geralmente está associado à indisciplina e ao boicote às aulas e se caracteriza por ofensas verbais e, algumas vezes, agressões físicas. Com os colegas, pode assumir dimensões variadas na conformidade dos vínculos possíveis, podendo se caracterizar por agressões verbais e físicas.

Entre esses comportamentos, o fenômeno *bullyng* aparece com relevância no que diz respeito à realidade vivenciada na escola, podendo ser definido como:

[...] um conjunto de atitudes agressivas intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações e apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos morais e materiais, [...]. (FANTE, 2005, p.28-29)

Ainda que a problemática da agressividade na infância seja multifatorial, quando a focalizamos na escola principalmente a partir do *bullyng*, não podemos deixar de considerar que a existência deste no momento atual, não obstante o desenvolvimento psicopedagógico reflete ainda o domínio de uma prática educacional conteudista. As atitudes dos educadores frente aos conflitos revelados nos relacionamentos entre os alunos, têm um papel preponderante, pois a consideração exclusiva de uma das partes envolvidas, assim como a indiferença e a banalização do ocorrido, pode contribuir para a configuração de um cenário violento na escola, tendo em vista que agressividade e violência são fenômenos intercambiáveis (PAVARINO, DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005).

A escola, por seu papel relevante no processo de subjetivação infantil, também está diretamente implicada na realidade de crianças reconhecidas como agressivas. Para Gonzalez Rey (2002), um processo de socialização incipiente pode contribuir para a agressividade manifestada. Para este autor, socialização se diferencia do ensino de ensinar a criança a seguir regras e a se comportar dentro dos padrões sociais aceitos, pois fundamentalmente, diz respeito à condição de estimular a criança a se comunicar, a falar do que experiencia.

Ante o exposto, consideramos que a fundamentação teórica da ACP e os estudos supracitados e muitos outros que abordam a agressividade que traz prejuízo no âmbito das relações, se vistos separadamente com relação aos seus resultados encontrados sem a premissa da disponibilidade ao diálogo com outros saberes, podem cair no fosso da linearidade.

É neste sentido, que a proposta deste trabalho, mais do que oferecer respostas, convida à uma caminhada fenomenológica através dos depoimentos, das falas de nossos participantes, à indagar, à inquirir sobre como se configura o reconhecimento da criança como agressiva. Isso, sem o propósito de diagnosticar, de focar nas causas ou nos fatores, mas fundamentalmente, se propõe a chamar atenção para a condição de implicabilidade presente na fala dos participantes.

### **3- A EDUCAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA CENTRADA NA PESSOA**

A idéia de realizar este estudo na escola delimitou também a exigência de adentrarmos no horizonte da educação na perspectiva centrada na pessoa. Neste capítulo, abordo, inicialmente, a proposta educacional elaborada por Carl Rogers e finalizo com uma discussão mais ampla envolvendo outros estudos de diferentes perspectivas teóricas.

#### **3.1 As contribuições da Abordagem Centrada na Pessoa em Pedagogia:**

As idéias de Rogers sobre educação surgiram de sua experiência no ensino universitário em Nova York, a partir do contato com uma nova forma de aprendizagem na qual o aluno era o centro do processo educativo. Neste tipo de ensino, as aulas não eram expositivas e se caracterizavam por um estilo atraente e estimulante que consistia em possibilitar ao aluno, aprender sozinho ou em grupo de trabalho, pois a autoridade não era focada no professor (PUENTE, 1978).

Apesar de envolvido pelo pensamento de importantes educadores, no Teachers College de Nova York (1924-1928), como John Dewey. Rogers, neste período, não se deteve no estudo da psicologia educacional, voltando-se mais especificamente para Psicologia Clínica. Sistematizou, teoricamente, o Ensino Centrado no estudante, depois que suas teorias sobre psicoterapia atingiram um status próprio mais definido (PUENTE, 1978).



A Abordagem Centrada na Pessoa passou a ser configurada enquanto tal, a partir da expansão dos pressupostos da psicoterapia centrada no cliente para outras áreas de aplicação (WOOD *et al*, 1995). A proposta educacional tomou a mesma direção, embora não só à condição de psicoterapeuta e de pesquisador, mas a ampla experiência como docente universitário de Rogers: Ohio (1940-1945), Chicago (1945-1957), Wiscosin (1957-1963) tenha possibilitado sedimentar suas idéias.

Além das influências de sua formação (behaviorismo e a psicanálise), a proposta educacional de Rogers, assim como toda a obra, apresenta características existenciais e fenomenológicas. Podemos destacar, neste sentido: a crença no potencial humano e o foco neste homem como pessoa situada no mundo e ainda a ênfase nas relações interpessoais, na liberdade para aprender e na aprendizagem enquanto fenômeno experiencial.

Em oposição à pedagogia tecnicista que visa preparar o estudante para o mercado de trabalho para aperfeiçoar a ordem social vigente, numa articulação com o sistema produtivo (LUCKESI, 1994), surgiu a abordagem Centrada na Pessoa em Pedagogia. Inicialmente, através do Ensino Centrado no Estudante e se caracterizou a partir de uma proposta educacional humanista que objetivava, através do diálogo, fazer do homem um ser de transformação, no mundo.

Nesse sentido, a pessoa do aluno é concebida como dotada de uma tendência para aprender, para descobrir, para ampliar conhecimento e experiência. Para Cury (1993), essa tendência vai além da redução de necessidades básicas de sobrevivência, como tensões e impulsos. Ela abrange também manifestações de expansão e de crescimento do organismo na sua totalidade, envolvendo aspectos físicos e psicológicos. Tal posicionamento leva a crer que toda via de acesso à

educação descrita na visão rogeriana se fundamenta neste desejo natural de aprender do aluno (ROGERS, 1978).

O objetivo central se direciona para o processo de mudança e de aprendizagem. Nesta visão, o aluno educado é aquele que aprendeu a mudar, a adaptar-se, que passou a conceber que nenhum conhecimento é seguro e somente o processo de sua busca pode trazer segurança.

O potencial para aprender só pode ser efetivado em condições apropriadas. Como eixos elucidativos dessas condições, as idéias sobre aprendizagem significativa e sobre a facilitação dessa aprendizagem na relação professor aluno, tornam-se pontos relevantes para a compreensão dessa perspectiva de educação. Para Rogers: “Não se pode ensinar diretamente a uma pessoa; pode-se tão somente, facilitar-lhe a aprendizagem” (ROGERS, 1951; 1992, p.444).

Tal proposição estimula modificar o foco do ensino enquanto despejo de conteúdo sobre o aluno para a facilitação da aprendizagem. A preocupação com o que os alunos devem aprender não deve ser mais importante do que a preocupação com o “como”, com o “por que” e com o “quando” estes aprendem, o que sentem ao aprenderem e qual a relação disso com suas vidas (ROGERS, 1985).

A aprendizagem significativa é aquela que envolve a pessoa do aluno na sua inteireza. Ocorre num processo experiencial, envolvendo cognição e emoções. Acontece quando a pessoa que aprende, de alguma forma passa a identificar no que aprende, algo do seu interesse que se relaciona com seus próprios objetivos, aspecto que contribui para explicar seu nível de engajamento e de intensidade naquilo que está aprendendo.

É através de ações, por meio de atos, que esse tipo de aprendizagem se realiza e se concretiza como significativa. Sua promoção se efetiva quando o aluno é

colocado a se confrontar de maneira direta e experiencial com problemas práticos de natureza social, ética, filosófica, pessoal, ou ainda mediante problemas de pesquisa (ROGERS, 1978).

A participação direta ativa e responsável do aluno, no seu processo de aprender, é uma outra característica desse tipo de aprendizagem. Nela, ele escolhe sua própria direção, o que o auxilia a descobrir recursos de aprendizados próprios, a problematizar questões que lhe dizem respeito e a tomar decisões quanto ao curso das ações a seguir, propondo-se a viver a consequência das escolhas realizadas.

Nesse tipo de aprendizagem, auto-iniciada o aluno é levado a se avaliar a partir de critérios que ajudou a definir. Seu nível de responsabilidade e de comprometimento com o seu fazer e com sua auto-avaliação está relacionado com seu envolvimento e com seu comprometimento experiencial, em seu processo de aprender. Torna-se relevante compreender o sentido psicológico deste termo nesta proposta:

Penso que é fácil dar a essa palavra significação demasiadamente superficial, indicando que a pessoa, por uma simples escolha consciente, se comprometeu num ou noutro curso de ação. Acho que o significado é bem mais profundo que esse. O comprometimento pessoal é uma direção organísmica, total envolvendo não só o espírito consciente, mas por igual, a direção de todo organismo. (ROGERS, 1978, p.257).

O êxito neste comprometimento está na atuação do indivíduo como pessoa total, integrada. Quanto mais unificado, maior confiança tem nas direções que inconscientemente escolhe (ROGERS, 1978). Aprender, nesta perspectiva, envolve mudança na organização pessoal, na percepção de si mesmo, o que pode gerar ameaça e suscitar reações. Estudantes que participam experiencialmente da produção de conhecimento em que estão envolvidos apresentam-se mais criativos, mais autônomos e mais questionadores.

A aprendizagem significativa proposta deve acontecer num clima desafiador, instigador, mas oposto a clima de ameaça. Neste clima, o professor assume a condição de facilitador. Para a transformação de um professor em um facilitador da aprendizagem, Rogers definiu um conjunto de proposições a seguir:

A autenticidade do professor na relação com o aluno, é a qualidade mais básica e mais importante para facilitar a aprendizagem. Ao ser ele mesmo, numa atitude honesta e real quanto ao que sente e pensa, durante o processo de aprendizado do aluno, poderá obter mais sucesso. Manifestar seus sentimentos na relação com o discente, envolve condição importante para estimular o aluno a expressar seus próprios sentimentos e a lidar com eles de maneira mais positiva. Segundo Puenzo (1978), esta é a qualidade do professor, mais esperada por parte dos alunos.

O facilitador deve experienciar apreço, aceitação e confiança no aluno, considerando suas opiniões e sentimentos, em seu singular processo de aprender. Isso permite que o aluno experiencie apreço por si próprio e se percebe como ser diferenciado e não apenas como mais um.

É importante que o professor experiencie compreensão empática. Compreender empaticamente o aluno, significa compreendê-lo a partir de sua singularidade, de seu quadro de referência, de suas reações, numa consciência sensível a respeito da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta nele (ROGERS, 1985).

Para a aplicação de sua proposta educacional, Rogers (1978;1985) apresentou métodos de trabalhos que se caracterizavam por:

- Realizar contratos com alunos para que estes construam seus objetivos e seus planos. O contrato permite o estabelecimento de metas e orienta o

caminho a ser percorrido, possibilita eventuais soluções de dúvidas e de inseguranças;

- Disponibilizar aos alunos, os recursos relevantes as suas necessidades para aprendizagem: livros, revistas, espaço físico para trabalhar, laboratório, vídeos, músicas, mapas, palestras, pesquisas, etc;
- Trabalhar problemas que sejam significativos para os alunos;
- Estimular a troca de experiência entre pares, para que possam se alternar no papel de facilitar a aprendizagem do outro. Possibilitar que os alunos escolham se querem trabalhar por sua conta, de forma autogerida ou através do método convencional;
- O uso de instrução programada que pode ser utilizada como recurso para aquisição de informações;
- Realizar grupos de encontro (T-group) constitui um dos recursos utilizados para reduzir defesas que dificultam a comunicação. Este é um dos principais recursos desta metodologia que para a sua eficácia deve ser viabilizado também entre o corpo técnico-administrativo da escola;
- Engajamento e envolvimento do alunado com problemas da comunidade;
- Incentivo às atividades de pesquisa, oportunizando aos alunos o contato com métodos e técnicas de investigação;
- Usar a auto-avaliação como instrumento que contribui para a aprendizagem auto-iniciada e responsável que possibilita ao aluno, participar junto com o facilitador da seleção de critérios a serem seguidos.

Entretanto, Rogers (1985), em sua proposta educacional, ressaltou que a possibilidade de um funcionamento mais integral do aluno, em seu processo de

aprendizagem, é mais eficaz quando as relações estabelecidas em seu campo fenomenológico são desprovidas de ameaças dirigidas diretamente a seu próprio ser. Em contrapartida, existe um prejuízo na aprendizagem quando existe ameaça dirigida diretamente a sua pessoa, seja em forma de humilhações, constrangimentos, ou mesmo quando esta ameaça ocorre de forma velada, através da indiferença ou do distanciamento na comunicação.

A criança, ao se sentir ameaçada em sua estrutura do eu, pode reagir de diversas maneiras, seja através de um retraimento que dificulta contato, seja através de gritos, empurrões e palavrões que também, da mesma forma, dificultam o contato, revelando sentidos múltiplos, geralmente inacessíveis aos que estão envolvidos diretamente com ela. Esta ameaça pode estar relacionada com um profundo senso de desvalia e de inferioridade veiculado e constituído mediante seu processo de aprender, em casa ou na escola, ou através da complexa somatória das duas possibilidades ou até mesmo através da inclusão de outras.

Esse processo de aprender num olhar mais amplo, diz respeito ao aprender a ser, a ser pessoa. Neste sentido, nos referimos a aprender sobre afeto, sobre dor, sobre vida, sobre morte, sobre si mesmo na relação com os outros. E, a escola é o cenário onde esse aprendizado se revela e também se efetiva, além do que se aprende sobre português, matemática, história, geografia, etc. É neste processo de aprender que a criança, assim como o adulto, forma, constrói seus sentidos e suas percepções sobre si e sobre o mundo. Além de tudo isso, a sua maneira de reagir e de se comportar também se relacionam com suas percepções e com seus sentidos e esses, por sua vez, estão imbricados por múltiplos fatores da realidade na qual está inserida.

Por exemplo, a maneira de uma criança reagir à morte de pais ou de pessoas próximas está relacionada a uma complexidade de fatores que envolvem seu desenvolvimento, sua história familiar, seu contexto cultural. A agressividade deliberada expressa no cotidiano escolar, em meio a uma rede de significações, pode estar relacionada com a morte de um ente querido, denunciando uma dor que não teve espaço para ser atendida.

Goldman (2004), num estudo sobre a criança contemporânea, reitera que a mesma, através da exposição à mídia, tem um amplo acesso à morte, mediante catástrofes e violências de toda ordem. Ante a isso, quando da perda de pessoas socialmente significativas, a dor pode ser muito mais impactante e a forma encontrada para viver seu luto, entre outras, pode ser observada através de: regressão, isolamento, comportamentos excêntricos, fala repetida sobre a morte do ente querido e através da agressão nas relações interpessoais.

Mas, a agressividade negativa de uma criança em sala de aula pode apontar para a ausência de pais vivos e, evidentemente, o distanciamento desses pais está relacionado a um conjunto de fatores que pode responder por questões sociais, econômicas e culturais. Esse distanciamento pode também ser experienciado na relação professor/aluno. Refletir sobre o envolvimento do professor neste distanciamento, provavelmente, nos permite deparar com essas mesmas questões.

Embora no contexto escolar, assim como no doméstico, a agressividade seja focada na criança, professores também experienciam sentimentos hostis, como a raiva, podendo agredir de uma forma diferenciada, principalmente quando se sentem impotentes, humilhados, desrespeitados e desafiados. Entretanto, no cotidiano da escola, compreender esses sentimentos na criança já se torna difícil, sem lançar mão do rótulo. Por isso mesmo, abordá-lo na perspectiva do professor ainda é um

tabu. O distanciamento do professor pode representar a necessidade de ocultar seus próprios sentimentos.

Quando não expressamos nossos sentimentos por uma ou por outra razão nos tornamos uma outra metade que se desassocia da outra metade. Vivemos como se algo que nos pertence não fosse nosso. Ficamos desconectados de uma parte de nosso ser inteiro, que é o lado emocional. Vivemos uma cisão (...). O desgaste para manter esta cisão pode ser maior que a sua integração (CARRENHO, 2006, p.32).

Expressar sentimentos e aprender a contactar com eles são necessidades pertencentes à criança, ao pai, à mãe, ao professor, à toda pessoa. Mas, a escola, muitas vezes, se restringe a uma perspectiva conteudista e não assume esse papel, por acreditar ser essa uma função da família.

De um ponto de vista centrado, possibilitar espaços de cuidados nas relações estabelecidas na escola auxilia o alunado e o corpo docente a aprender a lidar com emoções. No Brasil, as experiências de plantão psicológico na escola, proferidas por Mahfould (1999) e Tassinari (1999) revelaram-se importantes na promoção da saúde neste ambiente.

O estudo de Cochran e Cochran (2002) concluiu que auxiliar as crianças a desenvolverem comunicação empática na escola, é um eficiente meio para resolução de conflitos, o que possibilita aumento da autoconfiança, do respeito a si e aos outros, da habilidade para relacionamentos significativos e ainda pode contribuir na prevenção da violência.

Estimular a comunicação empática não significa somente um atentar para os possíveis sentimentos de frustração, revolta ou raiva que possa sentir um estudante que se isola ou que esbofeteia o outro que lhe ofende de forma discriminatória ou mesmo para os sentimentos do professor que exclui o aluno “briguento”, diante de sua intolerância não assumida. Mas, significa também promover ações que



possibilitem um atentar sensível para o que ocorre, na hora em que ocorre, ou melhor, no momento em que está ocorrendo.

Numa perspectiva centrada, contactar o que sentimos, significa focalizar o processo experiencial vivido pela pessoa que é subjacente aos conteúdos que dele derivam (MESSIAS; CURY, 2006). Compreender a criança que agride ostensivamente e os que estão implicados com ela equivale a reconhecer neles a pessoa em processo, que só pode ser identificada como ser relacional quando compreendida a partir deste fluxo experiencial, via intersubjetividade.

Isso nos remete à importante contribuição de Eugene Gendlin à teoria Rogeriana, através da reformulação do conceito de Experienciação que é definido como: “[...] o processo de sentimento, vivido corpórea e concretamente que constitui o fenómeno psicológico e da personalidade” (MESSIAS; CURY 2006, *apud* GENDLIN, 1964, p.111 ).

A psicoterapia centrada saiu do foco no cliente para um foco na intersubjetividade (CURY, 1993). O conceito de experiênciação foi relevante neste processo. Da mesma forma, permite um aprofundamento da visão de aprendizagem significativa, numa perspectiva centrada (PUENTE, 1978), pois possibilita ir além do conceito que concebe o processo de aprender como aquele que envolve a pessoa inteira do aprendiz, considerando cognição e afeto. Porém leva a pensar a inquirir sobre: o que realmente acontece quando aprendemos de forma significativa e o que realmente acontece quando o processo do aprender é obstaculizado?

Isso nos possibilita refletir, não só na perspectiva daquele que aprende, mas em conjunto, pensar na perspectiva daquele ou daqueles que facilitam ou obstaculizam a aprendizagem. Da mesma forma, não se deve polarizar na criança que agride e sim atentar para o cenário intersubjetivo, no qual ela vem se

constituindo. E isso só é possível quando reconhecemos a interação humana, enquanto fluxo experiencial contínuo e complexo.

A expressão da agressão que traz prejuízo pode revelar alguém alienado de sua própria experiência em algum nível. E, se considerarmos que o reconhecimento da criança como agressiva é construído a partir de um processo de subjetivação, complexo, interativo, multifacetado que denota implicabilidade e mutualidade, poderemos elaborar projetos de intervenção atendam a todos que estão direta ou indiretamente envolvidos com ela. Trazer os atores envolvidos nos conflitos que apresentam agressão deliberada para o contato do que sentem minimamente, pode contribuir de forma mais efetiva para uma maior consideração crítica e reflexiva dos possíveis fatores que atravessam e que estão implicados neste cotidiano experienciado, através da agressão.

Nesse sentido, Moreira (2007) propõe uma concepção dialética para ACP, que atribui igual importância às várias dimensões da pessoa, sejam estas individuais ou sociais, concebendo o homem mundano em suas contradições, em suas polaridades, como partes intrínsecas de sua natureza:

Essa proposta integra o conflito próprio do ser humano, por isso destaca tanto a agressividade e a destrutividade como a harmonia da natureza do homem. Isso implicaria em aprofundar as relações de conflito e não negá-las. Significaria, além disso, conceber o homem em sua essência contraditória, bom e mau, harmônico e desarmônico, construtivo e destrutivo. (p.91).

A autora aponta uma visão de aprendizagem significativa que integra existência e conhecimento, numa prática pedagógica, que deve ser produzida mediante uma relação dialética que engloba autoridade e liberdade, o aluno e seu contexto social, como também sua participação neste.

### **3.2- Algumas reflexões acerca da queixa agressividade:**

A agressividade infantil que se configura como queixa escolar contínua, sem uma atenção eficiente, dificilmente não estará relacionada com o fenômeno da violência nas escolas. A proposta educacional de base existencial fenomenológica pode oferecer uma atenção preventiva neste sentido, na medida em que legitima a aprendizagem sem separar cognição e afeto. Pois defende aprendizagem como fenômeno que se instaura a partir da intersubjetividade.

Isso nos leva a reiterar que, a proposta pedagógica da Centrada ao defender uma visão de subjetividade humana em sua característica de processo, abre espaço para o reconhecimento da família e também da escola como lugar para falar e aprender sobre sentimentos, inclusive os que culturalmente são recomendados para não serem expressos ou para serem pouco expressos, como a raiva.

Entretanto, sustentar esta visão de subjetividade nos remete à necessidade de ampliar discussões, para não esbarrarmos na linearidade e num aprisionamento aos construtos teóricos da própria ACP. Mas, isso não significa a pretensão de dar conta da totalidade do humano, e sim de reconhecer esta totalidade como complexa e de múltiplas facetas.

O que pode estar interligado, imbricado no cenário cotidiano de um aluno que agride verbal e fisicamente colegas e professores? Uma família disfuncional, uma história de aprender sob a égide do fracasso, um espaço escolar omisso ou inábil, uma política educacional medíocre, uma economia de contrastes impactantes, uma cultura que rotula, etc. A grande questão é, que neste cenário, esta multiplicidade é presentificada no fluxo experiencial deste cotidiano. Entretanto, nem sempre quando reconhecida, é pensada sem o ranço da linearidade.

A Psicologia corrobora com essa linearidade, na medida em que se vale do seu papel de ciência e confere os problemas como pertencentes aos estudantes, ocultando uma dominação e desigualdade dos direitos determinados historicamente, passando a estabelecer a diferença entre capazes e incapazes se acumpliciando, ideologicamente, a serviço dos sistemas políticos que promovem diferenças de classes, de gêneros, de grau, de inteligência, etc. (CALDAS, 2005: BOCK, 2003: PATTO, 1997). A agressividade, em questão, passa a fazer parte da patologização do cotidiano escolar, tendo em vista que alunos que apresentam condutas anti-sociais são percebidos como indisponíveis para aprender.

O psicólogo quando pertencente à escola ou quando presta assessoria à ela, e velada ou desveladamente assume o papel daquele que vai “resolver a situação do aluno que tem problemas de conduta”, por entender que esta é a atribuição da Psicologia, reproduz o ranço da linearidade em seu fazer psicológico, com repercussões na ação dos outros atores envolvidos no processo educacional, principalmente quando esses fazem parte de uma escola que se estruturou para atender um sujeito ideal e, ao defrontarem-se com a criança real, acabam se revelando como vítima de uma clientela inadequada (COLLARES ; MOYSES, 1996).

Ao concebermos a realidade de crianças reconhecidas como agressivas, o sentido de processualidade da visão de homem veiculada pela proposta pedagógica da ACP, não obstante o contexto histórico em que se constituíram, permite um certo distanciamento desta linearidade. Entretanto, a nosso ver, a condição de contrapor o pensamento linear só pode ser efetivada quando nos permitimos uma postura que seja aberta para uma interlocução com outros saberes, com outros pontos de vistas.

Desta forma, nos valem do posicionamento de Morin (2002) que propõe:

- O princípio sistêmico que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo e vice-versa;
- O princípio holográfico que refere que a parte está no todo, mas o todo está inscrito na parte;
- O princípio do circuito retroativo: a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa;
- O princípio do circuito recursivo: produtos e efeitos são eles mesmos causadores e produtores daquilo que os produz;
- O princípio da autonomia/dependência: para os seres vivos, a autonomia é inseparável da dependência do seu meio ambiente natural e cultural;
- O princípio dialógico visa assumir a inseparabilidade dos contrários no entendimento da realidade;
- O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento: todo conhecimento precisa ser sempre re-conhecido, ou re-examinado, pois ele é sempre uma reconstrução/tradução realizada por alguém, em uma cultura e época determinada.

Estamos todos interligados e assim nos construímos e reconstruímos em nossas relações. A agressão deliberada de um garoto, em sala de aula, arrasta uma interação de fatores numa combinação complexa de tempo, de espaço e de história. O que há de mais singular, em cada situação, caminha com o que reflete o todo, tendo em vista que:

[...] o homem, a sociedade o meio ambiente, os sistemas de idéias interagem, entre si por meio de trocas, porque são sistemas abertos. As informações são, pois, o código da dinâmica de complexificação de qualquer sistema, sendo que as trocas se dão simultaneamente, intra e intersistemas (ALMEIDA, p.27,2002).

Diante da agressão, há que se perguntar onde estamos nesta interação humana? Como estamos? O que sentimos? O que fazemos? Este mesmo inquirir deve ser estendido a todos os atores envolvidos, ao professor, à criança, aos gestores da escola. Não se trata de uma busca de respostas estéreis que suprima nosso sentimento de impotência e fortaleça nosso ideal de escola “tranquila”, sem problemas. Trata-se da necessidade de exercitarmos nossa condição de humanos singulares, mas universalmente imbricados em nossa condição existencial.

O professor do aluno que agride, também sente raiva e reage à agressão com seus recursos e estes podem revelar uma história pessoal cheia de dificuldades, uma formação docente conteudista, alicerçada em sua autoridade. O aluno que agride, que morde, que cospe, que impede a produção do outro colega, não vem à escola sozinho. Pelo contrário, traz sua história de aprender na escola, que pode apresentar uma sucessão de frustrações e também sua história doméstica, no que aprendeu com os pais, com os irmãos. Traz também suas dores, sua fome de afeto. Muitas vezes, a aula ministrada não apresenta nada que o desperte, que o incomode, que o faça sentir, pertencer, participar.

Ao considerarmos essa interconexão entre os eventos e as reações emocionais singulares advinda disso, nos distanciamos da linearidade e nos aproximamos de um olhar circular sobre as causas e os efeitos, legitimando nossa natureza sistêmica de pertencer e de existir. E, essa interconexão se revela no dia-a-dia, sob os diversos matizes das relações que estabelecemos. Examinar a questão da agressividade negativa nesses moldes nos permite sair sem respostas únicas, e definitivas, possibilitando uma abertura para pensar a multiplicidade de fatores, interagindo sem nos excluirmos do processo.

Considerar nossa natureza sistêmica significa pensar nossa forma de atribuir sentidos no tempo e no espaço em que nos encontramos. Isso nos leva irremediavelmente à história, à cultura, à nossa maneira de comunicar, na qual o novo e o antigo co-habitam, ante as necessidades vivenciadas E, muitas vezes, diante do suceder das transformações, estas não são contempladas. Num âmbito mais amplo, a escola ainda não é um lugar também para se aprender sobre emoções, pois, ao considerarmos que cada membro traz consigo um reflexo hologramático da cultura social a qual pertence, podemos entender a separação entre conflito e ordem, prazer e desprazer, tranquilidade e agitação que permeia o pensamento reproduzido no ambiente escolar.

Com base no exposto, consideramos necessário que educadores reconheçam a dialogicidade no processo educacional como reflexo da própria condição humana, concebendo contrários, ao mesmo tempo como antagônicos e complementares. Isso não só na perspectiva imperiosa de religar os saberes na produção do conhecimento, mas também na construção de conhecimento sobre si próprio, nas relações que estabelece com outros homens, pois:

[...] A compreensão dessa inclusão de contrários, de antagônicos pressupõe a valorização de uma pedagogia que acolhe o conflito e não de uma pedagogia de consenso ou de conformismo. (...) O consenso, que faz estabelecer a aparente ordem, muitas vezes cala o sujeito em seus sonhos, aspirações, criatividade, criticidade e desejos (PETRAGLIA, 2006, p.26).

A agressividade na escola, que se torna problema, não pode ser vista somente sob um prisma psicológico ou pedagógico. É claro que, neste estudo, não pretendemos aprofundar uma visão multireferencial sobre o assunto, todavia nos comprometemos com um olhar voltado para a pluralidade, na medida em promovemos mais questões e não fechamos nos achados aqui encontrados.

Através da pesquisa realizada na escola, examinar a relação vivenciada com a criança contribuiu para pensar o reconhecimento da agressividade, não só a partir de um olhar fenomenológico, mas também sob as condições citadas nessas reflexões, visto que, na configuração subjetiva da aprendizagem, se integram à história da criança e sua vida atual, aparecendo estados emocionais diversos que podem favorecê-la ou obstaculizá-la, pois, na subjetivação da experiência de aprender o social, se expressa por emoções e por representações definidas pela qualidade das relações estabelecidas com esta (GONZALEZ REY, 1997). E, quando colocamos o foco na relação, ainda que o ponto de partida de nossas preocupações seja a criança, somos levados a considerar todos os atores envolvidos num processo de subjetivação mais amplo e complexo.



#### **4 - O DELINEAMENTO DO PROCESSO INVESTIGATIVO:**

O percurso metodológico deste estudo foi orientado a partir de um olhar fenomenológico hermenêutico. Tal perspectiva se caracteriza por ir além da descrição se configurando como interrogação do dado que aparece (DARTIGUES, 2003). Privilegia a experiência humana como fenômeno a partir de uma concepção de homem enquanto ser relacional.

Esta escolha se deu a partir de nossas incursões nesta perspectiva, nesta forma de pensar e de ver o mundo, cujos procedimentos desafiam a abrir mão do conhecido para construir caminhos, descobrindo e vivenciando as possibilidades de gerar conhecimento no próprio caminho da investigação.

A fenomenologia se caracteriza por se contrapor à ciência moderna que se direciona para explicar os fenômenos, aprisionando-os em conceitos únicos, fechados e definidos. O posicionamento fenomenológico se caracteriza pela proposição de colocar o conhecimento e a verdade em sua relatividade, tendo em vista a própria condição do homem, pois:

A experiência humana da vida é, originariamente, a experiência da fluidez constante, da mutabilidade, da inospitabilidade do mundo, da liberdade; a segurança não está em parte alguma. E isto não é uma deficiência do existir como homens, mas sua condição, quase como sua natureza (CRITELLI, 1996, p.19).

A fenomenologia contemporânea surgiu na Alemanha com Edmund Husserl, a partir de uma contestação ao método experimental no que diz respeito ao seu uso pelas Ciências Humanas (LIMA, 2000). O pensamento de Husserl serviu de base para outras propostas metodológicas com desdobramentos diferenciados como as de Heidegger, Gadamer, Merleau-Ponty, Ricouer e outros.

Em linhas gerais, a metodologia de base fenomenológica tenta focalizar o que surge no interior da linguagem, buscando o sentido das palavras com o intuito de obter uma representação da própria linguagem. Isso remete à definição de Ciências Humanas, como análise do homem em sua positividade (vivendo, falando, trabalhando, envelhecendo e morrendo) e não como análise daquilo que ele é por natureza (MARTINS ; BICUDO, 2003).

Para a Fenomenologia, a linguagem tem lugar de privilégio, de destaque na medida em que permite o acesso à experiência, à existência. Quando o sentimento emerge, trazido e representado pela linguagem, permite revelar também o contexto situacional (DUTRA, 2002). E, ao revelar este contexto, num movimento indagador se distancia de uma visão estanque da subjetividade humana, privilegiando uma compreensão do humano enquanto agente socialmente implicado.

O aumento da contribuição da proposta fenomenológica se deu justamente nesse sentido quando suas análises foram articuladas na consideração social, ao destacar a historicidade do fenômeno humano (SZYMANSKI ; CURY, 2004).

Neste tipo de pesquisa, o relato é tomado na sua intencionalidade própria e constitutiva, no qual se busca a experiência intencional vivida (AMATUZZI, 2001). Essa busca é sedimentada numa visão de homem experiencial, o que nos permite entender a pesquisa fenomenológica como pesquisa de subjetividade. Neste sentido, suscita ao pesquisador que saia da relação sujeito/objeto, tendo em vista que a subjetividade humana não pode ser conferida tão somente como algo que está lá e que se dá a conhecer, mas que pode ser compreendida como algo com o qual podemos nos relacionar. É desse relacionamento que nasce o conhecimento, num movimento intersubjetivo que envolve todos os sujeitos, inclusive o pesquisador (AMATUZZI, 2006).

A pesquisa fenomenológica é situada no contexto das pesquisas qualitativas e se caracteriza, de forma diferenciada, em relação às pesquisas realizadas no âmbito das ciências naturais como assevera (MARTINS ; BICUDO, 2003, p.94):

[...] O alvo da investigação é chegar aos significados atribuídos pelos sujeitos à situação que está sendo pesquisada. [...] Na pesquisa conduzida segundo, a perspectiva das Ciências Naturais os fatos são obtidos como sendo independentes da consciência que o sujeito possa ter deles. Na fenomenologia os dados só existem enquanto resultado de significados atribuídos como resultado da tematização do sujeito sobre o evento.

Os sujeitos não são vistos como meros informantes são considerados: “[...] colaboradores que pensam junto o assunto, e o fazem com a novidade da primeira vez” (AMATUZZI, 2001, p.19). Desta forma, um estudo sobre o reconhecimento da agressividade a partir de um olhar fenomenológico se distancia da idéia de buscar causas ou explicações conceituais, polarizando a agressividade na pessoa dos pais, ou dos professores ou da própria criança, mas se propõe a interrogar este reconhecimento e neste processo desvelar as tramas de significações que podem se revelar nos depoimentos desses participantes a partir de nosso olhar.

#### **4.1 O que *interrogamos*...**

A subjetividade da criança reconhecida como agressiva vem se constituindo como tal, num processo relacional no qual ela e as pessoas socialmente significativas estão mutuamente implicadas. Temos observado que a problemática da agressividade na infância tem sido abordada por pais e professores, como algo separado que “está na criança”. A visão de subjetividade que sustenta tais relações é dicotômica, sem nenhum sentido de implicabilidade e mutualidade.

Isso nos levou a pensar sobre as implicações, as repercussões e os significados do reconhecimento que pais e professores fazem da criança como agressiva e as conseqüências na subjetividade desta e sobre o que revelam os discursos dos que estão diretamente envolvidos com a criança. Tais inquietações originaram a questão que apresentamos como problema deste estudo: Como se configura o reconhecimento da criança considerada agressiva, a partir da referência de pessoas socialmente significativas a ela e da referência da própria criança? A referência aqui está restrita à fala que constituiu os depoimentos dos entrevistados.

O que apontamos como reconhecimento não está relacionado com a avaliação diagnóstica, mas diz respeito à identificação informal estabelecida na relação. Para Mito (2002), o psicodiagnóstico se fundamenta a partir de duas perspectivas: formal e informal. Ambas se caracterizam por avaliações oriundas do fazer psicológico e podem ser conjugadas ou não. No primeiro caso, o diagnóstico é um produto de um procedimento sistemático-analítico, estruturado em etapas previamente estabelecidas para atingir um determinado fim. No segundo, a intersubjetividade, as impressões se impõem e decorrem de um processo mais pessoal, no qual se avaliam aspectos da relação psicólogo-paciente que não são passíveis de serem analisados num processo convencional.

Portanto, o reconhecimento neste estudo não condiz com a visão diagnóstica, haja vista que decorre da percepção de pais, de professores, da autopercepção da criança identificada como agressiva e da percepção da criança que mais interage com ela, em sala de aula.

Este estudo teve como objetivo desvelar os significados que se apresentam no reconhecimento da criança identificada como agressiva a partir dos depoimentos dos participantes. Especificamente objetivou também desvelar as formas que pais e

professores usam a linguagem a fala para identificar a criança e a autopercepção infantil do rótulo.

Compreender a configuração do reconhecimento da agressividade a partir das entrevistas dos participantes é uma forma de denunciar como as relações se estabelecem na composição do fenômeno da agressividade infantil. Produzir e oferecer à sociedade uma ampliação de conhecimento sobre o assunto pode contribuir para a elaboração de programas sócio-educativos de prevenção, intervenção e assistência à criança, à família e à escola.

#### **4.2 A escola como cenário:**

Tendo em vista que violência e agressividade são fenômenos intercambiáveis (PAVARINO; DEL PRETE; DEL PRETE, 2005). Minha participação como professora voluntária no grupo de estudo do Observatório de Violências nas Escolas (Núcleo Pará), possibilitou recorrer ao mapeamento das escolas de Belém nesta situação de para realização deste estudo.

Das Instituições apontadas pelo diagnóstico realizado pelo Observatório, três escolas se encaixavam dentro das condições exequíveis para a pesquisa, ou seja: ter crianças reconhecidas como agressivas; disponibilidade e interesse por parte de gestores e de professores; pertencer a um bairro menos afastado possível da Região Metropolitana de Belém, pois a pesquisa não foi financiada e a pesquisadora assistente era voluntária.

Uma escola pública do bairro da Pedreira, situado na grande Belém foi a que mais se aproximou dos critérios elencados. Na atualidade, disponibiliza para a comunidade o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e a Educação de Jovens e

Adultos (1ª a 4ª etapas). A escola tem 1.400 alunos distribuídos em três turnos: no turno da manhã, no turno da tarde e no turno da noite. A faixa etária dos alunos é de 07 a 14 anos (manhã), 07 a 17 anos (tarde) e a partir de 15 anos no turno da noite.

Após identificarmos a escola, obtivemos autorização para realizar a pesquisa cujo projeto foi submetido ao Comitê de Ética-UFGA (Apêndice A). A partir das informações fornecidas pela coordenação pedagógica da escola, realizamos reuniões separadas com pais e com a professora, para esclarecimento sobre o projeto, horários e locais das entrevistas e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B). Posteriormente, realizamos as entrevistas. Após estruturação dos dados retomamos à escola para apresentarmos os dados aos participantes para confirmação ou alteração do material registrado.

#### **4.3. *Nossos participantes e instrumentos:***

A pesquisa foi realizada com duas crianças, uma com nove anos e outra com doze anos (a primeira delas é a criança identificada como agressiva e a segunda a criança com que esta tem maior interação na sala de aula); um responsável: necessariamente a pessoa que cuida da criança e com quem ela tem maior contato; e um professor que trabalha diretamente com as crianças num total de 4 (quatro) participantes. Vale ressaltar que o número de entrevistados poderia ter sido aumentado caso houvesse necessidade, para o alcance dos objetivos, caracterizando amostra do tipo intencional referendada à pesquisa qualitativa de base fenomenológica (TURATO, 2003).

O processo de seleção foi feito mediante uma identificação informal dos professores. A coordenação pedagógica da escola disponibilizou registros de

docentes que procuraram auxílio em função de dificuldades com alunos que identificaram como agressivos. Inicialmente, consideramos dois critérios para seleção informal: agressividade verbal e física recorrente (ou as duas, ou uma das duas), manifestadas na relação entre os colegas de classe e professores. Os colegas das crianças reconhecidas como agressivas também foram selecionados a partir da identificação de suas respectivas professoras participantes deste estudo. Estas foram orientadas a apontar para nós, as crianças que tinham maior interação, em sala de aula, com as que eram reconhecidas como agressiva. Nesta etapa de seleção obtivemos dois quartetos. No entanto, em função do tempo para a realização da pesquisa, optamos por um quarteto.

As entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas na sala de vídeo da escola, nos horários previamente estabelecidos com a direção. A sala possui uma mobília adequada para as entrevistas com mesa, cadeiras, ar-condicionado. Também foi disponibilizado um armário para manutenção de materiais e recursos para as entrevistas (gravador, fitas, papel chamex, canetas, pincéis, tintas, lápis de cor, giz de cera, livros de histórias, brinquedos selecionados).

As entrevistas foram feitas numa média de dois encontros, de cinquenta minutos, para cada participante. Optamos por esta flexibilidade para contemplar conteúdo suficiente para análise. As que foram realizadas com os adultos, concluíram-se em um único encontro; as realizadas com as crianças participantes, foram concluídas em dois encontros tendo em vista a necessidade de considerar as peculiaridades deste tipo de recurso com o segmento infantil.

Na entrevista com a criança, assim como com o adulto, a qualidade do dado colhido dependeu, da relação entrevistador/entrevistado. Durante a coleta de dados contamos com a disponibilidade e a motivação da criança para participar

(CARVALHO *et al*, 2004.). Além do esclarecimento inicial sobre a pesquisa em linguagem acessível, disponibilizamos recursos específicos tais como: papel chamex, lápis, tintas, pincéis, canetas hidrocor, massa de modelar, jogos de dama e ludo. Foram utilizados quatro roteiros de Entrevistas : (Apêndices C,D,E,F)

A idéia de realizar esta pesquisa com participantes diferenciados, se ancorou no fenômeno que interrogamos. A nosso ver, compreender a configuração do reconhecimento da agressividade via análise dos depoimentos dos participantes, reconhecendo a implicabilidade entre eles, remete à necessidade de um desenho de pesquisa que privilegie o entre.

#### **4.4. Procedimentos...**

O caminho metodológico deste estudo foi inspirado em Amatuzzi (2001) que propõe uma análise sistematizada em quatro momentos:

- 1- Síntese particular dos depoimentos;
- 2- Sistematização da análise das sínteses;
- 3- Diálogo com outros pesquisadores e teóricos;
- 4- A Extensão deste diálogo como via de comunicação da pesquisa, seja para a comunidade científica ou para outro público qualquer.

##### ***Síntese particular dos depoimentos***

Após a transcrição das entrevistas fizemos a leitura atenta e minuciosa com a retirada de conteúdos que não estavam relacionados com os objetivos do estudo.



Posteriormente, as sínteses foram apresentadas aos participantes para a confirmação e alguns esclarecimentos (Apêndices G, H ,I e J)

### ***Sistematização da análise das sínteses***

Na leitura atenta de cada depoimento, procuramos localizar as respostas relacionadas à nossa interrogação sobre o reconhecimento da agressividade. Construímos uma lista de respostas com seus respectivos trechos retirados do depoimento. Assim fizemos com todos os depoimentos. Posteriormente, comparamos as listas de todos os depoimentos, separamos o que era comum entre eles (invariantes) e o que era particular neles (variantes). Construímos um texto com a análise dessas invariantes e variantes (a estrutura do vivido).

### ***O diálogo com pesquisadores e teóricos através do referencial encontrado***

Na proposta de AmatuZZi (2001) o resultado encontrado via análise orienta o diálogo com pesquisadores e teóricos se configurando como discussão. Neste estudo o desvelar do reconhecimento segue essa ordem: a análise através das unidades dos significados, os subseqüentes resultados e a discussão proveniente deles.

### ***A extensão do diálogo***

Esta etapa diz respeito ao relato da pesquisa propriamente, devendo representar o início de uma interlocução com a comunidade científica e com outras que tenham algum interesse e envolvimento com o tema abordado pelo estudo.

Os depoimentos foram agrupados em forma de quarteto, para facilitar o desvelamento do que acontece entre os relatos dos implicados. Foi constituído da seguinte forma: (Os nomes apresentados são fictícios).

QUARTETO A:
Alice (professora) – P. A. 36 anos
Ana (mãe da criança reconhecida como agressiva) – R. A. 42 anos
Arthur (criança reconhecida como agressiva) – C. A. 9 anos (2ª série)
Ari (criança colega do Arthur) – C. C. A. 12 anos (2ª série)

Identificação para análise:

P.A: professora do quarteto A.

R. A: responsável pelo aluno do quarteto A.

C. A: criança participante do quarteto A.

C. C. A: criança que tem maior interação com o participante do quarteto A.

## 5 - DESVELANDO O RECONHECIMENTO

Nesta etapa, buscamos transpor dos depoimentos, os trechos que respondiam à nossa questão-problema. Nossas respostas se constituíram mediante quatro unidades de significado: **A percepção sobre a criança reconhecida como agressiva e sua autopercepção** (presente em todos os depoimentos do quarteto); **Formas de relacionar** (presentes em todos os depoimentos do quarteto); **Sentimentos vivenciados** (presentes em P.A, R.A e no depoimento de Arthur); **Histórias do aprender na escola** (presentes em R.A, C.C.A). A análise e discussão foram realizadas de forma subsequente.

### **A PERCEPÇÃO SOBRE ARTHUR E SUA AUTOPERCEPÇÃO**

**P.A** - *Ele é uma criança assim muito desligada, como se não gostasse de estudar. (...) Não tem interesse em estudar, ele fica só sentado, olhando, gosta de conversar com os colegas, mexer com os meninos, andar nas carteiras dos colegas e aí ele não escreve quase nada, ele é muito agressivo, é respondão. Ele diz: “professora a senhora só chama a minha atenção, não chama atenção dos outros, não está vendo os outros?!” (...) nenhum assunto ele sabe ler, ele não estava pronto para a 3ª série (...) Ele é assim, muito “atentado”, ele provoca, assim e os meninos reagem, (...) já com as meninas não, ele quer namorar (...).*

**R.A**- *(...) Eu achei que ele melhorou bastante, portanto está aqui a prova, o ditado, se a senhora vê o outro ditado não tem nenhuma de lápis, só de vermelho todinho.*

*Agora o único problema, é que ele não gosta mesmo de sentar para estudar, eu tenho que sentar com ele. Ele gosta de estar brincando, esse negócio de estudar, ele não gosta (...) comigo ele, é muito carinhoso, ele me abraça, ele me beija, principalmente quando eu estou me sentindo ruim, ele fica deitado do meu lado. Para mim o Artur é uma ótima criança, (...) ele respeita qualquer um. Claro, se você chega ameaçando qualquer criança até reagiria. Se chega acusando de alguma coisa, ele diz que não foi, não vai ter um comportamento bom, porque como ele diz assim: “mãe eu nunca respondi para professora, eu nunca xinguei a professora, mãe, agora não sei porque que ela tem marcação em mim, tudo sou eu”.*

**C.C.A-***O Artur é o colega que eu mais converso, quer dizer mais ou menos. Porque às vezes ele é atentado e às vezes não. Porque ele atrapalha todo mundo que estuda. Tem umas outras meninas que começam e aí. Ah, (...) elas vêm e mexem com ele. Mas elas que começam é, mas tem umas vezes também que é ele. Ele tem preguiça de fazer o dever que a professora passa. (...) o Arthur não se dá muito com a professora, não sei bem o porquê. Ele é todo assustado, ele fica na dele, aí ela começa a esculhambar com ele. (silêncio). Quando é ruim, para fazer eles brigam às vezes. Aí ele vai tentar escrever. Ele senta e escreve, assim, mais ou menos e ai ela coloca incompleto, não soube fazer.*

**C.A-***Eu?(pausa) Ela fica me empinando, ela a professora. Ela fala que eu não presto, quando ela fica na frente, se eu for mudar de lugar, ela me chama de mal-educado, ela fica todo tempo me chamando... Hoje, lá na sala, eu fiz este desenho do Naruto, ele é maneiro, não está igual, falta o chapéu igual. Não precisa segurar meu caderno, deixa aqui comigo (Arthur segurava o caderno o tempo todo sem*

*permitir que ninguém o tocasse). (...) Ela me chamou de porcaria. “Porcaria és tu, eu disse para ela; ninguém me chama de porcaria não” (cerra os punhos com expressão de raiva).*

Arthur é reconhecido por P.A, como criança desligada, sem interesse nos estudos, focado nas conversas com os colegas, sem acompanhar as atividades das aulas. É visto como muito agressivo e respondão. Neste caso a agressividade do aluno aparece na fala da professora com sua atitude de responder, reagir. Segundo P.A, coloca-se como vítima em relação aos outros colegas. Para ela, o comportamento de Arthur é diferenciado: provoca os meninos que reagem ante a isso e já com as meninas, manifesta interesse em namorar. Para P.A, Arthur não deveria estar na terceira série por não saber ler.

Embora em seu relato aponte a condição acadêmica do aluno, a professora não estabelece correlação entre esta e as qualificações que atribui a Arthur. O emprego do “ele é...”, toma um sentido de algo hermético, fechado sem processualidade, o que caracteriza o rótulo. Para Bataglia (2002), quando nos direcionamos assim a uma pessoa, nossa fala sobre ela retira toda sua condição de fluidez. Isso tornar-se relevante porque é, através de nossas várias formas de expressar em nossas múltiplas interações, que nos constituímos mutuamente.

Não gostar de estudar é o único ponto que converge com a percepção de R.A, considerando que esta observa melhora em uma de suas atividades acadêmicas. Quando acompanhado, o reconhece como uma criança carinhosa respeitadora que só reage ao se sentir ameaçada. Destaca, em sua fala, o fato deste ter dito nunca responder à professora. Isso nos remete ao posicionamento de Seeman (1998) que reitera que os pais tendem a aceitar mais facilmente os

sentimentos positivos dos filhos. Por outro lado, estes, muitas vezes, para se sentirem aceitos e apreciados pelos pais, se distanciam de sua própria experiência orgânica seja através da negação ou distorção. Para Castelo Branco (2001), quando a criança vive experiências que são impossibilitadas de serem simbolizadas ou são simbolizadas através da negação ou distorção, pode apresentar um estado de ansiedade que contribuirá para vários comportamentos tidos como inadequados, dentre estes, os agressivos.

C.C. A apresenta uma percepção mais aberta sobre Arthur, quando relata que este “nem sempre é atentado”, o que nos permite pensar em outras formas do mesmo se revelar nas relações do cotidiano da sala de aula, o que significa dizer que, embora se comporte “fora do esperado”, está inserido juntamente com outras crianças que também, em algum momento, se comportam da mesma maneira. Tanto C.C. A como R. A apontam para uma percepção de Arthur que não é restrita à queixa a ele relacionada.

Embora C.C.A entenda que Arthur atrapalha quem quer estudar e que o mesmo tem preguiça de fazer as atividades, um ponto relevante é sua percepção sobre a relação de Arthur com a professora. Para ele, Arthur se revela assustado e sua tentativa de fazer a atividade não é considerada pela docente, que o “esculhamba”. O termo nos permite conferir um sentido de brigar, atacar, ferir, ainda que em proporções diferenciadas. A fala de C.C. A sobre o relacionamento entre a professora e aluno, deixou transparecer dois pontos paradoxais: o esforço de Arthur para realizar suas atividades e o registro da professora focado no término incompleto da atividade.

A autopercepção de Arthur se revela numa reação ao posicionamento de P.A que, conforme seu relato refere-se a ele de forma depreciativa e rotulante (porcaria)

Vale ressaltar que Arthur, durante a entrevista, não largava o caderno, mesmo sendo oferecida a ele a oportunidade de guardá-lo, enquanto participava desta. Isso nos remeteu a indagar sobre o que Arthur temia revelar em seu caderno. Provavelmente, a relação de Arthur com o que produzia era alicerçada na desvalorização. Para Caldas (2005), muito da depreciação e da desvalorização do aluno com sua própria produção acadêmica se dá em função do olhar patologizador do professor, por conta destes não acompanharem as aulas ou o restante da classe.

O reconhecimento de Arthur por P.A é focado em seu comportamento agressivo. Para Del Prette e Del Prette (1998), quando a criança é identificada a partir dessa condição, tende a desenvolver um autoconceito frágil e constituir relações com colegas e professores caracterizadas pela rejeição. Entretanto, isso só é observado na relação com a professora e não com os colegas. Arthur não se reconhece como agressivo e rejeita a percepção da docente. Sua reação revela a tentativa de se fazer compreendido em seu modo de existir, no contexto da sala de aula, o que instiga a uma busca de sentidos, que pode ser representada por um apelo para ser compreendido a partir de sua própria experiência, revelando um movimento de sua tendência à atualização. Em seu ato agressivo, incide um propósito firme de resistência ao bloqueio de sua livre expressão (AXILINE; 1972).

Embora no posicionamento docente a agressividade esteja polarizada na pessoa de Arthur, caracterizada também pelo seu desinteresse nos estudos, os relatos num conjunto, nos possibilitam refletir sobre a implicabilidade e a mutualidade neste processo de subjetivação, do qual todos estão envolvidos, o que equivaleria a considerar nossa condição complexa, portanto sistêmica, hologramática (MORIN, 2002). Cada ator, neste processo, em sua individualidade, traz sua marca do todo, seja este todo o contexto da família, da escola ou da

sociedade em geral. Da mesma forma, paradoxalmente, cada individualidade, em sua singularidade, auxilia a compor o todo. Para Petaglia; Queiroz; Lorie (2006), no campo educacional, entender questões desta ordem requer indagar sobre as características do sistema escolar, da família e da sociedade na qual vive o aluno.

Do ponto de vista hologramático, é necessário colocar os problemas singulares numa discussão mais ampla, por carregarem informações do conjunto que está representado neles. Em meio ao reconhecimento que se faz de Arthur (desinteressado, agressivo, desligado, atentado, respondão, carinhoso, cuidadoso, respeitador), estão subjacentes valores e ideologias veiculados entre os sistemas em suas complexas interações.

Em linha gerais, no reconhecimento de nossos participantes, considerando suas especificidades, é possível visualizar a evocação de uma prática pedagógica conteudista, que é impotente no âmbito relacional, por entender que este é de responsabilidade da família ou de outra área de atuação, uma tentativa de exteriorização da voz infantil, bem como uma concepção de infância enquanto ser inacabado, frágil, “um ainda não” que precisa ser orientado e modelado rumo à maturidade, sendo considerado desvio tudo que escapa a esses padrões (ANDRADE, 1998).

### **FORMAS DE RELACIONAR**

*P.A-(...) eu fico o tempo todo chamando: “já terminou Arthur?” E ai nada (...) se eu for dar confiança, eu fico batendo boca com ele, então eu prefiro, nem revidar o que ele fala, não levo em consideração porque se não, é terrível (...) todo dia eu coloco*



*no caderno dele incompleto, incompleto, aí a Maria (pedagoga) manda ele ficar sem recreio. As provas dele são um fracasso, ele não faz nada, ele não admite que ele faz aquilo, ele diz que outros alunos também fazem e que eu não chamo atenção deles. Eu não vejo os outros alunos fazerem. Aí eu disse para ele: “só que o menino está andando na sala porque ele já terminou a atividade dele, pelo menos (...”).*

**R.A-** *(...) então desde pequeno, eu digo, vocês não mexem com criança nenhuma, não batam no filho dos outros, mas também, não sejam espancados na rua, se defendam. O mais velho dizia assim quando uma criança ia bater nele: “Bateu, levou”. Então o Arthur veio assim, porque olha, o outro, o Rui, o mais velho (...) ele nunca desrespeitou as pessoas mais velhas não. Nenhum dos meus filhos nunca foram assim... Sabe, é conversando, é assim que eu digo o que ele tem que fazer o que é melhor e assim ele vai fazendo. Só que às vezes, quando eu digo: “Arthur, meu filho, vai estudar com a sua irmã ele diz logo: ah, eu não vou estudar com ela, que ela não sabe! Como ela não sabe Arthur, ela está fazendo o 1º ano, ela nunca repetiu Arthur!”. Ai ele diz: “a senhora vai ver eu vou me sentar lá com ela. E ela, vai logo me ofendendo(..)”.*

**C.C.A -** *Eu empresto para ele o caderno. Ele tem preguiça de copiar (...). Eu não fico com ele no recreio, só às vezes. Lá em casa, eu jogo bola com ele. Ah, ele joga bacana. Ele sai quando perde. Ele fica aborrecido muito pouco. No trabalho de grupo ela que escolhe quem vai sentar comigo, quem vai sentar com ele. Eu fico longe. Ele senta aqui e eu para cá. Ela separa se a gente tiver junto. Todo mundo fica calado, ninguém pergunta nada. Todo mundo fala só para ela.*

**C.A-** (...) *Eu, estou (fala baixinho) (Silêncio) ela veio querer gritar comigo, eu gritei com ela também. Antes de ontem, eu não vim, aí ela veio querer gritar comigo, eu gritei com ela. (...) É quase toda hora quando ela vai querer falar, fica olhando para mim. E digo: “e aí perdeu algum macho como eu?”. Eu não sei se ela escuta. Tem vez que ela só sabe chorar, tem vez que ela só fica chamando nome (se refere a professora). “Tu chama nome para mim tu estás pensando que eu vou querer deixar assim, tu chamando nome para mim”(…) Eu não converso com ela, ela não fala mais nem comigo, nem eu com ela. Então, se ela não quer conversa comigo, eu não vou conversar com ela, eu não vou lá puxar papo com ela. Eu não gosto de tirar dúvida porque eu não sei ir lá falar com ela.*

Quanto às formas de relacionamento presentes nos depoimentos, destacamos a insistência de P.A para que as atividades sejam realizadas, permitindo aos que concluíram caminharem na sala, o que não acontece com Arthur. Este, com o apoio da pedagoga, permanece em sala de aula durante o recreio para a conclusão das atividades. P.A não revida aos posicionamentos de Arthur; não os considera, para evitar conflito. Acompanha as atividades registrando no caderno dele somente a não finalização e concebe suas avaliações como “fracasso”. Conforme o relato, o olhar docente é focado nos resultados que o aluno apresenta e não em seu processo de aprender.

O conflito é considerado como algo que não pode ser permitido, pois põe em cheque a autoridade docente e a “ordem necessária ao aprendizado”. Neste sentido, reiteramos o posicionamento de Moreira (2007) que concebe o conflito como próprio do ser humano, o que implica a necessidade de aprofundar as relações conflitivas e não de negá-las. Desde que a ética se instaure no debate, o conflito pode ser rico

por gerar oportunidades de mudança, na realidade dos sujeitos e nas sociedades em geral (PETRAGLIA, 2006).

Considerando o local onde foi feito este estudo, estes trechos dos depoimentos nos apontam para o fato de que a escola ainda não é também um espaço para se aprender sobre emoções, o que não difere de muitas outras escolas brasileiras. O pensamento reproduzido, no ambiente escolar, é caracterizado pela separação entre conflito e ordem, prazer e desprazer, tranqüilidade e agitação. Tal pensamento é sedimentado na idéia de escola ideal que se preparou para receber um aluno ideal (MOYSES;COLARES, 1996). Esta mesma idéia concebe a subjetividade humana a partir de uma causalidade linear. Neste sentido, a agressividade e a indisciplina não são identificadas como forma de reagir ao que é experienciado no ambiente escolar, mas como algo que provém exclusivamente da própria criança e de sua vivência familiar.

Quanto a R.A, esta não recomenda a agressão para os filhos, mas a reação como defesa é uma referência em sua orientação. Ilustra isso ao sinalizar o comportamento do irmão mais velho que serviu de modelo de aprendizado para Arthur. Relata também que os filhos respeitam as pessoas mais velhas, segundo as orientações dadas. Quando trata do auxílio que Arthur recebe da irmã nas tarefas escolares, dá ensejo a um paralelo entre ambos, pois é possível observar que a mesma enfatiza a condição dessa filha (que nunca repetiu), o que nos permite considerar que Arthur, provavelmente, é comparado com a irmã, que também o ofende.

Ela informa que Arthur realiza as atividades ao seu lado quando há diálogo. O mesmo não ocorre ao se sentir ameaçado ou ofendido. Os relatos de R.A e a reação de Arthur destacada em sua fala nos permitem refletir de forma mais concreta sobre

o impacto de pessoas socialmente significativas no processo de subjetivação infantil, pois a criança, em seu processo de aprender na escola, também carrega consigo o que aprendeu em casa. Outro ponto a ser considerado, é a realização das atividades escolares com a mãe. Neste caso, o diálogo se impõem como condição relevante e dá a idéia de um ambiente relacional com pouca ou nenhuma ameaça, embora a necessidade de obedecer à autoridade materna possa também ser um fator considerado, o que poderia assumir também a conotação de respeito.

Em relação a C.C. A, este revela proximidade com Arthur e o auxilia com o empréstimo dos cadernos, embora entenda que o mesmo tem “preguiça de copiar”. Também faz referência positiva sobre a participação dele no jogo de bola. O tipo de interação anunciada neste relato sugere uma percepção de Arthur além do rótulo. Faz menção a uma criança participativa, tolerante às regras de um jogo.

Este refere também que, na escola, a professora não permite que os dois façam trabalhos juntos e pede que todos permaneçam calados, só ocorrendo perguntas direcionadas particularmente a ela. Este ponto do relato permite uma reflexão sobre o conceito de socialização no âmbito pedagógico. A estratégia de separar os que “não aprenderam suficientemente sobre limites”, como recurso possível encontrado e a situação de crianças que somente se manifestam em condições de particularidade, quando se manifestam, têm relação muito próxima com o conceito de socialização que, muitas vezes, permeia o ambiente escolar. Tal conceito é constituído na idéia de que socializar uma criança significa ensiná-la a seguir regras, a se comportar socialmente.

Para Gonzalez Rey (1987) socializar uma criança significa fundamentalmente prover condições para que ela se expresse, revele de sua experiência nas relações

que estabelece. É esta uma das condições que assegura sua participação na construção de limites necessários ao seu desenvolvimento.

Considerando esta unidade de significado, no relato de Arthur, observamos que este reage da mesma maneira que é interpelado, pois grita com a professora ao ser abordado por ela dessa forma. Relata que as advertências se restringem a sua pessoa e responde com hostilidade. Também alerta para atitude da professora que se alterna entre o choro e reação com ofensas. Um ponto emblemático, em sua fala, é quando revela que a relação está impossibilitada ao diálogo e associa o seu não gostar de tirar dúvidas com sua dificuldade de contato com a professora.

Para Rogers (1985), o processo de aprender do aluno é prejudicado quando, em seu campo fenomenológico, as relações são providas de ameaças direcionadas diretamente a sua pessoa, através de humilhações, constrangimentos. Vale ressaltar que o prejuízo também acontece quando a ameaça aparece de forma velada, mediante a indiferença ou o distanciamento na comunicação.

Desta forma, não é difícil entender porque Arthur não permite mostrar seu caderno, muito menos revelar suas dúvidas, pois, segundo Caldas (2005), a autocrítica e o medo de errar podem nos oferecer explicação sobre a inibição de certos alunos, tendo em vista que se expressar implica comprometer-se; produzir menos pode significar expor-se menos e conseqüentemente receber menos crítica.

Embora a agressividade, enquanto queixa, apareça direcionada à pessoa do aluno, ela atravessa o cenário intersubjetivo e se revela de forma diferenciada na fala da professora. Isso nos permite indagar a respeito do que poderia existir anterior ou concomitante ao grito e a ofensa da professora em direção a Arthur? Sentimentos de raiva, de impotência, de frustração de intolerância? Ela, em sua forma de relacionar, também carrega sua história, sua formação docente seus, valores...

Neste caso, há uma influência mútua: a agressividade manifestada através da resistência de Arthur ao rótulo, à percepção que a professora tem sobre ele, também contribui para desencadear nela, reações que podem ser identificadas como agressivas e que podem revelar outros desdobramento de sentidos, bem como nos permitir outras reflexões que, em algum momento, vão esbarrar, em uma política educacional medíocre e em uma economia de contrastes impactantes.

No ambiente escolar hostil, além de outros sentimentos, o professor também experiencia raiva e, muitas vezes, também se revela agressivo, mas, quase sempre, a sua atitude é conferida tão somente à idéia de tentativa de disciplinar.

Estes trechos dos depoimentos, com atores diferenciados, mas tão imbricados, nos levam a refletir sobre a necessidade de ampliar conhecimento acerca do fluxo experiencial que sustenta o trânsito intersubjetivo nas relações por eles estabelecidas. Partindo de uma contribuição centrada, seria acessar ao que estes sentem, aos seus múltiplos sentidos que podem traduzir múltiplos significados.

### **SENTIMENTOS VIVENCIADOS**

**P.A-** (...) *É muito difícil sabe... (sentimento de angústia que não estava presente no início da entrevista).*

**R.A** – (...) *Mas antes vou lhe falar a verdade, eu vim duas vezes aqui, eu disse que eu ia tirar ele, por mim ele não estaria, mas estudando, porque eu acho que nenhuma mãe gosta de ver seu filho ser... (silêncio). Porque ele chegava lá em casa e ele dizia assim mamãe: chegou uma mãe e a professora falou assim ah, aquele*

*aluno ali não quer saber de nada. Antes eu ficava muito chateada mesmo, eu disse pôxa!, Será que é só o meu que não presta?*

**C.A-** *Eu e outro moleque lá, porque ela não se incomoda com a gente, ela adora chamar a gente de porcaria, porque eu queria que (silêncio). Só porque eu estava me levantando para pedir o livro emprestado, aí o outro bagunça e ela olha para mim. Eu falei e aí agora tu só quer olhar para mim é, meu nome é doce na boca da Cinderela? (expressão de raiva).*

Um provável sentimento de angústia e impotência aparece, no final da entrevista de P.A, quando esta admite ser muito difícil a situação em que se encontra. Aqui, os sentimentos não são referidos diretamente e a dificuldade, reconhecida de forma geral na situação, não é relatada como pertencente a si, embora o sentimento expresso pelo não verbal aponte para o envolvimento desta com a situação vivenciada, como também a fala de Arthur sobre P.A denuncie os sentimentos vividos por ela. Novamente, isto nos permite refletir sobre a visão de subjetividade dicotômica, linear que permeia o ambiente escolar, tendo o posicionamento docente como uma das suas principais fontes de expressão e o quanto paradoxalmente os depoimentos revelam que estão todos imbricados.

No que diz respeito a R.A, esta revela um ressentimento, em sua fala, ao se reportar à intenção que teve de tirar o filho da escola por conta da maneira como este foi tratado, indagando se não houve discriminação. O depoimento de R.A denuncia a fragilidade da relação entre família e escola. Há uma mútua atribuição de responsabilidade ou de culpabilização, quando a escola, ao se reportar à realidade dessas crianças, não se reconhece na situação e atribui a esta e a sua família, a

razão da agressividade manifestada, da mesma forma que a família focaliza restritamente na escola, a responsabilidade para encontrar respostas a respeito das dificuldades de aprendizagem do filho. A fala de R.A e o sentimento por ela revelado, no entanto, chamam a atenção para a atribuição de responsabilidade à criança e à sua família.

Arthur sente-se injustiçado, ignorado, depreciado pela professora e reage à isso de forma hostil. Os quatro participantes evidenciam, em seus depoimentos, a necessidade de serem escutados a partir do que experienciam. A própria agressividade e o conflito ensejam a existência de sentidos ocultos, no cenário intersubjetivo que os mesmos produzem. Trata-se do propósito de focalizar o processo experiencial vivido pela pessoa que é subjacente aos conteúdos que surgem a partir deles (MESSIAS ; CURY, 2006). O que, numa perspectiva centrada, é visto como experiência. Isso significaria colocar a relação como expoente decisivo para compreender tanto os momentos de tranquilidade, como os momentos de desordem, de embates que perfiguram a realidade humana.

Embora a agressividade manifestada possa estar relacionada a uma série de fatores, a tensão que está subjacente ao ato agressivo é mais intensa, aumentando a probabilidade do ato acontecer, quando não há disponível um canal de escuta que permita a pessoa expressar seus sentimentos. (ROGERS ;; KINGET, 1977).

Qualificar as relações efetivando programas que possibilitem minimamente o contato com a experiência, através do desenvolvimento da empatia entre os envolvidos, pode oferecer condições que diminuam a agressividade que é apresentada como queixa, prevenindo inclusive a violência (COCHRAN; COCHRAN, 2002).



## **HISTÓRIAS DO APRENDER NA ESCOLA**

**R.A** - *Porque olha, eu já na 1ª série que eu deixei para lá, a professora Júlia simplesmente pegou ele por causa do que o meu marido fez, (...) então ele se aborreceu de falarem mal dele. Quem é que não se aborrece se alguém falar mal de seu filho, aí ele falou lá para professora, e ela fez assim, quem sabia mais ou menos ela deixava ali e se dedicava, e quem não sabia ela não ligava, é ela não ligava sabe, então, ele não passou.*

**C.C.A** – *(...) Eu moro lá na rua onde ele mora. Ele era muito mais calmo. Ele copiava, fazia todinho o dever dele. A Rita era a professora do outro ano (...).*

Um ponto importante presente em R.A é que a mesma refere que, na 1ª série, Arthur viveu uma experiência segregadora, na qual a professora dividia a turma, se dedicando aos que sabiam mais e deixando de lado os que sabiam menos. C.C.A também faz referência a uma outra professora de Arthur, com quem este manteve um desempenho melhor do que com a atual.

As experiências pregressas de Arthur sobre seu processo de aprendizagem, se revelam atuais, na medida em que as marcas, os sentidos experimentados por ele, se apresentam potenciais e são intensificados na relação presente. A agressividade manifestada por Arthur, desvela também sua história de aprender na escola e quanto “o como” e “o que sentia” durante este processo foi negligenciado.

De forma geral, entre as crianças que são identificadas com aquelas que apresentam problemas de aprendizagem, estão incluídas as que são consideradas

indisciplinadas, rebeldes e agressivas, o que reitera a correlação entre problema de aprendizagem e agressividade (SISTO, 2005; BAZI, 2003).

Tal fato nos permite entender a agressividade também como consequência do fracasso escolar e do processo de aprendizagem vivenciado conforme os estudos de Train (2001) e de Santana (2004). Isso impõe a necessidade de compreender a agressividade também como linguagem que anuncia e denuncia o que aconteceu e o que acontece, não especificamente com a criança, mas na esfera intersubjetiva na qual ela está inserida. Neste sentido, é preciso refletir também sobre o conteúdo pedagógico oferecido, em que medida este possibilita ao aluno, se sentir incomodado, inquieto desperto, pertencente e participativo em seu processo de aprender.

A busca por uma aprendizagem que se caracterize como significativa ao aluno, que o envolva em sua inteireza como propõe Rogers, (1985) presume não separar cognição e afeto, embora a manutenção contínua deste tipo de aprendizagem seja inviável (MOREIRA, 2007). Tendo em vista que é impossível dar continência ao interesse de cada aluno o tempo todo e a importante necessidade do aluno também ter acesso àquilo que não lhe convém para o seu próprio desenvolvimento como pessoa. Torna-se necessário que o professor não se afaste do desafio de buscar alternativas, para que o conhecimento proposto a nível curricular atue satisfatoriamente no interesse do aluno e também cause ressonância em sua vivência real.

Entendemos ser cada vez mais necessário atentar para a história do aluno, e para os possíveis significados construídos a respeito de si próprio, a partir das relações que vêm estabelecendo em casa e na escola, considerando da mesma forma, a rede de significações no qual está inserido, rede esta que é tecida por

vários atores. A criança que vem constantemente experienciando ameaças, diretamente direcionadas a sua pessoa, tem poucas possibilidades de se revelar de forma participativa e autônoma em seu processo de aprendizagem. ´

Não obstante, a luta do aluno contra o rótulo, a fala da professora que não se reconhece como partícipe do processo de subjetivação do mesmo, no que diz respeito à agressividade denunciada, podemos concluir que os depoimentos aqui descritos revelam que tanto as histórias pregressas vividas por Arthur, bem como suas experiências atuais repercutem em seu desenvolvimento.

Numa intercessão entre uma perspectiva centrada mais atualizada e a visão moriniana de subjetividade humana como complexa, podemos considerar que as percepções sobre Arthur nos levam a refletir sobre a agressividade humana, a partir da identificação de um self como sistema aberto que é suscetível à cultura e à historicidade que se constitui processualmente na interconexão e multiplicidade de fatores. Paradoxalmente, embora o reconhecimento que faz sobre Arthur seja subsidiado por uma visão cartesiana, dicotômica da subjetividade, este mesmo reconhecimento e suas conseqüências denunciam um processo de subjetivação multifatorial que o sustenta e o mantém.

## 6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo percurso da construção deste estudo foi permeado de desafios e de indagações fomentadas ao longo do caminho, desde a iniciação do projeto, o acesso à literatura e, mais especificamente, o contato com a escola. A conclusão da pesquisa, através das respostas aqui encontradas, não representa o final deste processo reflexivo e indagador. Ao contrário toma feição de um convite à outras indagações.

Inicialmente, destacamos a força da linguagem presente na fala de nossos participantes. Os resultados nos mostraram que a visão de subjetividade linear, está presente entre os depoimentos e subsidia as formas de relacionamento. A contínua vivência no ambiente escolar, bem como a contínua vivência no ambiente doméstico, não são anunciadas como fazendo parte do processo de subjetivação da criança, o que era de se esperar, tendo em vista que somos frutos de nossa cultura e de nossa história. A participação de informantes diferenciados, mas totalmente imbricados pelo envolvimento relacional com a criança identificada como agressiva, nos permitiu visualizar os significados, numa perspectiva de conexão entre estes.

Os conteúdos revelados nos possibilitaram refletir sobre o impacto das experiências que envolveram e envolvem o processo de aprendizagem da criança na escola e como a agressividade e a indisciplina aparecem de forma intensa a denunciar isso. Esta mesma reflexão foi estendida ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que, quando este é viabilizado como um rito maquinal e repetitivo, destituído de uma preocupação com significações intersubjetivas em sua construção, na relação professor aluno, acaba por favorecer o fracasso escolar.

Os depoimentos também revelaram o quanto a valoração aprendida no âmbito familiar, é relevante na maneira da criança reagir ao rótulo à ela imposto e em sua própria forma de interagir na escola, em seu aprendizado. Isso nos leva a considerar a importância do binômio família-escola, no processo educacional. A escola amplia seu alcance enquanto agente transformador, quando propicia condições para que esta relação seja estreitada e limita suas possibilidades quando promove o contato família-escola somente diante de problemas e de impasses que aguardam desfechos e soluções. É preciso promover ações que resgatem o status da família como parceira na formação pedagógica de nossos alunos e possibilitem à escola assumir seu papel também como parceira, no desenvolvimento interpessoal de nossos alunos.

É necessário considerar os saberes produzidos tanto na escola, como na família e alertar para a natureza sistêmica dessas Instituições, no que diz respeito à troca, simultânea e retro-alimentada de valores, de idéias e de afetos. A escola por ter, culturalmente, sob seu domínio a função da formação acadêmica, está aprisionada em práticas pedagógicas tradicionais que reconhecem os alunos problemas como desviantes. Isso pode contribuir para desencadear, na família, práticas punitivas e segregadoras e, desta forma, colaborar para selar destinos.

Considerando que a linguagem promove condições interacionais que produzem processos de subjetivação diversos, atentar para a configuração do reconhecimento da criança como agressiva, a partir da análise dos depoimentos, nos permitiu aproximar do trânsito, os sentidos e significados veiculados nas interações entre os participantes. Assim, detalhes e nuances da percepção de um participante sobre a criança, identificada como agressiva, pode ser observado de forma interconectada na fala de outro. O depoimento do coleguinha dessa criança foi

relevante, neste sentido, porque representou uma outra voz infantil, revelando um pouco do que é produzido no ambiente relacional da sala de aula. Como um “outro significativo” no processo de subjetivação dessa criança, este participante, embora tenha revelado uma visão menos fechada a respeito desta, também apontou um pouco das qualificações direcionadas a ela, no ambiente da sala de aula.

Esse fato nos levou a indagar acerca do que as crianças aprendem na sala de aula. O que é fruto do que elas percebem e experienciam por si próprias? O que é fruto da relação com o professor, na sua condição de formador de opinião, e o que estas reproduzem a partir disso? Não é possível desconsiderar nenhuma dessas alternativas, se reconhecermos nossa interdependência, nossa natureza sistêmica de pertencer e de existir, o que nos leva a reiterar cada vez mais a importância de se fazer valer a voz infantil a partir de sua própria referência, quando examinamos a escola e os acontecimentos que a envolvem.

A participação do professor, em nosso estudo, nos ofereceu oportunidade de contactar, de maneira mais próxima e questionadora, com a da realidade do docente da rede pública. Oriundos de uma formação incipiente, reflexo de políticas governamentais indiferentes à educação como condição básica e prioritária, revelam-se prisioneiros da cultura de um ensino tradicional, que não permite espaços para a expressão e para a admissão de sentimentos ditos negativos por colocarem em risco sua autoridade.

Em nossa condição humana, estamos todos imbricados. O professor, assim como qualquer pessoa, pode experimentar todo tipo de sentimento, inclusive a raiva e também pode agredir, ainda que de forma diferenciada, lançando mão dos recursos de que dispõe para lidar com situações que o mobilizam em seu cotidiano. Neste caso, para ele, o dia-a-dia da sala de aula também pode ser fonte de

sofrimento e trazer prejuízo em seu desenvolvimento pessoal e profissional. O contato com os conteúdos expressos pelos participantes, deu origem a outras indagações, num desdobramento em relação às que fomentaram este estudo. Neste caso, também podemos perguntar: professores, agressivos ou professores que se revelam agressivos?

Abordar este assunto, nesta perspectiva, assume relevância social quando consideramos que a agressividade que traz prejuízo, assim como qualquer outro fenômeno humano, é construída e vitalizada nas relações estabelecidas, nos múltiplos sistemas que atingem os envolvidos, direta e indiretamente.

Implementar ações que visem mudanças, no âmbito da educação, requer também planejar previamente ações que empreendam mudanças na maneira de conceber o aluno, a escola e a própria vida. Para Morin (1999), a reforma, em qualquer nível da educação, é recorrente da mudança do pensamento.

Professores, gestores, pais, educadores em geral, não podem ter atitudes mais engajadas caso não se reconheçam também como sujeitos partícipes e cocriadores do processo de subjetivação de seus alunos, de seus filhos, da mesma maneira que são afetados por eles no cotidiano da sala de aula, da escola e do lar.

Embora a queixa da agressividade infantil venha sendo manifestada de forma recorrente por pais e educadores, estudos na Psicologia, Pedagogia e ciências correlatas apontem para agressividade, na infância, como fenômeno plurideterminado, a focalização, na criança e em sua família, como únicos agentes causais ainda é acentuada. No caso da realidade da escola, especialmente as públicas, isso ainda é ideologicamente mantido e vitalizado, resquícios de uma época em que estas mesmas ciências, especificamente a Psicologia, refletiam uma condição funcional ao poder dominante.

E, mesmo na atualidade, o fazer psicológico pode contribuir com esta situação, quando aborda os problemas humanos enfatizando, particularmente, o intra-psíquico, em detrimento da realidade social e histórica que os circunscrevem, e também quando colabora para que a escola promova atenção à tais crianças, a partir de identidades fixas e de modelo teóricos pré-determinados, ocasionando práticas excludentes e segregadoras.

Então, é necessário considerar que, se nos reportarmos à condição dessas crianças que, na atualidade, são rotuladas como agressivas e identificadas como as “encrenqueiras” e “valentonas” e indagarmos sobre a mensagem oculta do ato agressivo e dos múltiplos fatores que o sustentam, vamos nos deparar com uma processualidade que impede qualquer tentativa de classificação ou de enquadramento.

Por isso, urge a necessidade de ampliar o número de pesquisas que considerem o que ocorre mais direto, no âmbito das interações escola/família. Da mesma forma, devem ser implantadas práticas pedagógicas que permitam um repensar mais audacioso acerca das valorações que permeiam estas interações, pois todo conhecimento se transforma através das diversas interações que o contato com o social lhe dispõe, tendo em vista que esta é um das funções da educação: promover o contato do conhecimento com a vida social (ABREU JUNIOR, 1999). Neste caso, possibilita-se um processo inexorável, paradoxal de transformação, tanto da vida social como do próprio conhecimento, num movimento dialético e dinâmico.

Contribuir para mudar a forma de pensar a escola, não significa abandonar o saber antigo, tradicional, mas fundamentalmente repensar, de forma corajosa, os



aspectos em que este não nos auxilia a compreender os fenômenos humanos e suas recorrentes transformações.

A própria Abordagem Centrada na Pessoa em seus fundamentos fenomenológicos existenciais pode oferecer recursos importantes para qualificar as relações entre família e escola, além de nos auxiliar a compreender a linguagem da agressão, quando privilegia o intersubjetivo e propõe um resgate da crença no potencial do aluno para aprender. Porém, em nosso entendimento, esta contribuição só pode ser efetiva e fecunda quando viabilizada numa perspectiva atualizadora, que entende o homem como ser mundano, concreto, situado historicamente.

Finalizando, abordar a realidade de crianças que são reconhecidas como agressivas, a partir de uma concepção de subjetividade humana complexa, multifacetada, instável, portanto plurideterminada pode ser uma das alternativas promissoras, na medida em que nos permite reconhecer que o contrário, o desviante, o que escapa aos padrões, é constituído e construído a partir de nossas interações, independente de nossa consciência disso. E, disponibilizar o diálogo entre os contrários, num movimento de inclusão e de complementaridade, é o que legitima nossa humanidade.

Neste sentido, a proposta da ACP em Pedagogia, a partir de uma perspectiva mais atualizada, pode contribuir na atenção conferida à escola na medida em que privilegia a intersubjetividade, no processo ensino aprendizagem e resgata a crença na pessoa que aprende, considerando limites e possibilidades em sua relação com o mundo, bem como convida ao desafio de pensar e de buscar caminhos para que o conhecimento proposto, a nível curricular, possa atingir também o interesse do aluno e produza ressonância em sua vivência real.

## REFERÊNCIAS:

ABREU JÚNIOR, Laerthe. **Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

ADIVINCULA, Iaraci F. Os acontecimentos da prática clínica contemporânea e a concepção de sujeito e mundo da modernidade. **Revista Interloquções**, Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco, Recife, v. 1, n.1, p. 135-153, jan.-jun. 2001.

ANDRADE, Ângela Nobre de. A criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício. **Rev. Psicologia Reflexão e Crítica**. vol. 11, n.1, p. 161-174, 1998.

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade do Casulo à borboleta**. In: CASTRO, Gustavo (org). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

ALMEIDA, C. et al. **Pensamento Complexo nos caminhos da educação**. In: ALMEIDA, C e PETRAGLIA, I. (orgs.). **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.

AMATUZZI, Mauro. **Pesquisa fenomenológica em Psicologia**. In: **Psicologia e Pesquisa Fenomenológica: reflexões e perspectivas**. Bruns Maria Alves de Toledo e Holanda, A. F. (orgs.). São Paulo: Ômega Editora, 2001.

AMATUZZI, Mauro. A subjetividade e sua pesquisa. **Revista Memorandum**. Belo Horizonte, v. 10, p. 93-97, 2006.

AXLINE, Virgínia. **Ludoterapia: a dinâmica interior da criança**. Belo Horizonte. Interlivros, 1972.

BARRETO, Carmem; MORATTO, Henriette T.P. Leitura crítica da teoria da terapia centrada no cliente. **Revista Interloquções**, Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco, Recife, v. 1, n.1, p. 104-134, jan.-jun. 2001.

BARRETO, Carmem. **A evolução da Terapia Centrada no Cliente**. In: GOBBI, S; MISSEL, S. (orgs.). **Vocabulário e Noções Básicas da Abordagem Centrada na Pessoa**. São Paulo: Vetor, 2005.

BAZI, G. A. **As dificuldades de aprendizagem na escrita e suas relações com traços de personalidade e Emoções**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

BATTAGLIA, M. do C. L. **Terapia de família centrada no sistema**. Conectando a Abordagem Centrada na Pessoa à Teoria Sistêmica de família: ampliando recursos e revigorando o processo (Dissertação – mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: UFRJ (Instituto de Psicologia), 2002, p. 136.

BELÉM, Diana M. H. **Abordagem centrada na pessoa: um olhar contemporâneo**. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Departamento de Psicologia, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2004.

BOCK, A.M. B. et al. **Psicologia e Educação: cumplicidade ideológica**. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M.A.M. **Psicologia Escolar: teorias e críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BOZARTH, J. D.; BRODLEY, B.T. Actualization: a functional concept in client-centered psychotherapy. **Journal of Social Behavior and Personality**, v. 6, p. 45-59, 1991.

BRODLEY, B. T. **The actualizing tendency concept in client- centered theory**. The Person- Centered Journal, n. 6, p. 108-120,1999.

CALDAS, Roseli Fernandes. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga mas atual. **Rev. Psicologia Teoria e Prática**. São Paulo, vol. 7, n. 1, p. 21-33, 2005.

CARRENHO, Esther. **Raiva: seu bem, seu mal**. São Paulo: Vida, 2006.

CASTELO BRANCO, T.M. **Histórias infantis na ludoterapia centrada na criança**, Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica – Campinas. p. 137, 2001.

CARVALHO, A. et al. O Uso de Entrevistas em Estudos com crianças. **Rev. Psicologia em Estudo**. Maringá. v. 9, p.291-300, maio-ago, 2004.

CASTRO, L.R. A. A infância como alegoria. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 1998, n. 7.

COCHRAN, J; COCHRAN, N. **Empathetic communication for conflict for resolution among children.** The Person-Centered Journal. vol.9, n.2, 2002.

COLLARES, O.; MOYSES, M. **Preconceitos do cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

CRITELLI, Dulce M. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

CURY, Vera E. **Abordagem centrada na pessoa: um estudo sobre as implicações dos trabalhos com grupos intensivos para a terapia centrada no cliente.** 171f. Tese (Doutorado em Saúde Mental). Faculdade de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

DARTIGUES, André. **O que é a Fenomenologia?** São Paulo: Centauros, 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia.** v. 6, n. 3, p. 205-215. 1998.

DOFMAN, Elaine. **Ludoterapia.** In: ROGERS, Carl. **Terapia Centrada no Cliente.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DUTRA, Elza. A narrativa como técnica de pesquisa fenomenológica. **Rev. Estudos de Psicologia.** Natal. V. 9, n. 2, p. 355-364, 2002.

DUTRA, Elza. Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade. **Rev. Estudos de Psicologia,** Natal, v. 9, n.2, p.381-387, maio-ago. 2004.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas: Verus, 2005.

FERNANDEZ, A. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira 1986.

FREIRE, E. S. F. **A tendência à atualização: uma revisão de literatura.** p. 1-16. (1999) Disponível em : [www.institutodelfhos.com.br](http://www.institutodelfhos.com.br) . Acesso em 05 dez. 2006.

FREIRE, E. et al. **Person-Centered Therapy with child and adolescent victims of poverty and social exclusion in Brazil.** In: MALCOM, B.; PROCTOR, G.; COOPER, M.; SANDERS, P. **Politicising the person centered approach: Agenda for social change** p.143-145. Ross- on- Wye: PCCS Books, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOBBI, S. L. et al. **Carl Rogers – Vida e Obra.** In: GOBBI, S.; MISSEL, S. (orgs.). **Vocabulário e Noções Básicas da Abordagem Centrada na Pessoa.** São Paulo: Vetor, 2005.

GOLDMAN, L. **Counseling with children in contemporary society.** Journal of mental health counseling. v. 26, p. 168-187, 2004.

GOMIDE, P.I. C. A influência de filmes violentos em comportamentos agressivo de crianças e adolescentes. **Psicologia Reflexão e Crítica.** Porto Alegre, v.13, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad social y su expresión em la enseñaza. Rev. **Temas em Psicologia.** Ribeirão Preto, n. 3, p. 94-107, 1997.

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

HART, Joseph. The development of client-centered therapy In: HART, J.; TOMLINSON, T.M. (org.). **New directions in client-centered therapy.** New York: Houghton Mifflin, 1970.

HOLANDA, Adriano. **Diálogo e Psicoterapia: correlações entre Carl Rogers e Martin Buber.** São Paulo: Lemos Editorial, 1998.

HURTZ,C, S. **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência.** São Paulo. Casa do Psicólogo, 2002.

LANDRETH, G. **Child-Centered Play Therapy.** Elementary School & Counseling. V. 28, p.17-29, 1993.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**. Manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas: Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEVANDOWSKI, D. C.; SCORTEGANA, P. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. **Revista Interações**. v. 9, n. 18, p. 127-152. jul - dez, 2004.

LIMA, N. **Fenomenologia e o método fenomenológico**. In: SCARPARO, H. (org.). **Psicologia e pesquisa: perspectivas metodológicas**. Porto Alegre. Ed.Sulina, 2000.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAHFOUD, M. **Plantão psicológico na escola: uma experiência**. In: MIGUEL, M. (org.). **Plantão psicológico: novos horizontes**. São Paulo; C.I, 1999.

MALDONADO, D.; WILLIAMS, L. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3. 2005.

MARTINS, J.; BICUDO, M. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamento e recursos básicos**. São Paulo: Centauro, 2003.

MESSIAS, J.; CURY, V.; HURTZ, C. S. **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2002.

MITO, T. I. **Psicodiagnóstico e avaliação informal**. In: ANCONA- LOPEZ, M. (org.). **Psicodiagnóstico: processo de intervenção**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOON, k. **A Therapist's thoughts during a child therapy session** (2000) Trabalho apresentado no 15º Annual Conference of the Association for the Association for the Development of the Person – Centered Approach, Universidade da Califórnia, San Diego.

MOREIRA, Virgínia. A noção de pessoa na teoria de Carl Rogers. **Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia**. Universidade do Grande ABC, São Caetano do Sul, v. 4, n. 2, 1992.

MOREIRA, Virgínia. **De Carl Rogers a Merleau-Ponty: a pessoa humana em psicoterapia**, p. 75-93, 2007.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRRN, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. Ed. 7. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NYE, D. R. **Três psicologias: idéias de Freud, Skinner e Rogers**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, A. M. et al. A relação de afeto/desafeto em famílias de crianças com comportamento agressivo. **Rev. de Pesq.: Cuidado é Fundamental**. Rio de Janeiro, v. 9, n.1-2, 2005.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Rev. Psicologia USP**, São Paulo, vol. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PAVARINO, M.G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **Revista Psico**, Porto Alegre, n. 36, p. 127-134, 2005.

PETRAGLIA, I. **Sete idéias norteadoras da relação educação/complexidade**. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (orgs.). **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.

PUENTE, M. de La. **O Ensino Centrado no Estudante: Renovação e Crítica das Teorias Educacionais de Carl Rogers**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

ROGERS, Carl. **Client-centered Therapy**. Boston: Houghton-Mifflin, 1951.

\_\_\_\_\_. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

\_\_\_\_\_. **Um jeito de Ser**. São Paulo: EPU, 1983.

\_\_\_\_\_. **Liberdade para Aprender em nossa década**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Terapia Centrada no Cliente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROGERS, C.; KINGET, M. **Psicoterapia e relações humanas**. São Paulo: Interlivros, 1977.

SALLES, F.L.M. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**. Campinas. v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005.

SANTANA, J, V. **Tendência anti-social na escola**: uma postura indisciplinar ou um pedido de socorro. São Paulo: Vetor, 2004.

SCORTEGAGNA, P.; LEVANDOWSKI, D.C. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. **Rev. Interações** .Porto Alegre, v. 9, n. 18, p. 127-152, 2004.

SEEMAN, J. Client-Centered Play Therapy with implications for parent-child relationship. 1998. Disponível em: [www.adpca.org/journal/journalindex.htm](http://www.adpca.org/journal/journalindex.htm). Acesso em 08 dez 2006.

SISTO, F. F. Rejeição e agressividade na escola. **Psicologia em estudo**. v.10, n. 1, p. 117-125. jan-abr. 2005.

SOUZA, M. B.; VASCONCELOS, A. C. de. As noções de educação e disciplina em pais que agridem seus filhos. **Revista Psico**. v. 37, n.1, p.15-22. jan-abr. 2006.

SZELBRACIKOWSKI, A.; DESSSEN, M. **Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano**. In: DESSSEN, M.; JUNIOR COSTA, A. L. **A tendência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. 2005.

SZYMANSKI, H.; CURY, V. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Rev. Estudos de Psicologia**. Natal, v. 9, p. 355-364, 2004.

TASSINARI, M. A. **Plantão Psicológico como promoção da saúde no contexto escolar**. (Dissertação – mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: UFRJ (Instituto de Psicologia), 1999, p.149.

TRAIN, A. **Ajudando a criança agressiva**. São Paulo: Papyrus, 2001.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.



WOOD, J. *et al.* **Abordagem Centrada na Pessoa**. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1995.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

## APÊNDICE - B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Elizabete Cristina Monteiro Ribeiro, sou psicóloga, aluna matriculada no Programa de Mestrado em Psicologia Clínica e Social, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Estou realizando um estudo intitulado: **“Crianças que se revelam agressivas: um estudo fenomenológico sobre a agressividade na infância”**, cujo objetivo é compreender como se configura o reconhecimento da criança como agressiva, a partir da análise do discurso da própria criança e de pessoas socialmente significativas a ela.

A proposta de trabalho a ser desenvolvida será realizada na (Nome da escola), no bairro da Pedreira na região metropolitana de Belém, com duas crianças, um responsável e um professor de uma delas. Os dados deste estudo serão coletados a partir de entrevistas que serão gravadas e transcritas após apresentação do projeto, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por seus participantes.

Neste termo, comprometo-me garantir que os indivíduos envolvidos na pesquisa tenham suas identidades preservadas, e a reservar todo o material coletado, única e exclusivamente para utilização desse estudo ou de eventuais publicações científicas. Além disso, asseguro que todo o trabalho realizado se tornará informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Enfatizo, ainda que é garantido aos participantes dessa pesquisa, a liberdade de deixar de fazer parte da mesma e o direito de se manter informados sobre os resultados encontrados, não havendo nenhum pagamento pela

participação na mesma e em caso de dano pessoal, diretamente provocado durante a pesquisa, terão direitos a indenizações legalmente estabelecidas.

Por isso, pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, os indivíduos relacionados em anexo, sujeitos da pesquisa, ou seus responsáveis, cientes dos procedimentos, não restando qualquer dúvida a respeito do lido e explicado, firmam seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar deste estudo, podendo retirar esse consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo.

*Belém, de de 2007.*

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura dos participantes ou de seus respectivos responsáveis:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

TELEFONES PARA CONTATOS: Elizabete Ribeiro -32546150/ 88625109

Tainâ Figueiredo -32262949

## APÊNDICE - C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA 1 – (PROFESSORA)

Nome:

Idade:

Tempo de atuação na escola:

Série e turno que leciona na escola:

---

- 1- Como você percebe o Arthur?
- 2- Quem é o Arthur para você?
- 3- Fale-me um pouco de sua experiência com ele.

## APÊNDICE - D

### ROTEIRO DE ENTREVISTA 2- (RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA)

Nome:

Idade:

Número de filhos:

---

- 1- Como a senhora vê Arthur?
- 2- Quem é o Arthur para a senhora?
- 3- Fale-me um pouco de sua experiência com ele.

## APÊNDICE - E

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - 3 (CRIANÇA/ COLEGA)

Nome:

Idade:

Série:

---

- 1- Quem é o Arthur para você?
- 2- Como você vê o Arthur em sala?
- 3- O que você gostaria de contar para gente sobre seu colega?



## APÊNDICE - F

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - 4 (CRIANÇA)

**Nome:**

**Idade:**

**Série:**

---

- 1- Como você se vê na escola? Você pode falar um pouco de você para mim?
- 2- Você pode me falar um pouco do que acontece, como é seu dia-a-dia na sala?
- 3- Como você se sente?

## APÊNDICE - G

### SÍNTESE PROFESSORA ALICE (P.A)

Ele é uma criança assim muito desligada, como se não gostasse de estudar. (...), não tem interesse em estudar, ele fica só sentado, olhando, gosta de conversar com os colegas, mexer com os meninos, andar nas carteiras dos colegas, e aí ele não escreve quase nada, ele é muito agressivo, é respondão. Ele diz professora à senhora só chama a minha atenção, não chama atenção dos outros, não está vendo os outros. (...) Nenhum assunto ele sabe ler, ele não estava pronto para a 3ª série. (...) ele é assim muito “atentado”, ele provoca assim, e os meninos reagem, (...) Já com as meninas não, ele quer namorar, (...).(…) eu fico o tempo todo chamando, já terminou Arthur? E ai nada (...) se eu for dá confiança eu fico batendo boca com ele, então eu prefiro, nem revidar o que ele fala, não levo em consideração porque se não, é terrível (...) todo dia eu coloco no caderno dele incompleto, incompleto, aí a Maria (pedagoga) manda ele ficar sem recreio. As provas dele são um fracasso, ele não faz nada, ele não admite que ele faz aquilo, ele diz que outros alunos também fazem, e que eu não chamo atenção deles, eu não vejo os outros alunos fazerem. Aí eu disse para ele, só que o menino está andando na sala porque ele já terminou a atividade dele pelo menos, (...).(…) É muito difícil sabe... (sentimento de angustia que não estava presente no início da entrevista).

## APÊNDICE - H

### SÍNTESE ANA - RESPONSÁVEL POR ARTHUR (R.A)

(...) eu achei que ele melhorou bastante, portanto esta aqui a prova, o ditado, se a senhora vê o outro ditado não tem nenhuma de lápis só de vermelho todinho, agora o único problema é que ele não gosta mesmo de sentar para estudar, eu tenho que sentar com ele. Ele gosta de estar brincando, esse negócio de estudar, ele não gosta, (...). Comigo ele é, muito carinhoso, ele me abraça, ele me beija, principalmente quando eu estou me sentindo ruim, ele fica deitado do meu lado, e. Para mim o Artur é uma ótima criança, (...) ele respeita qualquer um. Claro, se você chega ameaçando qualquer criança até reagiria. Se chega acusando de alguma coisa, ele diz que não foi, não vai ter um comportamento bom, porque como ele diz assim, mãe eu nunca respondi para professora, eu nunca xinguei a professora mãe, agora não sei porque que ela tem marcação em mim, tudo sou eu. (...) então desde pequeno, eu digo vocês não mexem com criança nenhuma, não batam no filho dos outros, mas também, não sejam espancados na rua se defendam. O mais velho dizia assim quando uma criança ia bater nele: “Bateu, levou”. Então o Arthur veio assim, porque olha o outro o Rui o mais velho (...) ele nunca desrespeitou, as pessoas mais velhas não, nenhum dos meus filhos nunca foram assim... Sabe é conversando, é assim que eu digo o que ele tem que fazer o que é melhor, e assim ele vai fazendo. Só que às vezes quando eu digo Arthur, meu filho vai estudar com a sua irmã ele diz logo: ah, eu não vou estudar com ela, que ela não sabe! Como ela não sabe Arthur, ela está fazendo o 1º ano, ela nunca repetiu Arthur! Ai ele diz a senhora vai ver eu vou me sentar lá com ela. E ela, vai logo me ofendendo (...).(...

Mas antes vou lhe falar a verdade, eu vim duas vezes aqui, eu disse que eu ia tirar ele, por mim ele não estaria, mas estudando, porque eu acho que nenhuma mãe gosta de ver seu filho ser...(silêncio). Porque ele chegava lá em casa e ele dizia assim mamãe: chegou uma mãe e a professora falou assim ah, aquele aluno ali não quer saber de nada. Antes eu ficava muito chateada mesmo, eu disse pôxa! Será que é só o meu que não presta? Porque olha, eu já na 1ª série que eu deixei para lá, a professora Júlia simplesmente pegou ele por causa do que o meu marido fez, (...) então ele se aborreceu de falarem mal dele. Quem é que não se aborrece se alguém falar mal de seu filho, aí ele falou lá para professora, e ela fez assim, quem sabia mais ou menos ela deixava ali e se dedicava, e quem não sabia ela não ligava, é ela não ligava sabe, então, ele não passou.

## APÊNDICE - I

### SÍNTESE ARI - COLEGA DE ARTHUR (C.C. A).

O Artur é o colega que eu mais converso, quer dizer mais ou menos. Porque às vezes ele é atentado, e às vezes não. Porque ele atrapalha todo mundo que estuda. Tem umas outras meninas que começam e aí. Ah, (...), elas vêm e mexem com ele. Mas elas que começam é, mas tem umas vezes também que é ele. Ele tem preguiça de fazer o dever que a professora passa.(...) O Arthur não se dá muito com a professora não sei bem o porquê. Ele é todo assustado, ele fica na dele, aí ela começa a esculhambar com ele. (silêncio). Quando é ruim para fazer eles brigam às vezes. Aí ele vai tentar escrever. Ele senta e escreve assim mais ou menos e ai ela coloca incompleto, não soube fazer. Eu empresto para ele o caderno. Ele tem preguiça de copiar (...). Eu não fico com ele no recreio, só às vezes. Lá em casa eu jogo bola com ele. Ah, ele joga bacana. Ele sai quando perde. Ele fica aborrecido muito pouco. No trabalho de grupo ela que escolhe quem vai sentar comigo, quem vai sentar com ele. Eu fico longe. Ele senta aqui, e eu para cá. Ela separa se a gente tiver junto. Todo mundo fica calado, ninguém pergunta nada. Todo mundo fala só para ela. (...) Eu moro lá na rua onde ele mora. Ele era muito mais calmo. Ele copiava, fazia todinho o dever dele. A Rita era a professora do outro ano (...).

## APÊNDICE - J

### SÍNTESE - ARTHUR (C.A)

Eu? (pausa). Ela fica me empinando, ela a professora. Ela fala que eu não presto, quando ela fica na frente, se eu for mudar de lugar, ela me chama de mal-educado, ela fica todo tempo me chamando... Hoje lá na sala eu fiz este desenho do Naruto ele é maneiro, não está igual, falta o chapéu igual. Não precisa segurar meu caderno deixa aqui comigo (Arthur segurava o caderno o tempo todo sem permitir que ninguém o tocasse).(…) ela me chamou de porcaria, porcaria és tu eu disse para ela, ninguém me chama de porcaria não (cerra os punhos com expressão de raiva). - (….) Eu, estou (fala baixinho) (Silêncio) ela veio querer gritar comigo, eu gritei com ela também. Antes de ontem, eu não vim, aí ela veio querer gritar comigo, eu gritei com ela.(…) É quase toda hora quando ela vai querer falar, fica olhando para mim. E digo e aí perdeu algum macho como eu? Eu não sei se ela escuta. Tem vez que ela só sabe chorar, tem vez que ela só fica chamando nome, (se refere a professora) tu chama nome para mim tu estás pensando que eu vou querer deixar assim, tu chamando nome para mim. (….) Eu não converso com ela, ela não fala mais nem comigo, nem eu com ela. Então se ela não quer conversa comigo, eu não vou conversar com ela, eu não vou lá puxar papo com ela. Eu não gosto de tirar dúvida porque eu não sei ir lá falar com ela. - Eu e outro moleque lá, porque ela não se incomoda com a gente, ela adora chamar a gente de porcaria, porque eu queria que (silêncio). Só porque eu estava me levantando para pedir o livro emprestado, aí o outro bagunça e ela olha para mim. Eu falei e aí agora tu só quer olhar para mim é, meu nome é doce na boca da Cinderela? (expressão de raiva).

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)