

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ELAINE PRODÓCIMO HIRAMA

CAMPINAS
Estado de São Paulo – Brasil
Fevereiro – 2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

iii

AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ELAINE PRODÓCIMO HIRAMA

Orientadora: Profa. Dra. VILMA LENI NISTA-PICCOLO

Tese apresentada à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas, para
obtenção do título de Doutora em
Educação Física.
Departamento de Educação
Motora.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

100.224793

UNIVERSIDADE Bo
CHAMADA T/UNICAMP
H613e
EX
NÚMERO BCI 49395
CÓDIGO 16-83710 2
D Y
VALOR R\$ 11,00
DATA _____
CPD _____

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

CM00168374-6

BIB ID 242844

H613e

Hirama, Elaine Prodócimo

As emoções na educação física escolar / Elaine Prodócimo Hirama. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

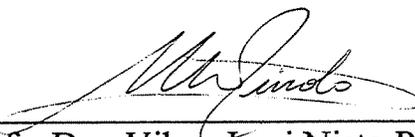
Orientador : Vilma Leni Nista-Piccolo.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Emoções. 2. Educação física (Primeiro grau). 3. Fenomenologia. 4. Desenvolvimento social. I. Nista-Piccolo, Vilma Leni. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese de Doutorado
defendida por Elaine Prodócimo
Hirama e aprovada pela comissão
julgadora em 27 de fevereiro de 2002.

Data: 27 de fevereiro de 2002



Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo

Profa. Dra. Rita de Cássia Franco de Souza Antunes

Profa. Dra. Eliana Ayoub

Prof. Dr. Pedro José Winterstein

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Elogio ao escriba

*Diferente é quem consagra sua vida a refletir na lei do
Altíssimo,
Quem perscruta a sabedoria de todos os antigos e dedica o
tempo livre às profecias.
Este preserva as sentenças dos homens famosos e penetra as
sutilezas das parábolas.
Busca o sentido oculto dos provérbios e aplica-se aos enigmas
das parábolas.
Desempenha funções entre os grandes e se faz presente diante de
quem governa.
Percorre as terras dos povos estrangeiros pois conhece, por
experiência, o bem e o mal entre os homens.
Empenha o coração em acordar cedo, dirigindo-se ao Senhor,
que o criou, e elevando suas súplicas ao Altíssimo; abre sua boca
para orar, e implora por seus próprios pecados.
Se o Senhor, que é grande, o quiser, será repleto do espírito de
inteligência: fará chover as palavras de sua sabedoria e, em
prece, dará graças ao Senhor.
O Senhor orientará seus conselhos e sua ciência, e ele meditará
nos divinos segredos.
Fará brilhar a instrução em seu ensino, e se ufanará da lei da
aliança do Senhor.
Muitos louvarão sua inteligência, a qual jamais será esquecida.
Sua lembrança não se apagará e seu nome viverá de geração
em geração.
As nações proclamarão sua sabedoria e a assembleia celebrará
o seu louvor.
Se viver muito, deixará, mais que mil outros, um nome glorioso;
e se morrer, isso lhe basta.
(Bíblia Sagrada “Pão Nosso de cada Dia”, Eclesiástico 39: 1-11)*

AGRADECIMENTOS

À **DEUS**, e todos os amigos espirituais,

Aos meus pais *Roberto e Aparecida*,

Aos meus filhos *Felipe e Gregório*,

Ao meu grande amigo *Léo*,

À minha orientadora e amiga *Vilma*,

A todos os meus amigos, e em especial às queridas irmãs do coração, *Célia e Érica*,

Aos professores que permitiram minha presença em suas aulas,

Aos funcionários da FEF,

Aos meus colegas do NEPICC,

À Renata pelo auxílio,

À todos aqueles que conviveram comigo em todos estes anos de estudo, e também antes deles,

Muitas palavras tenho a lhes dizer, mas uma única resume minha gratidão:
OBRIGADA!

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| RESUMO | xv |
| ABSTRACT | xx |
| O COMEÇO...INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO UM: A EMOÇÃO NA VISÃO DA NEUROCIÊNCIA | 6 |
| Emoção e Evolução | 10 |
| “Perdidamente Apaixonado”. Perdidamente por quê? A Estrutura Límbica das emoções e suas influências | 13 |
| Biologia ou Cultura, em que se envolve a emoção? | 16 |
| O Desenvolvimento (ou não) das pesquisas sobre emoções | 18 |
| CAPÍTULO DOIS: A EMOÇÃO NO SER HUMANO | 23 |
| A Emoção e a Inteligência | 23 |
| As Emoções no ser humano | 28 |
| Algumas teorias sobre a ocorrência das emoção ao longo da vida no ser humano | 30 |
| CAPÍTULO TRÊS: EMOÇÕES NA ESCOLA | 39 |
| Emoção, Corpo e Educação Física | 46 |
| Emoção e Educação Física: o Papel do Professor | 53 |
| Algumas alternativas a respeito da atuação do professor | 55 |
| CAPÍTULO QUATRO: A EMOÇÃO E O CAMINHAR | 59 |
| Intencionalidade | 62 |
| Epoché, suspensão | 63 |
| Meu universo de pesquisa | 64 |
| O caminhar | 66 |
| A descrição | 66 |
| As aulas de Educação Física | 67 |
| Primeira Redução: levantamento das Unidades de Significado | 68 |
| Segunda Redução: em busca da essência | 70 |
| Classificação das Emoções | 70 |
| A análise ideográfica | 77 |

| | |
|----------------------------|-----|
| Descrição Aula 1 | 80 |
| Redução Aula 1 | 84 |
| Síntese Aula 1 | 86 |
| Análise Ideográfica Aula 1 | 88 |
| Descrição Aula 2 | 90 |
| Redução Aula 2 | 97 |
| Síntese Aula 2 | 101 |
| Análise Ideográfica Aula 2 | 103 |
| Descrição Aula 3 | 107 |
| Redução Aula 3 | 113 |
| Síntese Aula 3 | 117 |
| Análise Ideográfica Aula 3 | 119 |
| Descrição Aula 4 | 122 |
| Redução Aula 4 | 127 |
| Síntese Aula 4 | 129 |
| Análise Ideográfica Aula 4 | 131 |
| Descrição Aula 5 | 133 |
| Redução Aula 5 | 139 |
| Síntese Aula 5 | 142 |
| Análise Ideográfica Aula 5 | 145 |
| Descrição Aula 6 | 149 |
| Redução Aula 6 | 158 |
| Síntese Aula 6 | 162 |
| Análise Ideográfica Aula 6 | 165 |
| Descrição Aula 7 | 169 |
| Redução Aula 7 | 176 |
| Síntese Aula 7 | 179 |
| Análise Ideográfica Aula 7 | 181 |
| Descrição Aula 8 | 184 |
| Redução Aula 8 | 193 |
| Síntese Aula 8 | 196 |

| | |
|---|-----|
| Análise Ideográfica Aula 8 | 199 |
| Descrição Aula 9 | 203 |
| Redução Aula 9 | 209 |
| Síntese Aula 9 | 212 |
| Análise Ideográfica Aula 9 | 214 |
| CAPÍTULO CINCO: SEGUINDO EM FRENTE | 217 |
| CAPÍTULO SEIS: ANÁLISE NOMOTÉTICA | 243 |
| Primeira Parada | 245 |
| Escolha das equipes | 245 |
| Disputa de material | 246 |
| Incentivo aos colegas | 247 |
| Êxito X fracasso | 247 |
| Proteção à equipe | 248 |
| Brincadeira de luta | 248 |
| Provocações | 249 |
| Término da aula | 249 |
| Segunda Parada | 250 |
| Terceira Parada | 254 |
| CAPÍTULO SETE: ATINGINDO O DESTINO | 257 |
| 1° ponto: o que tem ocorrido em nossas aulas para que a raiva seja tão freqüente quanto a alegria? | 257 |
| 2° ponto: Por que as crianças têm mantido tanta distância dos professores? | 260 |
| 3° ponto: Alegria diante do êxito | 261 |
| 4° ponto: Atividade competitiva ou não? | 262 |
| 5° ponto: Apoio sim, menosprezo não! | 264 |
| 6° ponto: Criança precisa de movimento! | 265 |
| Ponto final não, reticências... | 266 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 267 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Escolas e frequência de observações | 65 |
| Quadro 2: Emoções primárias ou universais elencadas pelos autores investigados neste estudo | 74 |
| Quadro 3: Manifestação de alegria nas nove aulas observadas | 219 |
| Quadro 4: Manifestação de companhia nas nove aulas observadas | 225 |
| Quadro 5: Manifestação de raiva nas nove aulas observadas | 228 |
| Quadro 6: Manifestação de medo nas nove aulas observadas | 234 |
| Quadro 7: Manifestação de asco nas nove aulas observadas | 238 |
| Quadro 8: Manifestação de tristeza nas nove aulas observadas | 241 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Total de manifestações de alegria por categorias de situações desencadeadoras em cada aula | 224 |
| Tabela 2: Total de manifestações de companhia por categorias de situações desencadeadoras em cada aula | 227 |
| Tabela 3: Total de manifestações de raiva por categorias de situações desencadeadoras em cada aula | 233 |
| Tabela 4: Total de manifestações de medo por categorias de situações desencadeadoras em cada aula | 237 |
| Tabela 5: Total de manifestações de asco por categorias de situações desencadeadoras em cada aula | 240 |
| Tabela 6: Total de manifestações de tristeza por categorias de situações desencadeadoras em cada aula | 243 |
| Tabela 7: Total de comportamentos registrados sobre cada emoção em todas as aulas observadas | 251 |
| Tabela 8: Total de comportamentos emocionais apresentados em cada aula | 253 |
| Tabela 9: Total de comportamentos relacionados à interação social em todas as emoções analisadas nas categorias: interação com outro gerada pela atividade e interação espontânea com outro | 255 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: As Vias Principal e Secundária para a Amígdala | 13 |
| Figura 2: Harper et al. (1987:44-46) | 39 |
| Figura 3: Scholesberg (apud Hilgard & Atkinson, 1976) | 71 |
| Figura 4: Straton (apud Marino, 1975) | 72 |

Resumo

Elaine Prodócimo Hiramã

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo

No presente estudo, buscamos compreender como ocorrem as manifestações das emoções de crianças de terceira série do ensino fundamental em aulas de Educação Física.

Entendemos que as emoções constituem-se em um aspecto importante no desenvolvimento do indivíduo e temos presenciado a negligência com que esse vem sendo tratado no âmbito educacional. Autores como Antônio Damásio (1996 e 2000), Howard Gardner (2000), Joseph LeDoux (1998) têm colaborado com pesquisas que mostram a influência dos aspectos mental e cerebral nas emoções do ser humano, procurando romper com a dicotomia existente entre razão e emoção.

As manifestações das emoções são particulares a cada indivíduo e não há a possibilidade de analisá-las do ponto de vista factual, como causa e efeito, buscando medir sua intensidade ou explicando-as, e sim entendê-las como experiência vivida por um grupo determinado, ou seja, como experiência situada em um contexto vivido. Essa situação levou-nos a optar pela abordagem metodológica da fenomenologia. Ao todo, nove turmas de alunos da terceira série do ensino regular de escolas públicas e particulares foram observadas durante as aulas de Educação Física.

Na busca de responder ao nosso inquérito inicial sobre como as manifestações emocionais ocorrem em aulas de Educação Física algumas indagações e outras pequenas questões foram levantadas. Quais emoções são mais comuns neste contexto? Quais são os principais fatores desencadeadores?

As aulas observadas foram descritas de forma ingênua, depois reduzidas em unidades de significado para, então, procedermos à análise ideográfica e nomotética.

Os dados obtidos revelam, entre outras questões, que, entre as emoções analisadas, a alegria e a raiva foram as mais comumente manifestadas nas aulas acompanhadas, sendo

que esta última (raiva) permeava com frequência as interações entre as crianças. Este dado serve de alerta aos professores para que se tornem sensíveis aos contatos sociais entre seus alunos, buscando estratégias que visem a interações positivas entre eles.

ABSTRACT

In the current study we look for comprehending the way the manifestations of children's emotions occur in their physical education classes in the third grade of Junior High School.

We know the emotions are an important aspect to an individual development and we have seen the way it has been treated with negligence in the educational sphere. Authors like Antônio Damásio (1996 and 2000), Howard Gardner (2000) and Joseph LeDoux (1998) have been collaborating with researches that emphasize the mental and cerebral aspects of the emotions and their influences in the human being, looking for breaking the dichotomy between sense and emotion.

The manifestations are individual of each person, so the theme is subjective and because of this there is no possibility of analyzing the factual aspect as cause and effect, but as an experience lived by a determinate group, we choose the methodological boarding of phenomenology. Nine groups of third grade students of public and private schools were observed during the physical education classes.

To answer our initial inquiry about the way the emotional manifestations occur in physical education classes, some investigations were used: what emotions are more common in this context ? What are the main unchaining factors ? What is the influence of the accomplished activity ? How can the teacher interfere on this process ? The observed classes were described in a ingenuous way and then reduced in units of meanings to proceed the ideographic and nomothetics analysis.

The results reveal that among the analyzed emotions, the joy and the anger were the most manifested in the observed classes, and the anger was frequent among the children. This result is an alarm for teachers about the necessity of being sensitive to the social relation among their students, looking for strategies that have in view positive relations among them.

O COMEÇO... INTRODUÇÃO

Escrever um texto é como desnudar-se. Acredito que alguém, algum dia, já tenha dito isso, pois não me parece uma idéia nova, contudo, é o que sinto agora. Eis-me desnudando aos olhos dos leitores...

Sentimento. Acabei de dizer sobre o que estou sentindo agora, nesse exato momento. Os sentimentos nos seguem em todos os momentos de nossa vida, sentimo-nos alegres, tristes, zangados, calmos, relaxados, excitados, etc. Diariamente nos debatemos em torvelinhos de emoções, buscando aquela tão almejada felicidade. Nossa meta de vida, na maioria dos casos, é atingir esse sentimento e nossas ações nos impulsionam para essa busca.

Durante anos trabalhei como professora de Educação Física em instituição de ensino especial e também no ensino fundamental da rede municipal de Paulínia. Essas experiências enriqueceram minha bagagem profissional e trouxeram-me questionamentos a respeito, entre outros assuntos, das manifestações emocionais das crianças de maneira geral e, mais especificamente, durante as aulas.

Pude perceber que em várias situações as crianças sentiam necessidade de manifestar suas emoções, mas isso não era permitido no ambiente escolar. Outras vezes senti que as crianças estavam emocionadas, mas não sabiam descrever o que estavam sentindo. Em outras, apresentavam reações a algo ocorrido, demonstrando “falhas” na percepção ou talvez na interpretação dos fatos. Angustiava-me essa situação, pois não sentia respaldo na escola para lidar com essas questões.

E refletindo sobre minha atuação, sobre a realidade do ensino com a qual pude conviver, sobre leituras referentes ao assunto e conversas com outros profissionais, pareceu-me claro que a falta de conhecimento sobre as emoções, por parte dos professores, era um dos pontos que dificultava uma solução mais efetiva nos casos; as dificuldades de lidar com as manifestações das emoções expressas pelas crianças (e até mesmo por nós, adultos), assim como trabalhar com este aspecto do ser humano no ambiente escolar são questões relevantes que permeiam nossa prática educacional.

Essa vivência deixou-me a certeza que os anseios por atingir um estado de equilíbrio, de tranquilidade não é privilégio dos adultos. As emoções também percorrem o dia-a-dia de nossas crianças e, com intensidades que podem impressionar a um observador mais atento. A criança também sente raiva, medo, tristeza e busca satisfazer seus desejos, busca suprir seu desprazer, busca ser feliz!

Essa busca dá-se a cada instante, em cada momento, como também ocorre conosco, os adultos. Se essa busca é incessante, é bem possível ou mesmo inevitável que ocorra também no período escolar. E nós, professores, de que maneira reagimos diante das expressões emocionais de nossos alunos? Qual a postura que adotamos? Estamos permitindo ou não que os sentimentos “freqüentem” nossas aulas? Será que estamos preparados para lidar com as emoções de nossos alunos?

Talvez, muitos educadores possam dizer que a manifestação de uma emoção em sala de aula pode atrapalhar o rendimento escolar. Outros, poderiam associar esse momento com oportunidades à bagunça, já que estariam permitindo que cada aluno pudesse expressar seus sentimentos. Há ainda aqueles professores que justificariam a desnecessidade disso alegando que, se as crianças têm essas oportunidades no recreio, onde muitas vezes o pátio da escola se torna palco de grandes brigas, por que, então, dar margens para que isso possa ocorrer dentro da sala de aula? E ainda outros poderiam dizer que mais importante é o conteúdo que precisam ensinar e que diante da possível algazarra é inviável dar conta de tantas informações. E assim por diante, cada professor busca uma justificativa para não dar espaço ao seu aluno de expressar seus sentimentos durante as aulas, como se fosse possível viver sem sentir, aprender sem emoções...

Essas são suposições escritas no papel de discursos dos professores, baseados em anos de minha experiência prática com escola. Vivências que me revelaram as alegrias tolhidas das crianças, as raivas impedidas de serem expressadas ou debatidas, momentos esses que me permitiram conhecer ambientes onde ninguém se preocupa com o prazer em aprender.

Autores como Rubem Alves (1994) e Snyders (1993) têm tratado da importância de cultivarmos a alegria e o prazer na escola. Cortella (1998) também traz importante contribuição ao afirmar:

*“Por ser um lugar de relações afetivas, a sala de aula é espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos e sabores. Por isso, essa sala exala humanidade e precariedade; a tensão contínua do compartilhar conduz, às vezes, a rupturas emocionadas ou a dependências movidas pelo temor da solidão; afinal, ser humano é ser **junto**, e ser junto implica um custo sensível”* (p.123, 124).

A afirmação do autor é repleta de tons emocionais e assim é realmente a escola, local de relações. Nenhuma relação ocorre sem emoções. Algumas são positivas e nos trazem lembranças agradáveis, outras, não tão positivas, nos fazem recordar que há muito a aprender...

Na tentativa de responder às minhas angústias, busquei uma pesquisa de pós-graduação, para o doutoramento e, então, pude perceber que era preciso delimitar minhas indagações, focar o que realmente me interessava saber, ou talvez responder às questões mais urgentes na minha função, já que este é um tema tão amplo.

Minha formação acadêmica e experiência profissional são na área da Educação Física, portanto meu universo de pesquisa dá-se neste tempo e espaço da vida escolar: as emoções expressadas nas aulas de Educação Física escolar. A faixa etária que mais me questionava, quando ingressei no programa, era aquela em que atuava na rede municipal de ensino, ou seja, ensino fundamental, mais especificamente, terceira série. Precisei, então, limitar, além do meu universo físico, meu universo de inquérito, focando as questões que me incomodavam sobre as manifestações emocionais nas aulas de Educação Física, sendo que as indagações que guiaram meu estudo foram: Quais emoções são mais comumente manifestadas pelos alunos durante as aulas de Educação Física? Quais são os principais fatores desencadeadores dessas emoções? Em que situações essas manifestações acontecem? Qual a influência das atividades nas emoções das crianças? Como o professor poderia atuar, auxiliando seus alunos na busca de um crescimento emocional?

Meu primeiro passo para a realização desse estudo foi buscar na literatura as pesquisas que vêm sendo realizadas nessa área. Minha percepção inicial foi de surpresa frente a profundidade dos trabalhos existentes na área da neurociência. É provável que essa área tenha sido a que mais tem contribuído com avanços sobre o estudo das emoções, em

decorrência do nível de aprofundamento dos estudos acerca do cérebro e das funções mentais do ser humano, entre as quais figuram as emoções. Esses pesquisadores vêm rompendo com o paradigma existente sobre razão e emoção serem dois pontos que não se relacionam e que o segundo interfere negativamente no primeiro. Como afirma Damásio (2000:83):

“A emoção e o mecanismo biológico que a fundamenta são o acompanhamento obrigatório do comportamento, consciente ou não. Algum nível de emoção acompanha necessariamente os pensamentos que alguém tem acerca de si mesmo ou daquilo que o cerca”.

Desta forma, atualmente aceita-se que estes dois componentes mentais, emoção e razão, não só se relacionam como também se completam.

No primeiro capítulo deste trabalho, busco trazer algumas contribuições que os neurocientistas têm oferecido sobre o assunto.

Alguns pesquisadores da área enveredaram seus estudos para a questão da inteligência, tentando esses dois aspectos mentais: a inteligência e a emoção. Essa união não foi aceita por todos os estudiosos, mas tem sido aceita a influência de uma sobre a outra. Essa valorização do aspecto emocional do ser humano levou muitos autores a buscarem compreender como se dá o aprendizado das questões emocionais. Sobre a existência ou não de uma Inteligência Emocional, além dos estudos sobre o desenvolvimento das emoções no homem, é que o segundo capítulo *“As Emoções no Ser Humano”* está pautado.

Após esses momentos de investigação mais específicos das questões emocionais, o terceiro capítulo mergulha na união dos assuntos: emoção e escola. Primeiramente relatamos estudos de autores que também procuram enfocar a importância dos profissionais envolvidos com a educação auxiliarem seus alunos no aprendizado emocional; em seguida, aprofundamos nas contribuições da Educação Física para o crescimento afetivo dos alunos e nos aspectos relatados a respeito do tema pelos estudiosos da área.

Parece claro a nós, profissionais que atuamos na prática docente, que as aulas de Educação Física são momentos na vida escolar permeados de possibilidades de interação

com o outro, de expressão de sentimentos, porém, os estudos têm revelado que, apesar de ser um espaço potencialmente adequado para manifestação das emoções, estas não estão sendo trabalhadas pelos profissionais, conforme declaro no capítulo *A Emoção na Escola*.

A fim de compreendermos melhor como se dão as emoções nas aulas de Educação Física e respondermos aos nossos questionamentos iniciais, escolhemos uma trajetória metodológica pautada na fenomenologia. Com essa escolha não é possível tentar *explicar* emoções, o que ao nosso olhar parece inconcebível, mas sim buscar a essência do fenômeno, que se caracteriza como experiência vivida. A busca da essência leva-me a um aprofundamento, a uma compreensão pautada na reflexão acerca do mundo por mim percebido.

Os capítulos quatro e cinco tratam da pesquisa nessa abordagem metodológica utilizada, trazendo as descrições ingênuas das observações de cada aula, as reduções na busca de identificar o que há de significativo nessas descrições, segundo meu olhar, para a compreensão do fenômeno. Constam também nesses capítulos as análises ideográficas, referentes a cada aula analisada e às emoções em si, vistas separadamente, além da análise nomotética, quando busquei focar as emoções de uma maneira conjunta, declarando as convergências existentes, ou seja, pontos que se repetem, ou ainda as divergências presentes em todas as categorias estudadas.

Finalmente, no último capítulo deste estudo são feitas reflexões dos dados levantados, apontando algumas contribuições sobre as possibilidades de atuação dos profissionais a respeito do assunto.

CAPÍTULO UM:

A EMOÇÃO NA VISÃO DA NEUROCIÊNCIA

Tratar do assunto “emoção” requer um passeio, mesmo que não muito aprofundado, pelos campos da neurociência, pois foi nesta área que esse tema conseguiu, nos últimos anos, o maior avanço em termos científicos.

As emoções sempre se mostraram misteriosas às pessoas. Apresentam-se como algo óbvio, e, ao mesmo tempo, desconhecido; algo que sabemos o que é, mas que dificilmente conseguimos descrevê-lo, ou, como afirma LeDoux (1998:22), *“todos sabem o que é, contanto que não lhes peçam para defini-la”*. O que mais compreendemos é que elas permeiam nossa vida, pois sempre buscamos vivenciar situações que nos causem prazer, alegria, evitando dores, sofrimentos e tristezas.

Mas o que são emoções e onde se situam em nosso organismo?

Segundo Reid (apud Marino Jr., 1975:3):

*“O termo **emoção** pode ser empregado quando quisermos definir: a) um estado afetivo dado pela introspecção, geralmente mediado por atos interpretativos; b) o conjunto das alterações fisiológicas internas, que visam ao retorno do equilíbrio normal entre o organismo e o meio ambiente; c) os vários tipos de comportamento manifesto, estimulado pelo meio e com ele se envolvendo em interações constantes, que são expressivas do estado psicológico mais ou menos agitado.”*

Por esta definição podemos perceber que o autor considera as atividades mentais, fisiológicas e comportamentais como constituintes do fenômeno emocional. Também procurando descrever em que consiste a emoção, Marino (1975) propõe quatro elementos:

- **conhecimento**, que refere-se às experiências anteriores ligadas à situação desencadeadora das emoções, ou seja, *“as reações não ocorrerão de modo espontâneo ou consciente, mas abruptamente, num nível ‘subconsciente’, determinando o tipo e gradação da emoção adequada a certa situação”*(p.4);

- **expressão**, que pode ser interna e externa, como enrubescimento ou palidez, alterações viscerais ou vasculares, expressões faciais, além das reações de fuga ou de ataque;
- **experiência**, que é a parte subjetiva do processo emotivo, isto é, “*é o que o indivíduo realmente ‘sente’ quando emocionado, introspectivamente*” (p.5), e que pode ser dividida em agradável ou desagradável;
- **excitação**, que, segundo o autor, traduz a “*viveza excessiva dos processos mentais durante uma emoção*” (p.5);

Este autor acredita que, por seu caráter subjetivo, as emoções dificilmente podem ser estudadas de forma quantitativa e objetiva.

Uma comparação entre dois exemplos de reações diferentes frente ao mesmo estímulo, talvez auxilie a clarear os pontos levantados por Marino (1975): consideremos o caso de um biólogo, especialista no estudo de cobras, que tem estudos aprofundados sobre o tema e conhece inúmeras espécies detalhadamente, e o caso de um homem que já sofreu a experiência de haver sido picado por uma cobra, passando sérias dificuldades, inclusive correndo risco de vida. O conhecimento destes dois homens sobre o animal cobra é, dessa forma, bastante distinto. Ao se depararem, os dois, com uma cobra raríssima, que já se imaginava extinta, a reação de ambos, provavelmente, será bem diferente. O conhecimento de ambos permite a cada um uma reação marcante e distinta. Por um lado, o encontro com um animal raro e por outro, o risco de morte. As expressões internas e externas dessa reação variam: preparação para a captura ou fuga e ataque; a experiência pode causar surpresa, êxtase ou do pavor; e a excitação pode desencadear no primeiro o impulso para a captura ou admiração estática do exemplar e, no segundo, o impulso para a fuga ou o ataque. Ou seja, o mesmo estímulo desencadeia, no caso, reações agradáveis ou desagradáveis, de acordo com as experiências pessoais.

Sobre a forma de atuação da emoção em nossa vida, Del Nero (1997) nos apresenta uma analogia que facilita a compreensão. Este autor localiza a emoção na consciência juntamente com o pensamento e a vontade. Ele define a consciência como “*palco das funções mentais*” (p.249), e é justamente nesse palco que a emoção une-se aos pensamentos e às idéias como o figurino aos atores de uma peça, dando-lhes o colorido. Segundo ele:

“a emoção colore ou adultera as idéias, obnubila ou exalta a vontade, fixa ou dispersa a atenção, faz sonhar -às vezes ter pesadelos- e interpenetra a personalidade e o pensamento”(p.249).

Para relacionar nossos pensamentos e vontades com as emoções basta associarmos com um fato comum de nosso dia- a- dia: quando fazemos algo que nos dá prazer, as idéias fluem, sentimo-nos envolvidos e motivados a continuar, procurando prolongar esta sensação agradável. Ao contrário, quando este prazer não se manifesta, nosso envolvimento com a tarefa é fraco e nossa motivação tende a cair consideravelmente.

Goleman (1995:20) procura definir as emoções como: *“(...) impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a vida.”*. Essa descrição refere-se claramente à sua relação com a sobrevivência. *“Impulso”* talvez seja o termo mais próximo daquilo que realmente as emoções representam. Caso nos deparássemos com um leão, ou ainda, numa situação mais condizente com a nossa vida atual, se, caminhando pela rua, fôssemos abordados por um assaltante, nossa reação, nessas situações de perigo, não seria diferente daquela manifestada pelos animais em situação idêntica. Em outro exemplo, na realização de uma entrevista ou exame para ingresso em um novo emprego, ou até mesmo um simples encontro com uma pessoa especial, torna-se impossível evitar certas reações corporais como aumento da pulsação, vaso dilatação ou vaso constrição periférica, tremor nos membros inferiores e superiores, entre outras. As emoções são descritas como algo que foge ao nosso controle, trazendo-nos uma sensação de “estar perdido” quando envolvido por elas. É como se não controlássemos a nós mesmos.

Damásio (2000), em estudo recente, diferencia as emoções de sentimentos, descrevendo-os como interligados em um processo que ocorre em três etapas no ser humano: 1- *estado de emoção*: é desencadeada no organismo uma *emoção*, ou seja, um conjunto de reações a partir de um indutor, que não precisa ser, necessariamente, consciente, e pode se tratar, desde a detecção de um objeto externo até a evocação de imagens mentais. Esses padrões de reações são, na maioria das vezes, impossíveis de serem controlados intencionalmente, trazendo-nos a sensação de que todos estão percebendo o que está ocorrendo conosco, vendo nosso rubor, nossa “tremedeira”, escutando nossa

pulsação... Uma vez que muitas reações das emoções são exteriorizadas, isto é, publicamente observáveis.

Mas o processo completo não se encerra aí. O acionamento de uma emoção no organismo acarreta uma série de mudanças, tanto corporais como cerebrais. Essas mudanças são captadas pelo proto-self do indivíduo, que “*é um conjunto coerente de padrões neurais que mapeiam, a cada momento, o estado da estrutura física do organismo nas suas numerosas dimensões*” (Damásio, 2000:201). A captação destas informações permite que seja atingida a segunda etapa do processo: “*o estado de sentimento*”, que equivale a sentir uma emoção.

Na terceira fase do processo, “*o estado de sentimento é tornado consciente*”, e este é o momento em que estamos sentindo um sentimento. Todas as modificações no organismo são representadas e unidas às representações do indutor, formando uma experiência mental de uma emoção, que é o *sentimento*.

Na visão deste autor, ao contrário das emoções, os sentimentos são internos, próprios, conscientes, não sendo passíveis de observação.

Em resumo, as três etapas descritas por Damásio (2000) como sendo formativas do processo são: ter uma emoção, que ocorre inconscientemente; sentir uma emoção, normalmente pré-consciente, pois é possível perceber as alterações no organismo; e ter conhecimento do que estou sentindo, ter um sentimento, que ocorre de forma consciente.

Para diferentes autores, buscamos focar o aspecto do “processo da manifestação emocional” que é a expressividade. Esse fenômeno é o que mais nos interessa neste estudo, por ser totalmente corporal, ou seja, toda a resposta desencadeada pelo indutor no ser humano é corpórea, de forma voluntária ou não.

Sou um “ser-que-se-emociona-no-mundo”, sou um ser emocional, e é pelo corpo que expresso o que sinto, e este sentir que ocorre na mente também é corpo, pois eis que minha mente também manifesta meu “ser-no-mundo”.

Emoção e Evolução

Há fortes indícios, como os relatados por Darwin, no século XIX, e também por LeDoux (1998), que as emoções surgiram nos seres vivos como mecanismos de sobrevivência, ou seja, favorecendo uma reação do organismo frente a situações perigosas. Estes primeiros mecanismos evoluíram e estabeleceram-se nos seres como características biorreguladoras inatas, mas mantendo a sua função de garantir a sobrevivência.

LeDoux (1998:99), baseando-se nesses estudos de Darwin, busca fortalecer a questão da evolução das emoções, afirmando que *“as principais atitudes expressivas demonstradas pelo homem e pelos animais inferiores são hoje inatas ou herdadas, isto é, não foram aprendidas pelo indivíduo”*. Para chegar a essa conclusão Darwin observou expressões da espécie humana, notando a semelhança nas manifestações entre diferentes povos, em cegos e em crianças pequenas (situações em que as chances de imitação são poucas). O homem e outros animais também foram comparados e semelhanças nas reações foram encontradas, como por exemplo: eriçar o pelo, urinar e defecar em situações de perigo. Estas descobertas levaram-no a crer no caráter inato das emoções.

Darwin também sugeriu que existem emoções evolucionariamente mais antigas que outras. Por exemplo, o medo e a raiva apresentam-se mais amplamente entre os animais do que a ansiedade ou o sofrimento causados por tragédias, os quais se aproximam mais das reações humanas.

Mas, de onde vem essa diferença? Estudiosos da neurociência têm buscado explicações no desenvolvimento cerebral das espécies e, dentre elas o homem é o ser vivo que apresenta o sistema nervoso mais complexo.

Estudos realizados vêm mostrando as semelhanças e diferenças entre o sistema nervoso do ser humano e o dos animais irracionais, e tem se atribuído as similaridades ou diferenças encontradas à equivalência das emoções, conforme relatado por LeDoux (1998).

O homem possui um sistema nervoso composto por três partes: o sistema medular ou tronco cerebral, o sistema límbico e o córtex cerebral. A evolução cerebral indica o desenvolvimento do tronco cerebral em volta da medula espinhal, cuja função era regular funções básicas, como a respiração e o metabolismo dos outros órgãos do corpo, bem como reações e movimentos estereotipados. Surgiram, então, os centros emocionais

(sistema límbico) que, agindo com a estrutura anterior, seriam os responsáveis pela ação, reação e fuga, bem como pelas aptidões de convívio e agrupamento nos animais inferiores (Miranda, 1997). E, finalmente, o córtex responsável pelo pensamento. Esta teoria foi apresentada em 1970 por Paul MacLean (apud LeDoux, 1998:89):

“nas suas palavras: ‘daí resulta a ligação extraordinária dos três tipos de cérebro, radicalmente diferentes em química e estrutura e cuja distância, no sentido evolutivo, avança pelos séculos. Existe aí, por assim dizer, uma hierarquia de três-cérebros-num-só, ou aquilo que eu abrevio como CÉREBRO TRINO e cada um desses cérebros possui sua forma específica de inteligência, sua própria memória, sua própria noção de tempo e espaço e suas próprias funções motoras e outras”

MacLean (citado por LeDoux, 1998) chamou esses três cérebros de reptílico (medular), paleomamífero (sistema límbico, anteriormente chamado de rinencéfalo ou cérebro olfativo e também de cérebro visceral, denominações ligadas a funções que eram atribuídas a esta estrutura) e neomamífero (córtex), em referência à escala evolutiva das espécies: répteis, mamíferos mais simples e mais complexos, incluindo o ser humano.

A existência desses “três cérebros” no ser humano é fato comprovado pela ciência. Contudo, estudos mais recentes (Harvey Karten e Glenn Northcutt, apud LeDoux, 1998) têm demonstrado algumas semelhanças entre o neocórtex (estrutura considerada mais recente) e alguns aspectos do sistema nervoso de animais mais primitivos. De certo modo, isso coloca dúvidas sobre a teoria da evolução mais conhecida, ou seja, que o sistema nervoso evoluiu “de baixo para cima”. Para LeDoux (1998) a evolução cerebral não ocorreu em geral, como um todo, ou seja, primeiro toda a medula, depois todo o cérebro emocional e finalmente o neocórtex completo, mas sim com cada função evoluindo separadamente, da mesma forma que diferentes emoções podem ter evoluído diferentemente, confirmando a idéia de Darwin sobre as emoções mais antigas.

Apesar dessa descoberta, não é difícil concluirmos que, embora possa se apresentar também em outras espécies, o córtex cerebral atingiu nos seres humanos uma complexidade maior do que em outros animais. E, de acordo com as descobertas dos

pesquisadores, é esta complexidade que ocasiona as diferenças nas emoções, entre outros aspectos do desenvolvimento, entre as espécies.

A idéia de que o sistema nervoso tem participação primordial no processo emocional tem sido aceita por estudiosos do assunto, ao longo de muitos anos. Uma das provas disso, narrada por Damásio (1996), é que, em uma pessoa que sofreu um acidente vascular cerebral (AVC), com dano no córtex motor do hemisfério esquerdo (lado esquerdo do cérebro), sofrendo paralisia facial direita, os músculos não respondem ao estímulo neural e a boca é puxada para o lado que se move, na realização do movimento voluntário; ao abrir a boca, a assimetria fica mais evidente. Entretanto, quando o sujeito sorri ou solta uma gargalhada espontaneamente, o sorriso é normal, com movimento em ambos os lados do rosto. *“Isso mostra que o controle motor de uma seqüência de movimentos relacionados com a emoção não se situa no mesmo local que o controle do ato voluntário”*(p.170).

Mas resta a questão: qual parte do sistema nervoso é específica das emoções?

MacLean (apud LeDoux, 1998) aprofundou-se na evolução dos estudos sobre o assunto. Este autor buscou concentrar a ação das emoções no sistema límbico, até então conhecido também como cérebro visceral por estar relacionado diretamente com o controle deste aspecto do funcionamento corporal e que, devido à ampla aceitação de sua teoria foi denominado também de sistema ou cérebro emocional. LeDoux (1998) contesta esse ponto da teoria de MacLean, afirmando que o sistema límbico é o único responsável pelas emoções e que estas também não se restringem a ele. Também defende a existência de vários sistemas relacionados às várias emoções, ou seja, não há um local único, determinado para todas elas, mas sim, cada uma possui seu sistema particular de funcionamento. Por exemplo, o circuito do medo não pertence ao mesmo circuito da alegria ou da tristeza. Dessa forma, esse autor revela que cada emoção deve ser estudada separadamente sob o ponto de vista neurológico, mas concorda com MacLean quanto à importância de duas estruturas cerebrais no processo emocional: a amígdala e o hipocampo.

Sintetizando, autores descrevem algumas emoções como tendo caráter inato, universal; e também que evoluíram entre as espécies, atingindo no homem sua maior

complexidade. Essa evolução está relacionada com o sistema nervoso do ser humano, pois já se tem comprovado a participação essencial desse sistema no processo emocional.

“Perdidamente apaixonado”. Perdidamente por quê? A Estrutura Límbica nas Emoções: suas Influências

No cérebro emocional ou sistema límbico, duas estruturas se destacam: a amígdala e o hipocampo. A primeira revela-se como a “especialista” em questões emocionais. Segundo Goleman (1995:31) “*A extensa rede de ligações neurais da amígdala permite que, durante uma emergência emocional, ela assuma e dirija grande parte do resto do cérebro - inclusive a mente racional*”. Este autor chama a isso de “seqüestro emocional”. Isso é possível, pois os sinais recebidos pelos órgãos sensoriais dividem-se caminhando ao néocórtex e também diretamente para a amígdala ou outras estruturas subcorticais, o que garante a rapidez de uma resposta corporal.

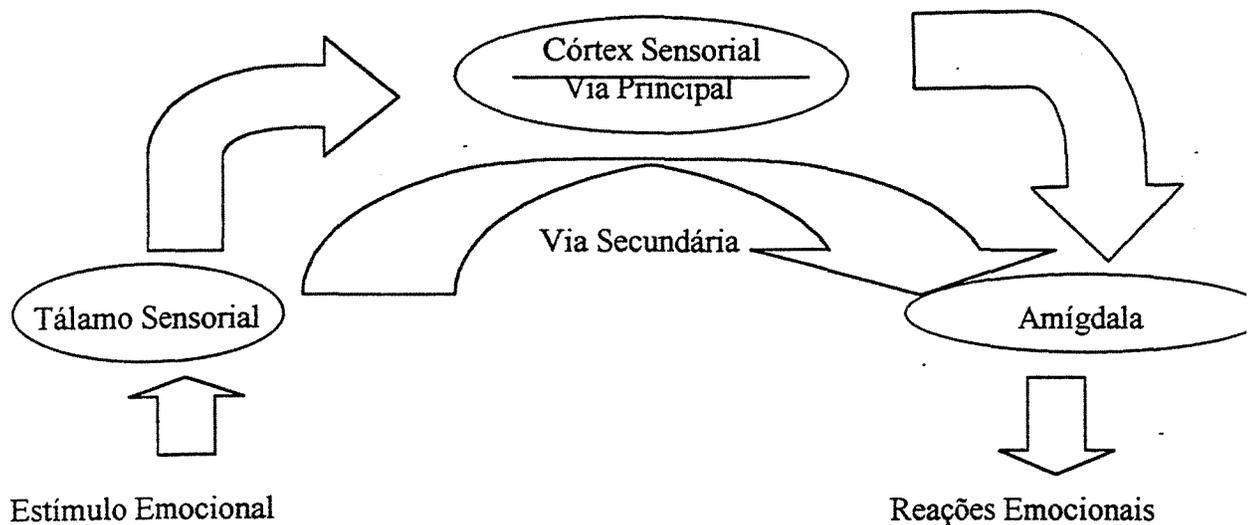


Figura 1: As Vias Principal e Secundária para a Amígdala. LeDoux, 1998:150

Este trajeto “alternativo” (secundário), via estruturas límbicas, deve ter fornecido aos nossos antepassados humanos maiores chances de sobrevivência do que se fosse necessário

aguardar uma resposta do neocórtex, visto a necessidade de rapidez da reação. Contudo, essa rapidez não garante uma identificação muito eficiente do estímulo, mas sim uma representação grosseira do mesmo. Daí ser considerado um “impulso” por Goleman (1995), garantindo um início de uma reação. Nesta concepção, o córtex atua a seguir, orientando as ações, mas a essa altura, nossos padrões corporais já se alteraram, deixando-nos corados ou pálidos, trêmulos ou imobilizados diante do que despertou nossa reação. A ação direta destas estruturas corroboram a teoria de Damásio sobre o desencadeamento da emoção que ocorre de forma inconsciente nos seres humanos.

Entre essas estruturas límbicas, destaca-se a amígdala, que está relacionada ao medo e à raiva. Buscando compreender a atuação da amígdala em situações específicas, autores como Kapp e Davis, além do próprio LeDoux (1998) estudaram sua influência no processo de condicionamento do medo e verificaram sua atuação em reações autônomas, na imobilização, na supressão da dor, na liberação dos hormônios do estresse e na potencialidade dos reflexos. Detectaram que essa estrutura é formada por sub regiões, chamadas de núcleos, sendo que somente alguns relacionam-se ao condicionamento do medo, reforçando a tese de LeDoux (1998) sobre a especificidade dos circuitos emocionais.

Outros estudos mais recentes também enfatizam o papel da amígdala nas emoções de medo e ira. Damásio (2000) narra-nos o caso de “S”, que tinha ambas amígdalas calcificadas (a do hemisfério direito e também a do hemisfério esquerdo). Essa pessoa não tinha dificuldade em aprender fatos novos, mas seu comportamento social demonstrava um desvio consistente no aspecto emocional prevaiente: ela não apresentava emoções negativas, provavelmente porque a não existência do medo comprometera o desenvolvimento normal, causando uma espécie de assimetria afetiva, ou seja, a falta de medo impediu-a de aprender o significado de situações desagradáveis. Como exemplo, um estudo realizado com essa paciente consistia em classificar fotos de pessoas confiáveis ou não. Pessoas normais selecionavam essas fotos sem dificuldade, mas S e outros indivíduos com lesão bilateral das amígdalas descreveram todos como confiáveis.

O hipocampo, por sua vez, atua na memória, gravando detalhes do contexto, atribuindo significado às situações. Um exemplo sobre a forma de ação dessa estrutura é

quando ouvimos uma música em um momento de grande emoção e, cada vez que essa música é repetida, as reações emocionais da situação original são total ou parcialmente revividas. Essas duas estruturas, amígdala e hipocampo, agem conjuntamente, numa ação direta, a qual antecede a ação do córtex, podendo trazer danos, pois as reações são executadas antes mesmo que o pensamento possa atuar, avaliando a situação.

A teoria da especificidade das emoções já permitiu reconhecer outras estruturas relacionadas também à indução do processo e localizadas no sistema límbico: hipotálamo, prosencéfalo basal e núcleos do tronco cerebral. Os sinais decorrentes do processamento da imagem do objeto (mesmo em nível inconsciente) ativam os circuitos neurais específicos relacionados à classe de estímulo e este desencadeia o padrão de alterações corporais relacionados àquela emoção.

Em contrapartida à reação da amígdala e de outros sítios neurais, outras áreas cerebrais que possibilitam resposta mais adequada aos estímulos são os lobos pré-frontais, que agem “*modulando a amígdala e outras áreas límbicas*” (Goleman, 1995:38). É nessa área que parece ocorrer o processo de avaliação das situações, de produção das possibilidades de ação, de previsão de resultados, de escolha de ações mais sensatas, além de habilidades ligadas às convenções sociais, princípios éticos e sistemas de valores. Para isso, tanto a imagem do objeto indutor da emoção quanto o mapeamento da situação corporal são utilizados. É o que Damásio (2000) explica sobre “ter um sentimento” e em seguida “tomar conhecimento do sentimento”.

Reforçando também a descoberta da importância do córtex pré-frontal, encontramos em Damásio (1996) o caso de Phineas Gage, um sujeito que sofreu lesão no lobo frontal e que, apesar de não acarretar danos em seu sistema lingüístico ou cognitivo, apresentou grande mudança em sua personalidade. Também outros pacientes na mesma situação foram estudados por esse autor, levando-o a perceber que a capacidade de tomar decisões, por mais simples que pudesse ser, foi amplamente afetada pelo dano físico.

Nos anos 40 e 50, muitos neurocirurgiões acreditavam que poderiam tratar de problemas mentais através de intervenções cirúrgicas no córtex cerebral do doente. Shapiro (1998), baseando-se nos dados de Judith Hooper e Dick Teresi, autores de *The Three-Pounds Universe*, afirma que naqueles anos mais de 40.000 lobotomias pré-frontais foram

executadas nos Estados Unidos. Essas operações, realizadas com o intuito de conter estados agressivos e hiperemocionais, transformaram os pacientes em “*zumbis emocionais*”.

Situa-se aí uma das diferenças entre o ser humano e os outros animais, no que se refere à atuação do córtex. Para LeDoux (1998) o córtex pré-frontal não é embora já comprovada a única área cortical relacionada às emoções. Por acreditar que cada emoção apresenta seu circuito específico, o autor supõe que diferentes áreas do córtex possam relacionar-se a diferentes emoções. Após a atuação da amígdala que pode nos levar a uma reação impulsiva (e às vezes até mesmo constrangedora) em determinada situação, nosso córtex interfere, buscando um equilíbrio em nossa atuação.

Com isso podemos perceber uma forte influência biológica na manifestação das emoções. Mas isso não é tudo. É preciso lembrar que o aspecto cultural também pode interferir.

Biologia ou Cultura? Em que se envolve a emoção?

A discussão sobre aspectos biológicos e culturais das emoções também não é recente, mas, atualmente, temos encontrado estudos que procuram conciliar as duas vertentes. É o caso de Ekman, citado por LeDoux (1998), que propõe a existência de dois aspectos na emoção: o inato e o adquirido, ou seja, as emoções básicas com as quais o indivíduo nasce tendo o potencial genético para sentir; e o que ele denomina “*regras de demonstração*”, que são as formas peculiares das pessoas manifestarem suas emoções em diferentes culturas, ou seja, os comportamentos adotados pelo indivíduo para expressar o que sente, influenciados pela vida social. Vale dizer que o que é aceito quanto às manifestações emocionais numa determinada sociedade não necessariamente o é em outra. As emoções básicas ou universais descritas por Darwin atestam o caráter inato daquelas, ou antes, indicam a presença, no ser humano, da capacidade de reagir a estímulos em busca de sua sobrevivência.

Segundo LeDoux (1998:113), “*os alicerces fundamentais da emoção são os sistemas neurais que mediam as interações comportamentais com o meio ambiente, em particular os comportamentos que se ocupam dos problemas centrais da sobrevivência*”. Entre esses problemas, o autor se preocupa principalmente com o medo e relata que a reação de medo

é inata. Para ele, é a genética que estabelece as diferentes reações entre os indivíduos, por exemplo, alguns são lutadores e outros não, alguns são mais atentos que outros, mas, aliado a esse fator biológico, encontra-se o fator social, que interfere na forma de criação, na escolha da alimentação, na educação recebida etc, determinando reações diferenciadas entre diferentes culturas.

Também DelNero (1997:262) reforça esse ponto da influência dos dois aspectos no ser humano e faz uma analogia do homem com uma empresa:

“Nascemos aparelhados com uma pequena gama de departamentos concretos, bem estabelecidos (...). Rapidamente, alguns departamentos virtuais são gerados por pressão ambiental: na esfera do pensamento, pelo aprendizado das relações causais e da linguagem; na esfera da emoção, pela superação do binômio simples prazer/desprazer; na esfera da vontade, pela eliminação progressiva do querer como fonte de comportamento, contrapondo-se à noção de dever. Esses departamentos funcionam agora como departamentos quase concretos, e novos departamentos virtuais são criados a partir deles, e assim sucessivamente”.

Esse autor estabelece o pensamento, a emoção e a vontade como aspectos mentais, que situam-se na consciência do ser humano (encontramos aqui um contraponto com a teoria de Damásio, que descreve as emoções como inconscientes). Essas funções mentais fazem parte do cérebro porque é aí que ocorrem (departamento concreto), mas, ao mesmo tempo, caracterizam-se como código, apresentando aspectos sociais (departamento virtual), numa completa interdependência.

Damásio (2000) também colabora com esta questão, descrevendo que o ser humano nasce equipado com mecanismos biorreguladores que visam à sua sobrevivência. A capacidade de reagir a estímulos, ou seja, de emocionar-se, faz parte desses mecanismos. O homem com sua vida em sociedade, como “ ser-no-mundo”, é influenciado nesse processo de algumas formas:

- determinando os indutores adequados a uma dada emoção, por exemplo, o mesmo estímulo em duas comunidades diferentes pode provocar emoções diferentes;
 - moldando a forma de expressão das emoções;
-

- influenciando a cognição e o comportamento decorrentes de uma mobilização emocional, ou seja, o sentimento da emoção.

A respeito desse assunto, Harris (1996) narra um estudo realizado por Ekman em que dois filmes eram projetados para dois grupos de pessoas: um composto por norte americanos e outro, por japoneses. Um dos filmes retratava uma viagem e o outro uma cirurgia no seio paranasal. A expressão facial dos espectadores foi filmada e não houve diferenças entre os dois grupos: o primeiro filme incitou expressões de emoções ditas positivas e o segundo, negativas como nojo, surpresa, tristeza e até zanga. Depois da projeção, os dois grupos foram entrevistados por um membro da própria cultura e os japoneses tenderam a ocultar o incômodo causado pelo filme da cirurgia. Já os norte americanos escondiam menos os sentimentos que tinham experimentado. Isso vem fortalecer a tese de que as “(...) regras culturais de manifestação podem regular a manifestação explícita da emoção – especialmente numa situação pública – sem que a vivência interior seja alterada” (p:125).

Nossa vida em sociedade inclui a vida escolar, já que uma parcela considerável do tempo de vigília de nossas crianças é gasto na escola. É fácil inferir daí, em uma forma de silogismo simples, que a escola é um ambiente que tem grande poder de influência no desenvolvimento emocional do ser.

A possibilidade de interação com o outro, com diferentes objetos e em diferentes situações, resulta em um aumento da experiência factual e emocional. Então, estímulos que anteriormente poderiam ser considerados neutros passam a ganhar uma conotação emocional.

Esses relacionamentos que ocorrem na instituição escolar, poderiam ocorrer de forma mais sistemática, ampla e consciente, enriquecendo a vida emocional do sujeito.

O Desenvolvimento (ou não) das pesquisas sobre emoções

No século XIX, como relatado por Damásio (2000), algumas iniciativas particulares trouxeram à tona estudos sobre emoções: Charles Darwin, William James e Sigmund Freud publicaram seus estudos sobre diversos aspectos do tema: Charles Darwin tratou da questão da expressão das emoções em diferentes espécies de seres vivos, assim como no homem,

em diferentes culturas; William James e Freud buscaram revelar, respectivamente, o funcionamento do mecanismo da emoção e seus aspectos patológicos .

A falta de clareza sobre os circuitos cerebrais evidentemente deve ter limitado esses estudos, e o interesse dos cientistas da mente e do cérebro pelo tema não foi imediato à publicação destes trabalhos. Ao contrário, estes foram criticados e renegados, pois o assunto era considerado subjetivo demais para ser tratado em laboratório, como era a prática comum dos estudos desenvolvidos até então.

Como ressalta Gonçalves (1986:147), a visão positivista da ciência, em seus aspectos de reforço ao observável, ao mensurável, acabou favorecendo a formação do conceito fragmentado do homem, pois fracionou o homem com o intuito de melhor estudá-lo. No positivismo, a razão é considerada a mais refinada das capacidades humanas e o “*único instrumento válido de conhecimento*”. E a experiência subjetiva, entre elas a emocional, tem seu valor negado. O corpo é visto como objeto, sujeito ao controle e manipulação científica e a emoção não é valorizada, por ser subjetiva.

Essa separação entre razão e emoção foi aceita e fortalecida pelos psicólogos behavioristas, cuja preocupação centrava-se em investigar e analisar comportamentos observáveis, portanto, objetivamente mensuráveis e, para os quais, o estudo da consciência, da mente e das emoções era visto de forma desdenhosa. Até metade deste século, esse conjunto representava o pensamento dominante entre os cientistas, porém, atualmente, como relata Lepargneur (1994), o reducionismo comportamentalista vem sendo rejeitado em proveito de instrumentos resultantes do avanço das neurociências.

Esses avanços vêm comprovando que há mais nas pessoas que respostas evocadas por estímulos recebidos. Um dos primeiros psicólogos a contestar as suposições comportamentalistas foi Karl Lashley (apud Gardner, Kornhaber & Wake, 1998:179) que

“(...) argumentou que o estímulo e a resposta não poderiam explicar comportamentos complexos, como falar ou tocar um instrumento musical. Essas tarefas complexas exigem ações simultâneas e uma seqüência de movimentos que sugerem um planejamento e representações ou mapas mentais antecipados”

Outros fatores também influenciaram para que houvesse uma mudança no paradigma vigente na época. Durante a Segunda Guerra Mundial, manifestou-se a necessidade de que fossem criadas máquinas capazes de resolver problemas complexos como analisar a trajetória de projéteis, exigindo que descrições detalhadas do funcionamento dos processos de pensamento humano fossem realizadas. Além disso, também o avanço da neurociência e o desenvolvimento dos computadores influenciaram para que se desse, então, uma “revolução cognitiva”, resultando na criação da ciência cognitiva. Com isso, as preocupações foram deslocadas do produto resultante do processo mental (comportamentalismo) para o próprio processo em si (cognitivismo).

A busca da compreensão da forma de aquisição de conhecimento e do processamento de informações eram, e ainda são, os objetivos dessas áreas de concentração.

Esta realidade possibilitou o “resgate” da mente, mas não dos aspectos emocionais do indivíduo. A preocupação é focada no *inconsciente* e a emoção, nessa linha de estudos, é considerada um *estado de consciência subjetivo*.

A fim de compreender esses conceitos colocam-se as questões sobre cérebro e mente. Santos (1998) descreve três posturas filosóficas sobre o assunto: 1- monismo ontológico, que prega a existência de uma substância primeira ou fundamental, o que significa que, ou existe cérebro e não existe mente, ou, ao contrário, o que existe é a mente, ou ainda, que não existem nenhum dos dois, mas outra substância fundamental (no sentido filosófico e não material do termo), a partir da qual cérebro e mente são constituídos; 2- dualismo ontológico, que estabelece a existência de duas substâncias primeiras- matéria (cérebro) e alma, espírito (mente); 3- pluralismo ontológico, que acredita na existência de uma infinidade de substâncias fundamentais. Todavia, historicamente, esta última postura é a que teve menor aceitação.

Seguindo o dualismo ontológico, Lepargneur (1994) divide mente e cérebro em dois aspectos: mental, que “...compreende o consciente e o inconsciente de modo que este também se comunica com o soma. A consciência é como um piloto que vai buscar no pré-consciente informes para prosseguir o percurso, ao passo que o inconsciente corresponderia à pilotagem automática” (p.62); e físico. Acredita que o mapeamento das

atividades cerebrais não significa compreender como se dá o pensamento, a imaginação, mas pode auxiliar em eventuais intervenções de distúrbios cerebrais.

Segundo DelNero (1997), o excessivo apego às questões do inconsciente para aquisição de conhecimento, manifestado pelos cognitivistas, fez com que persistisse, inclusive, a separação entre pensamento e sentimento, pois resgatou-se a mente, mas não a consciência. O pensamento, visto como processo mental inconsciente, foi valorizado. Já as emoções, como conteúdo consciente, continuaram a ser renegadas. LeDoux (1998:26) explica bem esse fato ao relatar que a mente é vista pelos pesquisadores que seguem essa área como um mecanismo de processamento de informações e a ciência cognitiva busca compreender como ocorrem esses processos sem, entretanto, preocupar-se com a compreensão da consciência e seus conteúdos subjetivos, como exemplo:

“ Para que você perceba conscientemente uma maçã a sua frente, a maçã deve ter uma representação em seu cérebro, e essa representação deve estar ao alcance da região consciente de sua mente. Entretanto, a representação mental da maçã que você percebe conscientemente é produzida pela ação inconsciente das engrenagens mentais. Como Karl Lashley (1950) mostrou muito tempo atrás, o conteúdo consciente origina-se do processamento, e nunca temos consciência do processo em si, mas tão somente do resultado. Tais processos mentais são o sustento da ciência cognitiva.” (p.26)

Esse processamento de informações foi chamado de *Inconsciente Cognitivo* (Kihlstrom apud LeDoux, 1998: 27) e pode ser facilmente entendido em situações rotineiras como ao fazer uma curva dirigindo um carro. Nessa situação, você simplesmente sabe as ações que deve tomar e a intensidade que deve usar para não causar um acidente. Contudo, esse saber consciente tem origem em uma série de cálculos mentais realizados inconscientemente em seu cérebro, sem que você conheça os mecanismos exatos desse processo.

LeDoux (1998:35) afirma que:

“Na verdade, a vivência de uma emoção não é mais nem menos subjetiva do que a experiência da cor vermelha de uma maçã ou do que a lembrança de haver saboreado uma maçã. A análise da percepção visual ou da memória não

foi deixada de lado simplesmente porque tais funções cerebrais possuem correlatos subjetivos, e o mesmo deve acontecer com o estudo da emoção”.

Esse autor também combate a idéia, há muito aceita, sobre emoção e cognição serem consideradas respectivamente como aspectos irracionais e racionais do ser humano, pois pode-se observar como a cognição pode ser irracional e ilógica quando tomamos atitudes inadequadas, mesmo sabendo das conseqüências. Também ações com conseqüências que parecem emocionais podem ser atribuídas a emoções desordenadas, porém, isso não quer dizer que as emoções sejam irracionais.

O autor defende também que emoção e cognição são *“funções mentais interativas mas distintas, mediadas por sistemas cerebrais interativos mas distintos”* (LeDoux, 1998:63).

Paralelamente aos avanços ocorridos na área da neurociência, também na educação algumas iniciativas têm sido tomadas, na área da educação, buscando-se valorizar certos aspectos psicológicos antes negligenciados. No entanto, parece que as mudanças nessa área (da educação) não têm sido tão abundantes e talvez uma das razões para isso seja o desconhecimento dos profissionais da área sobre como se desenvolvem as emoções no ser humano.

CAPÍTULO DOIS: AS EMOÇÕES NO SER HUMANO

A Emoção e a Inteligência

Dentre as preocupações manifestadas pelos estudiosos da neurociência a inteligência humana tem merecido destaque.

Na busca de unir dois aspectos mentais, a inteligência e a emoção, foi criado o conceito de *Inteligência Emocional* que tem sido muito divulgado e reunido muitos adeptos atualmente. Salovey, psicólogo, juntamente com Mayer, foram os que inicialmente utilizaram esse termo no ano de 1990, e definiram a Inteligência Emocional como “*um subconjunto da inteligência social que envolve a capacidade de acompanhar sentimentos e emoções próprios e dos outros, discernir entre eles e usar estas informações para orientar os pensamentos e as ações*” (apud Shapiro, 1998:7).

O termo foi utilizado posteriormente por Goleman (1995:46,47) que descreveu a “Inteligência Emocional” como:

“capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos, de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante”.

Controlar as emoções não significa a supressão das mesmas, mas sim um ajuste socialmente adequado de suas demonstrações. Esse controle também é influenciado pela cultura à qual o sujeito pertence. Há locais e tempos em que uma manifestação mais clara dos sentimentos é mais aceita que em outros.

Recentemente outros autores vêm estudando esse assunto e, de maneira geral, concordam com alguns pontos centrais da teoria da Inteligência Emocional, utilizando outros nomes. É o caso de Steiner e Perry (1998:23), que preferem Educação Emocional, referindo-se à “*capacidade de entender as emoções, ouvir as outras pessoas e empatizar com suas emoções, e expressar as emoções produtivamente*”.

Apesar dessas nomenclaturas terem sido criadas há poucos anos, o interesse por essa área não é assim tão atual. Lao-Tsé, um filósofo chinês do Séc. VI a.C., citado por Moscovici (1997), afirmava: *“Reaja inteligentemente a um tratamento não inteligente”*, expressando o que hoje chamamos de empatia, ou seja, a percepção dos sentimentos do outro e ação adequada ao contexto, expressando um controle na manifestação das próprias emoções. Isso, sugerido há muito tempo atrás, indica-nos que os estudos atuais apresentam uma realidade que não é nova, pelo menos em algumas culturas.

Outros autores como Thorndike (apud Odom, 1983), faziam referência a uma espécie de inteligência social, que apresenta pontos convergentes com a inteligência emocional e as inteligências pessoais. Para esse autor, habilidades sociais são certamente influenciadas pelas habilidades da comunicação e da razão, contudo elas se desenvolvem como uma construção independente. Essa teoria não teve muito impacto na época de sua criação, atualmente, entretanto, com o crescimento dos estudos a respeito dos aspectos mentais do homem, a maior ênfase tem sido dada às teorias sobre a emoção e a inteligência, e outras teorias vêm trazendo similaridades com o que foi proposto por esse estudioso.

Um dos pontos a respeito da inteligência, que tem sido mais amplamente aceito, refere-se à multiplicidade das manifestações intelectuais. A plena aceitação da teoria da Inteligência Emocional comprova este fato. Outros autores também relatam suas descobertas sobre o tema e, de alguma forma, fazem menção à questão das emoções. Thorndike (apud Falcão, 1985:75) propõe três campos de atividade intelectual: a inteligência social já mencionada e outras duas manifestações, a saber:

- “a) inteligência abstrata – garante (ao indivíduo) facilidade no lidar com representações simbólicas: palavras, números, fórmulas, diagramas, códigos; favorece o trabalho de advogados, literatos, estatísticos, entre outros;*
- b) inteligência mecânica – facilita lidar com máquinas e dispositivos mecânicos, como acontece com engenheiros, mecânicos e operários;*
- c) inteligência social – aparece no tato e na vivacidade que as pessoas demonstram em seus relacionamentos interpessoais; é exigida de vendedores, publicitários, diplomatas.”*

Também Thurstone e Guilford (apud Falcão 1985), nas décadas de 40 e 50, propuseram a diversidade das manifestações intelectuais, sendo que o primeiro descreveu uma série de fatores que se apresentam de forma diferenciada nas pessoas: Inteligência Verbal; Inteligência Numérica; Raciocínio em Geral; Memória; Inteligência Espacial; Fluência Verbal; Rapidez de Percepção. Já Guilford amplia estes fatores para 120, evidenciando uma enorme gama de manifestações intelectuais possíveis entre os indivíduos.

Mais recentemente, Howard Gardner (2000) também propôs uma visão pluralista da mente. Esse autor define inteligência como “*um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura*” (p.47). Com essa afirmação o autor demonstra sua discordância com os testes padronizados utilizados para medir a inteligência, como o QI. Criado pelos franceses Alfred Binet e Theodore Simon, no início do século XX, esse teste, inicialmente, não tinha a função de medir a inteligência, mas sim, de separar crianças com retardo e classifica-las na série escolar correspondente a suas capacidades. Contudo essa prática difundiu-se além destes campos e passou a ser utilizada para testar a inteligência de forma indiscriminada nas escolas, nas indústrias, no exército etc.

Para a elaboração de sua teoria, Gardner (2000) levou em conta a ciência cognitiva (o estudo da mente) e também a neurociência (o estudo do cérebro). Fundamentou-a baseando-se em diferentes estudos sobre os diversos tipos de capacidades nas crianças normais, utilizando-se dessas informações sobre o modo pelo qual estas capacidades falham em situação de danos cerebrais; outras populações como autistas, prodígios, idiotas sábios (por exemplo, autistas com habilidade talentosa específica em uma determinada área); crianças com dificuldades de aprendizagem; a cognição em diferentes espécies animais e em diferentes culturas, correlações entre testes psicológicos (bateria de testes-análise estatística); resultado das tentativas de treinamento de capacidades (transferência de aprendizagem).

Todas essas informações foram estudadas e organizadas nas oito inteligências propostas: Verbal Lingüística, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Naturalista e

Corporal Cinestésica, além das Inteligências Pessoais: a Intrapessoal e a Interpessoal. Há também uma possível nona inteligência que ainda se apresenta como objeto de estudos: a Existencial.

Esse número de inteligências, proposto pelo autor, não está fechado e outras inteligências podem ainda ser descobertas. Um ponto importante dessa teoria é que cada um destes domínios corresponde a uma área cerebral, significando que não só a inteligência Linguística e a Lógico-Matemática, as mais enfatizadas até agora, habitam a “torre desse castelo”, que é o nosso cérebro. Apesar de classificadas separadamente por representarem um domínio distinto, essas inteligências se inter-relacionam na resolução de problemas e criação de produtos.

Neste estudo, interessa-nos o que se refere às Inteligências Pessoais, pois, como veremos, são as que mais se aproximam da proposta de uma Inteligência Emocional. Sobre a Inteligência Intrapessoal, Gardner (1994:185) descreve-a como:

“acesso à nossa própria vida sentimental - nossa gama de afetos e emoções: a capacidade de efetuar instantaneamente discriminações entre estes sentimentos, enfim, rotulá-las, envolvê-las em códigos simbólicos, basear-se nelas como um meio de entender e orientar nosso comportamento”.

No ser humano, a Inteligência Intrapessoal pode ser encontrada de forma mais primitiva - que seria o equivalente a pouco mais que distinguir uma situação de prazer ou de dor e agir de acordo com essa distinção- e de forma mais complexa, quando se é capaz de detectar e reconhecer sentimentos diferenciados, como por exemplo, quando adquirimos um conhecimento profundo de nossa vida sentimental.

Enquanto a Inteligência Intrapessoal volta-se para o indivíduo em si, a Inteligência Interpessoal volta-se para “fora”, para os outros indivíduos. Segundo Gardner (1995:27):

“a Inteligência Interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial contrastes em seu estado de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas o escondam”.

Este mesmo autor ressalta uma relação de interdependência entre essas duas últimas inteligências (que ele classifica como Inteligências Pessoais) e sobre isso relata que “(...) o conhecimento da nossa própria pessoa (é) perenemente dependente da capacidade de aplicar lições aprendidas a partir de observações de outras pessoas, enquanto o conhecimento dos outros baseia-se nas discriminações internas que o indivíduo rotineiramente faz” (Gardner, 1994:187). Além da relação profunda existente entre essas duas formas de inteligência, o autor descreve também que estas permeiam todas as outras, haja vista sua importância nas motivações e interesses que as pessoas encontram para seu próprio crescimento e nos relacionamentos pessoais, que embasam as manifestações humanas.

Participante de uma corrente cognitivista, Gardner (2000) não aprofundou seus estudos na questão das emoções, mas expõe seu ponto de vista: as emoções fazem parte de todo o espectro de inteligências e não poderiam ficar restritas a uma delas. Sobre o conhecimento das emoções em si mesmo e no outro e controle das manifestações emocionais, pontos que são descritos como características dos indivíduos emocionalmente inteligentes, afirma que o conhecimento e o controle são coincidentes com aqueles levantados em sua teoria sobre as Inteligências Pessoais, mas não concorda que as emoções possam ser tratadas como uma inteligência em si mesmas.

Outro autor muito conceituado nos estudos sobre a inteligência foi Piaget, que teve suas teorias analisadas por inúmeros estudiosos, dentre eles podemos citar Wadsworth (1993), que se preocupou com a ênfase dada por Piaget ao aspecto afetivo do ser e verificou que, embora muitos desconheçam, ele considerava tal aspecto importante para o indivíduo. Descrevendo as idéias desse autor, relata que o desenvolvimento humano é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo. O primeiro foi muito trabalhado nos estudos da teoria piagetiana e constitui-se certamente na maioria das obras do autor; já o segundo foi menos abordado pelo próprio Piaget e também pelos estudiosos de sua teoria. Wadsworth (1993) resgata-nos esse aspecto e descreve que, para Piaget, o afeto refere-se aos sentimentos, interesses, desejos, valores, às tendências e emoções e podem ser divididos em aspectos subjetivos como amor, raiva ou depressão, por exemplo, e aspectos expressivos como os sorrisos, gritos e lágrimas. O afeto é caracterizado como o

elemento motivador (ou energizador), ou seja, é o impulso que leva à ação, e o selecionador, que é o responsável pelas escolhas pessoais, movido pelo interesse particular.

Apesar da grande divulgação dada ao nome “Inteligência Emocional”, concordamos com Gardner (2000) sobre as emoções que em si não caracterizam uma inteligência à parte, mas sim, que interferem em todas as manifestações intelectuais do indivíduo, sendo, entretanto, enfatizada nas Inteligências Pessoais.

Mesmo não considerando as emoções como uma inteligência em si, reconhecemos a possibilidade e a importância do desenvolvimento do conhecimento e o controle das próprias manifestações emocionais.

As emoções no ser humano

O início do desenvolvimento do conhecimento das nossas manifestações emocionais dá-se desde a primeira infância e é nessa fase que se inicia o controle sobre elas. De acordo com Freud (apud Moscovici, 1997), desde bebês aprendemos que não podemos ter tudo o que desejamos o tempo todo e somos, então, preparados para esperar, substituindo, então, o princípio do prazer pelo da realidade. E esse aspecto, o “saber aguardar” para a realização de um desejo, ou adiar para satisfação de um prazer é um dos pontos que caracteriza uma atitude inteligente do ponto de vista intrapessoal, pois demonstra uma forma considerada adequada de lidar com as emoções.

Além do potencial inato para manifestar as emoções básicas, Del Nero (1997) descreve que, em princípio dois elementos básicos constituem o *alfabeto emocional*: o prazer e o desprazer, elementos que são utilizados para condicionar animais e seres humanos. Mesmo os bebês conseguem distinguir estes dois estados e gravá-los, embora inconscientemente, em seu sistema cerebral. Este mesmo processo ocorre também em animais. No ser humano, contudo, uma série de nuances manifestam-se entre esses dois pontos:

“Uma criança não sabe descrever suas emoções em termos de tipos de tonalidades. Sabe no máximo dizer se gosta ou não. Com o tempo, pela

interação com outros seres, vai sofisticando seu aparato de definição”(Del Nero, 1997: 252).

Surgem, então, os sentimentos intermediários como a angústia, a apreensão, a ansiedade, o desprezo, o medo, o êxtase, etc. A aprendizagem destes conceitos se dá, segundo Del Nero (1997:252) *“através de introspecções, da definição de qualificações lingüísticas, do treinamento e do contato com outros seres humanos”*.

Completa, exemplificando:

“Quando experimenta um desprazer do tipo desproteção, carência, fome, a criança sente, na verdade, graus variados de desprazer. Somente com a emergência da consciência e da qualificação lingüística dos estados é que começa a discriminar conceitos. Aí, sim, terá a sensação de que o desconforto é carência, perda de auto-estima, orgulho ferido, humilhação etc”. (p.254)

Segundo o autor, para que ocorra o aprendizado desses “novos” sentimentos, é necessário linguagem e interação com outros seres. A respeito da linguagem, ele acrescenta que sua importância se dá, também, por ser ela um dos meios de tornar as emoções fatos mentais descritíveis. A outra forma que o ser humano se utiliza para expressar as emoções, além da linguagem verbal, é por meio do corpo.

No entanto, antes mesmo do domínio da linguagem oral, os bebês sentem emoções, que se manifestam corporalmente, e esses sentimentos são armazenados inconscientemente em seu cérebro. A este armazenamento inconsciente, Andrade (1998) dá o nome de *Memória Emocional*, ou seja, desde o nascimento o ser humano percebe de forma incompleta e inconsciente, com uma sensibilidade completa, mas sem consciência perceptiva. O autor afirma que *“a criança sente mas não compreende, embora reaja convenientemente, nas suas limitações aos estímulos”*(p.7). Gradualmente sua percepção torna-se consciente e as experiências armazenadas a partir dessa fase são chamadas de *Memória de Vivência*.

Essa Memória Emocional, apesar de inconsciente, pode ser trazida à tona em situações em que as sensações se assemelham àquelas vivenciadas enquanto éramos bebês. Essa afirmação nos revela a grande importância de uma estimulação adequada desde o nascimento que inclua de forma primordial o corpo, através de contatos como o toque.

Ao ajuste emocional ocorrido na relação do bebê com o adulto, deu-se o nome Sintonia. Segundo Goleman (1995), uma prolongada ausência de sintonia entre pai e filho pode resultar em problema emocional grave à criança; a falta de interação positiva permeada de emoções pode ocasionar uma repressão da expressão e mesmo das reações emocionais na criança, interferindo em seu repertório futuro de sentimentos e em suas relações com o outro, sobretudo se, durante a infância, as emoções forem continuamente desestimuladas.

Field (apud Gottman e DeClaire, 1997) realizou um estudo com mães deprimidas e seus bebês e verificou que até os três meses, as respostas dos filhos eram semelhantes às de outros bebês cujas mães não sofriam deste problema, mas, a partir desta fase, os bebês tenderam a expressar tristeza, falta de energia, alienação, raiva e irritabilidade, espelhando o comportamento das mães. Se a situação persiste por um ano ou mais, o desenvolvimento do bebê começa a refletir um retardo.

Além dessa forma de resposta emocional, Stringueto (1998) em artigo publicado na revista Isto É, relata um estudo realizado pela neurobiologista Mary Carlson em Harvard: a cientista avaliou a importância do abraço (afeto, contato físico) em crianças e concluiu que a falta desse contato afetuoso pode desequilibrar os níveis de cortisol, hormônio que, entre outras funções, é o responsável pela liberação do HGH, hormônio do crescimento e que também, quando liberado em excesso, pode ocasionar a morte de neurônios, limitando a capacidade intelectual da criança. A conclusão para a causa desse distúrbio é que o cérebro entende o abraço ou outra forma afetuosa de contato físico, como uma emoção positiva, e isso desencadeia uma descarga hormonal que resultará na produção de HGH. Nos EUA já foi inclusive caracterizada a Síndrome da Hiposecreção do HGH por carência afetiva.

Conhecendo a importância das emoções para o desenvolvimento do ser humano como um todo, resta-nos buscar compreender como elas podem ocorrer ao longo da vida do homem.

Algumas teorias sobre a ocorrência das emoções ao longo da vida do ser humano

Wadsworth (1993), baseando-se em Piaget, faz um relato do desenvolvimento afetivo em crianças, acompanhando os estágios cognitivos descritos por este autor. No período

sensório motor, inicialmente (no 1º mês) não há “sentimentos verdadeiros” e sim impulsos instintivos. Entre o 1º e 4º mês os primeiros sentimentos são adquiridos (alegria, tristeza, prazer e desprazer); no final deste estágio a criança apresenta o início da auto-estima; a presença de preferências e as relações interpessoais são iniciadas e o gostar ou não gostar de outras pessoas se estabelece. Com essas relações inicia-se também a formação dos “sentimentos morais” interpessoais.

No período pré-operacional ocorre a formação dos sentimentos sociais, permitida pelo desenvolvimento da linguagem; nessa fase os sentimentos podem ser representados e recordados. Nas palavras do próprio Piaget (apud Wadsworth,1993:73):

“A representação e a linguagem permitem que os sentimentos adquiram uma estabilidade e duração que não tinham antes. Os afetos, ao serem representados, duram além da presença dos objetos que os provocou. Esta capacidade para conservar os sentimentos torna possível os sentimentos interpessoais e morais”.

Sobre esses aspectos, Wadsworth (1993) afirma ainda que, nessa fase a base do intercâmbio social é a reciprocidade, que leva a uma valorização mútua. As normas morais não são generalizáveis, sendo válidas em situações particulares, por ela, será aceita e considerada correta. Se for prejudicada com a mesma norma, não irá aceitá-la e irá considerá-la incorreta.

No período seguinte, das operações concretas, ocorre a liberação do egocentrismo devido basicamente às interações sociais. Nessa etapa, os afetos adquirem maior estabilidade e consistência. Aos 7-8 anos emerge a conservação dos sentimentos e dos valores. As normas morais tornam-se generalizadas para as diferentes situações, o respeito mútuo é desenvolvido, a criança começa a considerar o ponto de vista do outro, resultante de interações com indivíduos considerados iguais, permitindo a aceitação de valores comuns. As crianças começam a perceber a importância das regras, bem como sua possibilidade de mudança mediante a concordância de todos; a cooperação se manifesta, o jogo torna-se social e, nos julgamentos, as intenções dos outros começam a ser compreendidas e consideradas (conceito de intencionalidade). Finalmente, no período das operações formais, há um refinamento das conquistas do estágio anterior.

O repertório linguístico das crianças acerca das emoções segue aumentando com a idade. Harris (1996) fez um estudo em que submetia crianças inglesas e holandesas de cinco a catorze anos a um interrogatório no qual eram apresentados 20 termos entre eles: alegre, triste, culpado, decepcionado, aliviado, orgulhoso, solicitando-as que falassem sobre situações que provocariam cada emoção. Crianças mais novas apresentaram situações distintas basicamente para: o medo, a alegria, a tristeza, a zanga e a timidez; aos sete anos incluiu-se o orgulho, a inveja, o agradecimento, a preocupação, a culpa e a animação; e dos dez aos catorze anos os outros termos foram incluídos.

Segundo esse mesmo autor, crianças com idade variando entre três e quatro anos já são capazes de distinguir entre sentimentos positivos e negativos, além de controlar sua expressão emocional. Harris (1996) também narra estudo realizado por Cole sobre a expressão da decepção, com meninas ao receberem como presente um brinquedo que não gostavam. As manifestações se alteravam na presença e na ausência da pesquisadora que era quem havia presenteado as crianças. Segundo o autor, isso não quer dizer que as crianças compreendam que estão controlando uma emoção com o objetivo de enganar a outra pessoa, mas, provavelmente, seguem uma regra de educação, enfatizada por alguém próximo.

Já por volta dos cinco a seis anos a criança passa a compreender a diferença entre a emoção verdadeira e a expressa. Começa a haver nessa fase uma preocupação sobre como sua manifestação pessoal pode afetar o outro e há uma busca do controle da própria expressão, à qual o autor chama de capacidade recursiva, ou seja, a percepção de que um estado pessoal pode influenciar o estado do outro.

Gottman e DeClaire (1997) também realizaram um levantamento das principais características emocionais de crianças desde o nascimento até a adolescência. Seu trabalho é voltado para a formação de pais que sejam capazes de atuar como “*preparadores emocionais*”. Segundo seus estudos, por volta dos três meses, o bebê passa a se interessar efetivamente pela interação face-a-face e, com isso, começa a aprender sobre interpretação e manifestação das emoções. Essas interações são o início da comunicação emocional e, no caso de obterem sintonia com a mãe, indicam ao bebê que o outro está atento aos seus sinais. Nessa fase ocorre uma etapa importante no desenvolvimento emocional, pois o bebê

começa a aprender a “regular a excitação fisiológica provocada por suas interações sociais e emocionais”(p.192). O bebê faz isso desviando sua atenção do foco desencadeador da excitação, isto é, ele pára de olhar para a mãe ou para a pessoa com quem ele se relaciona e no caso de insistência por parte desse adulto, o bebê pode começar a chorar como forma de demonstrar seu desconforto.

Ainda, segundo estes mesmos autores, por volta dos seis aos oito meses, o bebê passa por um período de grande exploração e vai descobrindo novas formas de expressar e compartilhar o que sente. Nesta fase começa a engatinhar e também começa a “estranhar” pessoas que não sejam de seu círculo habitual, comportamento que indica o surgimento do medo. Sua compreensão do que lhe é dito aumenta. A mãe funciona nessa etapa como uma “base de segurança”, isto significa que, em momento de dúvidas, como ao encontrar um brinquedo novo e barulhento, o bebê dirige seu olhar para a mãe como a questionar se é seguro ou não e diante da fala positiva e carinhosa da mãe, segue seguro. A mãe funciona como um regulador de suas ações.

Por volta dos nove a doze meses, estes mesmos autores afirmam que os laços emocionais que começaram a se formar na etapa anterior vão se tornando mais fortes e as crianças começam a perceber que podem compartilhar suas emoções. Nessa fase, os bebês constroem o conceito de permanência do objeto, ou seja, eles passam a perceber que o fato de um objeto ter deixado seu âmbito de visão, não significa que ele tenha deixado de existir. Esta descoberta resulta em ansiedade para o bebê, quando os pais saem de sua visão, pois ele percebe que eles continuam existindo, mas não sabe quando eles voltarão.

Gottman e DeClaire (1997) afirmam que entre um e três anos a criança passa por uma fase em que busca sua individualidade e independência. Para tanto, torna-se mais autoritária e teimosa, começa a se interessar mais pelas outras pessoas, mas não consegue colocar-se sob o ponto de vista do outro e também não compreende o compartilhar. Nessa etapa estabelece as “regras de propriedade”, que são três: 1) *o que eu vejo é meu*; 2) *se é meu e eu quero, é meu*; 3) *se é meu, é meu para sempre*” (p.200). É importante que nesse momento, os adultos comecem a ajudá-la a rotular suas emoções. Já entre quatro e sete anos, os relacionamentos com os colegas são muito importantes. A criança melhora sua capacidade de comunicação, aprende a compartilhar, a ceder a vez ao outro, a aceitar

regras em suas brincadeiras; busca resolver os conflitos, compreende melhor seus sentimentos, vontades e desejos assim como os dos outros. As interações ocorrem preferencialmente em duplas, pois é difícil para a criança nessa fase administrar mais de uma relação. A criança se utiliza muito de atividades de faz-de-conta para lidar com as emoções. Nessa fase surgem muitas ansiedades como: medo de escuro, de abandono, de pesadelos, de conflito entre os pais, da morte, da impotência.

Dos oito aos doze anos, a criança começa a aprender o poder do intelecto sobre a razão e começa a valorizar esse aspecto do “ ser”. A influência social torna-se muito forte e a criança busca evitar constrangimentos perante os colegas. Nessa fase, as crianças que mostram seus sentimentos nem sempre são bem vistas. Seu pensamento é dualista, isto é, as coisas são pretas ou brancas, não há meio termo, ou “é isto ou não é”.

Na adolescência, há uma preocupação intensa com as questões da identidade. O interesse pelos amigos supera o interesse pela família. A razão e emoção se integram e o pensamento dualista é superado.

Outros autores que vem estudando o desenvolvimento emocional das crianças são: Eisenberg, Fabes e Losoya (1999). Suas pesquisas envolvem o acompanhamento longitudinal das crianças a partir dos quatro anos, utilizando-se de observações, relatos de mães e professoras, relatos de colegas e da representação dos próprios sujeitos sobre situações problemáticas estudadas. Em seus estudos eles relatam que crianças entre quatro e seis anos que apresentaram baixa frequência de emoções negativas e que lidavam com situações problemáticas de maneira construtiva eram mais aceitas pelos colegas. As professoras também relataram que essas crianças se comportavam socialmente de maneira apropriada, ao contrário das outras crianças que apresentavam maior índice de emoções negativas e baixa capacidade de controle.

Esses mesmos autores ampliaram o estudo abrangendo crianças em idade escolar e os dados confirmaram que as crianças que eram descritas como sendo mais controladas, comportavam-se na escola de maneira socialmente apropriada e não agressiva, sendo relativamente populares e seguras. Já as crianças mais agressivas demonstraram pouco envolvimento emocional.

Como complemento de seus estudos, analisaram a empatia, que definem como:

“resposta emocional resultante de reconhecimento do estado ou condição emocional do outro, e que é muito semelhante ou idêntica ao que o outro indivíduo parece sentir”(p.182)

A empatia é conseguir “colocar-se no lugar do outro”. Eles afirmam que sentir empatia indica envolvimento sócio-emocional competente, ou seja, uma das características de uma pessoa competente em termos emocionais é representada pela sua capacidade de estabelecer laços de empatia com outros sujeitos. Nesse processo, duas reações emocionais são descritas como possíveis: a compaixão, que indica preocupação ou pesar com o que o outro sente; e aflição, que indica desconforto ou ansiedade diante do estado do outro. No caso da compaixão, a reação é altruísta, voltada para o outro, na aflição, o foco é em si mesmo, na busca de aliviar o próprio sofrimento. Por exemplo, diante de uma acidente com uma pessoa ferida, quem tem compaixão vai se aproximar e tentar acalmar a vítima, no entanto, quem tem aflição, vai se apavorar com o ferimento e sair de perto para aliviar o mal estar.

Eisenberg e col. (apud Eisenber, Fabes e Losoya, 1999) sugerem que as pessoas mais propensas a sentir compaixão são aquelas capazes de manter as reações emocionais num nível moderado e tolerável, já que aquelas que têm dificuldade nesse controle, acabam se tornando aflitas diante do sofrimento alheio, pois se envolvem demasiadamente. Uma das formas descrita pelos autores de controlar as emoções é a capacidade de mudar o foco de atenção. Exemplo: diante de uma pessoa ferida, evitar olhar para o ferimento, mas buscar acalmar o indivíduo.

Greenberg e Snell (1999) também acompanharam o desenvolvimento de bebês e crianças até sete anos e afirmam que durante os três primeiros anos de vida do bebê, todo o repertório de sinais afetivos se desenvolve ficando disponível para o resto da vida do indivíduo. Isso levou os autores a concluir que o desenvolvimento emocional é mais rápido que o cognitivo e o lingüístico, o que faz com que as crianças dependam dos pais para ajudá-las a lidar com as emoções, ou seja, mesmo que seu organismo sofra as alterações resultantes dos estímulos desencadeadores, elas ainda não conseguem compreender e controlar o que se passa. Já na fase pré-escolar, a criança passa a unir sua maneira de

pensar e sentir aos códigos lingüísticos e isso possibilita à criança o desenvolvimento de formas de autocontrole e auto-expressão. Esses autores também afirmam que nessa fase as crianças começam a diferenciar as emoções, as necessidades e os desejos de diferentes pessoas.

Esses mesmos autores afirmam que dos cinco aos sete anos, a criança passa por um processo de interiorização (da fala, por exemplo) e da automatização daquilo que anteriormente só era feito de forma consciente. A criança começa a resolver problemas e prever suas ocorrências, mas, para isso, seu desenvolvimento emocional deve estar adequado a essa fase, pois se a criança não consegue perceber o contexto emocional de uma situação não conseguirá resolvê-la de forma adequada. Também para resolver um problema, a criança deve ser capaz de se acalmar, caso esteja muito excitada e isso envolve controle emocional.

Shapiro (1998) também descreve as etapas do desenvolvimento de algumas emoções específicas e de algumas habilidades relacionadas ao desenvolvimento emocional. Sobre a empatia afirma que no primeiro ano, o bebê sente uma espécie de “*empatia global*”, pois não se diferencia dos demais e interpreta o aborrecimento de outras pessoas como sendo seu; entre 1 e 2 anos, a criança já se diferencia dos demais e tenta intuitivamente reduzir a aflição dos outros; por volta dos 6 anos inicia-se o estágio da “*empatia cognitiva*”, quando a criança consegue se colocar no lugar do outro, desde que próximo; a partir dos 10 ou 12 anos ela desenvolve a “*empatia abstrata*”, estendendo seu sentimento para além daqueles que conhece, como por exemplo, às pessoas menos favorecidas.

Sobre a honestidade e a integridade, esse autor relata que até os 4 anos de idade as crianças não têm a noção de enganar ou que isso seja algo errado. O comportamento é mais importante do que as palavras. A partir dessa idade, percebem que mentir é um erro e são enfáticas com a verdade. Com o passar do tempo essa atitude se modifica e, então, adolescentes, jovens e adultos começam a acreditar que mentir não é assim tão errado. Essa é uma questão de valores.

Steiner e Perry (1998:23), seguindo a linha de Goleman idealizam a Educação Emocional e descrevem que “*ser emocionalmente educado é ser capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a qualidade de vida que o cerca*”.

Esses autores, a exemplo dos anteriores, também descrevem a infância como a fase em que os aspectos emocionais podem ser trabalhados com maior facilidade.

Moscovici (1997) enfatiza que as pessoas vão construindo suas emoções a partir das experiências da infância. Esses dados vão se acumulando ao longo da vida numa espécie de código emocional, que pode ser positivo ou negativo, dependendo do teor das vivências.

Todos esses autores acreditam que o conteúdo emocional pode ser estimulado por meio “*de treinamento, de desenvolvimento, de educação*” (Moscovici, 1997:20).

Se a formação de um código emocional depende das experiências vivenciadas e se o aspecto emocional pode ser estimulado, não caberia também à escola atuar nessa questão?

Greenberg e Snell (1999) acreditam que sim e citam algumas implicações educacionais que fortalecem a importância do ensino para o maior conhecimento e controle das emoções por parte do indivíduo, enfatizando, especialmente, a empatia, pois como já foi relatado, ela é aceita por vários autores, como sendo uma característica essencial de um indivíduo competente em termos emocionais. Esses autores elencam cinco argumentos na busca de justificar a importância do ensino das emoções:

- 1- a natureza e a qualidade das interações entre professor-aluno e aluno-aluno são muito importantes no desenvolvimento cerebral, pois possibilitam a formação de redes neurais. Ainda, se as relações forem positivas e estimularem a empatia, essas redes neurais estarão sendo reforçadas;
- 2- a forma do professor estimular o aluno no processo educacional interfere em suas experiências emocionais, pois:

“A educação pode ser considerada uma importante influência no fortalecimento do controle neocortical e da autoconsciência (...) os professores podem desempenhar um importante papel no fortalecimento das vias que levam à integração do afeto, da linguagem e da cognição (...) De especial importância é a maneira pela qual o professor encoraja tomada de decisões e soluções de problemas cognitivos e interpessoais na sala de aula” (p.146);

- 3- o fortalecimento das capacidades ligadas ao lobo frontal, como controle da atenção e habilidades sociais para a solução de problemas são fundamentais para o

desenvolvimento acadêmico e podem ser desenvolvidas por meio de propostas educacionais;

- 4- a consciência interpessoal e o autocontrole são funções do lobo frontal que são desenvolvidas nas crianças pela conscientização dos processos emocionais, nelas mesmas e nos outros e isso envolve nomear as emoções e assumir a perspectiva do outro, tomando atitude empática;
- 5- a dedicação aos processos emocionais dos alunos, ensinando estratégias para lidar com as emoções, para transmiti-las aos outros, bem como administrá-las, poderá auxiliá-los na obtenção de melhores resultados pessoais e acadêmicos.

Reforçam assim, segundo seu ponto de vista, a importância de viabilizar propostas que visem ao desenvolvimento emocional dos educandos.

Acreditando na importância da emoção e conhecendo a respeito de sua manifestação no homem, considerando, além de tudo, a possibilidade de suas expressões serem trabalhadas, procuramos investigar como ela vem sendo tratada no ambiente escolar.

CAPITULO TRÊS

EMOÇÕES NA ESCOLA

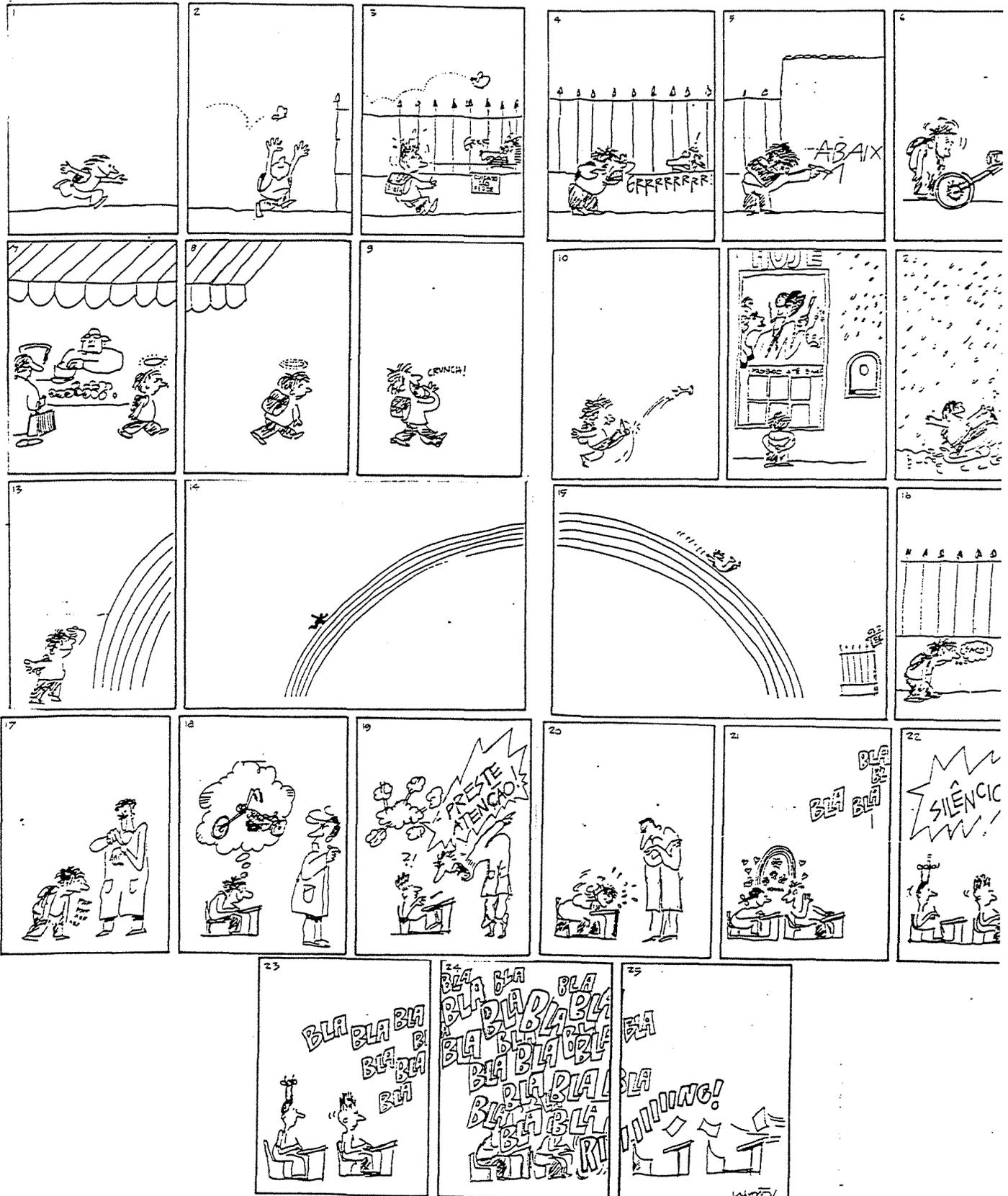


Figura 2: Harper et al. (1987: 44-46)

Esses quadrinhos apresentados no livro “Cuidado Escola!” de Harper et al (1987) abrem muito bem este nosso capítulo sobre a emoção na escola, pois nos traduz esse ambiente como *“um mundo de ritos imutáveis”* (Harper et al, 1987:46). São quadrinhos recheados de emoção, até o momento em que a criança adentra o recinto escolar.

Baseada, entre outros fatores, na visão unidimensional da inteligência, a escola organizou-se para oferecer uniformidade de conteúdos a todos os alunos, exigindo a mesma uniformidade nas respostas. Nesse contexto, como a emoção não era vista como algo a ser desenvolvido e, ao contrário, diferenciava os alunos, fazia-se necessário, então, que as manifestações fossem suprimidas para que todos fossem iguais.

Atualmente, mesmo com os diversos estudos demonstrando a importância das emoções para o desenvolvimento integral do indivíduo, eles valorizam as experiências vividas no período da infância para formação desse aspecto do ser, o que nos parece que as emoções continuam sendo negligenciadas nas escolas, pois, embora estejam sempre presentes, são frequentemente “deixadas de lado”. Quem não se lembra da alegria sentida, mas muitas vezes não manifestada, quando o sinal de recreio ou saída soava, ou do medo de enfrentar a professora sem ter feito a lição, a vergonha de ser chamado à lousa, correndo o risco de errar a conta perante o olhar dos colegas de classe, ou da tristeza de uma nota baixa na prova, ou da raiva de querer explicar algo e não poder. É comum a lembrança também da reação dos nossos professores pedindo para parar de bagunçar; quando os alunos riem de algo, ou ainda quando acrescentavam comentários como: “está com medo por quê? Ninguém mandou não fazer o dever” e assim por diante. Quanta confusão isso pode ter ocasionado em nós, pois uma dúvida sempre era presente: podemos ou não nos emocionar na escola? É permitido sentir alegria, tristeza, raiva, vergonha, prazer na escola?

Snyders (1993) acredita que sim, e planeja uma escola em que a alegria seja possível, descrevendo que:

“a escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais” (p.12).

Outro autor que ressalta a importância da alegria nas escolas é Rubem Alves. Para ele, as disciplinas devem ser vistas como um *“deleite para a alma”*, devem transmitir prazer e, quando isso não ocorre, o autor compara os professores ao cozinheiro, *“que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada...”* (1994 :12). Em relação à essa busca de oferecer alegria, esse autor faz uma rápida análise sobre o quadro atual da escola, manifestando que:

“Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender”(1994:14).

Minha preocupação, contudo, vai além dessa apresentada por Alves (1994). O fato da escola não estimular o prazer do aprendizado nas crianças é assunto que vem sendo bastante discutido, porém, além disso, há o receio também da própria escola estar “podando” as alegrias do companheirismo às quais se refere o autor ao estimular atitudes individualistas, de competição exagerada, com o intuito de preparar nossas crianças “para o amanhã”.

Makiguti, (1994) um educador japonês, traz-nos uma valiosa colaboração sobre esse assunto. Em sua opinião, o objetivo principal da educação deve ser a felicidade, pois ela deve estar relacionada com o propósito de vida do indivíduo, e todos ansiamos por ser felizes. E alerta ainda que:

“Mais cedo ou mais tarde, todos os envolvidos com a educação concluirão que a escola que sacrifica a felicidade presente da criança e faz da felicidade futura seu objetivo violenta a personalidade infantil e o processo de aprendizagem propriamente dito” (p.39)

Segundo esse autor, a busca da felicidade pauta-se na busca de bem-estar social, não apenas individual e, para isso, deve-se estar atento às necessidades pessoais do aluno no presente, para que ele possa se desenvolver plenamente e ser *“célula responsável e saudável no organismo social”* (p.39), contribuindo para a felicidade social. Entre as

necessidades dos alunos, sem dúvida, a manifestação das emoções revela-se como imprescindível.

Gonçalves (1994), em seu estudo sobre a corpo e a educação, faz um levantamento histórico sobre como o corpo vem sendo tratado através das diferentes sociedades e alerta sobre a inadequação da escola no intuito de estimular a manifestação emocional e sua força no intuito de “podá-la”. Revela que:

“A estrutura escolar é ‘armada’ de forma a facilitar o controle do corpo dos alunos, desde a organização do espaço e do tempo até a postura corporal dos alunos e professores cujos movimentos refletem a repressão de sentimentos momentâneos e procuram não revelar nada de pessoal e subjetivo” (p.34)

O controle das emoções se dá pelo controle do próprio corpo do homem.

Exagero? Não creio. Quem nunca presenciou as inúmeras filas formadas nas escolas, para a entrada, para o recreio, para a saída etc; e a disposição das carteiras em sala, uma atrás da outra, deixando de oferecer possibilidades de interação; e as constantes repreensões dos professores sobre como se sentar direito na cadeira (mesmo quando o mobiliário se mostra inadequado à criança), ou então sobre como caminhar na escola, (sem correr, é claro!, ou ainda sobre a altura da voz adequada para o ambiente escolar. Não que eu seja contrária à ordem, mas questiono os exageros disciplinares.

Rubem Alves (1990:103) também trata, de forma irônica, sobre o que a escola tem feito atualmente com seus alunos:

“Todos sabem que o objetivo da educação é executar a terrível transformação: fazer com que as crianças se esqueçam do desejo de prazer que mora em seus corpos selvagens, para transformá-los em patos domesticados, que bamboleiam ao ritmo da utilidade social”.

Mas é função da escola trabalhar as emoções das crianças? Seus conteúdos já não são bastante extensos para que se preocupe também com esta questão? Como resposta fica a questão: Será que é possível não trabalhar as emoções? Elas fazem parte de nossas vidas, permeiam todas as nossas ações, mesmo quando consideramos que não estamos influenciando ou sendo influenciados pelas emoções uns dos outros. Desta forma, o que importa é *como* trabalhar este aspecto. De acordo com Goleman (1995:293):

*“Talvez não haja outro tema em que a qualificação do professor seja mais importante, uma vez que a maneira como ele lida com a classe é, por si mesma, um modelo, uma lição **de fato** de competência, ou incompetência- emocional. Sempre que um professor responde a um aluno, vinte outros aprendem uma lição”. (grifo do autor)*

É certo que a escola, por si só, não pode resolver os problemas emocionais de seus alunos, mas não pode negligenciar esse aspecto do desenvolvimento das crianças. Contudo, para que se possa atuar efetivamente na função de professor, é importante que se conheça um pouco mais como ocorrem as emoções, em que contexto se dão e quais são as emoções mais comumente manifestadas no ambiente escolar.

Uma das justificativas para que uma intervenção ocorra é o fato dos estímulos poderem alterar até mesmo a anatomia cerebral. Segundo Goleman (1995:238),

“O cérebro humano não está totalmente formado no nascimento. Continua a moldar-se durante a vida, com um ritmo mais intenso de crescimento durante a infância. As crianças nascem com muito mais neurônios do que reterá o seu cérebro maduro; por um processo conhecido como ‘poda’, o cérebro, na verdade, perde as ligações neuronais menos usadas e forma outras, fortes, nos circuitos sinápticos mais utilizados(...). O processo é constante e rápido; formam-se ligações sinápticas em questão de horas ou dias. A experiência, sobretudo na infância, esculpe o cérebro”.

As experiências emocionais que as crianças puderem vivenciar irão fortalecer ou, ao contrário, a privação delas poderá enfraquecer as ligações neurais no cérebro. Esta afirmação nos traz uma responsabilidade grande quando unimos à outra já mencionada sobre a especificidade dos circuitos neurais das emoções: experiências que enfatizam as emoções consideradas negativas como raiva, medo ou tristeza fortalecerão estes circuitos, ocorrendo o mesmo com as emoções ditas positivas como alegria, companhia, amor...

Para refletirmos sobre o assunto, é importante termos claro como gostaríamos que nossos alunos fossem, ou melhor, que tipo de adultos gostaríamos de formar em termos gerais e, mais especificamente, em termos emocionais. Isso significa dizer que, as

experiências que propiciarmos aos nossos alunos na escola fortalecerão suas vias neurais, que serão muito provavelmente utilizadas também fora da escola.

Se pretendo contribuir para a formação de indivíduos responsáveis, que sejam capazes de trabalhar adequadamente as manifestações das próprias emoções, que sejam capazes de se preocupar com os outros, que saibam resolver seus problemas de maneira construtiva, tenho que fornecer a eles a oportunidade de desenvolver as vias neurais responsáveis por esses tipos de comportamento. Tenho que possibilitar-lhes esse aprendizado.

Damásio (2000) propõe que:

“Os sistemas educacionais poderiam ser melhorados se se insistisse na ligação inequívoca entre as emoções atuais e os cenários de resultados futuros, e que a exposição excessiva das crianças à violência na vida real, nos noticiários e na ficção audiovisual, desvirtua o valor das emoções na aquisição e desenvolvimento de comportamentos sociais adaptativos. O fato de tanta violência gratuita ser apresentada sem um enquadramento moral só reforça sua ação desensibilizadora” (p.278)

Essa grande exposição de nossas crianças a estas situações de estímulo à violência e às emoções negativas poderão resultar em um fortalecimento dessas vias neurais, nas quais a solução dos conflitos é pautada na agressividade. O autor alerta que essa situação resultará em um futuro no qual os homens demonstrem falta de sensibilidade em relação ao outro.

Sabemos que a mídia tem um forte apelo no sentido de estimular a violência e basta acompanharmos a programação de desenhos animados infantis na maioria das emissoras, para verificarmos a exposição de atitudes hostis e violentas às quais nossos filhos têm sido expostos, quando assistem Power Rangers, Digimons, Pokemons e Dragon Balls, que atualmente têm sido apresentados.

Frente a esse quadro de exposição à violência, a educação, seja na família ou na própria escola, poderia agir como um contraponto, surgindo como ambientes onde experiências emocionais positivas fossem vivenciadas e refletidas, reforçando dessa forma,

os circuitos neurais do amor, da alegria, da companhia..., numa tentativa de equilibrar este quadro.

Kagan (apud Shapiro, 1998) investigou a possibilidade da influência do meio na alteração de fatores emocionais predeterminados geneticamente. A respeito desse e de outros estudos semelhantes, Shapiro (1998:14) afirma que:

“(...) embora nossos filhos nasçam com predisposições emocionais específicas, seu conjunto de circuitos cerebrais retêm pelo menos algum grau de plasticidade. Eles podem aprender novas habilidades emocionais e sociais que criarão novas vias neurais e novos padrões bioquímicos de adaptação”.

Por plasticidade entende-se a capacidade de modificações no organismo cerebral, geradas pela adaptação a novas situações, aqui, no caso, referentes à aprendizagem de novos padrões emocionais.

Reconhecendo, então, a possibilidade de estimulação dos aspectos emocionais do ser, e conhecendo a capacidade cerebral de moldar-se mais facilmente no período da infância e adolescência, acredito ser possível trabalhar esse enfoque no conteúdo curricular.

Shapiro (1998) também defende a importância do ensino de habilidades emocionais, porque, é certo que algumas emoções são naturais, contudo a sociedade cria desafios emocionais que não foram previstos pela natureza e que o homem necessita enfrentar, como os engarrafamentos, o desemprego, etc.

O aumento das situações de violência entre estudantes tem demonstrado, como nos alerta Goleman (1995:245), a

“...necessidade, urgente, de ensinamentos que objetivem o controle das emoções, as resoluções de desentendimentos de forma pacífica e, enfim, a boa convivência entre as pessoas. Os educadores, há muito preocupados com as notas baixas dos alunos em matemática e leitura, começam a constatar que existe um outro tipo de deficiência e que é mais alarmante: o analfabetismo emocional.”

Minha experiência como professora de Educação Física me faz crer na possibilidade de trabalho com as questões emocionais da criança neste momento de vida escolar, mas

resta saber se existem pesquisas que apontam nesta direção, e o que dizem os estudiosos sobre o assunto. Buscamos, dessa forma, levantar alguns desses trabalhos.

Emoção, Corpo e Educação Física

Minhas emoções, como parte do meu ser, apresentam-se por meio do meu corpo. É a minha manifestação no mundo. Contudo, a ênfase no aspecto lógico racional humano, que teve sua sistematização máxima com a teoria de Descartes, ocasionou uma desvalorização do aspecto corporal e, conseqüentemente, da emoção que nele está contida, como já descrito. Isso tem causado no homem uma redução de sua capacidade de percepção sensorial, controle de seus afetos e formalização de seus sentimentos e expressões. Como nos relata Gonçalves (1994:36):

“Na escola constatamos, assim, as características do processo civilizatório de formalizar as ações humanas, dissociando-as da participação corporal, de privilegiar as operações cognitivas abstratas, desvinculando-as de experiências sensoriais concretas, e de esquecer o sentido existencial do presente em função de um futuro abstrato.”

Assim como em relação às emoções, que os estudos vêm valorizando, revelando uma retomada do aspecto emocional que era pouco considerado pela ciência, a visão dicotômica também vem se alterando e iniciativas têm sido tomadas no sentido de uma ruptura com esse pensamento cartesiano (dualístico, corpo-mente, como entidades independentes). Muitos autores têm ressaltado a importância do corpo humano como manifestação de nosso ser no mundo (Moreira, 1990; Morais, 1993; Merleau-Ponty, 1994; Porto, 1994). O resgate do corpo é muito importante para a questão das emoções, pois, ao retomarmos o corpo, retomaremos também as emoções nele contidas.

Para a Educação Física, como disciplina que tem a responsabilidade do ramo pedagógico da motricidade humana, cabe o resgate do corpo, não apenas por meio dos discursos pois, como nos alerta Morais (1993:71) “(...) *belas e explicativas idéias em seqüência jamais substituirão as vivências subjetivo-objetivantes da corporeidade*”, mas por meio de ações efetivas de transformação da realidade existente, ainda hoje, de uma Educação Física baseada no dualismo corpo-mente.

É o que relata Santin (1993: 67) sobre a importância da corporeidade do humano, afirmando que ela “(...) *deve ir além (dos aspectos biológicos), precisa considerar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético etc*”. Completa afirmando que atualmente a Educação Física ainda detêm-se à visão de corpo ligada exclusivamente ao físico, não atendendo às questões de ordem social, política, econômica, ideológica, religiosa ou cultural. Esse autor descreve dois modelos de corporeidade humana: uma disciplinada, formadora de corpos submissos atuantes em favor da supremacia da inteligência racional e outra cultuada e cultivada, que deveria ser a tarefa da Educação Física.

Corporeidade aqui é entendida como aspecto pessoal do ser, que vai além do corpo apenas como estrutura biológica, e sim como ser sensível e expressivo.

Acredito que a Educação Física realmente possa contribuir para a formação total da criança, auxiliando-a a aprimorar-se em todos os aspectos e parece-me importante que um deles seja a busca do autoconhecimento, que pode acontecer também no âmbito escolar. Mas, como ressalta Moreira (1993), o corpo nas aulas de Educação Física tem sido tratado como corpo-objeto, passível de ser melhorado, manipulado e nos impedindo de atingir uma consciência corporal.

Esse autor realizou estudo em que buscou compreender a Educação Física escolar de 1º e 2º graus, analisando as questões do conteúdo, da relação dessa disciplina com outras que compõem a grade curricular, do estímulo à criatividade, dos jogos e competições na escola, entre outros aspectos. Enfatiza em sua pesquisa como o corpo vem sendo tratado nas aulas e preocupa-se com a ação observada, pois não constatou nenhum trabalho em que o aluno fosse levado a refletir sobre seu corpo ou que objetivasse a consciência corporal.

A importância de propostas que busquem desenvolver um maior conhecimento de si próprio, que possibilitem diversificar formas de atuação, que propiciem a expressão das próprias emoções e também das do outro, vem sendo ressaltada por vários autores, entre eles destaca-se Moscovici (1997:92) que relata que conhecer a si mesmo é um aspecto fundamental do desenvolvimento emocional, completando:

“(...) Enquanto não se conhecer, estará lidando com os outros de uma maneira superficial. Seu autoconhecimento é fundamental, pois é a partir daí que você poderá gerenciar suas emoções posicionando-se e dirigir suas energias, os seus esforços, de uma forma produtiva. Se você não tiver empatia por si mesmo, não poderá desenvolver empatia pelos outros, não sincronizará as suas emoções”.

Por autoconhecimento refiro-me a um maior domínio em relação ao conhecimento do próprio corpo, suas possibilidades de ação, seu espaço pessoal (e também do outro), o conhecimento das emoções e formas de manifestações (em si mesmo e no outro). Acredito que, levando-se em conta o aspecto corporal na manifestação das emoções, o caminho para esse autoconhecimento passa necessariamente pelo corpo.

Santin (1993:72,73), apoiando esta idéia, afirma que:

“cada um de nós precisa conhecer-se a si mesmo através do aprendizado da leitura do livro que nós mesmos somos. Este livro é o nosso corpo. Aí estão escritos os grandes ensinamentos da vida. Infelizmente a linguagem dos livros nos distanciou de nós mesmos. A apreensão cognitiva de nós mesmos dificulta a compreensão existencial, por isso temos que começar pela descoberta da linguagem da corporeidade. É uma linguagem que, usando a expressão de Maurice Merleau-Ponty, faz parte da linguagem indireta e das vozes do silêncio. É preciso interpretá-la. As necessidades, os desejos, as emoções e os sentimentos constituem a base de seu código lingüístico. Mas como determinar o valor de um sentimento? Como responder a uma necessidade? (...) O diálogo que cada um instaura nada mais é que sua própria existência”.

O caminho para o conhecer a si mesmo é aquele do reconhecimento das próprias emoções, desejos, necessidades e pensamentos e de suas manifestações que se dão por meio da expressão corporal. Compreendendo-as melhor, tomo consciência da minha própria existência, o significado do meu “ser-no-mundo”.

Essa ênfase aos aspectos chamados subjetivos de nossa existência, em especial à manifestação das emoções, é o que busco compreender, em uma situação particular, nas

aulas de Educação Física, reafirmando minha crença na importância dessa disciplina escolar e na conquista ou resgate desse corpo descrito pelos autores.

Morais (1993:79) também ressalta de forma bastante clara a importância do corpo, quando relaciona nossa subjetividade com as atitudes corporais. Em todos os momentos, nossas ações refletem nossos sentimentos, que também são influenciados pelo nosso meio. O autor busca nos mostrar uma visão de consciência corporal que rompa com o dualismo corpo/mente e afirma que nos expressamos continuamente:

“Toda atitude do ser humano é atitude corporal. Podemos mesmo dizer que mediante nossas reações neuromusculares, é que nos damos conta (pensamento) de nossos conteúdos pessoais até aqui chamados de ‘interioridade’. Depressão, angústia, medo, como euforia, otimismo e tranquilidade, são todos esses sentimentos detonados na estrutura corporal e então captados por nossa ‘interioridade’.”

Enfatiza com essa declaração a impossibilidade de desunião dos aspectos corporais e mentais do homem. Também sua fala vem ao encontro das descobertas dos neurocientistas. É no corpo que as emoções se dão primeiramente, e, somente depois são “captadas” pelo nosso consciente (pensamento)

Também afirma Gonçalves (1994:102-3),

“Podemos falar em uma linguagem corporal, que revela, por meio da exterioridade, a nossa interioridade: nossos pensamentos e sentimentos, ligados à situação do momento, mas trazendo consigo toda nossa história pessoal.”

Sendo esse aspecto tão abordado pelos autores, resta-nos então a questão: por que essa sensibilidade emocional é ainda tão pouco enfatizada nas aulas de Educação Física, quando ela própria é uma disciplina voltada essencialmente ao ser em suas manifestações corporais?

Um alerta sobre isso é dado ainda por Moraes (1993:84):

“Aos profissionais da corporeidade dois caminhos se mostram: continuar com o adestramento que vem sendo executado até então ou seguem a ‘espiritualização do corpo’”

Por “espiritualização do corpo” esse autor entende o perceber o corpo como forma de estar-no-mundo sensível e inteligente. Há de preocupar-se mais com a sensibilidade do ser vivenciado na escola, abandonando a visão tecnicista que privilegia o produto; há de haver mais preocupação com o ser humano como individualidade, com seus desejos, necessidades e sentimentos. Santin (apud Moreira, 1993:139)) discorre sobre o assunto de forma contundente:

“O cultivo desta sensibilidade nas escolas provavelmente não contribuirá para construir grandes fábricas, nem produzir grandes lucros. Da mesma maneira não contribuirá para construir arsenais de armas, nem revelará muitos atletas para as olimpíadas e para os pódios de coroamento, outras grandes renúncias de vitórias e triunfos em rendimentos e em campeões. Mas poderá contribuir para criar uma paisagem mais humana, com paz e bem-estar. O professor de educação física e das práticas esportivas, mais do que saber técnicas e estratégias, precisará saber brincar. Mais do que assumir a fisionomia de um comandante ou treinador, precisará inspirar-se na arte e nas orquestras”(p.70).

A Educação Física é um momento da vida escolar repleto de amplas possibilidades de trabalho com as questões emocionais. A ludicidade presente nas propostas, as competições, o contato entre os participantes... são fatores que, pelo que pude observar em minha prática profissional, permitem que o prazer, a cooperação, a amizade, a frustração, a tristeza, o carinho, a agressividade, entre tantas outras emoções se manifestem.

É evidente que nas outras disciplinas e atividades escolares isso também pode ocorrer, mas a estrutura da escola atual favorece nossa área pois, como descreve Harper et al (1987:47) quando critica o sistema educacional, *“imediatamente depois do Maternal, a criança de seis anos é ‘parafusada’ numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas”*. Isso, felizmente, não acontece nas aulas de Educação Física.

Acredito mesmo, e devo assumir, com desonrosas exceções, que a Educação Física pode ser um dos “elementos válidos de alegria” a que se referia Snyders, citado no início do capítulo. Talvez pelo simples fato de permitir que as crianças sejam “descoladas” de suas cadeiras permitindo-lhes instantes de movimentação, já traga-lhes satisfação.

Betti (1992) em sua dissertação de mestrado, investigou o prazer nas aulas de Educação Física. Entrevistou 58 alunos incluindo meninos e meninas entre dez e quinze anos, matriculados no primeiro grau e na primeira série do segundo grau de quatro escolas particulares e quatro escolas estaduais e, com apenas uma exceção, todos relataram sentir prazer pelas aulas. Outro aspecto importante também ressaltado nesse estudo é a valorização por parte dos alunos das relações humanas ocorridas nesse momento escolar. A maioria das respostas dos alunos sobre pontos positivos e negativos das aulas foi relativa aos colegas e professores e não ao conteúdo da disciplina.

Contudo, como concluíram Nista-Piccolo e Winterstein (1997), ainda não se tem tratado das emoções nessa disciplina de forma efetiva, pois conforme seus estudos relataram:

“A escola, de maneira geral, privilegia as inteligências lógico-matemática e verbal-lingüística, uma vez que são estas que possuem maior status acadêmico, tradicionalmente. Por outro lado, a Educação Física, através dos seus conteúdos e estratégias metodológicas, não percebe a relação entre as questões que envolvem as manifestações emocionais dos alunos e o seu aperfeiçoamento corporal. As aulas de Educação Física possuem características adequadas para o desenvolvimento destas inteligências, pois oferecem amplas possibilidades do aluno expressar as suas emoções e ao mesmo tempo podem garantir o aprimoramento das qualidades motoras, levando-o ao domínio corporal”(p.75 e 76)

Para chegar a essa conclusão, os autores realizaram questionário com professores e alunos sobre quais eram as emoções que ocorriam nas aulas de Educação Física. O resultado em termos da variedade das emoções foi semelhante, ou seja, a opinião dos professores era concordante com o que os alunos diziam sentir durante as aulas, sendo as emoções positivas mais freqüentes que as negativas. No entanto, um dado conflitante dizia respeito à freqüência com que estas emoções eram manifestadas, ou seja, os professores acreditavam que os alunos sentiam muito mais emoções negativas do que eles próprios relataram. Essa discrepância pode ser um indício de prejuízo na aprendizagem, pois pode interferir tanto no planejamento, como nos procedimentos de ensino do professor e até

também em sua própria motivação da prática docente. Além disso, o dado mais preocupante é que, se os professores relatam dessa forma, é porque eles realmente acreditam que isso ocorra e passam, então, a agir baseados nessa crença.

Parece que a escola como um todo tem negligenciado a emoção da criança, mas mesmo assim, ela não deixa de se manifestar. Como é difícil conter o entusiasmo quando a campainha soa sinalizando o horário de saída! Que tristeza isso deveria ser aos professores, porque o mesmo entusiasmo não é manifestado ao sinal de entrada...

Por isso defendo, baseando-me muito mais na prática diária do que nos relatos científicos, que a emoção nas aulas de Educação Física é intensamente expressada, que o prazer é possível, pois vivenciei por mais de uma vez, a vibração das crianças, quando me aproximava da sala de aula para buscá-las a fim de irmos para a Educação Física. Eram palmas, gritos, assobios, sorrisos, saltitos, olhares brilhantes, que nem mesmo os professores mais rígidos conseguiam controlar.

Também durante as aulas era possível perceber diferenças nas manifestações das emoções dos alunos, alguns mais tranquilos, outros excitados até mesmo nervosos nas atividades; alguns manifestando companheirismo e outros rivalidade; a extroversão de alguns, a timidez e vergonha em outros. Todas essas situações que presenciei levaram-me a um profundo interesse pelo assunto e à necessidade de compreensão desse fenômeno. É o que busco neste trabalho, compreender como a manifestação emocional ocorre nas aulas de Educação Física. Quais emoções são mais comumente manifestadas, em que contexto elas se dão, o que desencadeia essas emoções e, então, refletir sobre esta realidade, buscando alternativas que possam auxiliar os professores a estimular o desenvolvimento de seus alunos durante as aulas. Outra reflexão surgida a esse respeito é sobre como tem sido a prática dos professores de Educação Física, sobre o que os autores têm percebido sobre sua postura e forma de atuar frente às diversas questões que permeiam o universo emocional e da própria vida de seus alunos.

Emoção e Educação Física: o Papel do Professor

Entre os aspectos influenciadores das emoções nas aulas, destacamos a presença e atuação do professor. Antunes (1993), em sua dissertação de mestrado, investigou as manifestações emocionais vividas em aulas de Educação Física escolar e um dos pontos mais relevantes levantados pela autora foi o referente às atitudes do professor como influenciadores nas emoções dos alunos.

Ela descreve a postura dos professores observados como autoritária, analisando entre outros aspectos que: uma atitude opressiva manifestada gerava prejuízos na comunicação entre professor e aluno e resultava em falta de questionamento e constrangimento por parte dos alunos; a imposição de atividades, sempre selecionadas pelo adulto, resultava em insatisfação e desconforto nas crianças; a atitude parcial do professor em situações de disputa acarretava irritação, conflitos e revoltas; a ênfase nos resultados, na execução correta dos exercícios, gerava frustração nos “mal-sucedidos” e levava-os ao afastamento das atividades; a contradição entre discurso e prática do professor acarretava ambiente emocional instável; excesso de competições gerava agressões, inclusive físicas, entre os alunos.

Essa autora acredita que parece haver um desconhecimento por parte do docente sobre a importância de estimular os aspectos emocionais no processo de aprendizagem, pois afirma:

*“Nas inúmeras situações emocionais analisadas, vimos que quando não passam despercebidas pelo professor, muitas recebem um tratamento inadequado, prevalecendo uma linguagem opressora que se traduz num **feedback** prejudicial, por desprezar a atividade do sujeito que é essencial ao processo de aprendizagem da educação física escolar” (1993:140-141).*

Conforme relatado no estudo realizado por Antunes, essa forma de atitude autoritária do professor gera emoções ditas negativas como revolta, constrangimento, frustração, irritação, porém, apesar de se manifestarem corporalmente e mesmo verbalmente pelos alunos, não são valorizadas, o que acaba fazendo com que o aluno se afaste da atividade ou fique passivo, aceitando o que é imposto, sem contestação.

Outro estudo buscando compreender a ação do professor de Educação Física na escola foi realizado por Moreira (1993:17) e este percebeu que:

“foi possível identificar com clareza que o professor de educação física mantém relações autoritárias e formais com os alunos, explicita a aula como sinônimo de cumprimento mecânico e rigoroso dos exercícios; transmite o conteúdo da educação física como um produto acabado, adquirido através da ordem estabelecida e não enquanto processo a ser descoberto, desenvolvido e, finalmente, a educação física é simbolizada pela uniformidade no ritmo e na realização dos exercícios”.

Também Daolio (1995), ao analisar a prática de professores de Educação Física na rede pública de primeiro grau, identificou uma postura autoritária e pôde perceber que uma aula mais democrática é revelada por esses professores como incompatível com o desenvolvimento do cidadão. A ênfase deve estar na organização e disciplina. A exemplo do observado por Antunes (1993), o conteúdo desenvolvido nas aulas era o esporte com ênfase nos gestos técnicos e nas competições.

Sobre a postura autoritária, Moreira (1993:18) conclui que:

“O cumprimento formal da ordem, a obediência inquestionável da realização de exercícios através de um ritmo padronizado e único, em nenhum momento privilegia a ação educativa que se preocupa com a sensibilidade.”

Talvez o professor busque com essa atitude “não perder a autoridade”, como se a ele fosse delegado o “dom divino da perfeição”, pois sendo a autoridade presente, não é passível de erros ou fraquezas, como se fosse capaz de abster-se de qualquer atitude sentimental e mesmo de sentir qualquer coisa. Ensina-se assim, subliminarmente, aos alunos, que emocionar-se, sentir e demonstrar afeto é inadequado, incompatível com a realidade escolar (como se isso fosse possível).

Além desses aspectos levantados na literatura em relação à postura do professor em aula, ou seja, à atitude autoritária e à falta de abertura para a percepção das expressões manifestadas pelos alunos, outra conduta comum é apresentada por Gonçalves (1994, p.34), baseando-se em Rumpf sobre o discurso do professor:

“O discurso do professor (...) em geral é impessoal, livre de toda a tonalidade emocional, com o objetivo de estabelecer um limite entre a racionalidade oficial, de um lado, e a experiência pessoal, carregada de sentimentos, idéias e lembranças, de outro”.

Isso vem ao encontro das duas características anteriormente descritas, pois o professor procura assumir, talvez mesmo inconscientemente, uma postura impessoal, sem envolvimento com os alunos, possivelmente com receio que isso venha a interferir em sua relação com eles. Esta atitude é apresentada através de um discurso “frio”, sem envolvimento. Sobre isso, Cortella (1998:124) destaca com propriedade que não basta *“falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas”*. A forma como o professor dirige-se aos alunos é, portanto, tão importante quanto o conteúdo que ele transmite.

Algumas alternativas a respeito da atuação do professor

Shigunov e Pereira (1993) ressaltam a importância de valorizar os aspectos afetivos na educação a fim de promover o desenvolvimento integral do aluno, mas reconhecem a dificuldade no estabelecimento de objetivos nessa área, pois os termos utilizados como : atitudes, sentimentos, valores são muito amplos.

Estes autores descrevem alguns comportamentos manifestados pelos professores durante o ato pedagógico, que apresentam componentes afetivos positivos e negativos. Entre os positivos eles destacam: a atitude de elogiar, que pode ser utilizada como agente modificador do comportamento. O objetivo é de estimular a manifestação de comportamentos e reforçar a aprendizagem; usar o primeiro nome do aluno demonstrando a direcionalidade do professor em relação ao aluno; usar urbanidade como “por favor”, “obrigado”, “desculpe”; demonstrar afeto pondo a mão no ombro, dando tapinhas nas costas. A respeito dos comportamentos negativos descreve atitudes como: criticar, como ação voltada para ajuizar, comentar ou censurar o desempenho de outra pessoa e envolve ironizar, menosprezar e satirizar; agredir, sendo que a manifestação mais leve é a admoestação, seguida de ameaça, intimidação e ofensa, chegando ao ataque; punir, que visa à diminuição ou à supressão do comportamento indesejado, incluindo aqui o castigo.

Shigunov e Pereira (1993) fizeram também um levantamento sobre afetividade nas atividades físicas, indicando que professores usam poucos elogios em sua atuação (Cheffer e Mancini, 1978); há uma tendência dos professores a adotarem clima negativo em suas aulas (Soar e Soar, 1979; Brunelle et al, 1983; Shigunov, 1990); no nível intermediário de ensino, professores do sexo masculino elogiam mais que os do sexo feminino (Twa, 1979; Martinek e Karper, 1984); elogios e perguntas com aceitação melhoram o desenvolvimento da aula (Delvin, Mancine e Frye, 1981).

Shapiro (1998) investigou também diferentes formas adotadas pelos adultos ao lidar com crianças, contudo, seu estudo referia-se à postura dos pais, mas, acredito, poder ser também relacionado às posturas dos professores. Além do autoritarismo, este autor relata a existência de outras duas formas de atuação: 1- liberal, que caracteriza-se pela tolerância e mesmo passividade no estabelecimento de limites e reação à desobediência; 2- com autoridade, que se caracteriza pelo equilíbrio, buscando orientar e não controlar, incentivar a competência e a participação nas decisões. Segundo esse autor, a postura liberal, no que diz respeito aos pais, chega a ser ainda mais prejudicial que a autoritária, pois as crianças sem limites claros tendem a se tornar jovens e adultos delinquentes e grandes utilizadores de drogas. A postura ideal, que acredito também no exercício do magistério, é aquela com autoridade, que busca o equilíbrio entre as outras duas. Entretanto, como relatado nos estudos acima, não é o que vem ocorrendo com nossos professores.

A revista Nova Escola de fevereiro de 2002, traz um artigo de Paola Gentile, que aponta algumas diferenças entre os professores autoritários e os com autoridade. O professor autoritário *“exige silêncio para ser ouvido; pede tarefas descontextualizadas; ameaça e pune; quer que a classe aprenda do jeito que ele sabe ensinar; não tem certeza da importância do que está ensinando; quer apenas passar conteúdos; vê o aluno como um a mais”*. Em oposição, as características do professor com autoridade são: *“conquista e participação com atividades pertinentes; mostra os objetivos dos exercícios sugeridos; escuta e dialoga; procura adequar os métodos às necessidades da turma; valoriza o conteúdo de sua disciplina na construção do conhecimento; adapta os conteúdos aos objetivos da educação e à realidade do aluno; vê o aluno como um ser humano”* (p.17)

A postura do professor com autoridade é aquela que também mais se encaixa no trabalho de desenvolvimento emocional, pois este exige envolvimento na relação entre professor e aluno.

Gottman e DeClaire (1997), trabalhando com grupo de pais, propõem uma forma para auxiliar adultos a lidar com as emoções das crianças. Denominam esse trabalho de “*preparador emocional*”. Esses autores também acreditam que as emoções podem ser trabalhadas e, referindo-se aos pais, descrevem que há aqueles que orientam e aqueles que não orientam seus filhos no mundo das emoções, fato que também se dá na educação entre os professores. Os autores relacionam cinco etapas que podem ser seguidas por aqueles que buscam auxiliar as crianças em seu crescimento emocional:

- 1- pais percebem quando a criança está emocionada;
- 2- reconhecem este momento como oportunidade de intimidade ou aprendizado;
- 3- ouvem com empatia, legitimizando os sentimentos da criança, o que significa não menosprezar o que ela está sentindo, mostrando que é compreensível o que está acontecendo com ela. Para isto o adulto deve procurar “ver” a situação sob a perspectiva da criança;
- 4- ajudam a criança a nomear a emoção e a verbalizar o que está sentindo, o que traz segurança a ela e auxilia a se acalmar. Deve-se tomar cuidado para não dizer à criança o que ela deve sentir, mas apenas auxiliá-la a reconhecer e a nomear seu sentimento;
- 5- impõem limites às manifestações das emoções, esclarecendo que os sentimentos não são os problemas, os maus comportamentos sim, e ajudam a criança a encontrar soluções para seus problemas, não resolvendo-os por ela, mas auxiliando-a a buscar respostas.

Estes passos sugeridos por esses autores não são difíceis de serem adotados também pelos professores durante as aulas, pois a maior exigência é estar atento e disposto a ajudar os alunos.

Sobre essa questão de estar sensível aos alunos, Porto (1994) buscou em seu estudo analisar a percepção que os professores apresentam das mensagens corporais manifestadas por alunos pré-escolares. Essa autora descreve que, apesar da criança se expressar

continuamente pelo corpo, o professor não se mostra atento a essa manifestação, e conclui que:

“os professores pré-escolares se preocupam, principalmente, com o conteúdo a ser desenvolvido no período escolar, deixando completamente de lado, as situações que envolvem a criança e o seu desenvolvimento psico-social, tais como, a amizade, o afeto, o carinho e o diálogo que conduzem o ser-criança a se tornar um ser-humano” (p.173).

Estes dados nos revelam que não basta ao professor saber o que fazer, mas ele deve estar atento sobre quando fazer e, para isto, precisa saber identificar as emoções em seus alunos e quando elas ocorrem. Precisa saber identificar as situações emocionais que fluem em suas aulas.

Esse estudo segue agora buscando trazer esses dados sobre as emoções manifestadas nas aulas de Educação Física acompanhadas.

CAPÍTULO QUATRO

A EMOÇÃO E O CAMINHAR

Tomar decisões é uma atitude que envolve habilidade emocional, além de raciocínio lógico. Há certa dose de insegurança, medo, dúvida, mesclados com confiança e certeza; um pouco de intuição aliada à lógica. Damásio (1996) nos relata a situação de um paciente que, após sofrer uma intervenção cirúrgica no lobo frontal para retirada de um tumor, mostrava-se incapaz de tomar decisões, embora seu raciocínio lógico estivesse inalterado.

Portanto, escolher o caminho a ser trilhado em um estudo científico envolve, além de outras coisas, grande dose de habilidade emocional. Cada decisão que tomo revela um pouco de mim mesma. Minha interioridade se revela em minha exterioridade.

O meu eu em meu estudo revela-se desde a seleção do assunto, a formulação de questões, a escolha de cada palavra, a colocação de cada frase, a inclusão de cada citação, a análise de cada autor, a decisão da abordagem metodológica...

A manifestação das emoções nas aulas de Educação Física revela-se aos meus olhos como experiência situada em um contexto vivido. Na busca de compreender este fenômeno, minha escolha centrou-se na pesquisa qualitativa, de abordagem fenomenológica, pois refere-se ao indivíduo e à sua manifestação no mundo, ou seja, o “ser-no-mundo”.

E fenomenologia, diferentemente das ciências naturais, não investiga o fenômeno buscando sua explicação, ou seja, sua relação causal, pois os fenômenos investigados referem-se às experiências pessoais, portanto, subjetivas. Dessa forma, busca compreendê-las através de um olhar que procura focar o fenômeno em si nas suas relações com o em torno, sem interferências de “pré-conceitos” ou “pré-supostos”, mas procurando enxergar o mundo como ele se manifesta.

Não é difícil compreender essa escolha pois, como explicar emoções? Quantificar dados, generalizar, buscar verdades imutáveis a respeito de reações emocionais não me parece adequado visto que se trata de assunto pessoal a cada indivíduo e, dessa forma, não permite que se generalize, conforme afirmam Martins e Bicudo (1989:23):

“A generalização é abandonada e o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados”.

É assim que visualizo um estudo sobre emoção, com o foco no individual, na compreensão e não na explicação.

Historicamente, estudos acerca das emoções têm encontrado restrições, especialmente por seu caráter subjetivo. No final do século XIX a ciência tratou por algum tempo dos aspectos observáveis do ser humano, dispensando os fatores internos, as questões mentais. A fenomenologia vem romper com essa idéia. Tradicionalmente, o subjetivo era relacionado com a mente e, conseqüentemente ficava dentro do indivíduo. Assim sendo, não era passível de ser estudado. Mas, como esclarece-nos Martins (1984:79).

“Husserl modifica esta tradição. Aquilo que era chamado mente é tomado pela Fenomenologia como um campo genuíno de dados possíveis: os fenômenos (...) Assim sendo, todos os fenômenos presentes para o sujeito podem ser vistos como sendo úteis à investigação: imagens, perceptos, emoções, cálculos, língua e linguagem ou outro qualquer” (grifo meu)

Este estudo se torna possível por meio da abordagem fenomenológica, pois sou um “ser-no-mundo”, como tal percebo o mundo ao meu redor. Contudo, a percepção do inquiridor fenomenológico vai além da simples percepção, pois envolve a percepção consciente, que significa um estado de alerta para o mundo e também para a iluminação ou esclarecimento do mundo. Eu observo o mundo e reflito sobre o observado.

“Há aqui um encontro entre a consciência que se dirige para o mundo e de um mundo que se doa à consciência, de tal forma que refletir sobre a consciência implica refletir, também, sobre o mundo externo do qual se toma consciência” (Martins, 1992:65).

Minha própria consciência é uma consciência formada no mundo, através de minhas interações com ele e reflexões sobre ele, é, como afirma Merleau-Ponty (1994:15) “destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir”. Nesse meu estudo, dirijo-me ao mundo para perceber, de forma consciente, o fenômeno que suscita em mim indagações, buscando compreender esse

mundo. As emoções se doam a minha consciência, pois apresentam-se como mundo vivido, e passo, então, a refletir sobre elas.

Dessa reflexão resulta não uma explicação causal como causa e efeito, mas uma atribuição de significados, interpretação desses significados e compreensão da experiência.

Como relata Dartigues (1973:21).

“pois, se é verdade que os fenômenos se dão a nós por intermédio dos sentidos, eles se dão sempre como dotados de um sentido ou de uma ‘essência’. Eis porque, para além dos dados dos sentidos, a intuição será uma intuição da essência ou do sentido”.

A essência significa não a explicação do fato, ou, segundo Merleau-Ponty (1994:13):

“Buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em idéia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização”.

As ciências exatas e naturais procuram explicar os fatos. Essa não é a intenção de quem busca a fenomenologia como abordagem de pesquisa, e sim, compreender os fenômenos por meio da descrição dos mesmos. Numa pesquisa de abordagem fenomenológica, experiências vividas são descritas e podem ser analisadas em todas as suas relações.

Esse exame pode se mostrar distinto a cada pesquisador, pois o fenômeno se mostra de maneira perspectival, ou seja, cada pessoa pode examiná-lo de maneira diversa, a partir de seu ponto de vista, que é influenciado pela história pessoal de cada um. Moreira (1995:40-1) explicita que:

“Deste ponto de vista limitado, cada cientista afirma a verdade tal como a vê, deixando aos outros colegas cientistas a tarefa de criticar e modificar sua tese, permanecendo assim o que é verdadeiro e se apagando o que é falso”.

Essa verdade caracteriza-se como a essência do fenômeno. Em todos os objetos, situações ou qualidades que lhes atribuímos há uma essência, que não é o objeto, a situação ou a qualidade em si, mas sim o “ser da coisa”.

Segundo Dartigues (1973:24-5) *“isso significa que as essências não tem existência alguma fora do ato de consciência que as visa e do modo sob o qual ela os aprende na intuição”.*

Também, na busca de compreender o fenômeno a que me proponho, segundo abordagem fenomenológica, optei pela modalidade do fenômeno situado que, de acordo com Martins e Bicudo (1989:29) é um procedimento propício para as pesquisas em educação. Segundo afirmam:

“Nessa modalidade, o conteúdo específico conceitualizado, o pensamento ou as idéias sobre o fenômeno estudado constituem a base para a delimitação e agrupamento dos objetivos. O objeto da pesquisa é constituído pela delimitação progressiva, pelo agrupamento e pela descrição dos fenômenos específicos”

E então, o que observar?

Intencionalidade

O mundo se doa a minha compreensão, contudo é minha intencionalidade que determinará para onde vou dirigir minha consciência, qual meu foco de inquérito.

Minha história de vida, meus interesses afetam essa escolha. Em meu caso, minha prática com as crianças trouxe-me questionamentos a respeito de suas manifestações emocionais. Acompanhava crianças agressivas, passivas, carinhosas, alegres e mesmo tristes. Percebia nos alunos prazeres e frustrações e notava que podia interferir em seus estados de espírito através das atividades ou mesmo da postura que adotava. Via emoções sendo “podadas” em suas manifestações e tudo isso foi crescendo em mim.

Muitas indagações surgiam a partir de minha prática e comecei a buscar possíveis respostas a elas, sentindo a necessidade de aprofundar cada vez mais o assunto. Passei a reconhecer a importância das emoções na vida do homem como um todo. O que inicialmente se apresentava como um ponto relativamente restrito às situações de aulas, ganhou maior dimensão e percebi que poderia contribuir com esse aspecto, se conseguisse compreender como ocorrem as manifestações das emoções, ao menos nesse universo que mais me inquietava, ou seja, nas aulas de Educação Física.

Algumas questões vieram nortear o meu olhar para o fenômeno: quais emoções são mais frequentes nas aulas de Educação Física? Que fatores parecem desencadear as diferentes emoções durante as aulas? Em que situações essas emoções são desencadeadas? As atividades influenciam nessas manifestações?

Sabia o que queria olhar, ou seja, para onde focar meu olhar ou direcionar minha consciência, mas, como olhar?

Epoché, suspensão

Como descrevem Martins e Bicudo (1983:10-11).

“A fenomenologia procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta por si mesmo, de modo que não o parcializa ou o explica a partir de conceitos prévios, de crenças ou de afirmações sobre o mesmo, enfim de um referencial teórico. Mas ela tem intenção de abordá-lo diretamente, interrogando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar sua essência. Ela se apresenta como uma postura mantida por aquele que indaga. O inquiridor fenomenológico dirige-se para o fenômeno da experiência para o dado, e procura ‘ver’ esse fenômeno da forma que ele se mostra na própria experiência (...) Daí a própria nomenclatura – fenomenologia – significando o discurso sobre aquilo que se mostra como é (phenomenon + logos)”.

Essa aproximação do fenômeno representa a volta às coisas mesmas, ou seja, dirigir-se à realidade para aí buscar compreender o mundo. Na realidade é que as coisas se dão. É necessário, então, buscar captar a essência dos fenômenos, procurando abandonar a especulação e o raciocínio para chegar ao princípio original, sem “a priori” e sem limitar-se às impressões sensíveis.

Minha “volta” ao fenômeno deve-se dar de maneira pura; minha percepção deve estar centrada naquilo que meus sentidos captam. Nesse momento, meus estudos, as teorias que aprendi, devem ser colocados em suspensão para que eu seja capaz de perceber o fenômeno tal como se manifesta, sem análises ou interpretações prévias. Meu olhar para a manifestação das emoções deve ser limpo para poder “voltar as coisas mesmas”, ao mundo como se doa, às emoções como se apresentam e assim poder captar a sua essência.

Todos vivemos diariamente com nossas próprias emoções e também “con-vivemos” com as emoções dos outros. Influenciamos e somos influenciados. Minha intencionalidade dirige minha consciência para buscar compreender como esse fenômeno ocorre nas aulas de Educação Física. Direciono meu olhar para essa parte do mundo de meu interesse, buscando desvendá-lo e para isso preciso buscar sua essência, aquilo que é, aos meus olhos,

fundamental e, para tanto, devo abandonar meus “pré-conceitos” e meus “pré-supostos” para ver aquilo que realmente se manifesta e não aquilo que esperava ver. A isso dá-se o nome de *epoché*.

Meu universo de pesquisa

Como pode ser observado, referi-me a procedimentos e não a métodos de pesquisa; procedimentos estes que não devem ser sistemáticos ou descritos em forma de passos “pré-determinados” e “pré-vistos”. Eles também se diferenciam de método como entendido nas ciências exatas e naturais, pois não utilizam as relações de problema e hipótese, variáveis e tratamento estatístico.

Em fenomenologia três momentos estão envolvidos: descrição, redução e interpretação, porém, como ressalta Moreira (1990:36):

“O alerta é feito por Keen, quando menciona que qualquer discussão sobre técnicas de pesquisa em psicologia fenomenológica deve ser necessariamente sugestiva e nunca definitiva, pois ao contrário de outras metodologias, a fenomenologia não pode ser reduzida a um conjunto de instruções do tipo ‘livro de receitas’. Ela é, antes de mais nada, uma abordagem, uma atitude, uma postura de investigação com um certo conjunto de objetivos. Mais ainda, o método utilizado em um projeto de pesquisa não é necessariamente apropriado para outro, pois cada projeto de pesquisa apresenta seus próprios objetivos e limitações decorrentes de diferentes pesquisadores, que vão ao encontro dos fenômenos em seus próprios termos. Daí, por definição, o uso do mesmo método em interrogações diferentes viola a atitude fenomenológica, pois o fim é a descrição do fenômeno e não seu enquadramento em moldes pressupostos”.

Para desvelar o fenômeno a que me proponho, devo, inicialmente, reportar-me ao grupo que vem sendo observado. Trata-se de alunos da terceira série do ensino fundamental de escolas públicas e particulares das cidades de Campinas e Paulínia.

Escolhi a faixa etária de oito a dez anos por ser nessa fase que se dá a ocorrência da formação do conceito de intencionalidade (por volta dos 7-8 anos – 1ª e 2ª séries), pois acredito que ele possa interferir na forma das crianças interagirem socialmente e resolverem conflitos. A fim de obter maior estabilidade nesse conceito em formação nas

crianças, para o desenvolvimento da pesquisa optei pela 3ª série escolar, que corresponde à idade média de nove anos.

O critério para seleção das escolas foi o aceite, por parte das mesmas, em participar do estudo. No caso da Prefeitura de Paulínia, esta foi escolhida por manter a Educação Física como disciplina obrigatória no ensino fundamental, sendo ministrada por professor da área, ou seja, todas as escolas municipais contam com duas aulas semanais de Educação Física incorporadas à grade curricular. Para obtenção do aceite, uma carta foi enviada à Secretária de Educação do município, esclarecendo sobre os objetivos da pesquisa e pedindo autorização para realizar as observações em algumas escolas da rede. Mediante aprovação, as instituições foram contactadas e visitadas ao manifestarem interesse em participar.

No caso das escolas particulares, várias foram contactadas, através de cartas e telefonemas. Um dos empecilhos considerados por algumas instituições que impediram a autorização para as observações foi a utilização da filmagem como forma de registro. Três apresentaram-se favoráveis à colaboração e foram visitadas.

Por se tratar de abordagem fenomenológica e ter como característica o levantamento dos dados até que eles passem a se repetir, as observações realizadas em uma das escolas particulares foram dispensadas.

Ao todo foram analisadas nove observações, sendo seis de três escolas públicas municipais e três em duas escolas particulares, como apresentado no quadro a seguir. As escolas foram designadas por letras a fim de manter a privacidade de cada uma delas, bem como o anonimato dos professores.

| escola | A (pública) | B (pública) | C (pública) | D (particular) | E (particular) |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|-------------------|
| Aulas observadas | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 |

Quadro 1: escolas e freqüência de observações

A diferença entre as freqüências de observações em cada escola deu-se em função do número de turmas de cada um delas, ou seja, na escola A, apenas uma turma de terceira

série freqüentava a escola no período solicitado para as observações, na escola B haviam três turmas e assim sucessivamente.

O caminhar

Vale aqui, ainda uma vez, lembrar que fenomenologia não se caracteriza como método e, portanto, não se constitui de etapas fixas a serem seguidas, dessa forma, a maneira de abordar um fenômeno diferencia-se de acordo com sua própria característica e também com as características do pesquisador.

Na busca de desvelar o fenômeno das manifestações emocionais nas aulas de Educação Física, venho utilizando a descrição, redução e interpretação fenomenológicas.

A descrição

O objetivo deste momento é mostrar o fenômeno o mais claramente possível. Como afirma Martins e Bicudo (1989:35), deve-se *“preservar, na descrição, o conteúdo específico dos fenômenos e focalizar os seus aspectos fundamentais”* e prosseguem: *“o conhecimento desejado é a essência do fenômeno. Esse fim é alcançado através de descrições ingênuas, ou seja, não interpretadas do mesmo”*. (grifo do autor)

Dartigues (1973:18) justifica bem o papel da descrição na fenomenologia ao compará-la com o que ocorre nas ciências naturais:

“Contrapondo-se às ciências da natureza (...) a vida psíquica é, ao contrário, um dado imediato que não exige nenhuma reconstrução, mas somente uma descrição”.

Não posso reconstruir uma emoção, visto que nenhuma situação será exatamente igual a outra e nem eu mesma serei a mesma, já que nova experiência já faz parte de meu ser. Resta-me, então, buscar descrever o manifesto para tentar iluminar sua essência e atribuir-lhe significado.

Encontro-me diante do fenômeno, inicio então sua descrição, que consiste em tornar visível ao outro o que foi por mim observado. Nesse estudo utilizei-me do recurso da filmagem e descrevi o conteúdo registrado, posteriormente.

Eu mesma realizei as filmagens das aulas e isso possibilitou que dirigisse o foco às situações que caracterizei como fundamentais à compreensão do fenômeno, ou seja, direcionei meu olhar para onde o fenômeno se manifestou.

Este recurso, apesar de mais eficiente que o registro manual ou verbal com gravações simultâneas, apresenta ainda limitações, pois para manter um foco aberto, geral, perco em detalhes e, focalizando detalhes, perco situações que ocorram simultaneamente. Aqui vale o que nos esclarece Martins e Bicudo (1989) que, para descobrir quais são as “qualidades essenciais” de determinado fenômeno, o pesquisador usa sua *intuição e habilidade*.

As aulas de Educação Física

Um esclarecimento prévio, porém sucinto, foi feito aos professores sobre o objetivo do trabalho e maiores detalhes foram prestados aos orientadores pedagógicos, antes da realização das filmagens. Optei por não descrever detalhadamente o estudo aos professores para que isso não afetasse sua forma natural de agir frente ao fenômeno a ser observado, foi-lhes informado de maneira sucinta a respeito da área de interesse da pesquisa, ou seja, a manifestação das emoções das crianças durante a aula.

Em todas as aulas acompanhadas, os professores dirigiram-se à sala para buscar os alunos e nesse ambiente esclareceram sobre a minha presença e sobre a realização da filmagem, além de informarem sobre a atividade que seria realizada.

A filmagem, propriamente dita, só era iniciada quando o professor dirigia-se ao grupo no local onde seria realizada a aula, em quadras poliesportivas.

As atividades foram acompanhadas na totalidade e não houve a intenção em focalizar um ou outro sujeito em especial e sim o fenômeno que busco desvelar, ou seja, as descrições foram feitas não levando em conta quem especificamente participou do evento, mas o evento em si.

Primeira Redução: levantamento das Unidades de Significado

Segundo Merleau-Ponty (1994:18):

“O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto

inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha vida”

Minhas experiências vão formando em mim um sentido do mundo em que vivo. Ao refletir sobre meu mundo vivido vou estabelecendo significados às minhas vivências, algumas considero irrelevantes, outras mais importantes. Posso perceber que alguns estados se repetem e outros nem sempre. Essas são as intersecções de minhas experiências.

Como vivemos num mundo social, em constantes e necessárias relações com o outro, comparo minhas experiências com aquelas vividas por outros, minhas percepções com as de meus pares, as minhas reflexões com as de outras pessoas. São as intersecções entre minhas vivências e as do outro.

Sem nos darmos conta de maneira consciente, vivemos num mundo fenomenológico, pois buscamos o significado de nossas experiências todo o tempo. Indagações como por que isto está acontecendo comigo ou o que devo aprender desta experiência são tentativas de buscarmos o significado de nossas vivências. Quando nos encontramos nessas situações, procuramos rever o que aconteceu, sem buscar analisá-las a princípio. Fazemos uma descrição como quando, ao lembrarmo-nos das cenas de um filme levantamos o que foi mais marcante em cada etapa do processo e *reduzimos* quando buscamos o significado. Finalmente *analisamos* o que vivemos. Portanto, “na vida como na arte” ou melhor “na vida como na ciência”: reduzir!

Para Dartigues (1973:34) reduzir significa “*purificar o fenômeno de tudo o que comporta de inessencial, de ‘factício’, para fazer aparecer o que lhe é essencial*”.

Realiza-se, neste momento, o elencamento das unidades de significado, ou seja, busca-se tornar explícitos os significados implícitos dos fenômenos. É como um processo de limpeza dos mesmos.

Para execução dessa limpeza, primeiramente foram feitas leituras gerais das descrições para obter o sentido do todo para, então, proceder à seleção das unidades de significado, que são aqueles episódios que, ao meu olhar, revelam-se como fundamentais para a compreensão do fenômeno de meu interesse. Cabe mais uma vez ressaltar as diferenças possíveis entre pesquisadores. O que eu considero mais relevante para a compreensão do fenômeno depende da minha perspectiva, que inclui minha história pessoal; o mesmo

assunto pode ser abordado de várias formas; com diferentes maneiras de olhar; sob diferentes ângulos. É a visão perspectival.

A intenção aqui, como esclarece Moreira (1995:116) “*é chegar a categorias, através das expressões concretas e não por meio de abstrações ou formalizações, que podem ser seletivas de acordo com o critério adotado*”.

Parto, então, do próprio fenômeno para a elaboração dessas categorias, da forma como ele se mostra ao meu olhar, sendo estabelecidas a partir dos dados obtidos, e não a priori.

Tomando como base as descrições realizadas, eu interrogo o fenômeno, a experiência, o mundo vida a que me dirigi e dali seleciono os tópicos que satisfazem minhas inquietações, buscando criar uma estrutura e compreender sua essência.

Esse momento da minha trajetória acabou se transformando em vários momentos, com algumas paradas que foram se tornando necessárias ao longo do percurso. No primeiro, foram elencados aqueles episódios que, ao meu olhar, revelavam a manifestação de alguma emoção por parte dos alunos participantes da aula .

As unidades obtidas foram destacadas no próprio texto da descrição em letras itálicas e em seguida numeradas. A fim de clarear a forma utilizada segue um exemplo:

Descrição 1 (referente à primeira aula observada)

A professora começou a distribuir os coletes e, *enquanto aguardava, uma menina saltitava e movimentava-se continuamente (1)*. Em seguida, *outras três crianças saltitam também, após receberem o colete (2)*.

O texto mostra um trecho da descrição realizada e as partes demarcadas em itálico correspondem a unidades de significado, que foram caracterizadas pelos números 1 e 2, escritos entre parênteses.

Segunda Redução: em busca da essência

Prosseguindo, então, no percurso da redução, após o elencamento das unidades de significado, a parada seguinte foi converter a linguagem utilizada na descrição para linguagem educacional e separar as unidades por similaridade de conteúdo. As unidades foram reescritas e a cada uma delas foi dado o nome de enunciado. O mesmo enunciado pode contemplar mais de uma unidade com o mesmo significado. A mesma unidade

também pode se envolver em mais de um enunciado devido à participação no contexto de mais de um sujeito que poderia manifestar emoções diversas.

Essas unidades foram separadas de acordo com as emoções. Encontrei, aqui, um dos grandes problemas do estudo: a classificação das emoções.

Classificação das Emoções

Há centenas de variações de emoções e William James, citado por Marina (1995), afirma que tentar classificá-las é uma bobagem, pois são infinitas. Contudo, mesmo com esse alerta há uma série de estudiosos que procuram dividi-las em classes.

Há um consenso sobre a existência de emoções universalmente reconhecidas, mas o mesmo consenso não existe sobre quais são elas. Marina (1995) relata a posição de alguns autores. Ekman elenca seis delas: medo, ira, tristeza, alegria, asco e surpresa; Oatley e Johson-Laird descrevem cinco: alegria, tristeza, medo, raiva e asco; Plutchick amplia para oito: medo, raiva, alegria, tristeza, aceitação, aversão, expectativa e surpresa; e Dahl também sugere oito emoções: contentamento, alegria, depressão, ansiedade, amor, surpresa, ira e medo; Damásio (2000) refere-se a cinco: alegria, tristeza, medo, raiva e asco. Essas emoções são chamadas de primárias ou básicas e fazem parte de uma programação inata que possuímos e que nos permite uma reação pré-organizada a certas características de estímulos sociais ou mesmo corporais.

A sociedade interfere, então, nas nuances surgidas a partir dessas emoções básicas, criando um repertório amplo de formas de manifestar e conceituar os sentimentos. Um exemplo bem presente dessa influência é o que ocorre em nossa língua portuguesa: todos nós sabemos o que significa sentir *saudades*, somos, desde pequenos, confrontados com essa emoção que deriva da tristeza, porém, nos países de língua inglesa, por exemplo, não existe um vocábulo que distingua este sentimento. Essas emoções são denominadas secundárias ou sociais.

Goleman (1995) classifica em oito grandes grupos nos quais engloba variações que apresentam poucas diferenças entre si:

- ira, que inclui fúria, revolta, ressentimento, raiva, exasperação, indignação, vexame, acrimônia, animosidade, aborrecimento, irritabilidade, hostilidade;

- tristeza, que inclui sofrimento, mágoa, desânimo, desalento, melancolia, solidão, autopiedade, desespero;
- medo, que inclui ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, cautela, escrúpulo, inquietação, pavor, susto, terror;
- prazer, que inclui alegria, alívio, contentamento, deleite, diversão, orgulho, arrebatamento, satisfação, euforia, êxtase;
- amor, que inclui amizade, paixão, confiança, aceitação afinidade, dedicação, adoração;
- surpresa, que inclui choque, espanto, pasmo, maravilha;
- nojo, que inclui desprezo, desdém, antipatia, repulsa, aversão, repugnância;
- vergonha, que inclui culpa, vexame, humilhação, arrependimento, mágoa, remorso;

Schlosberg (apud Hilgard & Atkinson, 1976) investigou a interpretação que sujeitos fizeram de 72 expressões faciais (representadas pela mesma pessoa) e chegou à figura 3.



Figura 3: Scholesberg (apud Hilgard & Atkinson, 1976)

O autor distribui as emoções entre aquelas que causam prazer (amor, alegria e felicidade) e desprazer (cólera e decisão) e também amplia sua classificação fazendo outra distribuição entre rejeição (desprezo e aversão) e atenção (medo e sofrimento).

Marino (1975) relata que as emoções mais comumente descritas são: raiva, medo, amor, companhia, tristeza, alegria, solidão e excitação.

Straton (apud Marino, 1975) classifica as emoções separando-as em agradáveis e desagradáveis e mais ou menos diferenciadas, como mostra a figura 3.

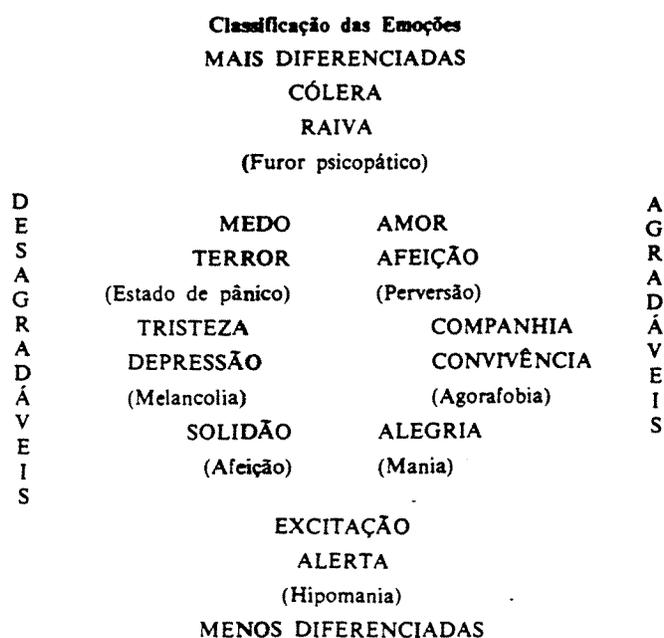


Figura 4: Straton (apud Marino, 1975)

Entre as emoções agradáveis inclui: amor, afeição, companhia, convivência, alegria; e entre as desagradáveis: medo, terror, tristeza, depressão, solidão. Descreve a cólera e a raiva com sendo emoções mais diferenciadas, e a excitação e alerta como menos diferenciadas. Entre parênteses, o autor inclui alguns distúrbios decorrentes de desequilíbrios nas respectivas emoções.

Damásio (2000) contribui na questão da classificação das emoções descrevendo uma categoria: além das emoções básicas ou universais e das secundárias ou sociais (como embaraço, ciúme, culpa e outras), esse autor descreve as *emoções de fundo*, ou seja, aquelas que nos afetam no nosso dia-a-dia de forma constante, mas pouco intensa e que podem ser observadas através de detalhes sutis como a postura, a velocidade e o contorno dos movimentos, a entonação e a velocidade da fala, e os movimentos oculares. Seus indutores são comumente internos e agem também mais interna que externamente. São diferentes dos humores, pois esses são estados emocionais que tendem a se tornar razoavelmente frequentes ou contínuos. Também podem gerá-los, caso essa repetição seja constatada. Algumas emoções de fundo comuns são: fadiga ou energia, bem-estar ou mal-estar, ansiedade ou calma.

As variações são muito amplas e estamos longe de esgotá-las nesse estudo, pois não é este o objetivo, mas sim reconhecermos a impossibilidade de chegarmos a uma classificação universal para as emoções. No entanto, buscamos unir os dados levantados pelos autores visitados, buscando algum consenso entre eles, como descrito no quadro 2.

| Emoção | medo | ira | tristeza | alegria | asco | surpresa | amor | outras | | |
|---|------|-----|----------|---------|------|----------|------|---------------------|------------|-----------------------|
| Ekman (apud Marina, 1995) | * | * | * | * | * | * | --- | --- | --- | --- |
| Dahl (apud Marina, 1995) | * | * | --- | * | --- | * | * | depressão | ansiedade | contentamento |
| Damásio (2000) | * | * | * | * | * | --- | --- | --- | --- | --- |
| Scholesberg (apud, Hilgard & Atkinson, 1976) | * | * | --- | * | --- | * | * | aversão desprezo | felicidade | sofrimento decisão |
| Goleman (1995) | * | * | * | --- | * | * | * | prazer | vergonha | --- |
| Straton (apud Marino, 1975) | * | * | * | * | --- | --- | * | excitação | solidão | companhia |
| Oatley e Johson-laird (apud Marina, 1995) | * | * | * | * | * | --- | --- | --- | --- | --- |
| Plutchick (apud Marina, 1995) | * | * | * | * | --- | --- | --- | aversão | aceitação | expectativa |
| Marino (1975) | * | * | * | * | --- | --- | * | excitação | solidão | companhia |

* emoção citada por autor; --- emoção não mencionada por autor

Quadro 2: emoções primárias ou universais elencadas pelos autores investigados neste estudo

Diante deste quadro, é necessário considerarmos um problema a que estamos sujeitos quando estudamos as emoções: a dificuldade na tradução uniforme dos termos. Podemos citar, por exemplo, o *disgust* que pode ser entendido como desgosto, sofrimento, nojo, asco, aversão ou repugnância.

Engelmann (1978) fez uma pesquisa em dicionário e encontrou 536 nomes de “emoções” ou “estados afetivos”, o que vem demonstrar a dificuldade em encontrar uma unanimidade entre os autores.

Das emoções apresentadas no quadro, duas foram mencionadas por todos os autores: medo e raiva. Para Darwin (apud LeDoux, 1998) estas são as mais antigas manifestações emocionais do homem e se apresentam também em muitos animais, pois estão diretamente relacionadas à sobrevivência.

A tristeza e a alegria também foram amplamente citadas. Um autor não mencionou a tristeza, mas fez referência à depressão, e outro que também não incluiu esta emoção referiu-se ao sofrimento. Sobre a alegria, oito autores relataram sua presença entre as emoções básicas, com exceção de Goleman (1995), mas cabe esclarecer que ele se refere ao prazer como um grande conjunto em que inclui a alegria.

Quanto ao asco, quatro citações foram feitas utilizando-se este termo mas, pelo problema de tradução já mencionado, foram incluídas duas menções com o nome aversão, pois seis autores se referiram a ele.

O amor também apareceu numa freqüência de cinco vezes. Alguns autores consideraram, além do amor, a companhia como uma emoção distinta. Outras emoções foram citadas menos vezes, como foi o caso da surpresa, com quatro menções; excitação, solidão, vergonha entre outras com uma ou duas referências.

Nesse estudo consideraremos, inicialmente, essas emoções mais citadas: medo, ira (ou raiva), tristeza, alegria, asco e amor como categorias para análise.

Tendo elencado as emoções, deparei-me com outro problema: a falta de definição para elas. Embora os autores façam um levantamento das emoções que consideram como primárias, não é comum apresentarem a definição do que entendem sobre elas. Marino (1975) foi o autor que nos trouxe uma breve descrição de cada termo:

RAIVA: *“Trata-se de uma emoção bastante diferenciada, que se acompanha de um impulso para atacar e um conjunto de reflexos que visam a promover a sensação de ganhar a luta”* (p.7);

MEDO: *“É uma experiência desagradável, acompanhada de um impulso de fuga. Os reflexos que o acompanham são mal definidos, porém a palidez, a boca seca e o tremor parecem ser denominadores comuns de seu aparecimento”* (p.7);

TRISTEZA: *“Gera imobilidade, lentidão dos processos fisiológicos e embotamento dos sentimentos. Não há qualquer impulso, seguindo-se depressão da atividade”* (p.7);

ALEGRIA: *“Acompanha-se de um impulso para gritar, rir e dançar. O quadro autônomo não é específico, porém assemelha-se ao do amor”* (p.7);

AMOR: *“Aparece como um impulso que impele à aproximação com o objeto da afeição. O quadro autônomo traduz-se por rubor, calor, salivação e um comportamento motor do tipo lângüido”* (p.7);

A estas definições apresentadas por este autor, acrescentei aqui a companhia:

COMPANHIA (CONVIVÊNCIA): *“Aparece como um sentimento de relacionar-se, pertencer, estar junto e em segurança. Acompanha-se de forte impulso de aproximar-se e misturar-se com a própria espécie. É extremamente forte em certos animais que se associam em grupos, sendo um dos melhores exemplos de emoção que corresponde a um instinto”* (p.7);

Analisando as definições de amor e companhia, há, na minha percepção, uma similaridade dos termos na busca de aproximação com o outro. A situação específica deste estudo, que tem como horizonte de pesquisa um grupo escolar envolvendo crianças, somado aos dados obtidos na primeira redução, levou-me a optar por considerar a emoção descrita como “companhia” em vez de amor, acreditando ser mais adequada para o contexto abordado.

Assim, meu quadro de emoções, vai se completando: raiva, medo, tristeza, alegria, companhia e, finalmente, o asco, que, como já mencionado, obtive seis citações entre os autores, porém, não é incluído na classificação de Marino (1975), que, portanto, não o define. A fim de suprir esta lacuna, busquei a definição na Dicionário da Língua Portuguesa:

ASCO: nojo, repugnância, aversão, tédio e enjôo.

Baseando-me, então, nas emoções descritas como primárias por Marino (1975), pelas razões já expressas, com pequenas alterações, também já justificadas, resolvi elencar unidades de significado a partir das seguintes emoções: raiva, medo, alegria, tristeza, companhia e asco.

As unidades de significado destacadas e convertidas em enunciados foram classificadas em uma ou mais das emoções apresentadas e identificadas por um número, por exemplo:

Aula 1 (primeira aula observada)

Escola A

ALEGRIA

1 – Crianças comemoram por pertencerem à mesma equipe

(2) – (número referente à unidade demarcada no texto da descrição em letra itálica)

No caso de mais de uma unidade corresponder ao mesmo enunciado, os números foram acrescentados ao parênteses. Exemplo:

ALEGRIA

2 – Crianças comemoram a marcação de um ponto

(5, 9, 11, 16, 18). – (números referentes às unidades demarcadas no texto da descrição)

Após a realização desta primeira redução, realizei uma síntese de cada aula observada, buscando “enxugar” ainda mais os dados, reescrevendo os enunciados de forma a se tornarem mais sucintos, para interpretar a essência do fenômeno.

Essas reduções possibilitam a realização da análise do fenômeno, que é o terceiro momento da pesquisa.

A análise ideográfica

Após realizar esse trajeto, encontro-me mais perto de meu destino, que é compreender o fenômeno. E o caminhar prossegue... Nesse momento procuro analisar o material colhido até aqui.

Vale lembrar que por essa análise não busco a explicação e sim a compreensão do fenômeno. Não busco a razão, o porquê, mas o real através da minha reflexão sobre o mundo vivido.

Como esclarece Merleau-Ponty (1994:19):

“O mundo e a razão não representam problemas; digamos, se se quiser, que eles são misteriosos, mas este mistério os define, não poderia tratar-se de dissipá-lo por alguma ‘solução’, ele está para alguém das soluções”.

Nessa busca da compreensão, significados são atribuídos ao material descrito. Minha busca é pela interpretação do fenômeno.

Segundo Nista-Piccolo (1995:70) *“não há generalizações, mas níveis de compreensão”*. Para isso, inicio meu trabalho de interpretação pela *análise ideográfica*, aqui, no caso, referindo-me, neste primeiro momento de análises, a cada uma das aulas observadas em separado. É a fase das descobertas, mas como alerta Martins (apud Nista-Piccolo, 1995) é o momento mais difícil, pois o pesquisador pode “perder-se” em seus achados e encerrar o processo de busca antes de haver aprofundado realmente no desvelar do fenômeno.

Os dados a que cheguei após os processos de redução até a síntese de cada aula, foram analisados, inicialmente, a respeito de cada sessão observada, em cada mundo em particular.

Rezende (1990:17) nos esclarece que:

“o fenômeno aparece desde o início como uma ‘realidade’ típica do mundo humano, e o símbolo como uma estrutura de estruturas, reunindo, concentrando, articulando os diversos sentidos, ou as diversas manifestações do sentido na trama constitutiva do discurso existencial”

É a busca de desvelar este sentido do fenômeno descrito nos símbolos das palavras, que me entrego nesse momento. Busco penetrar em sua essência para conhecer mais do que o que pode ser visto em sua superfície e compreender os significados expressos em seus símbolos.

No processo de redução, inicio minha reflexão sobre o fenômeno e aprofundo essa atitude reflexiva na análise do significado e no sentido desse momento vivido.

Após as descrições e reduções, a primeira etapa das análises foi apresentada. Optei por relatar todo este material dividindo-o conforme as aulas observadas, pois acredito que venha a facilitar o acompanhamento. Dessa forma, a ordem utilizada foi: aula 1 –descrição com levantamento das unidades de significado em *itálico*, redução, síntese e análise ideográfica dessa primeira aula. Em seguida, as demais aulas foram apresentadas seguindo o mesmo esquema.

DESCRIÇÃO

Aula: 1

Escola: A

Atividade: pique-bandeira

Professora começou a distribuir os coletes e *enquanto aguardava, uma menina saltitava e movimentava-se continuamente (1)*. Em seguida outras três meninas saltitam também após receber o colete (2).

Ao acabar de distribuir, professora pede para que as duas equipes separem-se (os com coletes de um lado e os sem coletes do outro), então *um garoto grita: “aê!” e sai correndo para o seu lado (3)*.

Outro menino salta, levanta os braços enquanto colegas de seu time se aproximam (4).

As duas equipes se organizam rapidamente. Professora reúne todos no meio da quadra, retoma algumas regras. Cada equipe se posiciona e professora sinaliza o início do jogo. Pela organização é possível perceber que as crianças já realizaram esse jogo anteriormente.

Equipe sem coletes marca ponto, que é anunciado pela professora. *Crianças da equipe que marcou o ponto gritam, saltam, levantam os braços. Também duas meninas batem as mãos e gritam comemorando o ponto (5)*.

Separaram-se novamente, cada equipe em seu campo.

Um menino reclama (com professora) de uma situação do jogo (6). Professora não entende, volta-se ao aluno e pergunta o que houve, ele repete e ela fala com o grupo lembrando de uma regra do jogo, a que o aluno se referia reclamando que não estava sendo obedecida.

Uma menina salta no lugar enquanto aguarda o recomeço do jogo (7).

Durante a jogada algumas crianças falam com os colegas, alto, rapidamente, dão ordens, reclamam uns com os outros (8).

Equipe sem colete marca outro ponto e novamente os alunos gritam, pulam e movimentam os braços comemorando (9). *As crianças da outra equipe caminham para seu campo sem reação (10)*.

Novamente outro ponto da equipe sem coletes, nova vibração (11). *Um menino caçoa de colega repetindo : “o... errou, o ... errou” várias vezes (12)*. Professora reúne

todos no meio da quadra e conversa com todos, retoma algumas regras, dá pistas sobre como equipe com colete pode melhorar o jogo. Ao liberar os alunos, *equipe que não fez ponto anda devagar, movimentam-se e falam menos que a outra equipe (13).*

Na equipe sem colete *três crianças conversam combinando algo para o jogo, mais uma menina entra na conversa, um garoto reclama, faz gestos amplos, querem que mais um menino fique na defesa, a menina vai chamá-lo, mas ele não vai, reclama e diz que não vai, também faz gestos amplos e bruscos (14).* Todos se dispersam preparando-se para o início do jogo.

Uma menina saltita enquanto professora fala: “atenção, preparar” aguardando o “tá valendo” (15).

Novamente *crianças da equipe sem colete marcam ponto, gritam, saltam, batem palmas, correm comemorando (16).*

Professora reúne os alunos e dá novas pistas sobre como melhorar o jogo, dirige-se a todos, recomeça o jogo.

Um menino pega uma garota da outra equipe, que deve, então, ficar dura, ela fala: “a” e abaixa os ombros ficando imóvel (17).

Equipe com colete marca ponto, algumas crianças comemoram saltando, levantando os braços e gritando “e” (18), contudo, crianças das duas equipes começam a reclamar umas com as outras, apontam o dedo, falam alto e rápido e vão se aproximando com os dedos apontados, quando professora se aproxima param de falar e abaixam as mãos escutando a professora (19), que intervêm lembrando de uma regra combinada pelo grupo, alunos se dispersam dirigindo-se cada equipe para seu campo.

Durante o jogo, um menino tropeça em outro cai no chão e bate com a cabeça numa pedra, dirige-se a professora reclamando de dor (20). Ela o abraça, chama um aluno, vários outros se aproximam da professora e do menino ferido, um deles toca as costas do colega e abaixa-se para ver seu rosto (21). Professora pede para um colega acompanhá-lo até uma monitora e pedir para que ela coloque gelo. No caminho o acompanhante pergunta: “Está doendo muito?” (22). O restante da turma continua jogando e falam enquanto jogam, orientando-se.

Professora reúne todo o grupo, conversa, *o que bateu com o colega explica a professora que colocou a perna na frente para impedir que o outro passasse (23),*

professora diz para tomarem cuidado. *Um menino reclama que colega de outro time está não está cumprindo uma regra (24)*. Crianças voltam a seus campos. Professora olha para onde os meninos foram procurar ajuda ao que machucou-se. O jogo recomeça.

Enquanto jogam as crianças gritam, chamam o nome umas das outras, dão ordem, reclamam (25).

Menino da equipe sem colete arremessa bola na tabela e erra, coloca as mãos na cabeça, logo sai correndo atrás da bola e acerta (26).

A equipe sem colete fez ponto, professora não viu, em seguida equipe com colete marca e professora dá o ponto, o menino que fez o ponto da equipe sem colete dirige-se a professora com musculatura contraída, mas não fala nada, faz movimentos com os braços elevando-os e abaixando-os rapidamente e com força, dá meia volta e sai caminhando contraído, afasta-se (27). Reinicia o jogo. *Equipe sem colete faz ponto, crianças comemoram menos, gritam e saltam pouco (28)*.

Uma menina dirige-se ao seu lugar para reiniciar o jogo, bate as mãos e sorri (29).

Jogo recomeça o menino que machucou-se volta e fica assistindo o jogo, *um colega fala para o que feriu-se: “Não está tão inchado, vem, volta para o jogo” (30)*. *Equipe com colete marca ponto, algumas crianças vibram, principalmente aqueles envolvidos com o ataque (31)*. Professora reúne o grupo. Enquanto os alunos escutam a professora, *uma criança puxa o lacinho do cabelo de uma colega, ela corre atrás dele, ele ri, ela dá um tapa mas não acerta (32)*. Professora libera as crianças que se dirigem aos seus campos, inclusive as duas que corriam. O jogo recomeça, *equipe sem colete marca ponto, professora não viu, alunos correm até ela dizendo que foi ponto, contudo as vibrações com a marcação dos pontos diminuem, poucas crianças festejam, um time marca muito mais pontos que outro (33)*.

Posicionam-se e o jogo é recomeçado. *Outro ponto da equipe sem colete, pouca comemoração (34)*. *Uma menina salta, grita, levanta os braços mais animada, o restante não se manifesta (35)*.

Garoto do próprio time, que é o que está perdendo, discute com um colega do seu próprio time, acusa-o de ter errado, duas meninas e um terceiro se aproxima e também o acusa, aponta o dedo, o acusado se afasta reclamando, o colega continua acusando até

que o outro responde: “não está bom então vai fazer melhor” fala de forma brusca (36) os três se dispersam pois o jogo havia recomeçado.

Equipe sem colete marca mais um ponto. Poucas comemorações (37). Professora reúne os alunos na sombra de uma árvore.

Um menino aproxima-se daquele machucado, pega o gelo, põe na própria cabeça e aproxima-se da professora. Ela ri com a brincadeira (38).

Dispensa os alunos que descem sem correr para beber água.

Redução

Aula: 1

Escola: A

ALEGRIA

A-1 - Crianças comemoram por pertencerem à mesma equipe

(2)

A-2 - Crianças comemoram a marcação de um ponto

(5, 9, 11, 16, 18)

A-3 - Durante o jogo crianças permanecem atentas, conversando entre si sobre as jogadas, dando ordens, chamando atenção uns dos outros

(8, 25)

A-4 - Comemorações pela marcação de pontos diminuem ao longo da atividade

(28, 33, 34, 35, 37)

A-5 - Comemorações pela conquista do ponto envolvem principalmente os atacantes

(31)

A-6 - Criança provoca colega mexendo em seus pertences e permanece rindo ao ver colega contrariado

(32)

A-7 - Criança realiza brincadeira com professora fingindo estar também ferido

(38)

A-8 - Criança movimentava-se de forma intensa e/ou emite vocalizações enquanto aguarda o início da atividade

(1, 3, 4, 7, 15, 29)

COMPANHIA

C-1 - Crianças aproximam-se do colega ferido buscando ver o machucado tocar no colega e conversam com ele sobre a dor

(21, 22, 30)

RAIVA

R-1 - Criança manifesta-se referindo-se a colega que desrespeitou uma regra do jogo

(6, 24)

R-2 - Crianças discutem ao tentarem organizar estratégia para o time

(14)

R-3 - Crianças das duas equipes discutem em decorrência de situação ocorrida no jogo sem que o motivo tenha sido observado

(19)

R-4 - Criança permanece tensa quando professora , por não estar olhando em sua direção, não marca o ponto que fez para sua equipe e em seguida dá o ponto para equipe adversária
(27)

R-5 - Criança persegue colega que mexeu em seus pertences, tenta inclusive agredir o outro
(32)

R-6 - Crianças solicitam que professora marque o ponto que não foi percebido por ela por estar olhando para outra direção
(33)

R-7 - Crianças da equipe que vem sendo derrotada discutem atribuindo a culpa a um garoto pelo insucesso no jogo
(36)

R-8 - Criança defende-se de acusação feita pelos colegas que ele estava errando no jogo de forma brusca, falando alto e gesticulando com intensidade
(36)

ASCO

A-1 - Criança caçoa de colega de outra equipe ao marcar o ponto
(12)

MEDO

M-1 - Criança busca explicar para professora fato ocorrido que resultou no ferimento do colega
(23)

TRISTEZA

T-1 - Crianças da equipe que não marcou ponto não apresentam reação quando outra equipe atinge o objetivo do jogo
(10)

T-2 - Crianças da equipe que vem sendo derrotada movimenta-se com menor intensidade que seus colegas
(13)

T-3 - Ao ser pega pelo colega criança verbaliza e assume postura abaixando os ombros e deixando-se ficar imóvel
(17)

T-4 - Criança fere-se durante a atividade e aproxima-se da professora solicitando auxílio
(20)

T-5 - Criança coloca as mãos na cabeça ao errar arremesso que resultaria em ponto para sua equipe, mas logo em seguida retoma a posse da bola e acerta
(26)

SÍNTESE 1

ALEGRIA

Manifestada:

- por pertencerem a mesma equipe (A-1);
- por terem atingido o objetivo do jogo (A-2);
- no envolvimento com o jogo proposto (A-3);
- diminuiu ao longo da aula em relação à conquista do ponto (A-4);
- na comemoração pela conquista do objetivo do jogo envolve principalmente os atacantes (A-5);
- na provocação dos colegas agindo sobre seus objetos pessoais (A-6);
- em brincadeira realizada com a professora (A-7).
- na movimentação intensa e/ou contínua sem relação direta com a atividade proposta enquanto aguarda o início da mesma (A-8).

COMPANHIA

Manifestada:

- em consideração ao colega ferido (C-1).

RAIVA

Manifestada:

- no desrespeito às regras do jogo (R-1);
- na dificuldade em acertarem uma estratégia de jogo para a equipe (R-2);
- em decorrência de situação ocorrida no jogo (R-3);
- quando professora não marca o ponto de uma das equipes (R-4);
- quando colega mexe em seus pertences (R-5);
- na solicitação a que professora marque o ponto que não foi por ela observado (R-6);
- na atribuição de culpados pela derrota da equipe (R-7);
- na defesa pessoal de acusação feita por colegas (R-8).

ASCO

Manifestado:

- no deboche realizado por criança em relação ao colega que não fez o ponto (A-1).

MEDO

Manifestado:

- na busca de explicação à professora sobre a causa do acidente ocorrido com colega (M-1).

TRISTEZA**Manifestada:**

- na forma de não reação ou de pouca movimentação quando equipe sofre ponto (T-1);
- pela equipe que vem sendo derrotada na movimentação menos intensa que seus colegas que vem sendo vencedores (T-2);
- ao ser pega por colega da equipe adversária durante o jogo (T-3);
- em decorrência de ferimento sofrido durante a aula (T-4);
- ao não acertar o arremesso que resultaria em ponto para equipe (T-5).

Análise Ideográfica

Aula: 1

Escola: A

A atividade realizada nesta aula foi o jogo chamado pique-bandeira. Para a execução desta proposta, a classe foi dividida em duas equipes; já neste processo de divisão algumas crianças demonstraram *alegria* por pertencerem ao mesmo time de seus colegas, revelando interesse em permanecer ao lado daqueles que lhes são caros, de seus amigos.

Outras manifestações de *alegria* ocorreram em virtude do jogo e dirigiram-se ao envolvimento com a atividade (A-3), as crianças buscavam alertar uns aos outros a respeito das situações do jogo, demonstrando satisfação pela participação, que, neste estudo foi considerada como alegria por realizar a proposta da professora; e com a conquista do ponto (A-2), porém, esta manifestação diminuiu ao longo da aula, ou seja, menos alunos passaram a comemorar quando sua equipe marcava ponto (A-4), e, entre os que comemoravam, estavam, na maioria, as crianças envolvidas diretamente com o ataque, ou seja, aquelas que efetivamente conquistavam o ponto, este dado é interessante pois pode revelar uma diminuição no envolvimento com o jogo, ou uma diminuição na importância com a vitória, neste caso, como uma equipe vencia por uma diferença grande de pontos, pode ter havido uma queda no interesse dos alunos.

Também resultaram em manifestações de *alegria* as tentativas de interação com o outro através da provocação do colega (A-6) e uma das formas encontradas para realizar este intento era mexer nos objetos pessoais do outro, esta provocação parece ter o objetivo de despertar um contato com o outro, de provocar no outro uma resposta e, assim, iniciar uma interação; a realização de brincadeiras com a professora também foi motivo de *alegria* (A-7).

Aguardar o início da atividade foi fator desencadeador de *alegria* em algumas crianças que movimentavam-se continuamente (A-8), ao meu olhar este dado revela a importância do mover-se para a criança e seu desejo de realizar as atividades motoras.

Após ocorrido um acidente que resultou em ferimento de um colega, algumas crianças manifestaram *companhia* através de comportamentos que indicavam cuidado com o outro (C-1).

Quanto a *raiva*, a exemplo do ocorrido com a alegria, foi desencadeada por situações relacionadas ao jogo e por interações com o outro. Por tratar-se de uma atividade que inclui competição, houve uma busca das crianças em marcar os pontos para obter a vitória, as regras do jogo eram fiscalizadas e quando não eram obedecidas resultava em comportamentos indicativos deste sentimento por parte das crianças (R-1), demonstrando o forte apego das crianças pelo cumprimento das regras, o que é esperado nessa faixa etária; também quando a professora não percebia o ponto marcado por alguma equipe a *raiva* era manifestada em atitudes de reclamação (R-4 e 6), estas atitudes podem revelar o interesse manifestado pelos alunos em obter a vitória no jogo; também ocorreu em virtude da dificuldade de combinarem estratégia de jogada (R-2) e atribuição de culpa entre as crianças pela derrota do jogo (R-7). No que diz respeito a manifestação em decorrência das interações pessoais, estas resultaram da não aceitação tentativa de chamar atenção mexendo nos pertences (R-5), ou seja, a resposta à provocação feita pelo colega; e na busca de defesa ao ser atacado verbalmente pelo colega (R-8).

O *asco* foi manifestado no deboche dirigido ao colega que não conseguiu marcar o ponto (As-1), o que revela um menosprezo pela capacidade do outro. E o *medo* na busca de defender-se diante da professora ao ser acusado de causar o acidente com o colega (M-1).

A situação de competição ocasionou também manifestações de *tristeza* nas crianças que vinham sendo derrotadas no jogo (T-2), e que sofriam ponto (T-1); também uma cobrança pessoal de sucesso desencadeou este sentimento em algumas crianças que não conseguiam realizar com êxito seu intento (T-3 e 5). *Tristeza* também foi desencadeada pela dor do ferimento (T-4).

As manifestações de raiva e tristeza registradas, bem como a alegria na comemoração do ponto, podem demonstrar o interesse das crianças de, ao participarem de atividade competitiva, efetivamente vencerem o jogo, e, no caso de não conseguirem este intento, emoções consideradas negativas serem desencadeadas.

DESCRIÇÃO

Aula: 2

Escola: B

Atividade: queimada com regras adaptadas “Terra Nostra”

A turma está dividida em dois grupos sentados nas linhas dos três metros da quadra de vôlei. Professor aproxima-se, conta quantas crianças há em cada grupo.

Três meninas chegam um pouco atrasadas e alguns meninos caçoam delas por algo ocorrido no recreio. Dizem: “apanharam” (1). Um menino levanta-se, corre e salta sobre os colegas (2), mais um menino levanta-se, quer explicar ao professor o que houve no intervalo, professor chama-o pelo nome e diz: “o que aconteceu no recreio vocês discutem depois”. Os meninos silenciam, um senta-se, o outro ainda afasta-se e depois retorna, mas continua andando.

Professor redistribui os times e fala que 2 meninos precisam mudar de time. Um muda espontaneamente (3). Quando outro levanta-se os colegas de seu time reclamam pois não querem que ele saia (4). Professor manda que ele mude. O menino que estava andando se aproxima e professor pede para que ele sente-se. Ele obedece.

Algumas crianças ainda reclamam sobre os times, quem é A ou B (5), professor não dá atenção e segue mostrando aos alunos as linhas que marcam o território de cada equipe. Crianças páram de reclamar e prestam atenção no professor. Uma menina fala ao professor que não conhece o jogo (não estava na classe na hora da explicação). Professor fala que ela vai entender agora.

Enquanto professor mostra o território menino fala para professor que quer começar jogando. Quando professor fala qual time vai começar ele rapidamente fala que é ele quem começa, fica em pé, levanta a mão e insiste (6), professor pede para ele esperar.

Antes mesmo do professor liberar para irem aos campos dois meninos levantam-se, um faz estrelas e o outro parada de mãos (7).

Quando professor libera as crianças para irem aos seus campos, alguns saem fazendo estrelas, dando mortais, mas sem correria, de maneira tranqüila. Outros do grupo que ia defender-se saíram correndo (8).

Um garoto empurrou o colega, ele não reagiu (9).

Dois meninos trocam passes e crianças do grupo que atacava ficaram paradas olhando o colega que arremessou, na sua vez de defenderem-se crianças correram para o

fundo da quadra gritando, alguns ainda se movimentam (10). O colega do outro time joga e não acerta ninguém, uma menina sai correndo para pegar a bola, outra fala que é sua vez, a primeira deixa a bola e volta, a colega vai buscá-la.

Enquanto a menina arremessa os colegas ficam parados.

Um garoto empurrou um colega provocando-o, ele não reagiu, uma garota “tomou as dores” e empurrou o garoto de forma brusca. Aquele que havia sido empurrado aproveitou que o outro lhe deu as costas e deu-lhe também um empurrão (11).

Uma menina saltita, levanta os braços comemorando ponto de sua equipe, gritam “queimou” (12).

Um menino vai marcar o território e os colegas se aproximam.

Uma menina faz movimentos de dança, sozinha (13).

Após demarcar o território, as crianças voltam correndo, saltando e gritando para seu campo. Uma menina bate palmas (14).

Professor alerta dois meninos que estão fora do território, eles voltam correndo (15).

Algumas crianças saltitam enquanto aguardam o ataque do outro time (16).

Um menino fica bem na linha de ataque provocando os adversários. Acha graça de sua própria atitude. Consegue esquivar-se quando arremessam nele (17).

Crianças gritam e saltam quando outro time não acerta ninguém do seu (18).

Menina pega bola, professor orienta até onde ela pode seguir para arremessar. Outro time foge. Bola “espirra” e três meninos correm para pegá-la.

O menino continua provocando o outro time na linha de ataque (19).

Crianças vibram quando colega acerta criança do outro time (20). Professor também vibra: “ê!”.

Uma criança vai marcar o território e outra fala alto e rápido “estica mais” (para ganhar mais território) (21). As crianças aproximam-se do colega que marca o território.

No reinício do jogo algumas crianças saem correndo (22).

O menino que fica provocando adversários é queimado, equipe vibra com a conquista do ponto (23).

Menino que foi queimado corre atrás de colega que está com a bola, ele foge garoto segura seu braço e ele ainda procura proteger a bola, salta enquanto o outro lhe segura, finalmente entrega a bola (24).

Equipe vibra quando professor informa que estão vencendo (25).

Enquanto espera o recomeço do jogo uma menina saltita (26).

Menino arremessa fraco e não acerta ninguém, colega reclama não de forma brusca, mas com entonação de reprovação (27).

Quando equipe acerta alguém do outro time crianças gritam, correm, saltam e levantam os braços (28).

Menino continua provocando o time adversário, um colega tenta levá-lo ao fundo segurando pela camiseta, mas ele esquiva-se (29). Menino que provoca é queimado novamente. Uma menina de seu time o xinga: “.... você é bobo?” fala de forma ríspida, reclamando, dá tapas, chuta, outro colega aproxima-se e também chuta, os golpes não parecem fortes, o menino agredido não reclama e até ri, a menina ainda segura-o pelos ombros e balança-o e fala “deixa de ser burro” , tira o boné dele e joga em cima do garoto. Outra menina se aproxima e ela sai, e enquanto se afasta a colega fala algo (ininteligível), parece estar defendendo o colega, aquela que estava agredindo sai “dando de ombros” (30).

Equipe que marcou o ponto vibra (31).

Dois meninos disputam a bola, um corre atrás do outro, disputam, um arranca a bola da mão do outro e os dois saem andando juntos (32).

Professor dirige-se ao menino agredido dizendo seu nome e fala para ele fugir, ele (o menino agredido) levanta-se e o colega que o chutou empurra-o para o fundo da quadra. Também a menina que o xingou puxa-o para trás e fala de forma brusca: “..... fica aí atrás ó!”. O menino também puxa-o pelo braço. Ele não se abala (33).

Professor adverte o garoto que provoca o outro time, falando: “sai Rafael, sai Rafael” para que ele se afaste no ataque adversário, mas ele volta para frente e é queimado novamente, a menina parte para ele e ele corre rindo, uma outra menina segura-o pelo braço e ele foge correndo (34).

Um garoto saltita, faz movimento de polichinelo enquanto aguarda a marcação do território (35).

Equipe que fez ponto volta correndo e gritando ao seu campo (36).

Uma menina reclama com o colega de seu time que foi queimado três vezes (37).

Equipe que vem vencendo o jogo marca mais um ponto e vibram saltando e gritando (38).

Três meninos disputam a bola e um puxa da mão do outro (39). Uma menina aproxima-se e fala que é vez das meninas e eles dão a bola à ela.

Um menino passa e dá um empurrão em um colega e este fica encarando o que o empurrou, ele volta e empurra novamente, este protege-se e reage empurrando também o outro, continuam mais uma vez até que dirigem-se ao professor e voltam ao jogo. O que estava sendo provocado franziu a sombrancelha e fez cara de bravo ao colega (40).

Uma menina fica distraída próximo a linha do meio, um colega puxa-a pelos ombros e fala alto e de forma brusca: “sai daí...” ela dirige-se então ao fundo rapidamente (41).

O menino que havia sido queimado 3 vezes senta-se próximo ao campo adversário e um colega (do outro time) aproxima-se dele e o chuta, outro tenta puxá-lo para trás. Um dos colegas toma o boné do que estava sentado, então ele reage, pede que o devolva, o colega joga o boné para outro, que coloca-o na cabeça e foge, o dono do boné dirige-se ao professor: “o professor, olha aí ó!”. Professor pede para que garoto devolva o boné ao dono. O jogo recomeça e o que estava com o boné joga-o entre os colegas, uma garota pega-o e devolve ao dono (42).

Menino corre atrás da bola e entrega-a espontaneamente a colega que se aproxima.

Uma menina segura a colega que está com a bola pela mão e leva-a até a linha para o arremesso, fala com ela (43).

Algumas crianças que estão na defesa movem-se excessivamente, uma menina grita (44).

Uma menina arremessa e o professor incentiva.

Um menino provoca uma colega dizendo algo, ri e ela se aproxima dele e tenta agredi-lo, ele segura os braços dela e ri, soltam-se. Outra menina tenta dar um tapa nele e ele foge rindo (45).

Grupo discute para ver quem vai jogar, um (menino) tira a bola do outro (46), professor comenta que o tempo vai passando, orienta quem deve jogar.

A menina que agrediu o colega queimado puxa-o pelo braço para não atrapalhar os outros, pois ele era um dos que disputavam a chance de jogar (47).

Equipe que está vencendo o jogo marca outro ponto. As crianças vibram menos que no início da partida (48).

Um garoto pega a bola e uma menina corre atrás dele para pegá-la, ele foge, ela grita e xinga, joga uma pedra nele. Ele corre e ela atrás (49). Professor pede para recomeçar o jogo, alerta sobre a perda de tempo da aula, fala para a garota deixá-lo arremessar, ela obedece. Ele arremessa e não queima ninguém, professor verbaliza: “ô!” incentivando-o.

O mesmo rapaz que provocara uma menina continua provocando-a, ela tenta bater nele e ele foge rindo ou segura os braços dela, ameaça correr para continuar a brincadeira, mas ela não acompanha, dirige-se ao grupo, ele vai atrás (50).

Dois meninos sentam-se próximos a linha do centro, uma menina da outra equipe prepara-se para atacar e um colega fala de forma brusca apontando os dois rapazes que estão parados para que ela os queime, ela prefere arremessar nos outros colegas que esquivam-se na defesa. O menino que mostrou os colegas sentados xinga a menina de burra, reclama bastante, ela não reage, fica mais isolada, coloca o dedo na boca, “roendo unha” (51).

Menino da equipe que vem vencendo cede o ponto ao outro time por fugir da bola ultrapassando os limites da quadra, ao passar perto de colega este lhe dá um chute (52).

Menino provoca o colega que está sentado, cutuca-o mas depois foge (53).

Professor pede para os dois afastarem-se pois estão atrapalhando, senão vão parar de brincar. Menino que provocou a colega dá um empurrão em menina e sai correndo, olha para trás, mas ela não reage. Provoca então outra garota, ela revida a provocação batendo nele (54).

Equipe marca ponto e as crianças vibram (55).

Menino empurra um outro colega, quando ele corre para pegar o que o empurrou este se afasta e passa o pé, ele tropeça e ri (não cai) volta-se para o outro, lhe dá um soco no braço e se afasta rindo pois professor fala que já pode fugir que o outro time vai atacar o que apanhou ri também (56).

Um menino pega a bola e dirige-se ao ataque e alguém grita : “agora é menina!” ele rapidamente pára e entrega a bola à uma colega.

Aquele que vem provocando as colegas é queimado, uma menina grita: “... sai daí” então ele recebe socos e pontapés de três colegas (sempre rindo). Uma menina corre atrás dele, outra xinga-o séria, ele permanece rindo (57).

Equipe que está perdendo marca ponto e ninguém reage comemorando, já a outra equipe marca em seguida e as crianças vibram (58).

Uma equipe está ganhando fácil o jogo, uma menina da equipe que está perdendo fica no fundo de sua quadra de braços cruzados (59).

Duas crianças, um menino e uma menina correm para pegar a bola, dão encontrão e a bola rola na direção daquela que está com os braços cruzados, ela pega a bola e entrega-a sem resistência à colega, nem tenta jogar (60).

Equipe que está sendo derrotada marca ponto e ninguém comemora, nem mesmo quem arremessou (61).

Dois meninos disputam a bola, um pega e foge e o outro tenta segurá-lo (62).

Meninas reclamam que é vez delas arremessarem (63).

O mesmo menino queimado várias vezes deita-se no chão e recebe um chute de um menino (64).

Equipe que está vencendo marca mais um ponto. Vibram (65).

Outra equipe reclama com o colega que foi queimado (66).

Um menino e uma menina correm para disputar e se empurram para pegar a bola primeiro. Ela fala que é menina (67). Professor se aproxima e segura a bola, junta os alunos no círculo central da quadra. Pergunta se há alguma sugestão para mudança na regra do jogo, algumas crianças se manifestam..

Menino provoca garota, professor chama-o pelo nome e a menina dá um soco na garota que provocou-a (68).

Menino levanta-se durante a explicação do professor, pega a bola e fica fazendo embaixada, professor volta-se à ele e fala que vai ficar sem participar da próxima aula, ele deixa a bola e volta rapidamente ao grupo (69).

Aluno levanta-se sério da roda de conversas do final da aula, dirige-se ao garoto que estava provocando os outros e lhe dá 2 chutes (70). Professor parece não ter visto.

Professor orienta sobre a aula seguinte.

Um garoto diz que vai trazer o “loro” para a escola para ele xingar “a de preta, fedida, macaca.” (71). Professor não ouve pois havia se afastado para pegar a bola.

Redução

Aula: 2

Escola: B

ALEGRIA

A-1 - Criança solicita insistentemente ao professor que permita que comece o jogo
(6)

A-2 - Criança busca provocar o colega utilizando-se de contato físico, verbal ou apossando-se de objeto pessoal do outro
(9, 11, 42, 45, 50, 53, 54, 56, 68)

A-3 - Crianças comemoram por terem atingido o objetivo do jogo ou atividade
(12, 18, 20, 23, 28, 31, 38, 55, 58, 65)

A-4 - Criança busca situação de risco durante o jogo, permanecendo próximo à linha central da quadra, favorecendo o ataque adversário
(17, 19, 34)

A-5 - Crianças buscam assumir a posse do material para realizarem a jogada
(24, 49, 62)

A-6 - Equipe comemora o fato de estarem vencendo o jogo
(25)

A-7 - Garoto ri quando colegas o perseguem por ter sido queimado pela equipe adversária ou quando é repreendido por eles por facilitar o ponto
(30, 34, 57)

A-8 - Criança ri ao perceber que sua provocação teve resultado e colega o persegue
(45, 50, 56)

A-9 - Vibrações pela conquista do ponto diminuem
(48)

A-10 - Durante a aula proposta ao grupo criança(s) permanece(m) verbalizando de maneira intensa e constante, mesmo quando isto não parece interferir no desempenho
(2)

A-11 - Criança movimenta-se de forma contínua e/ou intensa sem que esta movimentação refira-se à atividade realizada
(7, 8, 13, 14, 15, 22, 26, 35, 36, 69)

COMPANHIA

C-1 - Criança espontaneamente atende a solicitação de professor feita para todo o grupo
(3)

C-2 - Criança orienta verbalmente o colega na execução de movimento
(21, 43)

C-3 - Criança devolve objeto pessoal que havia sido pego por colegas ao seu próprio dono encerrando a brincadeira
(42)

RAIVA

R-1 - Crianças da equipe manifestam-se contrárias a atitude de colega de mudar de time
(4)

R-2 - Crianças manifestam desagrado em relação aos componentes das equipes
(5)

R-3 - Criança reage defendendo colega, executando contato físico não amistoso em direção a outro que busca provocá-lo
(11)

R-4 - Criança executa atitude brusca e não amistosa, segurando parte do corpo de colega ao tentar interceptar sua passagem buscando apoderar-se do material
(24)

R-5 - Criança dirige-se de forma ríspida a colega que ao realizar movimento do jogo não consegue atingir o objetivo do mesmo
(27)

R-6 - Crianças manifestam-se verbal e fisicamente de maneira agressiva em relação a colega que facilita o ponto da equipe adversária permanecendo na linha de ataque ou não se preparando para a defesa
(30, 33, 34, 37, 42, 52, 57, 64)

R-7 - Crianças disputam a posse do material utilizando-se de contatos físicos bruscos ou insultos verbais
(32, 39, 49)

R-8 - Criança toca o colega de maneira brusca, empurrando-o e este permanece olhando para o outro seriamente, a situação volta a repetir-se e o menino agredido imita a ação do colega tocando-o também bruscamente, mais uma vez os comportamentos se repetem
(40)

R-9 - Criança reage de maneira não amistosa alertando colega que distraiu-se permanecendo próxima a linha de ataque no momento em que a posse de bola se encontra com a equipe adversária

(41)

R-10 - Criança reage buscando auxílio do professor quando colegas tomam objeto de uso pessoal e começam a brincar com ele jogando-o entre si

(42)

R-11 - Criança assume a posse do material retirando-o das mãos de colega sem o seu consentimento

(46)

R-12 - Criança retira o colega que estava próximo aos outros que esperavam para obter a posse da bola puxando-o para trás sem seu consentimento

(47)

R-13 - Criança orienta colega sobre em quem ela deve arremessar para marcar o ponto utilizando-se de entonação brusca e reclama quando ela não segue sua orientação e não consegue atingir o objetivo da jogada

(51)

R-14 - Criança reage a provocação feita por colega através de atos agressivos (tapas, empurrões, chutes, socos)

(54, 68, 70)

R-15 - Criança(s) manifesta(m)-se quando alguma regra do jogo não é obedecida

(63)

R-16 - Crianças reclamam com colega que cedeu o ponto à equipe adversária ao ser atingido pela bola

(66)

ASCO

As-1 - Criança ri ou verbaliza satirizando fato embaraçoso ocorrido com colega ou durante a atividade

(1)

As-2 - Criança não reage a provocação de colega

(9, 11, 50, 54)

As-3 - Criança provoca colega de outra equipe menosprezando sua capacidade através de gestos ou verbalizações

(17, 29)

As-4 - Criança menospreza colega que tenta repreendê-la por atitude agressiva cometida contra garoto

(30)

As-5 - Criança provoca situação embaraçosa para o colega comparando-a com animais em virtude de sua cor de pele

(71)

As-6 - Crianças não comemoram a marcação do ponto

(58, 61)

MEDO

M-1 - Crianças gritam, fogem correndo movimentam-se de forma intensa quando encontram-se em situação de defesa durante o jogo

(10, 16, 41, 44)

M-2 - Criança com a posse do material busca protegê-lo esquivando-se dos colegas que tentam tomá-lo

(24, 49)

M-3 - Criança procura defender seu time de sofrer um ponto tentando levar colega que se expõe frente a equipe adversária ao fundo da quadra mesmo contra sua vontade

(29)

M-4 - Criança foge de colega buscando evitar represália em virtude de brincadeira provocativa

(53)

M-5 - Criança afasta-se do grupo em momento de orientação por parte do professor e volta a obedecer após sofrer ameaça de ficar sem participar da aula seguinte

(69)

TRISTEZA

T-1 - Criança expressa-se de forma pouco intensa por não ter obtido bom rendimento em arremesso e ser agredida verbalmente por um colega

(51)

T-2 - Criança cessa participação na atividade sem comunicar o professor, permanecendo parada na quadra

(59, 60)

SÍNTESE AULA 2

ALEGRIA

Manifestada:

- na insistência para ser o primeiro a jogar (A-1);
- na provocação do colega (A-2);
- ao atingirem o objetivo do jogo (A-3)
- na busca de situação de risco durante o jogo (A-4);
- na busca da posse do material para a execução da jogada (A-5);
- na comemoração por estarem vencendo o jogo (A-6);
- ao ser foco da atenção dos colegas (A-7);
- ao alcançar o objetivo de provocar o colega e ver-se perseguido pelo outro (A-8);
- diminui ao longo da aula no que se refere a conquista do objetivo do jogo (A-9);
- através de verbalizações constantes e/ou intensas sem que haja relação direta com a atividade realizada (A-10);
- através de movimentações constantes e/ou intensas sem que haja relação direta com a atividade realizada (A-11).

COMPANHIA

Manifestada:

- no atendimento espontâneo a solicitação feita pelo professor (C-1);
- na orientação feita ao colega que se prepara para execução de movimento do jogo (C-2);
- na devolução de objeto pessoal ao seu dono encerrando brincadeira de colegas que provocavam companheiro (C-3).

RAIVA

Manifestada:

- quando colega de equipe atende solicitação de professor e propõe-se a mudar de time (R-1);
- em relação à composição das equipes (R-2);
- em defesa a um colega, através da execução de ato agressivo direcionado a outro (R-3);
- na tentativa de apoderar-se de material em posse de um colega (R-4);
- quando colega de equipe não consegue marcar ponto (R-5);
- quando colega de equipe facilita a jogada do adversário, cedendo-lhe o ponto (R-6);
- na disputa de material (R-7);
- através de contatos físicos agressivos sem que o motivo tenha sido observado (R-8);
- ao alertar colega distraído sobre possibilidade de ponto da equipe adversária (R-9);
- quando colegas tomam posse de objeto de uso pessoal (R-10);
- na forma de obtenção da posse do material, sem o consentimento do outro (R-11);
- na forma de contato físico que envolve deslocamento espacial sem o consentimento do outro (R-12);
- na orientação dada ao colega de forma brusca, não levando em conta seu interesse (R-13);
- na intolerância com o erro do outro (R-14);
- na reação a provocação feita por colega (R-15);
- quando alguma regra do jogo não é obedecida (R-16).

ASCO**Manifestado:**

- na sátira direcionada ao colega que passa por situação embaraçosa (As-1);
- na não reação à provocação do colega (As-2);
- na provocação aos colegas da equipe adversária através de menosprezo de suas capacidades (As-3);
- no menosprezo pelo colega que busca repreendê-lo por atitude cometida em direção a outro (As-4);
- na discriminação racial verbalizada por um aluno (As-5).
- Na não comemoração pela conquista do ponto (As-6)

MEDO**Manifestado:**

- durante o jogo, na tentativa de esquivar-se do ataque adversário (M-1);
- na busca de manter a posse da bola ao ser assediado pelos colegas (M-2);
- na tentativa de defesa do próprio time evitando que colegas sejam atingidos (M-3);
- na busca de fuga de colega que tenta revidar em virtude de brincadeira provocativa realizada (M-4);
- diante da ameaça feita pelo professor da possibilidade de não participar da aula seguinte em virtude de atitude desobediente (M-5).

TRISTEZA**Manifestada:**

- diante de agressão de colega por não haver conseguido atingir o ponto para sua equipe (T-1);
 - na interrupção da participação na atividade (T-2)
-

Análise Ideográfica

Aula: 2

Escola: B

Nessa aula a *alegria* foi manifestada em relação a dois aspectos: 1- a interação com o outro; 2- a atividade realizada. Sobre o primeiro podemos destacar os pontos A-2, 7 e 8, ou seja, os momentos de provocação ao colega, que poderiam também ser analisados como uma busca de interação, de iniciar um contato com o outro (A-2) e quando esta tentativa é satisfeita, ou seja, quando o colega responde à provocação dá início ao jogo de perseguição (A-8). Quando criança procura chamar a atenção do outro para si (A-7). Este dado nos leva a refletir sobre a forma utilizada pelas crianças para iniciarem um contato pessoal com o colega, através de atos provocativos, que apresentam-se com o risco de não serem correspondidos, de resultarem em agressão por parte do outro provocado, ou então iniciar um contato amistoso, talvez essa imprevisibilidade seja o interessante do jogo da provocação.

Quanto ao segundo aspecto, os pontos A-1, 3, 4, 5, 6, 9 e 10 foram os momentos em que a alegria foi manifestada no meu ponto de vista os representantes. Pôde ser observado em um aluno o desejo de iniciar o jogo, sendo insistente na solicitação ao professor, revelando uma forte animação para a execução da atividade (A-2); outra fonte de alegria durante o jogo foi a conquista de cada ponto (A-3), embora esta comemoração tenha diminuído no decorrer da aula (A-9), chegando mesmo a extinguir-se (A-10); por se tratar de jogo competitivo, a informação de que a equipe vem vencendo a partida também provocou manifestações de alegria nas crianças, como relatado em A-6. Algumas crianças também manifestaram alegria na busca da posse do material para realização da jogada (A-5). Convém lembrar que o jogo realizado na aula foi uma espécie de queimada e, neste jogo, uma só bola era utilizada, que resulta em um só participante realizar o ataque de cada vez. Essa busca pela posse do material parece refletir o desejo das crianças de executarem este ataque. Também ocorreu de uma criança mostrar-se interessada em correr risco, situando-se próximo ao time adversário no momento do ataque (A-4), uma atitude que, além de revelar risco, parecia mostrar um interesse em provocar uma reação nos colegas.

Sobre a comemoração do ponto, o fato pode revelar diminuição no interesse pelo jogo ou pela vitória do jogo, inicialmente, vencer pode parecer um fator atrativo, mas, com o decorrer da participação, o jogar pode ser o fator estimulante e não mais o vencer.

Na aula também foram apresentados comportamentos analisados como *alegria* expressados em movimentos ou verbalizações que não estavam relacionados com o jogo, mas que eram repetidos constante e intensamente por algumas crianças (A-11 e 12). Estas verbalizações ocorriam com muita freqüência nos momentos de defesa da própria equipe.

Um dos comportamentos relacionados à *companhia* diz respeito a uma situação de jogo, e foi a orientação de um colega sobre determinada jogada (C-2), revelando interesse no sucesso do outro; os restantes não relacionaram-se diretamente ao jogo, mas à atenção ao outro, manifestada através do atendimento espontâneo a uma solicitação do professor, revelando empatia com este (C-1). Além disso numa atitude de amizade assumida por uma criança, resultando no encerramento de uma brincadeira realizada que visava a provocação a um colega pela manipulação de objeto pessoal; a referida criança ao conseguir obter a posse do objeto devolveu-o ao respectivo dono (C-3), revelando consideração para com ele.

A *raiva*, a exemplo de outras emoções descritas, foi desencadeada por situações relativas ao jogo executado e também às interações dos alunos. Em referência à atividade, esta emoção aparece antes mesmo do início do jogo, desde a insatisfação na formação das equipes (R-1 e 2); a busca da posse do material que acontece de forma impaciente, ou seja, por meio de uma solicitação insistente e mesmo invasiva, através da tomada do material sem permissão do outro (R-4, 7, 11). Interessante perceber que o mesmo comportamento também foi elencado em categoria que caracteriza a alegria, porém, convém enfatizar a forma de busca de obtenção deste material para o jogo: enquanto na alegria as crianças solicitavam o material de maneira animada, na raiva, a impaciência, a irritabilidade eram as características marcantes. Também relacionado ao jogo, outro aspecto que chama atenção é a intolerância com o erro ou a ineficiência no desempenho dos colegas (R-5, 6 e 14), havendo fortes manifestações de desagrado quando companheiro não conseguia ser bem sucedido em seu esforço. As crianças também revelaram preocupação com o bom desempenho da equipe e buscavam orientar os colegas, contudo, algumas das formas assumidas para a orientação revelaram impaciência no contato com o outro (R-9), uma não consideração com o interesse do colega ao realizar a jogada (R-13), ou em deslocar-se do

local em que se encontrava (R-12). Ainda referindo-se ao jogo, a não obediência das regras também resultou em atitudes que indicaram impaciência por parte de algumas crianças (R-16).

Além das situações relacionadas à atividade realizada, outras resultantes das interações com o outro levaram a manifestação de comportamentos indicativos da raiva: a agressão a um colega na busca de defender de um ato agressivo executado por outro (R-3), ou seja, uma forma de agressão gerou outra forma de agressão; a não aceitação de brincadeira que envolveu o tomada de objeto de uso pessoal (R-10), no caso registrado, a criança que torna-se impaciente quando seu objeto (um boné) é tomado pelos colegas é a mesma que sofreu diferentes formas de agressão física e moral por parte dos colegas por facilitar o ponto da equipe adversária expondo-se ao risco, não manifestando-se de forma adversa a estas atitudes dos companheiros, a única situação que desencadeou protestos impacientes foi a tomada de seu objeto pessoal. Também a provocação do colega gerou atitude impaciente no sujeito provocado (R-15). Além destes descritos, também em uma ocasião foi possível observar uma interação agressiva sem que o motivo da agressão tivesse sido captado (R-8).

As manifestações de *asco* podem ser apresentadas como indiferença e desdém. Sobre a primeira os comportamentos observados foram a não reação à provocação realizada por colega (As-2) e pelo menosprezo à orientação feita por colega sobre sua conduta (As-4); já quanto ao desdém, pode ser revelado na satisfação diante de fato embaraçoso enfrentado por colega (As-1), na provocação ao time adversário (As-3), e na referência ao colega levando-se em conta sua cor de pele, demonstrando atitude de discriminação (As-5).

Duas situações desencadearam o medo, relacionadas ao jogo executado: busca de defender-se do ataque adversário (M-1) e preocupação em proteger a equipe em situação de defesa (M-3). Também foi manifestado no momento em que se tentava manter a posse de bola, numa atitude de proteção da mesma, na busca de esquivar-se do assédio dos colegas (M-2), e na tentativa de fuga após realização de brincadeira que envolvia provocação e resposta agressiva do outro (M-4). Diante de uma ameaça feita pelo professor, a criança volta a obedecer as regras da aula (M-5).

A *tristeza* foi observada em duas formas de manifestação: quando criança foi agredida verbalmente por colega por não ter conseguido marcar o ponto para sua equipe (T-1), e pela saída da atividade, na forma de desânimo (T-2). A intolerância dos colegas gerada pelo insucesso na marcação de pontos desencadeou emoções diversas, desde a indiferença, considerada como asco, a raiva, em agressões físicas e verbais como resposta a irritação do outro, e a tristeza, pelo menosprezo do colega. É interessante perceber que esta intolerância não estava relacionada ao fato de obter ou não a vitória no jogo, já que até mesmo as comemorações pela conquista do ponto haviam diminuído e as crianças não pareciam atentas em demasia a essa questão, mas, enquanto as comemorações tiveram uma queda, as reclamações parecem aumentar, pois pode-se observar pelos registros no enunciado 6 da raiva, que as unidades referentes às reclamações com a falha do outro não ocorreram logo no início da aula.

DESCRIÇÃO

Aula: 3

Escola: B

Atividade: queimada com regra adaptada “Terra Nostra”

Crianças aguardam aproximação do professor e distribuem-se em dois times já estipulados anteriormente pelo professor na sala de aulas.

Enquanto professor mostra qual é o território de cada equipe e segue falando com turma, *um garoto marcha no lugar seguindo o professor com o olhar (1)*; os outros colegas permanecem sentados. *Outro menino levanta-se e executa o movimento simulando o que foi citado pelo professor, repete; o que marchava também imita o colega (2)*.

Uma menina fala para colega sentar-se senão a equipe não começa com a bola, repete a própria fala insistindo com o colega que finalmente senta-se (3).

Professor faz pergunta ao grupo para ver quem começa com a bola. Um garoto responde corretamente e vários colegas do grupo levantam-se rapidamente, saltam, levantam os braços, gritam: “ê...” um deles salta e dá giros no ar levantando os braços (4).

Começa o jogo, um menino arremessa atacando e o grupo que se defende corre para fugir, algumas meninas gritam enquanto fogem. Crianças movimentam-se de forma intensa, algumas gritam, outras saltam (5).

Uma equipe consegue marcar um ponto, as crianças saltam, gritam, levantam os braços, correm, um menino executa ma espécie de sapateado (6).

Quando o jogo está prestes a recomeçar algumas crianças dirigem-se aos seus campos correndo e saltitando enquanto correm, outra emite gritos agudos sem parar (7).

Um garoto abraça o colega que fez o ponto e dá tapinhas em suas costas (8).

Uma menina pega a bola que foi arremessada mas é vez dos meninos e rapidamente vários deles se aproximam, falam alto e conjuntamente, pedem para que ela entregue a bola, alguns estendem a mão como se tentassem tirar a bola da colega, ela recua alguns passos mas eles acompanham pressionando-a. Ela grita: “calma” e entrega nas mãos de um dos colegas (9).

A situação se repete com um menino com a posse da bola. Uma menina segura em seu braço e ele puxa-o para si desvencilhando-se da colega. Ele entrega a bola para outra garota (10).

Um menino pega a bola e colega entra em sua frente dizendo: “deixa eu, deixa eu” repetindo de forma insistente, ele segue com a bola correndo para a linha do arremesso e não atende o colega (11).

Na outra equipe uma menina pega a bola e alguns garotos repetem insistentemente, em alta intensidade: “é menino” (12).

Um menino é queimado ao tentar segurar a bola, a equipe que marcou o ponto vibra, grita (13). O menino queimado dá “sorriso amarelo” aos colegas (14).

Enquanto aguardam a marcação do território algumas crianças ainda saltam (15).

Ao recomençar o jogo algumas crianças gritam ao posicionarem-se em seus campos (16).

Um garoto foi queimado, a equipe que marcou o ponto grita de forma animada (17).

Um menino da equipe que perdeu o ponto dá um “esbarrão” no colega e tira a bola do que foi queimado. Este reclama falando um palavrão e pega a bola de volta. Ele segura a bola e três colegas se aproximam querendo ficar com ela, um chega a segurá-la enquanto está em poder do outro, ele então entrega para outro garoto que estava próximo mas sem pressioná-lo. Um dos três garotos se aproxima dele e pede enquanto outro chega mais rapidamente e com movimentos bruscos tenta arrancar a bola das mãos do colega, que reclama e se esquiva protegendo o material. O colega então segura seus braços com força e tenta chegar até a bola, seus movimentos são bruscos e ele insiste agarrando o colega. Quando professor dirige-se aos dois, chamando o que estava agredindo pelo nome, ele dirige-se ao professor acusando o colega de não querer dar a bola e já ter arremessado, também sua fala é brusca (18). Professor dirige-se ao garoto que está com a bola, este entrega-a ao professor e ele para outro aluno. Uma criança reclama “aaa...” porque não foi escolhida (19).

O garoto que estava agredindo o colega ainda reclama (20) e professor dirige-se a ele dizendo que não vai falar de novo, o menino pára de reclamar e o jogo prossegue.

Equipe marca ponto, algumas meninas saltam e gritam comemorando (21), as crianças se aproximam rapidamente para marcar o território.

Enquanto isso algumas crianças da outra equipe discutem se é vez dos meninos ou das meninas jogarem a bola, alguém fala que é menina, mas uma garoto agarra a bola, sai rapidamente do “bolo” dos colegas e fala rapidamente e alto que vai jogar. Alguns

meninos reclamam mas outro que parece ter ascendência sobre o grupo indica o meio do campo e fala “vai lá”, os meninos se dispersam e o que está com a bola apronta-se para arremessar. Outro se aproxima, toca as costas do colega e fala algo como se orientasse o outro, que se esquivava (22).

O jogo recomeça, algumas crianças ainda grita quando o outro time ataca (23).

Uma menina pega a bola e outra se aproxima correndo e gritando “dá aqui” segurando a bola. Garoto então tente arrancar a bola da mão da colega (24). Professor intervêm perguntando de quem é a vez e segura a bola. Uma criança fala alto: “eu não fui professor” e este enumera as meninas que não arremessaram. Professor deixa a bola com uma delas.

Criança arremessa e faz ponto. Colegas gritam, saltam correm, levantam os braços (25).

Um menino pega a bola e três meninas correm atrás, ele foge, um menino também o persegue, ele esquivava-se, outro garoto segura-o pela roupa e o agarra, ele esquivava-se e escapa, continua correndo e é cercado pelos colegas (26). Professor aproxima-se, pega a bola, chama os alunos da equipe e conversa com eles.

Enquanto isto, na outra equipe três meninas brincam de roda sorrindo e saltitando (27).

Dois meninos brincam de pega também sorrindo, um simula chutar o colega e este foge, um empurra e caçoa do outro provocando-o (28).

Uma menina arremessa e não faz ponto e um menino reclama, gesticula muito olha sério para a garota que arremessou (29).

Menino pega a bola, algumas crianças falam que ele já foi, outro garoto se aproxima e tira a bola de suas mãos (30). Professor aproxima-se e fala para o menino esperar, pega a bola e devolve para aquele que a segurava antes.

A gritaria diminuiu, mesmo quando outra equipe ataca as crianças já não se movimentam e nem gritam tanto (31).

Equipe faz ponto e a vibração é menor que no início do jogo (32).

Na equipe que está sendo derrotada três meninos sentam-se (33).

Uma menina faz ponto e colega grita, sorri, levanta os braços comemorando, poucos comemoram (34).

Quatro crianças de uma equipe sentam-se, duas delas levantam-se e aproximam-se para marcar o território quando sua equipe marca ponto (35).

Um menino enlaça o colega por trás e busca levá-lo ao fundo da quadra fugindo do ataque adversário, ele reclama, olha feio para o colega, empurra os braços do outro (36).

Menino saltita de forma contínua enquanto acompanha seu colega arremessar (37).

Professor fala que queimou um garoto, este dirige-se ao professor reclamando “bateu em mim o que professor?”, com as costas flexionadas ligeiramente à frente, ombros projetados para frente, braços abertos e estendidos e caminhando com flexão leve dos joelhos, “pisando duro”, não concorda com a marcação do professor. Professor não volta atrás, garoto afasta-se, olha novamente para professor e diz: “o que que é isso?!” e como professor não lhe dá atenção afasta-se. Professor dirige-se a ele chamando-o pelo nome, ele repete a ação que fez no jogo mostrando que não foi queimado, professor mantém sua posição. Garoto volta ao jogo ameaçando estragá-lo não cumprindo as regras, invadindo o campo, e anda de um lado para outro demonstrando tensão, ainda “pisando duro”. Professor não lhe dá atenção, o jogo prossegue e o garoto continua com a reclamação (38).

Enquanto isto ocorre, outra criança grita para os colegas fugirem: “foge, foge”, para não serem queimados (39).

Um menino arremessa e não acerta ninguém e um colega reclama dizendo que ele é ruim (40).

Uma menina é queimada e dois colegas dirigem-se a ela dando bronca, “olhando torto” (41).

Um menino vai arremessar e garota do outro time reclama que a bola é da sua equipe (42). Professor concorda.

Menina arremessa e não marca e colega reclama com ela, fala de forma irônica: “é menina” (foi o mesmo menino que errou antes e os colegas reclamaram) (43).

O menino que discordou do professor permanece parado, com braços cruzados, e reclamando ainda. Professor dirige-se a ele novamente pelo nome e fala ao grupo que não vale queimá-lo porque ele “está com bobeira”. Menino sai do jogo e afasta-se da quadra “pisando duro” (44).

Crianças gritam entre si para ver quem vai arremessar: “Fulano já foi”, “eu não fui” (45).

Quando a equipe fica na defesa um garoto grita continuamente “sai daí, sai daí” para os colegas afastarem-se da linha central da quadra (46).

Algumas crianças vibram quando colega queima criança da outra equipe (47).

No time que está sendo derrotado e onde as crianças discutem mais entre si, cinco crianças permanecem sentadas, dois levantam-se quando outra equipe ataca, voltando ao jogo (48).

Uma menina pega a bola para arremessar e os colegas se aproximam dela pedindo a bola, uma das colegas estende a mão como se fosse tomá-la, ela permanece segurando a bola e joga para cima. Um garoto pega (49).

Novamente, na mesma equipe, um garoto pega a bola e é cercado pelos colegas que reclamam que é vez das meninas. Esta equipe demora muito cada vez que tem que arremessar, dificultando o andamento ágil do jogo. Os colegas pedem a bola, o garoto recua e não cede, os meninos vão se afastando reclamando, restam as meninas que tentam tirar a bola de sua mão e ele não larga, finalmente joga para cima entre as meninas e afasta-se. O mesmo ocorre na outra equipe mas o conflito se desfaz rapidamente (50).

Menina arremessa, queima e vibra com o acerto (51).

Novamente quatro crianças sentadas na equipe que vem sendo derrotada (52).

Disputa de bola na equipe que vem vencendo, falam alto uns com os outros (53).

Menina pega a bola e entrega para outra colega pois já havia arremessado (54).

Criança queima colega de outra equipe e todos de seu time vibram, saltitando com braços erguidos e gritando (55).

Menino estava sentado e ao levantar-se e correr para fugir do ataque da outra equipe tropeça na perna de colega que permaneceu sentado e cai, volta-se rapidamente e chuta o colega. Professor dirige-se a ele e pede para que se retire. O garoto sai da quadra (56).

Menina debocha de colega e este lhe dá um empurrão pelas costas quando ela se vira (57). (o menino) Distrai-se do jogo e é queimado,(é o mesmo que discutiu com professor), ele pisa duro (58) e quando professor aproxima-se para acompanhar a marcação do território ele dirige-se ao professor reclamando (59).

Professor encerra o jogo chamando as crianças para sentarem-se no círculo central da quadra, *a equipe que ganhou canta a música do “passou um avião...” os colegas vão, um dos meninos mostra o dedo, sinalizando um palavrão aos colegas (60).*

Professor solicita que o menino que reclamou bastante durante o jogo dê idéias para mudar as regras do mesmo, ele explica que se o grupo concordar, da próxima vez que forem jogar as regras serão alteradas. Garoto dá “sorriso amarelo”, olha para os pés, mexe os pés de um lado para outro e não fala (61).

Algumas crianças começam a reclamar (62) e o professor intervêm dizendo que não quer reclamação e sim idéias.

Professor fala sobre as possibilidades de resultado de um jogo: ganhar, perder ou empatar e sobre a importância de saber ganhar e perder.

Retoma a importância da organização. Dispensa o grupo mas pede para que dois alunos o aguardem porque quer conversar com ambos.

Redução

Aula: 3

Escola: B

ALEGRIA

A-1 - Criança simula o movimento que deve ser executado durante a atividade antes do início da mesma

(2)

A-2 - Crianças comemoram por terem atingido o objetivo do jogo ou atividade

(4, 6, 13, 17, 21, 25, 55)

A-3 - Criança movimentada-se e verbaliza de forma intensa chamando atenção dos colegas ou solicitando material

(9, 11, 26, 49)

A-4 - Criança que está com a posse do material dirige-se para realização da jogada não dando atenção aos colegas que solicitam que lhes entregue a bola

(11, 22)

A-5 - Agitação das crianças diminui ao longo da atividade

(31)

A-6 - Comemoração das crianças pela conquista do objetivo do jogo diminui em relação ao início da aula

(32, 34, 47)

A-7 - Crianças discutem entre si quem vai ficar com a bola para realizar a jogada, não há atitudes bruscas

(45)

A-8 - Crianças que permaneciam sentadas levantam-se e voltam a participar do jogo quando equipe adversária prepara-se para atacar

(48)

A-9 - Criança que conseguiu atingir diretamente o objetivo da jogada acertando um colega do outro time vibra comemorando sua conquista

(51)

A-10 - Equipe comemora a vitória no jogo

(60)

A-11 - Criança movimentada-se de forma contínua e/ou intensa sem que esta movimentação refira-se à atividade realizada

(1, 5, 7, 15, 27, 28, 37)

A-12 - Durante a realização da atividade proposta ao grupo criança permanecem verbalizando de maneira intensa e constante, mesmo quando isto não parece interferir no desempenho

(5, 7, 16)

COMPANHIA

C-1 - Criança executa contato físico amistoso com colega parabenizando-o pela conquista do ponto

(8)

C-2 - Criança orienta colegas para deixar um menino que está com a posse da bola arremessar, mesmo não sendo a vez dele

(22)

C-3 - Criança toca o colega afastando-o da linha de ataque adversário mas sem o seu consentimento

(36)

C-4 - Criança entrega espontaneamente o material a colega quando consegue assumir sua posse, pois já havia jogado, obedecendo, assim, a regra de só arremessar novamente depois de toda equipe haver também arremessado

(54)

RAIVA

R-1 - Crianças direcionam-se ao colega que está de posse do material de forma insistente e brusca solicitando-lhe a entrega do mesmo, alguns buscam retirá-lo das mãos do outro sem seu consentimento e outros realmente o retiram

(9, 10, 18, 24, 30, 49, 50, 53)

R-2 - Crianças verbalizam com colega que assumiu a posse da bola afirmando ser a vez do sexo oposto, repetem de forma insistente e não amistosa

(12, 22, 50)

R-3 - Crianças chegam a agredir-se física e moralmente através de palavras de baixo calão a fim de obter a posse do material

(18, 26)

R-4 - Criança permanece reclamando por não ter obtido a posse do material

(20)

R-5 - Criança dirige-se a colega que arremessou e não conseguiu acertar ninguém no outro time de forma brusca repreendendo-a

(29, 40, 43)

R-6 - Criança busca esquivar-se do contato com outro empurrando os braços do colega que buscava levá-lo ao fundo da quadra protegendo-o do ataque adversário
(36)

R-7 - Criança discorda de marcação feita pelo professor em que sentiu-se prejudicado, assumindo postura corporal mantendo costas flexionadas à frente, braços abertos e estendidos, caminhando de maneira tensa e falando de forma ameaçadora relatando que iria prejudicar o andamento do jogo
(38)

R-8 - Criança reclama com colega que foi acertada pelos adversários cedendo o ponto à outra equipe
(41)

R-9 - Criança reclama sobre a posse de bola que deveria ser de sua equipe e que foi dada à equipe adversária
(42)

R-10 - Criança permanece reclamando da atitude tomada anteriormente pelo professor em que sentiu-se prejudicada
(44)

R-11 - Criança ao fugir do ataque adversário tropeça nas pernas de colega e cai, voltando de imediato ao colega assim que levantou-se, agride-o com um chute
(56)

R-12 - Criança reage de maneira agressiva ao deboche feito por colega
(57, 60)

R-13 - Criança distrai-se do jogo, é acertada por colega de outra equipe e mantém-se tensa após o ocorrido
(58)

R-14 - Criança reclama ao professor por ter sido atingida
(59)

R-15 - Ao final do jogo professor reúne os alunos que passam a reclamar uns dos outros sobre situações ocorridas durante o mesmo
(62)

ASCO

As-1 - Criança não atenta para solicitação de colega para entregar-lhe o material e arremessa a bola
(11, 22)

As-2 - Criança executa contato físico e satiriza o outro incitando-o a brincadeira de pega
(28)

As-3 - Criança menospreza colega que não consegue marcar ponto para sua equipe atribuindo a causa o fato de ser do sexo feminino
(43)

As-4 - Criança realiza brincadeira debochando de colega
(57)

MEDO

M-1 - Criança verbaliza com colegas de equipe alertando-os sobre atitude adequada a ser tomada para conseguirem a posse da bola no início do jogo
(3)

M-2 - Crianças fogem, correndo e gritando diante do ataque da equipe adversária
(5)

M-3 - Criança com posse do material busca esquivar-se de colegas que se aproximam solicitando de maneira insistente para que lhes entregue o mesmo
(9)

M-4 - Criança ao chamada pelo professor busca explicar-se acusando colega de não querer dividir o material
(18)

M-5 - Criança verbaliza alertando os colegas sobre possibilidade de pontos da outra equipe
(39, 46)

TRISTEZA

T-1 - Criança expressa-se de forma pouco intensa após ter cedido um ponto à equipe adversária
(14)

T-2 - Criança manifesta-se ao ter sido preterida pelo professor na entrega do material
(19)

T-3 - Criança senta-se na quadra durante o jogo encerrando sua participação no mesmo sem comunicar aos outros de sua equipe ou ao professor
(33, 35, 48, 52)

T-4 - Ao ser solicitada pelo professor que se manifeste perante o grupo no final da aula, criança permanece em silêncio olhando para baixo, movendo os pés de maneira repetitiva e sorrindo
(61)

SÍNTESE AULA 3

ALEGRIA

Manifestada:

- na simulação do movimento a ser realizado posteriormente na atividade (A-1);
- quando o objetivo do jogo foi atingido (A-2);
- na solicitação do material para participação da jogada (A-3);
- no desejo de realizar a jogada (A-4);
- movimentação constante e intensa das crianças tendem a diminuir durante a atividade (A-5);
- comemoração pela conquista do objetivo do jogo diminui durante a aula (A-6);
- interesse em adquirir a posse do material (A-7);
- interesse em participar da aula, mesmo após ter permanecido um período sentado (A-8);
- pela conquista pessoal do objetivo do jogo (A-9);
- pela vitória na partida (A-10).
- na movimentação contínua e/ou intensa sem interferência com o objetivo do jogo (A-11);
- na verbalização contínua e/ou intensa sem que haja relação direta com a atividade (A-12).

COMPANHIA

Manifestada:

- no incentivo ao colega que conquista objetivo do jogo (C-1);
- na intervenção junto ao grupo para ceder a vez a um colega (C-2);
- na tentativa de auxílio e proteção à equipe, dificultando ponto do time adversário (C-3);
- no ato de ceder o material e obediência à regra do jogo (C-4).

RAIVA

Manifestada:

- na busca insistente pela obtenção do material quando este se encontra na posse de colega (R-1);
- na reclamação com colega sobre a que grupo deve pertencer o material, se ao feminino ou ao masculino (R-2);
- no uso de expressões e atos agressivos para obtenção do material (R-3);
- na reclamação pela não obtenção da posse do material (R-4);
- na dificuldade em aceitar o fato de colega não ter obtido sucesso em sua jogada (R-5);
- na tentativa de esquivar-se de contato físico realizado por colega (R-6);
- na discordância da opinião manifestada por professor em que sentiu-se prejudicada (R-7);
- na não aceitação do erro do colega que foi atingido por equipe adversária cedendo o ponto (R-8);
- em relação a posse do material ser de sua equipe quando foi entregue à equipe adversária (R-9);
- na manutenção da reclamação pela atitude do professor (R-10);
- na interpretação de ato de que ato de colega como ato agressivo dirigido a si, mesmo quando esta intenção não pode ser observada (R-11);
- na reação agressiva à atitude debochada de colega (R-12);

- na dificuldade em aceitar ter sido atingida pela equipe adversária (R-13);
- na reclamação com o professor por ter sido atingida pela equipe adversária (R-14);
- nas reclamações sobre atitudes dos colegas durante o jogo (R-15).

ASCO

Manifestado:

- na não atenção à solicitação do colega sobre interesse em jogar (As-1);
- na provocação dirigida ao colega buscando incitá-lo ao pega (As-2);
- no menosprezo à capacidade do colega, referindo-se ao sexo para justificar a não obtenção do sucesso na jogada (As-3)
- na deboche dirigido ao colega (As-4).

MEDO

Manifestado:

- na preocupação em obter a posse de bola para equipe para iniciar o jogo (M-1);
- na busca de defender-se do ataque adversário (M-2);
- na busca de defender o material adquirido e não cedê-lo aos colegas (M-3);
- na busca de justificar-se perante o professor ao tentar obter o material sem consentimento do colega (M-4);
- na preocupação em orientar a equipe sobre possibilidades de pontos do outro time (M-5).

TRISTEZA

Manifestada:

- ao ter cedido ponto à equipe adversária (T-1);
- ao ter sido preterida pelo professor na entrega do material (T-2);
- na desistência de participação na atividade sem comunicar a atitude ao professor (T-3);
- na dificuldade em manifestar-se publicamente quando solicitado pelo professor (T-4).

Análise Ideográfica

Aula: 3

Escola: B

Nesta aula, as manifestações de *alegria* centraram-se na proposta executada, isto é, no jogo realizado pelo grupo: antes de seu início, algumas crianças ensaiavam o movimento que deveria ser utilizado no jogo, como se estivessem treinando (A-1); durante a partida, quando o objetivo do jogo era atingido, as crianças comemoravam (A-2), mas no decorrer da partida estas comemorações diminuíram (A-6), envolvendo principalmente o aluno que pessoalmente atingiu o ponto (A-9), ou seja, aquele que conseguiu “queimar” o adversário vibrava com sua própria conquista ; as crianças também demonstravam desejo de assumir a posse do material (A-3) e participar ativamente da jogada, arremessando a bola (A-4 e 7); algumas crianças permaneceram sentadas durante alguns momentos da aula, mas quando sua equipe retomava a posse da bola, demonstravam interesse em retornar ao jogo (A-8); a movimentação dos alunos diminuiu ao longo da atividade (A-5); ao final do jogo a vitória da partida foi motivo de vibração por parte das crianças (A-10). Também foi revelada alegria por meio da preocupação junto ao time, na tentativa de proteger os colegas, impedindo o ponto da outra equipe (A-3) e em situação mais particular, no incentivo ao colega que conseguiu marcar um ponto (A-1).

Algumas crianças verbalizavam ou movimentavam-se de forma intensa, sem que isto estivesse relacionado diretamente com a atividade que vinham executando, revelando *alegria*.

Manifestações de *companhia* foram desencadeadas em situações do jogo, algumas em referência à posse do material, quando a criança cede o material que estava em seu poder para colega, em obediência a regra da brincadeira (C-4), e na busca de intercessão junto ao grupo em favor de um colega, facilitando-lhe a jogada (C-2).

Quanto à *raiva*, quinze comportamentos diferentes foram observados como manifestações desta emoção; dentre todas as estudadas, esta foi a que apresentou mais diversidade de expressão naquela aula. Muitas das manifestações se referiram à posse do material para execução da jogada e envolveram: busca insistente em conseguir a posse do material quando em poder de outro colega (R-1), chegando à utilização de verbalizações e atos agressivos para obtenção do mesmo (R-3); as crianças reclamavam sobre quem

deveria estar com o material, se as meninas ou os meninos (R-2), pois uma regra foi instituída pelo professor que os alunos deveriam intercalar uma jogada dos meninos e uma das meninas, buscando evitar que um grupo monopolizasse o jogo, contudo, as crianças acabavam discutindo sobre quem deveria ter a posse da bola; algumas crianças reclamavam que não conseguiam jogar por não obterem o material, enquanto outros já haviam jogado mais de uma vez, pois outra regra sugerida pelo professor é que cada um deveria jogar pelo menos uma vez, antes que se repetissem os arremessos (R-4). Algumas reclamações diziam respeito a posse da bola ter sido fornecida à outra equipe (R-9).

Uma cobrança grande também foi manifestada entre eles sobre o sucesso das jogadas, aqueles que não conseguiam marcar eram, algumas vezes, criticados pelos seus pares (R-5) o mesmo ocorrendo quando eram acertados pelos adversários, cedendo o ponto (R-8). Atitudes do professor durante o jogo também revelaram-se como desencadeadoras de manifestações de *raiva* por parte dos alunos (R-7, 10 e 14). Uma criança demonstrou essa emoção ao ser atingida pela equipe adversária (R-13) cedendo o ponto ao outro time. Ocorreram algumas reclamações com respeito a atitudes dos colegas durante o jogo (R-15).

Algumas formas de esquivar-se de contato físico iniciado por colega também revelaram atitudes agressivas (R-6). Em uma situação particular, uma criança sentiu-se agredida por colega ao tropeçar involuntariamente em sua perna, revidando com agressão física (R-11). Uma forma de reação ao deboche feito por colega foi a agressão (R-12).

O asco aparece relacionado a várias situações do jogo, como por exemplo: deboche dirigido ao colega (As-4); no menosprezo à capacidade do outro tendo como justificativa pertencer ao sexo feminino (As-3); na falta de atenção ao colega que solicita o material para participar da jogada (As-1). Houve situação em que a atitude de deboche foi utilizada como forma de incitar um a correr atrás do outro, iniciando brincadeira de pega (As-2).

As crianças manifestaram o *medo* sob diversas formas: como preocupação em obter a posse da bola para iniciar o jogo (M-1), buscando se defender do ataque adversário (M-2); e buscando defender o material quando conseguia obter a posse do mesmo (M-3); e na tentativa de defender seu time evitando o ponto da equipe adversária (M-5). De forma distinta, uma criança demonstrou medo, quando procurava justificar sua ação ao professor, por ter obtido a posse do material sem a permissão do colega (M-4).

Algumas situações desencadearam *tristeza* nas crianças, como o fato de não terem sido escolhidas pelo professor para obter o material (T-2); e na dificuldade de se manifestarem perante o grupo, atendendo à solicitação feita pelo professor (T-4). No jogo, crianças demonstraram *tristeza* ao ceder o ponto à equipe adversária (T-1) bem como na desistência à participação da atividade (T-3).

Pude notar na aula com esta turma que os comportamentos indicativos de emoções consideradas negativas foram muito maiores que aqueles designados às emoções ditas positivas. Houve por parte das crianças uma preocupação muito grande em obter a posse do material para participação do jogo e isso parece ter desencadeado atitudes hostis, de receio e de medo. As interações ocorridas entre as crianças foram bastante marcadas por atos agressivos, principalmente em situações de disputa da bola. A regra sugerida pelo professor de que cada aluno só pode jogar uma vez, favorece a participação de todos, mas, nessa situação em especial, parece ter favorecido também uma disputa mais acirrada pela conquista da posse da bola, pois, não podendo arremessar por já ter feito antes, algumas crianças pararam de brincar e outras partiram na tentativa de conseguir o material, ou seja, o foco partiu do jogo para as disputas pessoais, desencadeando uma grande quantidade de manifestações de emoções negativas.

DESCRIÇÃO

Aula: 4

Escola: B

Atividade: ensaio para apresentação em festa de encerramento do ano letivo.

Professor organiza as crianças nos grupos: dois que farão estrelas, três do rolamento e dois para parada de mão. Crianças distribuem-se e permanecem no local indicado, outras ainda se movimentam, Conversam com professor sobre onde devem ficar. *Uma (criança) faz um mortal, realiza parada de mão e olha para a câmara entre as execuções. Uma criança comenta caçoando do colega que faz os mortais: “ó o doente aí!”, outro completa chamando o colega: “ô doente”. Ele não dá atenção às brincadeiras dos colegas (1).*

Enquanto isso, *professor orienta crianças para ficar atrás da linha branca aguardando o momento de iniciar a coreografia. Algumas crianças permanecem onde estavam e uma criança fala alto e de forma brusca: “atrás da linha branca!” colegas então se posicionam adequadamente (2).*

Duas crianças correm para tomar seus lugares. Outras (crianças) fazem rolamento antes de iniciar a coreografia (3).

Uma das crianças do grupo de parada de mãos chama professor e diz: “professor ó como eu sou bom na parada de mão” e faz o movimento, desequilibra-se, outra criança ri de forma debochada do colega que caiu (4), professor se aproxima, distribui as crianças deixando dois onde estavam e pedindo ao que mostrou seu movimento para que se desloque para o outro lado. Ele obedece.

Professor dirige-se ao garoto que fazia as acrobacias e este entra em uma das filas.

Professor conversa com o grupo dando as últimas orientações: grupos de parada de mãos e rolamento esperar a vez abaixados; ordem da fila do grupo das estrelas.

Enquanto isso, *o garoto que mudou de lugar para a parada de mão diz para o colega: “ó como eu sou ruim na parada de mão ó” e faz movimento (5).*

Duas crianças empurram-se para ficar em segundo lugar no grupo das estrelas (professor só determinou quem ficaria na frente). Um garoto toca a colega como se quisesse passar na sua frente, a garota empurra a mão do outro e permanece no lugar. Professor pede para que ele se abaixe e a garota, então, abaixa-se atrás dele e param de disputar o lugar na fila (6).

Todos permanecem abaixados, seguindo orientação do professor.

Uma criança reclama com colega dizendo: “dá licença mano” de forma brusca, para que ele se afaste e lhe dê lugar para sentar-se (7).

Professor continua orientando e as crianças demonstram estar atentas.

Uma menina toca de forma carinhosa os cabelos da colega da frente na fila, as duas riem enquanto a de trás toca a colega abraçando-a pelas costas e ambas flexionam-se para a frente. Levantam-se e a de trás continua mexendo no cabelo da colega (8).

Professor coloca a música e uma criança grita: aê! (9)

Todos começam a movimentar-se no lugar, acompanhando a música, dão sorrisos. Um levanta-se e começa a dançar, outro dança sentado, ambos sorriem (10). Professor pede para abaixar.

Professor dá o sinal para começarem a coreografia.

Ao fazer o movimento de estrela, a camiseta de uma garota levanta mostrando seu corpo, menina dá sorriso “amarelo” e encolhe os ombros para a colega e arruma a camiseta que levantou-se, prendendo-a na calça (11).

Um menino tenta fazer estrela mas não consegue, outra criança ri do colega que não consegue fazer o movimento, ele continua até o final da linha marcada. Professor dirige-se ao garoto, coloca a mão sobre seu ombro e seguem para fila do rolamento (12).

Uma criança distraiu-se e não percebeu que chegou sua vez de fazer o rolamento. Os colegas empurram-na e falam: “vai”, ela segue correndo e faz o movimento atrasado em relação aos colegas, professor chama a menina para fora da quadra e chama sua atenção. Ela escuta e depois volta correndo para seu lugar (13).

Uma criança dirige-se ao professor e diz que não consegue fazer rolamento, professor responde que consegue sim e a menina volta para a fila (14).

Acaba a música.

Professor pede para os grupos de rolamento e parada de mãos abaixarem e orienta-os novamente.

Enquanto conversa com estes alunos, os grupos de estrela continuam fazendo o movimento sem parar, mesmo com outra música..

Garota novamente mexe nos cabelos da colega da frente de forma carinhosa (15).

Inicia a música novamente, professor dá o sinal para o começo, acompanha a execução dizendo: “isso! Isso! Beleza!”. Continuam seguindo a coreografia, mas as crianças

deveriam esperar sua vez abaixadas e acabam levantando-se (16). Professor fala alto de forma direta dirigindo-se às crianças que levantaram-se antes da hora: “abaixado, é abaixado! Abaixa!”. Crianças obedecem e abaixam-se. Professor fica próximo a elas e vai orientando: “espera os três chegar, agora...”

Uma menina pede para parar. Professor permite, logo em seguida aquela mesma que disse que não conseguia fazer o movimento também aproxima-se do professor, mexe as mãos apertando uma com a outra, antes mesmo que ela solicite professor indica que ela pode parar, ela, então, sai da atividade (17).

Professor dá marcação para fazerem o encerramento, ao final professor aplaude e diz que está melhorando, *(professor) diz que vão fazer de novo e as crianças dirigem-se aos seus lugares, alguns correndo, outros dançando (18).*

Na fila, um dá um pequeno empurrão nas costas do colega da frente e sorri da própria brincadeira (19).

Três meninos param (20).

Algumas crianças reclamam que o colchão está quente (21), professor não responde à reclamação dos alunos e segue orientando sobre a coreografia. Mais um menino pára.

Na fila algumas crianças tocam-se, uma segura os braços do colega, movimenta-os como a um boneco. Uma menina volta a mexer nos cabelos da colega (22).

Antes de por a música, professor orienta os alunos, *um menino grita: “abaixa!” para os colegas, todos abaixam-se (23).* Professor continua falando.

Professor dirige-se aos três meninos que saíram da atividade e sentaram próximo a quadra (não foi possível captar o diálogo) professor volta para a quadra e os três rapazes permanecem sentados.

Professor afasta-se para ligar o som e uma menina dirige-se para onde os meninos estão sentados, professor pergunta onde ela vai, ela responde que está cansada, professor diz que também está e ela volta (24).

Inicia-se a música, uma criança levanta-se e professor manda abaixar, *outra criança levanta-se antes da hora e uma colega reclama: “abaixa!” (25).*

Algumas crianças cantam enquanto aguardam sua vez para fazer o movimento (26).

Um menino aguarda sua vez dançando, deveria estar abaixado. Faz a parada de mão e ao voltar segue dançando até onde os três meninos estão sentados. Professor chama-o de volta, ele volta correndo e continua fazendo a parada de mão mesmo na fila (27).

Continuam a seqüência e passam da marcação para fazer o final. Professor não intervêm. *Quando a música está para acabar algumas crianças correm e gritam dirigindo-se à formação do final, professor fala que não é para fazer o final correndo e faz sinal para todos voltarem (28).*

Um menino pede para ir beber água e professor autoriza, ele sai correndo.

Menino que dançava na fila continua dançando, dirige-se a trave, olha para a câmara, pendura-se na trave, olha novamente em minha direção (29).

Crianças novamente nas posições. Professor orienta o grupo das estrelas, crianças devem ficar atentas ao sinal do professor para o final.

Um menino provoca outro na fila, ele chama pelo professor e o outro se afasta rindo, indo para seu lugar (30).

Professor orienta todo o grupo sobre o momento que devem posicionar-se para o final.

Menina passa a mão no cabelo da colega da frente da fila novamente (31).

Professor fala: “abaixa” e uma criança repete gritando: “abaixa!” (32).

Um menino reclama ao professor que um dos garotos que está fora da atividade está jogando pedra (33). Professor dirige-se a eles verbalmente, mesmo de longe e diz: “tem dó, não!”.

Um menino toca o da frente e ele volta-se rapidamente para trás e simula um soco no rosto do colega que se esquiva, ambos se abaixam para aguardar o início da música (34).

Outro garoto aguarda sua vez na fila dançando (35).

Novamente uma criança queixa-se com professor dos três meninos (36). Professor dirige-se a eles e manda que eles mudem de lugar. Um dos meninos parece apontar a culpa ao colega, mas Professor manda que os três se retirem. Eles obedecem.

Um garoto permanece o tempo todo dançando (37).

Crianças preparam-se para o encerramento. Professor fala para virem dançando para o ponto marcado para o final, algumas crianças não obedecem, e ele fala alto: “vem dançando!”.

O garoto que dança na fila não pára, continua dançando o tempo todo (38).

Quando acaba crianças vibram: ê!, algumas correm e fazem rolamento, saltitam (39).

Professor encerra a aula combinando ensaio na aula seguinte.

Crianças olham, sorriem, dançam, pulam, ao passar pela câmera (40).

Redução

Aula: 4

Escola: B

ALEGRIA

A-1 - Criança solicita atenção do professor ou de algum colega a fim de mostrar-lhe como é capaz de executar o movimento proposto na atividade

(4, 5)

A-2 - Crianças permanecem sorrindo enquanto tocam-se de forma carinhosa (mexer nos cabelos, abraçar-se)

(8)

A-3 - Criança toca o colega da sua frente na fila de forma um pouco brusca buscando provocá-lo, rindo em seguida da própria atitude

(19, 30)

A-4 - Criança repete a solicitação feita pelo professor aos colegas enquanto aguardam o início da música

(23, 32)

A-5 - Crianças correm ao perceberem que a música está para acabar e que foi passado o tempo de prepararem-se para a parte final da coreografia

(28)

A-6 - Meninos mantêm contato físico simulando golpes de lutas enquanto aguardam na fila

(35)

A-7 - Crianças comemoram por terem atingido o objetivo da atividade

(39)

A-8 - Criança movimenta-se de forma contínua e/ou intensa sem que esta movimentação refira-se à atividade realizada

(1, 3, 10, 13, 16, 18, 27, 29, 37, 38, 40)

A-9 - Durante a realização da atividade proposta ao grupo criança permanecem verbalizando de maneira intensa e constante, mesmo quando isto não parece interferir no desempenho

(9, 26)

A-10 - Criança executa movimentos olhando com frequência para a câmera filmadora

(29)

COMPANHIA

C-1 - Criança toca colega de forma carinhosa enquanto aguardam em fila o início da atividade

(8, 15, 22, 31)

RAIVA

R-1 - Criança manifesta-se de forma brusca repetindo solicitação feita pelo professor para o grupo e que não estava sendo cumprida
(2, 23, 25, 32)

R-2 - Crianças tocam-se de forma não amistosa ao disputarem colocação na fila para execução do movimento
(6)

R-3 - Criança dirige-se ao colega pedindo licença para que dê espaço para sentar-se, mas pronuncia estas palavras de forma brusca
(7)

R-4 - Criança alerta colega sobre sua vez de executar o movimento empurrando-a e insistindo verbalmente
(13)

R-5 - Crianças reclamam que o material utilizado para o rolamento (colchonete) está quente
(21)

R-6 - Criança reclama com professor que colegas que saíram da atividade e aguardam o término da mesma ao lado da quadra estão atirando objetos nos colegas que permanecem na atividade
(33, 36)

ASCO

As-1 - Criança ri ou verbaliza satirizando atitude do colega que busca chamar atenção para a sua execução movimento
(1)

As-2 - Criança ri de situação embaraçosa ocorrida com colega
(4, 12)

MEDO

M-1 - Criança verbaliza ao professor sua dificuldade em realizar o movimento solicitado
(14)

M-2 - Criança solicita a professor que permita que ela saia da atividade, dirige-se ao professor mexendo as mãos uma contra a outra
(17)

M-3 - Criança solicita ajuda ao professor ao ser provocada por colega na fila enquanto aguarda a atividade
(30)

TRISTEZA

T-1 - Criança demonstra constrangimento ao executar movimento de estrela e ter seu corpo exposto quando sua camiseta desprende-se da calça
(11)

T-2 - Crianças saem da atividade permanecendo sentadas fora da quadra
(20, 24)

SÍNTESE AULA 4

ALEGRIA

Manifestada:

- na busca de demonstrar sua habilidade na realização de movimento (A-1);
- no prazer provocado pelo contato físico com colega (A-2);
- na provocação dirigida ao colega (A-3);
- no auxílio ao professor em relação à orientação da turma sobre atitude adequada para realização da atividade (A-4);
- na tentativa de realizar a coreografia corretamente, mesmo fora do tempo previsto pela música (A-5);
- no contato físico entre colegas (A-6);
- ao realizarem o objetivo da aula (A-7).
- na movimentação contínua e/ou intensa sem que houvesse relação direta com a atividade realizada (A-8);
- na verbalização constante e/ou intensa sem que houvesse relação direta com a atividade realizada (A-9);
- nos olhares freqüentes à filmadora enquanto movimentos estavam sendo realizados (A-10).

COMPANHIA

Manifestada:

- no toque carinhoso realizado entre colegas (C-1).

RAIVA

Manifestada:

- na tentativa de auxílio ao professor na orientação do grupo (R-1);
- na disputa por lugar mais a frente na fila para realização do movimento da coreografia (R-2);
- na obtenção de espaço para colocar-se na fila (R-3);
- na orientação de colega sobre ser sua vez de executar o movimento (R-4);
- na reclamação sobre material não estar adequado para realização da atividade (R-5);
- ao ser atingido por objetos atirados por colegas que não participam da atividade (R-6).

ASCO**Manifestado:**

- pela sátira manifestada ao colega que executa movimento (As-1);
- no deboche dirigido ao colega que encontra-se em situação embaraçosa (As-2).

MEDO**Manifestado:**

- na manifestação sobre dificuldade em realizar o movimento (M-1);
- na dificuldade em dirigir-se ao professor para solicitar-lhe algo (M-2)
- na solicitação de ajuda ao professor em relação ao colega que lhe provoca enquanto aguarda sua vez na fila (M-3).

TRISTEZA**Manifestada:**

- na reação ocasionada pela exposição involuntária do próprio corpo (T-1);
- na não participação na atividade (T-2).

Análise Ideográfica

Aula: 4

Escola: B

A atividade realizada nesta aula foi o ensaio de uma coreografia que seria apresentada ao final do ano letivo.

A emoção *alegria* ocorreu com muita diversidade de comportamentos, desencadeada pela busca de demonstrar sua habilidade na realização dos movimentos necessários à coreografia (A-1); na tentativa de realizar a coreografia corretamente (A-5); e pela execução do objetivo da aula (A-7). Algumas manifestações dessa emoção resultaram do contato físico entre os colegas (A-2 e 6) e no auxílio ao professor durante a execução da atividade (A-4). A provocação dos colegas também desencadeou manifestação de *alegria* (A-3).

As crianças mostraram-se alegres, realizando movimentos contínuos e emitindo verbalizações que não tinham relação direta com a atividade realizada (A-8 e 9); além disso, a forma com que se dirigiam à máquina filmadora, especialmente ao realizarem movimentos considerados mais difíceis, como a parada de mãos, por exemplo (A-10).

Entre algumas crianças, ocorreu a manifestação de toques carinhosos durante toda a aula (C-1), revelando a presença da emoção *companhia*.

A espera em fila foi um fator que desencadeou comportamentos indicativos de *raiva*, pela disputa de um lugar mais privilegiado (R-2) ou simplesmente por espaço (R-3); algumas crianças mostraram-se irritadas com os colegas que não obedeciam às solicitações do professor e se dirigiam ao grupo de forma brusca, buscando auxiliar o professor (R-1) com impaciência com os colegas que se distraíam durante a coreografia, não executando o movimento sincronizado com o tempo sugerido (R-4). Algumas crianças reclamaram do material que não estava adequado para o uso, pois estava muito quente (R-5). Algumas crianças que não participavam da atividade, jogaram pedras nos colegas, enquanto outras reclamaram do ocorrido (R-6).

O *asco* foi manifestado na sátira emitida ao colega que executa o movimento de forma inadequada (As-1) e no deboche ao colega que passa por situação embaraçosa (As-2).

Já o *medo* foi demonstrado em situações distintas: uma ligada à execução do movimento (M-1); outra à dificuldade de uma criança em se dirigir ao professor para solicitar-lhe algo (M-2) e outra ainda ao solicitar ajuda do professor para lidar com criança que provoca colega na fila (M-3).

A *tristeza* pode ser observada quando uma criança, involuntariamente tem sua camiseta levantada na execução de movimento expondo seu corpo (T-1) e em outra situação que declara a saída da atividade (T-2).

Por não se tratar de um jogo e não haver competição, pude perceber que o foco das crianças estava na execução correta dos movimentos da coreografia, demonstrando uma cobrança entre eles para o sucesso de todos. Algumas crianças pareciam estar querendo chamar atenção para si, buscando executar movimentos mais elaborados e atraindo os olhares dos colegas, sem fazer referência direta à minha pessoa, mas buscando-me com o olhar, como se quisessem também ser filmados.

DESCRIÇÃO

Aula: 5

Escola: C

Atividade: queimada com pontos, sem exclusão
 “seu mestre mandou”

Professora explica a atividade do dia, continuarão com jogo iniciado na aula anterior. Professora propõe que comecem sem valer as queimas do jogo anterior pois quem for queimado três vezes fica no cemitério. *Uma menina levanta os braços e grita: “ê”, comemorando a sugestão dada pela professora, pois já havia sido queimada duas vezes na aula anterior (1).*

Professora pergunta ao grupo se vai fazer time misto e a turma se manifesta conjuntamente dizendo: “não”. Professora insiste dizendo que uma aluna queria misto, turma se exalta fazendo sinal de negação com as mãos, falando mais alto “Não”. Um menino fala mais alto que o grupo propondo votação, alguns escutam e levantam as mãos quando ele pergunta quem não quer misto, outras três crianças levantam as mãos quando ele pergunta quem quer que “misture”, uma menina levanta os braços comemorando pois quer separado, levanta e dá um salto agachando-se em seguida. Professora decide manter os grupos da última aula (separados por sexo) e a turma comemora pulando, gritando, batendo as mãos. As três meninas que queriam misto não se manifestam, todo o restante da classe comemora e já encaminha-se para o seu campo (2).

Um menino provoca uma garota fazendo careta e cantando um “lálálá” ela faz movimento de tapa mas não acerta o colega (3).

Algumas crianças ainda gritam, saltam e correm enquanto aguardam o jogo (4), outras (crianças) aproximam-se da professora, pegam giz e fazem risca no chão dividindo os dois campos (5).

Um menino derruba o boné do outro e ele revida, os dois começam a brincar de luta, se abraçam e tentam derrubar-se no chão (6). Professora intervêm chamando um deles pelo nome e convidando-o para trabalhar.

Um menino vem por trás, apoia-se nos ombros do colega e salta. Outro corre e chuta uma folha no chão, outro ainda arremessa algo para longe (7).

Quando caminham dois se tocam involuntariamente, um , então, corre, salta e toca o outro, o maior se abaixa e o menor sobe em suas costas (cavalinho), saem passeando entre os colegas (8). Professora chama o grupo e eles soltam-se.

O (menino) maior procura novamente o menor e este sobe em suas costas enquanto ouvem professora falar (9).

Dois meninos simulam luta, mas mantêm distância não chegando a tocar-se. Algumas crianças correm e penduram-se na trave enquanto o jogo não começa (10).

Um menino ajuda aquele que está nas costas do outro a descer (11).

O jogo vai começar e um menino grita para o que está com a bola no cemitério para jogar logo (12).

As meninas ficam longe da bola e quando o garoto arremessa correm e gritam. Repetem este movimento: corrida e gritos a cada arremesso (13).

Uma menina é queimada e ganham a posse de bola, os meninos gritam, mas ao contrário das meninas não fogem da bola, mas procuram pegá-la, mesmo arriscando serem queimados. Um menino joga-se no chão para pegar a bola e outro repete mas não consegue tirá-la do primeiro, deve ter machucado o joelho pois passa a mão como se estivesse limpando várias vezes, olha para o joelho (14).

Meninas voltam a fugir da bola. Uma esconde-se atrás de uma colega usando-a como escudo (15).

Quando um menino tenta pegar a bola, esta cai na chão no campo das meninas que rapidamente pegam e queimam um garoto. Uma menina levanta os braços e caminha com o peito inflado até a linha do meio da quadra (16).

Meninas voltam a repetir a corrida com gritos para fugir da bola (17).

Novamente dois meninos tentam pegar a bola e esta é derrubada no campo das meninas pois um quis tomar a frente do outro, um deles afasta-se e rapidamente pega a bola mesmo no campo adversário, o outro reclama com o colega, chegando a tocá-lo empurrando-o (18). As meninas se aproximam e o garoto que está com a bola devolve e elas queimam outro colega que ficou parado com os braços para o alto.

Meninas voltam a correr e gritar enquanto fogem da bola (19).

Meninos gritam o nome do colega que está com a bola para que ele a jogue para si (20).

Menino é queimado e um colega do time masculino fala que queimou.

Menino do cemitério joga a bola muito forte , esta atravessa a quadra e cai no cemitério feminino. *Um colega reclama com o jogador de seu time que está jogando muito forte (21).*

Duas meninas saem do jogo e sentam-se (22). Professora fala com elas e elas voltam ao jogo.

Uma menina foi queimada e o garoto que acusou o colega queimado argumentou que a menina não havia sido pois a bola havia tocado no chão primeiro (23). Professora disse que não, mas *menina (queimada) não vai para o cemitério, fica trocando passes na própria quadra, olha ao redor e ninguém lhe orienta sobre para onde deveria ir, uma menina arremessa e a que havia sido queimada reclama porque ela deveria arremessar, parece não haver compreendido bem a regra do jogo sobre para onde ir ao ser queimada (24).*

O jogo prossegue com os meninos gritando pedindo a bola ao companheiro e as meninas correndo e gritando ao fugir da bola (25).

A menina que se esconde atrás da outra, e que foi a mesma que foi queimada e não foi ao cemitério, continua usando a colega como escudo, inclusive segurando-a pela cintura para melhor esconder-se, atrás dela, agora, outra a imita formando um “trenzinho” (26).

Garoto do cemitério joga a bola para fora e um colega reclama pedindo para jogar na sua direção. O mesmo menino reclama que menina que foi buscar a bola está indo muito devagar (27).

Menino é queimado e ao passar por colega no caminho para o cemitério é tocado e este lhe incentiva: “vai lá, vai ...” (28).

Bola rola no campo das meninas e cai no cemitério, duas meninas tentam pegá-la e outra fala de forma brusca e quase gritando: “é dele, é dele” elas largam e correm para a quadra (29).

Os meninos continuam gritando o nome do colega que está com a bola de forma insistente (30).

Menino arremessa, colega fala que ele queimou uma menina, professora faz comentário sobre o jogo e menino insiste que garota foi queimada. Uma menina retruca dizendo que não queimou. O jogo prossegue sem que a menina vá para o cemitério (31).

Menino ao invés de fugir chamam o nome da colega que está com a bola para jogarem em si (32). Menina joga e garoto se esquiva, levanta-se e caçoa da colega dançando “charleston” e cantando música inventada criticando a outra, um menino se aproxima e dança também (33).

Meninos parados na linha, mesmo quando a bola está em posse das meninas, gritam “aqui” e formam uma “parede”, um colega vem por trás e salta apoiando-se nas costas dos outros, ninguém reclama (34).

Menina é queimada e os meninos não se manifestam (35). Quando menina prepara-se para arremessar meninos tomam sua frente e alguns vão. Ela desvia-se deles, mesmo podendo queimá-los e arremessa bola para as colegas do campo (36).

Três meninos sentam-se na quadra durante o jogo (37).

Três meninos tentam pegar a bola e deixam cair, o que tocou primeiro é considerado queimado. Um colega dirige-se aos outros dois e diz que eles atrapalharam o colega, um deles retruca e o outro continua afirmando que estão atrapalhando-se (38).

Professora chama as crianças, um menino aproxima-se reclamando que nem “relou” na bola (39), professora fala que é rápido, crianças vão se aproximando.

Dois meninos provocam-se, um toca e o outro se esquiva, alternam (40).

Duas meninas sentam-se longe da roda formada pela professora, outras crianças também caminham pela quadra.

Crianças voltam para quadra, poucas correm, diferente de quando o jogo começou no início da aula (41).

Meninas continuam correndo e gritando ao fugir do ataque dos meninos (42).

Um menino permanece sentado na quadra (43).

Meninos pegam a bola e reclamam entre si porque um pegou na frente do outro (44).

Menino empurra colega que está na sua frente duas vezes (45), na primeira pegou a bola e passou para longe e depois empurrou mais uma vez, em seguida o que foi empurrado pegou a bola e passou-a a outro colega.

Um menino arremessa após a troca de passes e os colegas reclamam com ele e também xingam-no. O mesmo menino recebe a bola do cemitério e arremessa de primeira, sem nenhuma troca de passes. Os colegas reclamam ainda mais, ele se justifica, um menino passa perto e lhe dá um tapa, ele sai correndo atrás do colega que o agrediu, que também foge correndo. Professora chama os dois pelo nome e eles voltam para a quadra, olhando-se ainda de maneira séria (46).

Um menino entra na frente e pega a bola que o outro estava pronto para pegar, ele reclama com o colega e ele lhe devolve a bola (47).

Novamente alguém reclama quando colega arremessa a bola (48).

Os ânimos no time dos meninos parece ter se alterado, antes eles movimentavam-se muito, corriam, vibravam, agora movem-se menos e estão reclamando mais, especialmente alguns que jogaram menos (49).

Já as meninas continuam fugindo da bola e gritando ao fugir (50).

A bola fica muito mais na posse dos meninos que das meninas.

Um menino salta nas costas de colega e abraça-o como em um golpe de luta. O outro não reclama e eles soltam-se em seguida (51).

As meninas juntam-se na sombra enquanto os meninos pegam a bola, algumas sentam-se, quando os meninos se preparam uma garota incentiva as outras (que procuraram a sombra) chamando e batendo palmas, uma responde que não dá e move a camiseta como se buscasse ar para refrescar-se (52).

Professora chama todos para perto e pede para sentarem-se na beira da quadra. Um aluno vem saltando e gritando, ao aproximar-se acusa um colega como se ele fosse culpado de algo: “você viu o que você fez?” e ri para o colega do lado que completa chamando o menino acusado de “gordo nojento” caçoando de seu corpo e acusando-o de não ter passado a bola (53).

Professora pergunta algo e vários meninos continuam acusando o mesmo colega por não ter passado a bola, um menino sai de seu lugar e vai falando alto até a frente da professora (54). Professora continua falando com os alunos. O menino acusado tenta justificar-se atacando outros colegas que também não passaram a bola, mas ele continua sendo o único alvo das reclamações (55).

Cada vez que a professora fala sobre a importância do toque de bola os meninos voltam a acusar o colega com se ele fosse o único que arremessava direto (56). Professora chama a atenção de um menino que está acusando o outro de forma mais intensa.

Novamente os meninos acusam-se mutuamente e o que estava sendo mais acusado pede para que parem a discussão e completa que “cada um está sentado no rabo e apontando o rabo do outro” (57).

Professora encerra a discussão solicitando que as crianças façam uma roda para fazer o ‘Seu mestre mandou’. Um menino sai correndo para o local indicado pela professora e dá um salto com giro quando chega (58). Outro menino vai quando professora chama-o pelo nome e segue rindo e batendo palmas (59).

Algumas crianças permaneceram sentadas.

Começam a brincadeira, professora solicita que os alunos indiquem o que deve ser feito pelo grupo, um menino fala: “correr parado”, professora questiona “correr parado?”. Algumas crianças dão risada do colega, um ri de forma bem debochada, alto (60).

Outro menino sugere brincando pegar um colega (fala o nome) e bater nele. Um menino que estava fora da brincadeira completa animado, rapidamente e de forma bastante enfática: “oba, essa é comigo” referindo-se a bater no colega, levanta-se rapidamente, voltando em seguida para o seu lugar (61).

Professora pede para formarem duas colunas. Um aluno reclama com a professora falando que ainda não está na hora de subir para a classe, fica sentado, a turma começa a se afastar, ele e outro colega correm até o grupo, ele ainda dá um mortal no caminho (62).

Redução

Aula: 5

Escola: C

ALEGRIA

A-1 - Criança comemora sugestão da professora de invalidar os pontos sofridos na aula anterior, mesmo o jogo sendo continuidade do ocorrido

(1)

A-2 - Crianças expressam-se através de sorrisos, contatos corporais amistosos por pertencerem a mesma equipe

(2)

A-3 - Em processo de escolha, crianças comemoram quando colegas optam pela mesma sugestão

(2)

A-4 - Menino busca chamar atenção de colega fazendo gestos e emitindo sons ou palavras provocativas

(3, 53, 61)

A-5 - Crianças executam brincadeira que envolve contato físico similar a luta, porém com menor intensidade e sem demonstrar intenção de ferir o outro

(6, 10)

A-6 - Criança chama atenção do colega mexendo em seus pertences

(6)

A-7 - Criança verbaliza com colega que está com a posse do material para que ele se apresse a realizar a jogada

(12)

A-8 - Crianças movem-se de forma intensa buscando conseguir a posse do material, chegando a disputar com colega ocorrendo contatos físicos bruscos

(14, 18)

A-9 - Meninos movimentam-se e verbalizam de forma intensa chamando atenção dos colegas ou solicitando material procurando participar de forma ativa do jogo

(14, 20, 25, 30, 34)

A-10 - Crianças comemoram por terem atingido o objetivo do jogo ou atividade

(14, 16)

A-11 - Criança busca chamar atenção de colega através de contato físico

(34)

A-12 - Criança chama atenção do colega através de contatos físicos que simulam golpes de lutas (chutes, socos, rasteira, empurrão)
(40, 51)

A-13 - Movimentação das crianças diminui ao longo da atividade
(41)

A-14 - Criança aproxima-se correndo quando professora solicita que os alunos se reunam
(53, 59)

A-15 - Crianças verbalizam de maneira constante e com gritos ao prepararem-se para a atividade
(4)

A-16 - Criança movimenta-se de forma contínua e/ou intensa sem que esta movimentação refira-se à atividade realizada
(7, 10, 58, 62)

COMPANHIA

C-1 - Crianças auxiliam professora na preparação da atividade
(5)

C-2 - Criança procura contato físico amistoso com colega
(8, 9)

C-3 – Criança auxilia colega em situação de dificuldade
(11)

C-5 - Criança cede sua vantagem no jogo em favor de outro colega
(23, 47)

C-4 - Crianças falam os nomes dos colegas ou palavras de encorajamento incentivando-os
(28, 52)

RAIVA

R-1 - Crianças rejeitam proposta de professora de formarem equipes de ambos os sexos
(2)

R-2 - Criança reage a provocação realizada por colega simulando agressão mas sem atingi-lo
(3)

R-3 - Crianças expressam-se de forma hostil em decorrência de disputa de material durante o jogo
(18, 44, 45, 47)

R-4 - Criança manifesta-se de forma brusca diante de ação de colega que causa prejuízo a sua equipe ou ao jogo, demorando para execução da jogada
(21, 24, 27)

R-5 - Criança reage de forma brusca a colega em relação à situação de jogo em que se expõe possibilitando ponto à equipe adversária
(29)

R-6 - Criança insiste em seu ponto de vista quanto a marcação de ponto de sua equipe embora não seja apoiado nem pela professora
(31)

R-7 - Criança demonstra insatisfação com atitude de colegas que prejudicam a equipe cedendo o ponto ao adversário
(38)

R-8 - Criança reclama por não ter conseguido participar do jogo tendo o domínio da bola para o arremesso
(39, 53, 54, 56, 57)

R-9 - Criança(s) manifesta(m)-se quando alguma regra do jogo não é obedecida
(24, 46)

R-10- Criança reage de forma brusca a colega em relação a situação de jogo em que este arremessa rapidamente, sem dar possibilidade aos outros de participarem
(46, 48)

R-11 - Criança agride física e/ou moralmente o colega em decorrência de atitude intimidativa
(46)

R-12 - Criança utiliza de posturas, olhares e/ou gestos para provocar medo em colega
(46)

R-13 - Criança demonstra contrariedade em relação à atitude do professor
(62)

ASCO

As-1 - Criança executa movimentos e/ou emite sons provocativos buscando menosprezar a capacidade do colega da equipe adversária
(32, 36)

As-2 - Criança ri ou verbaliza satirizando fato embaraçoso ocorrido com colega durante ou fora da atividade
(33, 60)

As-3 - Criança(s) não reage(m) quando sua equipe atinge o objetivo do jogo
(35)

As-4 - Criança não reage a brincadeira de colega que busca chamar-lhe atenção
(51)

As-5 - Criança provoca situação embaraçosa para o colega e ri do ocorrido
(53)

MEDO

M-1 - Meninas verbalizam ou age de forma intensa ou ainda permanece com musculatura contraída quando encontra-se na situação de defesa ou prestes a atingir o objetivo
(13, 15, 17, 19, 25, 26, 42, 50)

M-2 - Criança verbaliza alertando os colegas sobre possibilidade de pontos da outra equipe
(29)

M-3 - Criança busca explicar-se justificando sua ação ao ser acusado pelos colegas de não ter dividido o material durante o jogo
(55, 57)

TRISTEZA

T-1 - Criança pára de realizar a atividade ou permanece imóvel, sentada ou ajoelhada, durante o curso da mesma
(22, 37, 43)

SÍNTESE AULA 5

ALEGRIA

Manifestada:

- na comemoração pela atitude da professora em referência as regras do jogo (A-1);
- por pertencerem à mesma equipe para a execução da atividade (A-2);
- na comemoração pela adesão a uma idéia (A-3);
- na emissão de sons ou palavras provocativas dirigidas ao colega (A-4);
- no contato físico que simula luta (A-5);
- no ato de mexer nos objetos pessoais do colega provocando nele uma reação (A-6);
- no incentivo ao colega com a posse do material para execução da jogada (A-7);
- na disputa para obtenção da posse do material (A-8);
- na tentativa de obtenção do material para participação na jogada (A-9);
- na comemoração por terem atingido o objetivo do jogo (A-10);
- na execução de atitudes provocando contatos físicos (A-11);
- na realização de movimentos similares a golpes de luta direcionados ao colega (A-12);
- na movimentação das crianças, que diminui no decorrer da aula (A-13);
- na pronto atendimento à solicitação da professora (A-14).
- na verbalização constante e/ou intensa sem que haja relação direta com a atividade (A-15);

- na movimentação constante e/ou intensa sem que haja relação direta com a atividade realizada (A-16).

COMPANHIA

Manifestada:

- no auxílio na preparação da atividade (C-1);
- no contato físico amistoso com colega (C-2);
- no auxílio ao colega que se encontra em dificuldade (C-3);
- no ato de ceder sua vantagem ao colega (C-4);
- no incentivo aos colegas (C-5).

RAIVA

Manifestada:

- na rejeição da sugestão da professora de formarem equipes mistas (R-1);
- na reação agressiva em relação à provocação sofrida (R-2);
- na disputa pela posse do material (R-3);
- em direção ao colega que prejudica sua equipe ou o jogo ao demorar para realizar a jogada (R-4);
- em direção ao colega que facilita o ponto para equipe adversária; (R-5)
- na insistência em defender seu ponto de vista, mesmo quando não é apoiado nem pela professora (R-6);
- em direção aos colegas que cedem o ponto à equipe adversária (R-7);
- na reclamação pela não participação ativa do jogo (R-8);
- na desobediência de alguma regra do jogo (R-9);
- em direção ao colega que realiza a jogada sozinho não permitindo que colegas também joguem (R-10)
- na reação agressiva em decorrência de atitude intimidativa assumida por colega (R-11);
- na tentativa de provocar medo no colega através de posturas e gestos intimidativos (R-12);
- na reclamação pelo término da aula (R-13).

ASCO

Manifestado:

- no menosprezo pela capacidade dos colegas da equipe adversária (As-1);
- na sátira ou no riso diante de fato embaraçoso ocorrido com colega (As-2);
- na não reação em decorrência da obtenção do ponto por parte de sua equipe (As-3);
- na não reação à provocação feita por colega (As-4);
- na provocação de situação embaraçosa para o colega (As-5).

MEDO

Manifestado:

- na tentativa de defender-se do ataque adversário (M-1);
- na orientação aos colegas sobre possibilidades de pontos de outra equipe (M-2);
- na tentativa de justificar sua ação ao ser acusado pelos colegas de não dividir o material (M-3).

TRISTEZA**Manifestada:**

- na interrupção na participação da atividade sem comunicação ao professor ou aos colegas (T-1).

Análise Ideográfica

Aula: 5

Escola: C

A atividade realizada foi queimada, como continuação da aula anterior. No início, a professora propôs que os pontos anotados anteriormente fossem desmarcados, o que provocou a *alegria* de uma criança (A-1) e procurou sugerir a divisão das equipes formando times mistos, idéia que foi rejeitada pelos alunos (R-1).

Esta aula proporcionou a possibilidade de manifestação de diversas emoções de todos os grupos elencados neste estudo: *alegria, excitação, companhia* ou *convivência, raiva, tristeza, medo e asco*.

Entre as manifestações de *alegria* ocorridas pode-se destacar aquelas referentes ao contentamento pelo fato de pertencer à mesma equipe dos amigos, no caso, pelas equipes serem separadas por sexo (A-2), havendo mesmo votação para verificar a adesão a esta idéia (A-3).

Durante a aula, ocorreram manifestações de *alegria* percebidas na tentativa de manter relações com os companheiros, na busca de provocações para início de interação, seja através de contatos físicos (A-11, 12), de verbalizações (A-4) ou de ações sobre os objetos pessoais do colega (A-6).

A *alegria* na forma de satisfação também foi manifestada quando o objetivo da atividade foi atingido, ou seja, quando alguém da equipe adversária foi queimado (A-10), porém, a quantidade de vezes que esta manifestação foi observada ficou muito aquém do número de vezes que alguém foi atingido, ou seja, em poucas ocasiões que o time conseguiu marcar ponto houveram comemorações que foram dignas de nota. Também durante o jogo as crianças buscavam incentivar os colegas durante as jogadas (A-7) e solicitavam o material para poderem também participar ativamente arremessando ou executando passes com os outros (A-9). Algumas destas tentativas revelaram-se mais acirradas, envolvendo mesmo a disputa pela posse do objeto, através de gestos mais bruscos mas sem, contudo, aparentar violência ou tentativa de ferir o outro (A-8). Principalmente entre os meninos ocorreu a exposição ao risco de serem atingidos pelas meninas, ficando próximos a linha de ataque delas para obterem a posse do material.

Durante a realização da atividade proposta, algumas crianças também dispersavam e por alguns momentos realizavam brincadeira paralela de luta simulada e mostravam interesse no que faziam (A-5).

Nos momentos em que a professora solicitava atenção das crianças algumas mostravam-se prontas a atendê-la, aproximando-se rapidamente (A14).

Digno de observação se mostrou o fato da movimentação das crianças ter decaído no decorrer da aula (A-13), que pode revelar cansaço ou mesmo diminuição no interesse pela atividade.

As crianças manifestaram *alegria* também verbalizando e movimentando-se de maneira constante ou intensa durante o jogo realizado, sem que houvesse relação direta com ele, ou seja, as crianças gritavam, rodopiavam, faziam estrela, chutavam o ar ou folhas caídas das árvores, entre outras expressões (A-15 e 16)

Algumas atitudes das crianças que demonstraram *companhia* foram destacadas São elas: auxílio à professora (C-1) e auxílio ao colega (C-3) Essas situações envolveram tanto meninos quanto meninas; incentivo aos colegas durante o jogo (C-5) e abrir mão de sua vantagem no jogo, isto é, ceder o material para que o colega arremessasse (C-4).

Logo no início da aula, antes do jogo começar ,duas crianças também executavam brincadeira que revelava afeto através de contato físico amistoso, um menino carregava outro nos costas, como “cavalinho” e passeava com ele entre os colegas , interrompendo a interação para atender à solicitação da professora para se aproximarem do grupo, mas retomando em seguida (C-2).

Entre as manifestações da *raiva* as atitudes foram registradas: durante a escolha das equipes, quando a professora sugeriu que formassem times mistos (R-1); e em resposta a atitude provocativa de colega (R-2). O restante das situações relativas a essa emoção se referiu ao jogo propriamente dito: desobediência às regras (R-9), perda de ponto (R-5 e 7), reclamação com colegas que demoravam para realizar jogada ou prejudicavam a equipe ao não realizarem o esperado cedendo a bola ao time contrário (R-4), reclamação ao colega que arremessava sozinho não permitindo que os companheiros participassem (R-10) e pouca participação ativa na partida (R-8). Cabe ressaltar este último ponto relacionando-o com o comportamento descrito na manifestação da alegria: os meninos insistiam com os colegas para que os escolhessem para passar a bola, parecia evidente a intenção da maioria

deles de arremessar, a reclamação que reflete insatisfação se refere a pouca participação no jogo executando este movimento. A preocupação maior dos meninos parecia ser esta, de jogar ativamente tendo a posse da bola, e a insatisfação foi aumentando ao longo da aula, talvez devido ao fato de perceberem que com a aula se encerrando suas chances de jogar iriam diminuindo.

Algumas das manifestações observadas sobre essa mesma situação deixaram transparecer impaciência e não apenas insatisfação, ou seja, a atitude de algumas crianças em relação aos seus pares chegava a ser agressiva quando estes arremessavam a bola, mesmo quando executavam a troca de passes solicitada pela professora. Este desejo de obter a posse do material também ocasionou situações de disputa por ele. (R-3) e, das ocorrências registradas, três delas acabaram com ofensas e somente em uma o menino que tomou a frente do colega e pegou a bola que era dirigida a ele devolveu o material. Outro aspecto importante em relação a este ponto é que essas ocorrências foram mais frequentes próximo ao final da atividade.

Durante toda a aula, houve apenas uma situação de enfrentamento direto com característica de intimidação (R-11e 12), que foi interrompida pela intervenção da professora.

Em um caso isolado, um aluno insistia em defender seu ponto de vista, mesmo sendo contrário aos colegas e também à posição da professora (R-6)

Uma criança também manifestou insatisfação com a professora ao encerramento da aula, argumentando que ainda havia um tempo para ficarem na quadra (R-12), revelando desejo de permanecer em atividade.

Entre as manifestações de *asco* destacam-se aquelas referentes ao deboche. Durante o jogo, algumas crianças provocam os colegas menosprezando sua habilidade através de gestos, “versinhos”, emissão de sons e caretas acompanhando (As-1). Também ocorreram situações nas quais as crianças riram de situação embaraçosa vivenciada por colega, como errar ao arremessar em criança localizada muito próxima e verbalizar, emitindo dois conceitos opostos como “correr parado” (As-2); em uma ocasião um menino também provocou uma situação embaraçosa para um colega deixando-o em evidência perante o grupo e se divertiu com a própria atitude (As-5).

Ocorreram situações que revelaram indiferença, uma delas referente à conquista de ponto, as crianças não se manifestaram comemorando (As-3), talvez porque o foco principal não estivesse na obtenção do ponto e sim na obtenção do material para si, a preocupação central não era a vitória da equipe, mas a satisfação pessoal na participação ativa do jogo. Como manifestação de indiferença, crianças também não reagiram às manifestações provocativas de colega (As-4).

O *medo* foi manifestado em situações diretamente relacionadas com o jogo, mais especificamente em evitar que equipe adversária marcasse ponto (M-1). Fato interessante observado foi que, ao contrário dos meninos que se arriscavam a serem atingidos para poderem ter a posse da bola, as atitudes classificadas como demonstrativas de ansiedade se deram com as meninas, que evitavam, o quanto possível, a aproximação com o material para não serem queimadas. Enquanto os meninos estavam excitados para tomarem o material, as meninas pareciam ansiosas, buscando fugir dele.

Essa emoção também foi manifestada na preocupação das crianças em proteger seu time evitando o ponto adversário (M-2); e na tentativa de justificar sua atitude perante o grupo ao ser criticado por ele (M-3).

Durante a atividade, algumas crianças saíram da quadra e permaneceram sentadas, voltavam quando solicitadas pela professora e quando o colega incentivou-as a voltar relataram estar sentindo muito calor. A tarde estava realmente muito quente. Esse comportamento foi descrito como *tristeza*.

DESCRIÇÃO

Aula: 6

Escola: C

Atividade: Nunca três

Queimada com pontos, sem exclusão

Enquanto professora explica a atividade dois meninos simulam luta. Separam-se, aproximam-se do grupo mas um deles volta a tocar o colega, que muda de lugar, dando a volta na roda formada pelos colegas e sendo seguido pelo outro (1).

Professora pede para que fiquem em duplas, algumas crianças comemoram: “ê, dupla”. Seguem formando pares, correm em direção a um colega (2).

Dois meninos já começam a lutar, um posiciona-se como se fosse aplicar um golpe de judô no outro, os dois caem ajoelhados (3).

Outros dois meninos se abraçam até cair. Outros dois permanecem abraçados e caminham juntos (4).

Um menino toca o colega que se esquiva do toque (5).

Vão se posicionando para a brincadeira, há muita gritaria (6).

Dois meninos ficam próximos, o que está atrás abraça apertado o da frente que busca esquivar-se, repetem, o da frente simula apertar o pescoço do colega, que finge chutá-lo ao se libertar (7).

Um menino está longe de seu par e os colegas chamam-no pelo nome para que se organize para começar a brincadeira; também uma criança fala para abrirem a roda. Professora vai dizendo o nome das crianças que estão fora da roda ou conversam não estando na posição.

Enquanto grupo se organiza uma criança fica dando piruetas, chutes com giros, até que professora fala seu nome e ele então volta (8).

Uma criança movimenta-se dando chutinhos a frente enquanto professora fala com o grupo (9).

Uma criança levanta os braços e fala: “eba” enquanto professora expõe a atividade (10).

Dois meninos tocam-se de forma pouco amistosa, um toca e o outro chama a professora, resolvem o problema antes de chegada da professora (11).

Criança fala que o pegador pegou a garota que fugia, insiste e professora fala que não, o jogo prossegue.

Uma criança pede para o que foge que pare em sua dupla para poder brincar também (12).

Menino pára e a criança que deveria ser o pegador não se move, os colegas chamam-na pelo nome, incentivando-a, então ela corre (13).

Algumas acompanham a brincadeira incentivando os colegas e pedindo para que entrem na sua dupla (14).

Uma criança permanece saltitando (15).

O menino que foge escorrega e cai, algumas crianças dão risada, ele levanta-se e sai correndo ainda mais rápido (16).

As crianças seguem falando: “aqui ó” para que o colega pare em sua dupla (17).

Três crianças ajoelham no lugar enquanto aguardam (18).

Criança solicitam que o colega pare e ele continua fugindo, a menina consegue pegá-lo e os colegas comemoram gritando, saltitando (19).

Um menino saltita com o braço levantado enquanto acompanha a corrida do pegador (20).

Crianças ficam chamando o colega pelo nome para que ele pare e elas também possam brincar, gritam o nome do outro cada vez que muda o pega (21).

O menino pegador pára e um colega sorrindo simula socos em sua direção, ele também sorri (22).

Dois meninos simulam luta, um cutuca o outro pelas costas, dá “paulistinha” e o outro grita (23).

Um menino fala para o que está correndo para parar em um colega.

Os dois continuam lutando, dão chute um no outro, simulam socos, mas chegam a tocar-se (24).

Garoto dá risada quando colega pegador passa ao seu lado (25).

Um menino fala para colega entrar em sua fila: “entra aqui ô”, quer brincar também (26).

Menina cai e algumas crianças dão risada (27).

A cada nova criança que começa a correr o grupo se agita e repete: “aqui, aqui” para que parem em sua dupla (28).

Os dois meninos que simulam luta já não prestam atenção à atividade, os dois já correram e a regra é para procurar parar em quem não foi. Os dois continuam lutando, quando um pára o outro provoca, até que menino que parou dirige-se a professora (29).

Crianças acompanham a brincadeira sorrindo para os que correm, alguns vibram e torcem (30).

Um menino tenta segurar o braço da menina que foge para parar em sua dupla, ela esquiva-se e pára na dupla seguinte (31).

Um menino torce para o colega repetindo seu nome (32).

Os dois que simulam luta recomeçam a lutar, eles dão sorrisos, risadas enquanto fazem isso. Um deles dirige-se novamente à professora reclamando do colega que quer bater nele. Ao aproximar-se novamente do colega ele o toca e rapidamente o que reclamou revida com socos e chutes, no que é acompanhado pelo outro. É uma simulação mas ele se tocam de verdade (33).

Menino que está correndo demora para parar e alguns colegas já reclamam: “ô, vai logo” querem brincar também e ainda estão aguardando que alguém pare em sua dupla (34).

Professora chama o menino para parar e escolhe o novo pega.

Menino cai, grupo ri, ele levanta-se, uma menina caçoa e ele ao passar sério por ela empurra seu braço (35).

Aqueles dois que lutam continuam sua atividade paralela.

Um menino dá um tapa no braço de uma colega e ela chama a professora e fala que o colega bateu (36).

Dois meninos brincam de tocar-se, como cutucar, depois um deles faz som de carro derrapando e simula o movimento com o corpo tocando o outro, que permanece em seu local. Logo a seguir o menino repete o movimento, o outro não reclama mas também não incentiva. Repete mais uma vez e o menino usa os braços para apoiar o colega não deixando que o toque no tronco, o garoto ameaça tocar mais uma vez mas o outro está olhando para os colegas que correm, ele não prossegue com a simulação e volta para o seu lugar (37).

As crianças que correm, tanto as que fogem quanto os pegadores dão sorrisos (38).

Quando quem fugia passou perto de um menino este gritou: “aqui..., aqui...”, mantendo o corpo todo tenso e pulando ao gritar, o colega passou reto e ele fez gesto de desapontamento, abrindo os braços e relaxando-os a seguir abaixando também os ombros. Colega pára, então em sua dupla e ele sai correndo (39).

Um menino brinca com folhas, joga para cima e pega no ar (40).

Dois garotos ajoelham-se (41).

Outro garoto permanece quieto durante todo o jogo, como os braços atrás das costas.

Professora aproxima-se da dupla que luta e indica o que deve correr pois colega parou neste lugar.

Crianças estão mais apáticas que no começo do jogo, já não vibram muito (42).

O pegador mexe no boné de um colega quando passa por ele e sorri (43).

Repete-se a cada nova troca: crianças falam o nome do colega, no começo era vibrante, com animação, agora é com insistência, como um pedido (44).

A dupla que lutava foi separada mas um deles continua provocando a brincadeira de luta com seu novo parceiro (45).

Algumas crianças sentam-se ou ajoelham-se enquanto aguardam (46).

O menino que provoca a luta aproxima-se do colega com quem brincava e simula um soco, sai de perto sorrindo mas ele não reage (47).

Uma menina pára em uma dupla e garoto que estava na dupla ao lado corre. Quem deveria ter corrido é o garoto que permaneceu quieto durante o jogo, ele reclama reivindicando seu direito, indica o colega da frente demonstrando ter percebido que era sua vez e fala que ainda não foi, reclama mas ainda segura os braços nas costas, só libera quando professora se aproxima. , faz movimentos pequenos, próximos ao corpo e esboça algumas palavras de protesto, professora chama o colega que correu fora da hora e indica para o outro correr (48).

O menino da luta volta a aproximar-se e provocar o outro que atende. Os dois ficam sorrindo enquanto lutam. Separam-se, cada um para o seu lugar, o menino que provoca começa outra luta com seu parceiro (49).

Um menino fala o nome do colega insistentemente, e já de maneira brusca, como se mandasse e não pedisse para que pare em sua dupla (50).

Professora chama todos para mudar de atividade. *Um menino acusa o que estava correndo porque ele não parou em sua dupla e a brincadeira acabou (51).*

As brincadeiras de lutinha prosseguem enquanto grupo aproxima-se da professora. Um menino empurra um colega que responde dando um “encontrão” com o ombro, repetem este movimento várias vezes, os dois esbarrando-se nos ombros de forma brusca (52).

Professora chama alguns alunos pelos nomes e estes vão se aproximando. Começa a explicar a atividade mesmo com alguns alunos dispersos e eles vão se aproximando.

Um menino levanta-se rapidamente e pergunta à professora, confirmando, se o jogo é queimada.

Cinco crianças escutam a explicação em pé, o restante permanece sentado.

Professora fala da necessidade de duas equipes e um menino sugere: “homem contra mulher”. Professora pergunta se é assim que eles querem, um menino dá alguns saltitos e responde rapidamente que sim. Professora sugere que misturem. Crianças rejeitam reclamando: “a!” e há um movimento geral de desagrado (53).

Professora continua explicando, *um menino anda em volta do grupo e mexe no boné de um colega, aproxima-se de outro que está em pé ligeiramente afastado do grupo e lhe dá uma rasteira. Outro garoto que também estava em pé próximo ao colega que caiu (e já se levantava) dirige-se a ele e tenta derrubá-lo novamente; outro menino levanta-se e os quatro formam duas duplas que começam a empurrar-se e reiniciam a brincadeira de luta (54).*

Enquanto isto professora explica o próximo jogo e *quando (professora) pergunta quem quer começar no cemitério um menino responde animado: “eu, eu, eu” (55).*

Professora chama a atenção de dois meninos que não participaram da explicação dizendo que quando o jogo começar eles dirão que não sabiam as regras. Os dois olham professora enquanto ela fala, mas logo se aproxima mais um garoto que toca um dos que tomaram a bronca, outro passa o pé e rapidamente a brincadeira de luta recomeça, empurrar, passar a perna, fazer o colega cair. Um dos meninos que caiu sai xingando o colega que o derrubou, não parecia estar brincando, estava sério quando xingou. Quando ele vira de costas e se afasta o colega o segue e empurra novamente, ele volta-se e finge que vai pegá-lo, mas não sai do lugar (56).

São seis meninos fora da roda de explicações.

Um menino brinca com um papel, joga para o alto e pega na queda (57).

Um menino levanta-se mas permanece na roda atento à professora. Um colega aproxima-se e o empurra, ele esquiva-se, logo em seguida aproxima-se outro que tenta passar uma rasteira e empurra, ele volta a se esquivar e reclama “pára”. Meninos se afastam (58).

Quatro continuam brincando de brigar (59).

Professora libera o grupo para ir para a quadra, algumas crianças saem correndo, alguns gritam. Três meninos que estavam brincando de lutar permanecem, dois caem com os golpes (60).

Duas meninas dirigem-se à quadra de mãos dadas (61).

Três meninos passam a perna uns nos outros, dois caem, quando um se levanta o que derrubou-o enlaça-o pela cintura com os braços e segue com ele para a quadra (62).

As meninas e os meninos posicionam-se cada grupo em uma metade da quadra. Professora chama todos para o meio da quadra. As meninas se aproximam todas, os meninos não.

Uma menina salta continuamente alternando os pés à frente (63).

Dois meninos penduram-se na trave do gol (64).

Dois meninos simulam tapas entre si, continuam uma espécie de perseguição até que um cai no chão e fala: “eu me rendo” (65).

Um menino segura o outro pela cintura e levanta-o do chão (66).

Um garoto empurra outro, que empurra o colega de volta. Um segura o outro pela cintura e, então, um terceiro aproxima-se correndo e simula uma “voadora” passando próximo ao colega que está segurando o outro (67).

Um menino que estava brincando de luta desde o início da aula se irrita com colega e xinga-o duas vezes por palavrões, está sério (68).

Um menino empurra outro pelas costas mas ele não lhe dá atenção, ele aproxima-se de outro e tenta passar-lhe a perna (69).

As meninas preparam-se para o jogo, a maioria dos meninos não estava próxima à professora enquanto ela orientava.

Um menino empurra aquele que estava xingando, repetindo as mesmas brincadeiras que vinham fazendo, e este, novamente se irrita e xinga o colega por palavrões. Outro menino chega por trás enquanto ele se levanta e toca-o nas costas, ele dá um chute na direção do garoto que se esquiva, sua atitude não aparenta mais a brincadeira de luta, está sério e sua ação é direcionada ao colega como se buscasse atingi-lo realmente. Dois outros meninos se aproximam dando, um de cada vez, encontrões com os ombros naquele que está xingando. Ele não prossegue a brincadeira, mas também não tenta acertar estes colegas, sai caminhando e reclamando com professora do colega que tentou atingir (70).

Outros dois meninos brincam de derrubar e um dá um tombo no outro (71).

Professora chama todos para iniciar o jogo e a atenção é dirigida para menina que está com a bola.

Um menino “dança” na frente da menina que está com a bola provocando-a . Alguns garotos fogem buscando ficar a maior distância possível da colega com a bola, outros, ao contrário, se aproximam dela (72).

Um menino é queimado e quando dirige-se ao cemitério é incentivado por colega que diz: “vai lá” (73).

Um menino corre e dá saltos com giro no ar, repete o movimento (74).

Um menino empurra outro pelas costas (são os dois que desde o início da aula vem brincando de luta, e um deles é o que estava xingando) e sai caminhando, vai até o outro lado da quadra e pede bola ao colega que está no cemitério como se não estivesse ocorrendo nada. O outro segue-o e quando o primeiro volta-se para ele, o que havia sido empurrado o empurra também, recomeça a luta que é intercalada com rápidos momentos de atenção no jogo e socos e chutes simulados (75).

As meninas gritam quando estão fugindo na defesa (76).

Um menino arremessa e erra, tira seu boné e joga-o no chão com força, mas pega-o rapidamente e volta a colocá-lo na cabeça (77).

Professora pára o jogo para fazer orientação e os dois meninos já referidos discutem, um colega aproxima-se de um deles, envolve-o pelos ombros e afasta-o do colega. Outro garoto se aproxima e empurra o outro, que revida e infla o peito como ameaçando o colega, empurra-o e sai na direção dos dois que se afastaram, caminha de forma contraída, com o peito “inflado” e ombros projetados para trás, o colega que foi

empurrado tenta segurá-lo pelos ombros mas ele desvencilha-se do outro com gestos bruscos. A situação perdeu o caráter de brincadeira e assumiu o de briga. Aquele que estava amparando o colega protege-o com o braço, o outro tenta segurá-lo novamente e ele se desvencilha e aproxima-se do que estava sendo protegido. Ele está chorando, fala algo com o colega que chora, sendo sempre contido por um colega, e o que está chorando é amparado pelo amigo que separou-o da discussão. Professora chama o garoto que está chorando para voltar para o jogo (78).

Meninas continuam correndo e gritando ao fugir do ataque dos meninos (79).

Menino pega a bola, toca para colega que arremessa de primeira. O outro fica bravo, diz que não vai tocar mais porque o outro já arremessou, não trocou mais passes com os outros (80).

Um menino reclama com outro pois atrapalhou-o quando ia pegar a bola arremessada do cemitério. Novamente mesmo menino reclama com outro colega pelo mesmo motivo (81).

Meninos chamam o nome do colega que está no cemitério de forma insistente, cada um quer a bola para si (82).

Um menino sai do jogo e senta-se fora da quadra. Professora vai até ele, senta-se ao seu lado e conversa com ele.

Um menino pega a bola e troca passes com outro que arremessa e queima. Alguns meninos comemoram, um deles dá vários saltos altos no lugar (83).

Mesmo a bola estando com uma menina no cemitério, as outras afastam-se no fundo da quadra oposta, mantendo distância dos meninos, não se aproximam para tentar queimar, mas fogem para não serem queimadas, aos poucos vão se aproximando da linha (84).

Menina do cemitério queima garoto e o time feminino comemora dando gritos e batendo palmas (85).

Menino que não arremessou nenhuma vez e costuma ficar longe da linha de ataque, conseguiu pegar a bola e dirigiu-se para o arremesso, os colegas chamavam seu nome para que ele passasse a bola cercado-o como se fossem tirar a bola de sua mão, ele prepara-se para o arremesso e o menino que provoca os outros para a "lutinha" empurra seu braço, ninguém percebe, e a bola cai e rola para o campo das meninas, uma menina

pega a bola e queima um garoto. Um colega xinga o menino que não conseguiu arremessar de burro, outro o chama de orelhudo, ele tenta explicar-se falando quem foi que empurrou sua mão mas ninguém dá atenção. Um outro colega o xinga e um terceiro o defende falando que foi outro garoto que empurrou sua mão (86).

O jogo não pára, um menino arremessa e não acerta, outro reclama (87).

Um menino corre dançando pela quadra (88).

Meninas pegam a bola e professora orienta para que troquem passes, queimam um menino mas poucas comemoram (89).

Meninos trocam passe e um arremessa, um colega reclama (90).

Um menino faz estrela (91).

Um menino reclama que ainda não pegou nas bola, outro também concorda falando que também não pegou (92).

Meninos queimam e saltitam e gritam: “ê”, comemorando (93).

Enquanto aguardam alguns meninos movimentam-se dando giros, saltos, correndo e girando. Chamam o nome do colega do cemitério insistentemente (94). Quando um menino segura a bola, rola de sua mão e cai no campo adversário. Um garoto rapidamente xinga o colega que deixou a bola cair de burro (95).

Meninas queimam e alguns gritos de comemoração são ouvidos, mas poucos (96).

Um menino pega a bola e arremessa de primeira e colega reclama (97).

Professora acaba o jogo e dois meninos reclamam porque não conseguiram jogar (98).

Dois meninos aproximam-se do grupo abraçados (99).

Professora conversa com grupo e um dos meninos que reclamou continua andando em volta do grupo, cabisbaixo, chutando pedrinhas e falando que não pegou a bola na mão (100).

Crianças dirigem-se à fila e os meninos empurram-se para ficar em segundo e assim por diante, alguns nem entram na fila (101). Seguem para a sala.

Redução

Aula: 6

Escola: C

ALEGRIA

A-1 - Crianças executam brincadeira que envolve contato físico similar a luta, porém com menor intensidade e sem demonstrar intenção de ferir o outro

(1, 3, 7, 23, 24, 29, 33, 45, 47, 49, 52, 54, 56, 59, 60, 62, 65, 67, 71, 75)

A-2 - Crianças se expressam através de sorrisos, contatos corporais amistosos por pertencerem a mesma equipe

(2, 4)

A-3 - Criança comemora a escolha da atividade

(10)

A-4 - Criança se movimenta e verbaliza de forma intensa chamando atenção dos colegas ou solicitando material procurando participar de forma ativa do jogo

(12, 14, 17, 19, 21, 28, 31, 39, 44, 82, 86, 94)

A-5 - Criança verbaliza o nome dos colegas realizando torcida pelo seu bom desempenho

(13, 14, 30, 32)

A-6 - Crianças comemoram por terem atingido o objetivo do jogo ou atividade

(19, 83, 85, 93)

A-7 - Criança realiza brincadeira sozinha ou com colega(s) e se expressa através de sorrisos ao realizá-la

(22, 33, 43, 49, 65)

A-8 - Durante a atividade proposta pelo professor criança(s) expressa(m)-se sorrindo

(25, 30, 38)

A-9 - Criança busca chamar a atenção de colega através de contatos físicos

(37)

A-10 - Movimentação das crianças diminui ao longo da atividade

(42)

A-11 - Criança busca chamar atenção do colega através de contatos físicos que simulam golpes de lutas (chutes, socos, rasteira, empurrão)

(47, 54, 56, 58, 69, 70, 75)

A-12 - Criança comemora a escolha da forma de equipe separada por sexo

(53)

A-13 - Criança busca chamar atenção de colega mexendo em seus pertences
(54)

A-14 - Criança responde prontamente, de maneira voluntária, atendendo solicitação da professora para participar do jogo.
(55)

A-15 - Criança comemora fato que indica o início da atividade
(60)

A-16 - Poucas manifestações referentes à conquista de um ponto
(89, 96)

A-17 - Crianças verbalizam de maneira constante e com gritos ao prepararem-se para a atividade
(6, 60)

A-18 - Criança movimenta-se de forma contínua e/ou intensa sem que esta movimentação refira-se à atividade realizada
(8, 9, 15, 20, 40, 57, 63, 64, 74, 88, 91, 94)

COMPANHIA

C-1 - Criança procura contato físico amistoso com colega
(4, 5, 7, 37, 61, 62, 66, 99)

C-2 - Crianças falam os nomes dos colegas incentivando-os
(13, 14, 30, 32, 73)

C-3 - Criança envolve colega buscando afastá-lo de situação de briga com outro
(78)

C-4 - Criança(s) manifesta(m)-se apoiando colega que passa por situação embaraçosa, que envolve dor ou contrariedade
(86)

RAIVA

R-1 - Crianças tocam-se de maneira não amistosa, chegando a agredir o colega, sem que o motivo tenha sido claramente observado
(11, 36, 78)

R-2 - Criança demonstra dificuldade em aguardar uma oportunidade de participar do jogo e se dirige ao colega de forma não amistosa ou insistente
(26, 34, 44, 50)

R-3 - Criança demonstra contrariedade em relação à atitude de colega, que a ameaça de agredir fisicamente procurando auxílio da professora
(33)

- R-4 - Criança(s) manifesta(m)-se quando alguma regra do jogo não é obedecida
(34, 48)
- R-5 - Criança demonstra contrariedade quando colega caçoa de si
(35)
- R-6 - Criança manifesta contrariedade para com o colega que a agride fisicamente, procurando auxílio na professora
(36)
- R-7 - Criança reclama por não ter conseguido participar do jogo tendo o domínio da bola para o arremesso e não sendo pegador na primeira atividade
(51, 92, 98, 99)
- R-8 - Crianças rejeitam proposta de professora de formarem equipes de ambos os sexos
(53)
- R-9 - Criança se expressa através de palavras de baixo calão e/ou de agressão física, apresenta contração da musculatura e andar tenso ao enfrentar situação que lhe foi adversa, no caso, não aceitação de atitude de colega na brincadeira de luta simulada que vinham realizando
(56, 68, 70, 78)
- R-10 - Criança demonstra contrariedade em relação à atitude de colega que provoca-o através de contatos físicos e solicita que este não prossiga com a situação
(58)
- R-11 - Criança utiliza de posturas, olhares e/ou gestos para provocar medo em colega
(78)
- R-12 - Criança chora em decorrência de fato não observado ocorrido em brincadeira de luta
(78)
- R-13 - Criança reage de forma brusca a colega em relação à situação de jogo que envolve finalização da jogada na forma de arremesso
(80, 87, 90, 97)
- R-14 - Criança se manifesta de forma brusca diante de ação de colega que causa prejuízo a sua equipe
(81, 86, 95)
- R-15 - Criança demonstra revolta com brincadeira realizada por colega que impediu-a de participar de forma eficiente do jogo e também deixou-a em situação embaraçosa perante o grupo. Verbaliza buscando justificar seu erro e acusar o colega.
(86)

R-16 - Crianças expressam-se de forma hostil em decorrência de disputa de local na fila para retorno à sala
(101)

ASCO

As-1 - Criança procura esquivar-se de contato físico com colega
(5, 7, 31)

As-2 - Criança ri ou verbaliza satirizando fato embaraçoso ocorrido com colega ou durante a atividade
(16, 27, 35)

As-3 - Criança não reage a brincadeira de colega que busca chamar-lhe atenção
(37, 47, 54, 69)

As-4 - Criança executa movimentos e/ou emite sons provocativos buscando menosprezar a capacidade do colega da equipe adversária
(72)

As-5 - Criança provoca situação embaraçosa para o colega e ri do ocorrido
(86)

MEDO

M-1 - Criança verbaliza ou age de forma intensa ou ainda permanece com musculatura contraída quando encontra-se na situação de defesa ou prestes a atingir o objetivo
(72, 76, 79)

M-2 - Meninas buscam distância do material utilizado no jogo (bola) mesmo em situação em que sua equipe tem a posse da mesma
(84)

TRISTEZA

T-1 - Criança demonstra embaraço ao ser caçado pelos colegas por ter falhado na execução de movimento, buscando superar-se realizando movimento com maior eficiência
(16)

T-2 - Criança pára de realizar a atividade ou permanece imóvel, sentada ou ajoelhada, durante o curso da mesma
(18, 41, 46)

T-3 - Criança demonstra embaraço ao ser caçado pelos colegas por ter falhado na execução de movimento, e busca agredir colega em represália
(35)

T-4 - Criança demonstra contrariedade em referência à situação da aula em que se sente preterida tendo que aguardar para participar da atividade
(39)

T-5 - Criança expressa-se de forma pouco intensa ou de forma exagerada após ter cometido um erro, ter cedido um ponto à equipe adversária, não ter obtido bom rendimento ou quando sua equipe sofre um ponto
(77)

T-6 - Criança demonstra contrariedade em referência a situação do jogo ou da aula em que sente-se injustiçada
(86, 98, 100)

SÍNTESE AULA 6

ALEGRIA

Manifestada:

- no contato físico similar a luta realizado entre colegas (A-1);
- pelo fato de colegas pertencerem a mesma equipe para realização da atividade proposta (A-2);
- na comemoração pela escolha da atividade (A-3);
- na busca da obtenção do material a fim de participar ativamente do jogo (A-4);
- no incentivo aos colegas (A-5);
- na comemoração por conseguir atingir o objetivo do jogo (A-6);
- na realização de brincadeiras isoladas ou com os colegas (A-7);
- pela execução da atividade proposta na aula (A-8);
- na tentativa de provocar o colega realizando contatos físicos (A-9);
- através de movimentação que diminui ao longo da aula (A-10);
- na tentativa de provocar o colega através de contatos físicos que simulam golpes de luta (A-11);
- na comemoração pela formação das equipes (separadas por sexo) (A-12);
- na tentativa de provocar o colega mexendo em seus objetos pessoais (A-13);
- no pronto atendimento à solicitação da professora na organização da atividade (A-14);
- na comemoração pelo início da atividade (A-15);
- na comemoração pela conquista do ponto diminui ao longo da atividade (A-16).
- na verbalização intensa e/ou constante enquanto aguardam o início da atividade (A-17);
- na movimentação constante e/ou intensa sem que haja relação direta com a atividade proposta (A-18).

COMPANHIA

Manifestada:

- na tentativa de contato físico amistoso com outro (C-1);
- no incentivo aos colegas (C-2);
- na proteção ao colega que envolve-se em situação de mútua agressão (C-3);
- no amparo ao colega que passa por situação embaraçosa, que sofre dor ou que é contrariado (C-4).

RAIVA

Manifestada:

- na troca de agressões por motivos não observados (R-1);
- na dificuldade em aguardar oportunidade de participar do jogo (R-2);
- na reação à tentativa de agressão realizada por colega (R-3);
- na desobediência a alguma regra do jogo (R-4);
- na reação ao deboche feito por colega (R-5);
- na reação à atitude agressiva de colega (R-6);
- na reclamação pela pouca participação nas atividades propostas durante a aula (R-7);
- na rejeição à proposta da professora de formarem equipes mistas (R-8);
- através de agressões físicas ou morais (emissão de palavras de baixo calão), pela não aceitação de atitudes tomadas por colega na brincadeira de simulação de luta (R-9);
- na reação à provocação do colega através de contatos físicos (R-10);
- na tentativa de intimidação do colega através de expressões e posturas (R-11);
- através de choro por situação não observada ocorrida na brincadeira de luta simulada (R-12);
- em relação ao colega que finaliza a jogada rapidamente não permitindo uma participação maior dos colegas (R-13);
- em relação ao colega que causa prejuízo à sua equipe (R-14);
- pela interferência de colega que prejudicou sua oportunidade de jogar resultando em situação embaraçosa e em críticas por parte dos colegas sobre sua participação (R-15);
- na disputa por melhor colocação na fila para retorno à sala de aulas (R-16).

ASCO

Manifestado:

- na tentativa de se esquivar de contato físico provocado por colega (As-1);
- na sátira ou riso devido a fato embaraçoso ocorrido com colega (As-2);
- na não reação à provocação feita por colega (As-3);
- no deboche feito aos colegas da equipe adversária sobre sua capacidade (As-4);
- na provocação e satisfação pelo resultado de situação embaraçosa envolvendo colega (As-5).

MEDO

Manifestado:

- na tentativa de se defender do ataque adversário (M-1);
- na tentativa de manter distância do material utilizado no jogo por parte de algumas meninas, mesmo quando equipe encontra-se na posse do mesmo (M-2).

TRISTEZA

Manifestada:

- ao ser caçoado por colegas ao ter falhado na execução de movimento, buscando se superar (T-1);
- na interrupção na participação da atividade (T-2);
- ao ser caçoado por colegas ao ter falhado na execução de movimento, buscando agredir o outro (T-3);
- ao sentir-se preterida para a execução da atividade (T-4);

- após sofrer ponto, não conseguir marcar um ponto ou quando equipe sofre o ponto (T-5);
- quando sente-se injustiçada em relação à situação de jogo (T-6).

Análise Ideográfica

Aula: 6

Escola: C

Nessa aula foram realizadas duas atividades, primeiramente um pega chamado “nunca três”, que neste caso era realizado com as duplas paradas em círculo ,aguardando que o fugitivo parasse em qualquer uma delas; e a queimada por pontos, ou seja, quem havia sido queimado poderia voltar à quadra quando outro de seu time fosse queimado e o substituísse no cemitério. A brincadeira de pega foi realizada por todos os alunos conjuntamente e a queimada foi realizada com as equipes divididas por sexo ,segundo solicitação dos próprios alunos.

As atividades realizadas propiciaram a ocorrência de emoções dos grupos selecionados. Sobre a *alegria* o fato da professora ter concordado com a divisão por sexo provocou manifestações no grupo (A-12). Diante de sua proposta anterior de formarem equipes mistas, algumas crianças manifestaram insatisfação e rejeitaram a proposta (R-8). Na primeira atividade, as crianças também se manifestaram por poderem escolher seus pares mostrando-se alegres em suas escolhas (A-2). As crianças também demonstraram esta emoção por estarem participando da atividade (A-8). Alguns alunos realizavam durante a aula brincadeiras paralelas e sorriam ao executá-las, demonstrando interesse (A-7).

As crianças mostraram-se satisfeitas pela escolha da atividade (A-3), quando ela teve início (A-15) e pela conquista do ponto durante o jogo (A-6), embora em algumas ocasiões esta vibração pela obtenção do objetivo da partida não tenha provocado muitas comemorações (A-16). Durante o jogo , as crianças também esforçavam-se por obter a posse do material e participar, assim, de forma mais ativa (A-4).

Ocorreram manifestações animadas de incentivo aos colegas no decorrer da aula (A-5).

A movimentação dessa turma ao longo da aula foi muito intensa, mesmo quando não se referia a atividade proposta. Uma das brincadeiras mais comuns praticada pelos alunos foi a simulação de lutas, que envolvia grande parte dos meninos da turma e que foi realizada ao longo de todo o período da aula, do início ao final (A-1). Essa brincadeira,

contudo, também ocasionou situações que envolveram *raiva*, como diante da não aceitação da atitude do colega (R-9), do choro manifestado pela realização da “lutinha” (R-12).

Alguns alunos procuravam provocar uns aos outros, ora através de golpes simulados de lutas (A-11) ou outras formas de contatos físicos (A-9), ora através de ações sobre os objetos pessoais do outro (A-13). Essa busca de provocação resultou em alguns comportamentos agressivos descritos como *raiva* (R-10).

Ao longo da aula a movimentação da turma diminuiu (A-10).

Nas ocasiões em que a professora solicitou a aproximação ou o auxílio dos alunos, alguns deles atenderam rapidamente e de forma animada (A-14).

As crianças, além da movimentação exigida pelas atividades propostas em diversas ocasiões, moviam-se (A-18) e verbalizavam (A-17), sem que isto tivesse interferência direta com seu rendimento, demonstrando *alegria*.

As atitudes referentes à *companhia* foram: incentivo aos colegas que participaram ativamente da atividade (C-2), apoio ao colega em situação de embaraço (C-4) e proteção ao colega em caso de briga (C-3). Apesar da grande quantidade de contatos físicos similares à luta, alguns episódios ocorreram com manifestações amistosas entre as crianças (C-1).

A primeira atividade realizada pelo grupo proporcionou momentos de *alegria* ligados ao interesse em participar ativamente do jogo, sendo pegador ou fugitivo, porém a atividade só permitia que dois alunos fizessem isto de cada vez, restando muitos outros aguardando parados para correr, também. Algumas crianças, quando tinham oportunidade de correr, permaneciam fazendo isto por um tempo relativamente longo, provocando *raiva* nos colegas que esperavam (R-2). Alguns não chegaram a participar, porque ninguém parou em sua dupla. Uma atitude comum neste jogo foi que, a cada troca de pegador, o grupo de maneira geral gritava o nome do colega, incentivando-o e torcendo para que parasse em sua dupla, mas, logo em seguida, essa torcida se transformava em queixa pelo fato de demorar para parar ou por parar em outra dupla.

O tempo de realização da segunda atividade não foi muito longo e também nessa situação as crianças movimentavam-se muito e falavam o nome dos colegas que estavam com a posse de bola com frequência, para poderem participar ativamente do jogo.

As manifestações de *raiva* também incluíram: a reação pelo não cumprimento das regras dos jogos praticados (R-4); a reclamação pela pouca participação ativa nos jogos, sendo tanto como pegador no primeiro ou tendo a posse da bola no segundo (R-7); a reação ao colega que finalizava a jogada rapidamente não permitindo que os outros também participassem (R-13); a reclamação dirigida aos colegas que prejudicaram a equipe não conseguindo marcar ponto ou cedendo o ponto ao time adversário (R-14).

Algumas atitudes agressivas foram observadas, sem que tivessem sido percebidos os motivos que as desencadearam (R-1). Já outras atitudes agressivas foram direcionadas aos companheiros e tiveram reações por parte deles (R-3 e 6). Também ao serem debochados pelos outros, algumas crianças reagiram, manifestando *raiva* (R-5). Em algumas ocasiões as crianças buscavam provocar medo entre si, através de atitudes intimidativas (R-11).

Em uma situação particular, uma criança foi prejudicada voluntariamente por um colega e demonstrou grande inconformação, pois tornou-se alvo de críticas dos outros companheiros (R-15).

A formação de fila para locomoção dentro da escola, também gerou conflitos entre os alunos que buscavam disputar os primeiros lugares (R-16).

Sobre a manifestação de *asco*, algumas crianças buscavam se esquivar do contato físico iniciado pelos colegas (As-1) e outras não reagiam às provocações emitidas por outros companheiros (As-3). A provocação de situação embaraçosa foi uma das manifestações ocorridas durante a aula (As-5), bem como o riso ou o deboche direcionados ao colega que se encontrava em situação difícil (As-2). Nas situações de jogo, uma prática presente foi o menosprezo à capacidade dos componentes da equipe adversária, através de verbalizações ou gestos jocosos (As-4).

Alguns comportamentos revelaram a manifestação de *medo*: na situação de defesa durante o jogo de queimada, quando os alunos, tanto meninos quanto meninas fogiram gritando e procurando ficar o mais longe possível da bola (M-1); também pôde ser observado que algumas crianças, mesmo quando a posse da bola se encontrava com a própria equipe procuraram ficar longe da mesma, não buscando realizar o ataque (M-2).

As manifestações de *tristeza* observadas foram: durante a execução da primeira atividade algumas crianças pararam e ficaram ajoelhadas, sentadas, em atitude que revelava falta de interesse em continuar brincando (T-2).

Também ligado à tristeza duas situações revelaram vergonha pela falha na execução de movimentos e conseqüente sátira dos colegas, mas a forma de lidar com o erro foi diferente. Em um dos casos, a criança que caiu ao se levantar tentou correr ainda mais rápido para pegar o outro (T-1), no outro caso a criança ao se levantar buscou agredir quem riu dela (T-3). Nas situações específicas do jogo os desencadeadores dessa emoção foram: ao sentir-se preterida para execução de atividade (T-4), ao não obter bom rendimento em jogada (T-5) e ao sentir-se injustiçada (T-6).

DESCRIÇÃO

Aula: 7

Escola: D

Atividades: alongamento com bastão
corrida com bastão
pique-bandeira

Duas meninas batem as mãos, tocando-se, uma simula um chute em câmera lenta, a outra imita, tocam-se as pernas e uma grita e coloca a mão na perna como se sentisse dor. Vai em direção à colega e voltam abraçadas (1).

Dois meninos que formam dupla também ficam abraçados (2).

Um menino saltita no lugar, outro sobe e desce de um banco próximo (3).

Professora pede para que um dos componentes da dupla siga até uma salinha com materiais e pegue um bastão, o outro deve aguardar. Algumas crianças saem correndo.

Um menino chega correndo com o bastão, salta a caixa dos uniformes e entrega o bastão a um colega que brinca simulando espada; o garoto que correu vai ao encontro de outro colega e segura também o seu bastão tentando pegá-lo, o outro não solta e ele afasta-se, pega de volta o bastão que entregou a um menino e brinca de luta de espadas com o bastão (4).

Professora demonstra e explica o exercício, *duas meninas fazem o movimento, uma se desequilibra e grita, a outra grita também (5). É um exercício que exige esforço conjunto, as mesmas duas meninas conseguem levantar-se e gritam: “á” (6). Uma fica com o bastão e simula um golpe na colega. Fala com entonação brava e rindo ao mesmo tempo com a colega, fingindo estar nervosa (7), repetem o exercício, uma grita novamente no final, como se estivesse com dor, mas ri enquanto grita (8).*

Professora sugere e demonstra o exercício seguinte e uma criança questiona: “e se eu cair?”, professora garante que não cai: menina que faz com professora fala: “ai eu vou cair” (9), professora deixa-a e segue orientando os alunos.

Crianças fazem o exercício de equilíbrio em dupla, com os dois segurando o bastão mantendo os pés unidos e flexionando o tronco para trás. Uma dupla chama um colega para ver como eles fazem direito, então *um dos menino brinca com o colega tirando uma mão do bastão e quebrando o equilíbrio, ele contrai o corpo rapidamente (10).*

Uma menina grita: “ô” enquanto faz o movimento (11).

Em outra dupla um garoto mantém sempre um dos pés para trás, não ficando suspenso, demora um pouco a enfrentar o desafio, quando consegue olha na direção da professora e sorri (12).

Dois meninos fazem o exercício correto, um, então, dá um “tranco”, soltando e segurando o bastão rapidamente, desequilibrando o colega segurando-o em seguida, ele assusta-se, ri e fala: “pára”, o que deu o susto dá uma gargalhada (13).

Em outra dupla depois de permanecer um tempo na posição correta um puxa o outro com força.

Um menino com síndrome de Down que participa do grupo mantém-se na vertical, não inclinando-se para trás. Professora orienta-os e quando dupla consegue professora vibra, bate palmas e fala: “isso!”.

Professora pede para sentarem-se, numa dupla que ainda fazia o movimento um menino larga o bastão e o outro desequilibra-se e quase cai sentado.

Outra dupla faz o exercício e um dos meninos inclina-se para frente, o outro se afasta buscando sustentar o colega e o que inclinou-se para frente cai no chão deitado de frente; o colega que segurava reclama algo com ele, sua fala não foi inteligível, mas levantou os braços lateralmente e desceu-os rapidamente batendo com as mãos nas próprias pernas (14).

Professora demonstra um alongamento em dupla, enquanto fala uma criança que já experimenta grita como se sentisse dor (15).

Há uma gritaria geral de dor, mas crianças gritam e dão sorrisos ao mesmo tempo (16).

Professora corrige o movimento de dois meninos e brinca com eles tocando suas pernas e falando, o menino ri (17).

Muda o movimento, ainda alongamento e os gritos de dor prosseguem, a entonação demonstra exagero, uma forma de dramatização (18).

Professora segura os ombros de um menino e brinca com as costas dele usando as próprias pernas, ele solta-se.

Um menino grita: “consegui”, levanta o bastão, olha para a professora e sorri (19).
Professora fala para continuar fazendo.

Dois meninos fazem o movimento, o que está sendo alongado solta o bastão, o colega desequilibra-se para trás e ele ri (20).

Um menino e uma menina simulam luta com os bastões, ela permanece sorrindo (21).

Um menino brinca com o bastão prendendo as pernas e trazendo-as até a cabeça usando a região do cóccix como único ponto de apoio no chão (22).

Um menino levanta-se e saltita tocando os glúteos com os calcanhares (23).

Muda o exercício, professora demonstra com uma menina que grita ao executá-lo; é uma espécie de cabo de guerra em dupla e professora vence a garota que grita ao ser puxada pela professora na brincadeira de cabo de guerra (24).

Todas as crianças fazem os movimentos propostos.

Professora auxilia um menino numa dupla que se rendia ao colega não estabelecendo resistência. Quando professora aproxima-se de garoto que estava ganhando para enfrentá-lo, este ri, simula cara de medo rindo, fala: “não, não”(25).

As crianças, apesar do esforço, permanecem sorrindo durante o exercício (26).

Um menino arrasta o outro e quando o outro cede ele ri triunfante (27).

As crianças que estão com bastão devem formar uma coluna e vários brincam com o material rodando-o nas mãos (28).

Dois meninos fazem lutinha de espadas com os bastões. Um simula um pênis com o bastão e ri da própria brincadeira, voltam a lutar, um domina o outro e o dominado pede para parar, outro colega já se aproxima e a luta prossegue (29). Professora chama os meninos pelo nome e apelida um deles de “esgrimista”. Eles se aproximam mas voltam a lutar enquanto professora orienta o grupo (30).

Uma menina saltita (31).

Um menino que está ferido no pé permanece sentado e mexe no curativo para mostrar aos colegas, uma menina se manifesta dizendo estar com nojo e pedindo para o menino parar de mexer (32).

Uma menina simula corrida no lugar (33). Crianças em posição de largada, professora indica o percurso a ser cumprido. Professora repete e as crianças posicionam-se aguardando o sinal de largada. Um menino fica sério, movimentava levemente o braço como se estivesse correndo, respira fundo (34).

Professora dá o sinal, os primeiros da dupla saem e os outros aguardam o revezamento, *duas meninas torcem pelas colegas, gritam o nome, uma bate palmas, a outra saltita e levanta os braços, os que estão fora da atividade (o menino ferido e outro com dor de cabeça) gritam o nome de um garoto, até entre os que aguardam a dupla alguns gritam o nome deste menino. Quando os colegas chegam para entregar o bastão há uma gritaria animada (35). O que chegou por último fica sorrindo parado (36). Os colegas permanecem gritando como se fossem os radialistas transmitindo a corrida (37). O primeiro chega e o colega da dupla vibra, o que acabou de correr flexiona o tronco e coloca as mãos nos joelhos cansado (38).*

Um menino que já havia corrido recebe o bastão e sai correndo de novo, era para parar. Professora chama-o de volta mas ele não ouve e prossegue.

A atividade é repetida trocando as duplas. Um menino abraça um colega e saltitam abraçados, um entusiasmado e outro seguindo tenta se desvencilhar mas o colega segura-o pelos ombros, sacode-o cantando e saltitando, o colega sorri mas pede para o outro parar (39).

Um menino espontaneamente escolhe o colega com síndrome de Down e abraça-o, que retribui o abraço e entrega o bastão para ele ir primeiro (40).

Um menino pega o bastão de uma colega que estava com a professora sem permissão e ela vai na direção dele pedindo de volta, ele ri mas ela está séria. Menino devolve (41).

Menino bate com o bastão no chão, primeiro devagar e leve, mas aumenta a força, volta a bater leve e posiciona-se para a corrida e aguarda o sinal (42). Professora retoma o caminho a ser percorrido e o garoto começa, então, a mover o bastão como um taco, volta a posição de largada e, como o sinal demora, usa o bastão como halteres segurando-o horizontalmente com as duas mãos, faz o movimento de corrida com os dois braços enquanto aguarda o sinal. Reclama com uma menina que está à frente da linha de largada (43).

É dado o sinal, um menino fala o nome de seu parceiro incentivando-o; uma menina movimenta-se sem parar enquanto observa a corrida, ri, saltita, fala o nome da colega. Outra menina também grita o nome da colega, bate palmas, torcendo, mais algumas crianças gritam por seus colegas, quando se aproximam a gritaria aumenta, um menino dá saltos enquanto aguarda seu colega (44). A menina que chega por último pára de correr

no final do percurso e chega andando, entrega o bastão à colega que ri e não corre, outra menina vem em sua direção também rindo e ela nem corre. O menino que ficou por último também anda, não corre (45).

Professora pede para guardarem os bastões.

Um menino senta-se no banco em cima da mão de uma colega, sem perceber, ela dá um grito exagerado e sacode a mão como se estivesse doendo, sai do banco com movimentos amplos com os braços, ele justifica-se com outra colega dizendo que ela estava com as mãos sobre o banco a menina brinca colocando as mãos sobre os joelhos (46).

Menina desfila em frente das colegas rebolando, mexendo os ombros e a cabeça, uma colega lhe fala algo e ela responde com trejeitos, ela dá gritinhos e volta a desfilar, outra colega lhe dá tapinhas nos braços (47). Professora pede para ela sentar-se.

Dois meninos pegam as bolas que estavam na caixa de material e brincam enquanto professora aguarda todos os alunos voltarem (48), professora pede para guardarem as bolas.

Professora explica a atividade que é uma variação do pique bandeira, crianças fazem perguntas sobre o jogo. *Um menino levanta a mão (durante a explicação da atividade), professora permite que ele pergunte mas ele pede para ir ao banheiro, os colegas acham graça e dão risadas (49), também a professora ri e fala que achava que ele iria perguntar algo do jogo, acaba perguntando ao grupo se mais alguém quer ir ao banheiro, um garoto aceita e vai.*

Professora olha na lista quem vai escolher os times, fala o nome das crianças e alguns reclamam que um dos chamados já escolheu. Professora chama dois e os alunos continuam afirmando que a menina já havia escolhido (50). Um garoto insiste com a professora pedindo para escolher, professora não lhe dá atenção e chama outro, menino sai reclamando: “a, ô loco” anda cabisbaixo (51).

Começa a escolha, professora brinca com um dos meninos tapando seus olhos, ele sorri, ela o abraça (52).

Continua a escolha, uma menina é chamada e sai reclamando que odeia usar colete, mas vai rapidamente até a caixa pegar o seu (53).

Em um dos times, uma criança (e não o que deveria escolher) falou o nome de uma das meninas que aguardava ser chamada, ela foi rapidamente, mas professora não aceitou e falou que quem deveria escolher era o outro, ele chamou outra garota e a que havia levantado primeiramente foi escolhida pelo outro time, a menina saiu xingando, reclamando séria, andava rápido, pisando duro, pegou o colete com gestos bruscos, e fisionomia muito séria. Um menino da outra equipe não percebeu o ocorrido e aproximando-se da colega falou: “e aí, ganhamos já, heim!” ela falou que estava no outro time e culpou a professora por isso, não vestiu o colete, colocou-o na cintura e dirigiu-se à quadra sem falar com ninguém (54).

Professora explica sobre onde cada equipe deve ficar. Começa o jogo mas professora pede para parar porque tem menos crianças em um time.

Professora fala atenção, prepara e um menino já começa a fintar a colega que está na sua marcação (55). Professora demora para dar o sinal e uma criança reclama solicitando que a professora comece logo (56).

Durante o jogo algumas crianças gritam ao serem pegas (57).

Professora pára o jogo porque uma das regras não foi cumprida. Professora dá trinta segundos para que as equipes combinem uma estratégia para o jogo. *Crianças se reúnem na equipe com colete e se abraçam formando um círculo (58)*, professora orienta-os e afasta-se. Na outra equipe um menino já está orientando os colegas montando a estratégia. Professora aproxima-se e dá amais orientações

Na equipe com colete uma menina (aquela que não queria estar neste time) ainda conversa com os colegas orientando-os, no final sai vibrando e batendo palmas (59).

Professora dá um apito para preparar e algumas crianças já saem correndo (60). Professora pára e pede para voltarem.

O jogo começa, um menino passa e uma menina grita para alertar os colegas e pegá-lo. Um menino joga-se no chão para não ser pego (61).

Durante o jogo as crianças gritam, falam o nome umas das outras, pedem ajuda, alertam os colegas sobre as jogadas dos adversários (62).

Equipe sem coletes marca ponto, poucas vibrações: gritos, palmas (63).

Professora pergunta se os times querem um tempo para conversar, resposta em uníssono “não” (64).

Equipe faz ponto mas professora olhava para outra equipe e não viu, crianças falam, professora fala o que viu e o time que fez ponto reclama dizendo que passou primeiro. Professora pergunta para o aluno que está machucado e ele confirma o ponto da equipe que reclama. Ninguém comemora (65).

Professora dá o comando para prepararem as equipes.

Menino é pego mas só para quando professora confirma que foi pego, outro menino toca novamente nele e ele responde gritando partindo para cima do outro: “eu já tô pego moleque!”, o colega afasta-se (66).

Equipe faz ponto mas ninguém comemora (67).

Jogo recomeça, uma menina grita com os colegas para alertá-los a pegar o adversário que se aproxima (68). Equipe faz ponto. Professora encerra a aula.

Redução

Aula: 7

Escola: D

ALEGRIA

A-1 - Crianças comemoram por terem atingido o objetivo do jogo ou atividade
(6, 8, 12, 19, 27, 38, 63)

A-2 - Criança ri em virtude de contato corporal executado pela professora
(17, 52)

A-4 - Criança realiza brincadeira sozinha ou com colega(s) e se expressa através de sorrisos ao realizá-la
(21)

A-4 - Criança executa movimentos de luta (esgrima) utilizando o material apresentado pela professora (bastão)
(21, 29, 30)

A-5 - Durante a atividade proposta pelo professor criança(s) se expressa(m) sorrindo
(25, 26)

A-6 - Criança simula o movimento que deve ser executado durante a atividade antes do início da mesma
(33, 55, 34)

A-7 - Criança verbaliza o nome dos colegas realizando torcida pelo seu bom desempenho
(35, 44, 37)

A-8 - Criança pega material que não lhe pertence sem pedir autorização
(41)

A-9 - Crianças se expressam através de sorrisos, contatos corporais amistosos por pertencerem a mesma equipe
(54)

A-10 - Criança se movimenta e verbaliza de forma intensa chamando atenção dos colegas ou solicitando material procurando participar de forma ativa do jogo
(60, 61, 62)

A-11 - Crianças demonstram interesse em realizar a atividade sem interrupções
(64)

A-12 - Criança movimenta-se de forma contínua e/ou intensa sem que esta movimentação refira-se à atividade realizada

(3, 4, 7, 22, 23, 28, 31, 42, 43, 46, 47, 48)

A-13 - Durante a realização da atividade proposta ao grupo criança permanecem verbalizando de maneira intensa e constante, mesmo quando isto não parece interferir no desempenho

(11, 15, 16, 18, 24, 59)

COMPANHIA

C-1 - Criança procura contato físico com colega

(1, 2, 39, 40, 58)

C-2 - Crianças falam os nomes dos colegas incentivando-os

(35, 44)

C-3 - Criança(s) se manifesta(m) apoiando colega que passa por situação embaraçosa, que envolve dor ou contrariedade

(45)

C-4 - Criança orienta sua equipe sobre a forma de jogar

(59)

RAIVA

R-1 - Criança demonstra contrariedade em relação à atitude de colega, que se apoia fisicamente, colocando todo seu peso sobre o colega

(14)

R-2 - Criança manifesta contrariedade em relação à atitude de colega que pega seu material sem pedir permissão

(41)

R-3 - Criança(s) se manifesta(m) quando alguma regra do jogo não é obedecida

(43, 65)

R-4 - Criança demonstra contrariedade em relação à atitude do professor no processo de escolha das equipes

(50, 51, 54)

R-5 - Criança se expressa através de palavras de baixo calão, apresenta contração da musculatura e andar tenso ao enfrentar situação que lhe foi adversa no momento da escolha das equipes

(54)

R-6 - Criança demonstra contrariedade em relação à atitude de professor que demora a iniciar a atividade

(56)

R-7 - Criança reage de forma brusca a colega em relação à situação de jogo em que já havia sido pego e é tocado novamente por outro pegador

(56)

ASCO

As-1 - Criança provoca situação embaraçosa para o colega e ri do ocorrido

(13, 20)

As-2 - Criança manifesta nojo diante de ferimento (anterior, em fase de cicatrização) de colega

(32)

As-3 - Criança procura se esquivar de contato físico com colega

(39)

As-4 - Criança ri ou verbaliza satirizando fato embaraçoso ocorrido com colega ou durante a atividade

(49)

As-5 - Criança(s) não reage(m) quando sua equipe atinge o objetivo do jogo

(65)

MEDO

M-1 - Criança se expressa arregalando os olhos diante de atitude inesperada de colega

(5, 10, 13, 46)

M-2 - Criança manifesta receio de sofrer dano físico

(9, 12)

M-3 - Criança busca justificar sua ação ao colega

(46)

M-4 - Criança verbaliza alertando os colegas sobre possibilidade de pontos da outra equipe

(61, 62, 68)

TRISTEZA

T-1 - Criança expressa-se de forma pouco intensa ou de forma exagerada após ter cometido um erro, ter cedido um ponto à equipe adversária, não ter obtido bom rendimento ou quando sua equipe sofre um ponto

(36, 45, 57, 66)

T-2 - Criança demonstra contrariedade em referência a situação do jogo ou da aula em que se sente injustiçada por ser preterida pela professora

(51)

SÍNTESE AULA 7**ALEGRIA**

Manifestada:

- na comemoração por terem atingido o objetivo da atividade (A-1);
- por contato corporal estabelecido pela professor(A-2);
- em brincadeiras realizadas desacompanhada ou em companhia de colega (A-3);
- na criação de brincadeira a partir do material a ser utilizado na atividade (A-4);
- pela execução da atividade proposta em aula (A-5);
- na simulação do movimento a ser executado na atividade (A-6);
- no incentivo e torcida pelo bom desempenho do colega (A-7);
- na obtenção de material sem pedido de permissão (A-8);
- por pertencerem a mesma equipe para realização da atividade (A-9);
- na solicitação do material para participação ativa no jogo (A-10);
- no interesse em realizar atividade sem interrupções (A-11).
- na movimentação constante e/ou intensa sem que haja relação direta com a atividade realizada (A-12);
- na verbalização constante e/ou intensa sem que haja relação direta com a atividade realizada (A-13).

COMPANHIA

Manifestada:

- na busca de contato físico com o outro (C-1);
- no incentivo aos colegas durante as atividades (C-2);
- no apoio ao colega que encontra-se em situação embaraçosa ou que envolve dor ou contrariedade (C-3);
- na orientação aos colegas sobre a forma de jogar (C-4).

RAIVA

Manifestada:

- diante de atitude de colega que apoia-se fisicamente no outro (R-1);
- na reação ao colega que pegou seu material sem pedir autorização (R-2);
- quando regra do jogo não é obedecida (R-3);
- por discordância a respeito de atitude de professor durante o processo de escolha das equipes (R-4);

- na forma de emissão de palavras de baixo calão e tensão de musculatura em situação de discordância no processo de escolha das equipes (R-5);
- em direção ao professor pela demora para início do jogo (R-6);
- por dificuldade em aceitar o fato de ter sido pego durante o jogo (R-7).

ASCO

Manifestado:

- na provocação de fato embaraçoso ao colega (As-1);
- diante de ferimento apresentado pelo colega (As-2);
- na tentativa de se esquivar do contato físico com o colega (As-3);
- na sátira ou riso emitidos em referência a colega que passa por fato embaraçoso (As-4);
- na não comemoração pela conquista do objetivo do jogo pela equipe (As-5).

MEDO

Manifestado:

- diante de atitude inesperada de colega (M-1);
- no receio de sofrer dano físico (M-2);
- na tentativa de justificar sua ação ao colega (M-3);
- na orientação aos colegas diante da possibilidade de ponto da equipe adversária (M-4).

TRISTEZA

Manifestada:

- após não ter atingido o objetivo da atividade, ter cedido o ponto a equipe adversária ou não ter obtido bom rendimento (T-1);
- por ter sido preterido pela professora em situação de aula ou jogo (T-2).

Análise Ideográfica

Aula: 7

Escola: D

Nesta aula foram propostas três atividades diferentes: a primeira foi uma série de alongamentos realizados em dupla, utilizando bastão como material, em seguida uma espécie de corrida de revezamento pelo espaço da escola e, finalmente, um jogo de pique-bandeira.

A forma utilizada pela professora para separação das duas equipes para o jogo foi a escolha de dois alunos que selecionam os colegas. Para esta prática a professora segue uma lista na qual quem já escolheu equipe uma vez segue para o final da mesma, para que todos tenham oportunidade de selecionar também os times.

Na turma, havia um menino que estava dispensado temporariamente das aulas por causa de um ferimento em sua perna.

As atividades propostas possibilitaram a manifestação de emoções relacionadas aos grupos elencados: alegria, excitação, companhia, raiva, medo, asco e tristeza.

As crianças manifestaram *alegria* por poderem realizar atividade com companheiros preferidos (A-9), pela participação nas propostas (A-5) e por brincadeira paralela realizada durante a aula (A-3).

O contato físico realizado pela professora provocou manifestação de alegria em algumas crianças (A-2).

Também demonstraram satisfação pela conquista do objetivo da atividade, seja a obtenção do ponto no caso da pique-bandeira ou a execução correta do alongamento com o bastão (A-1).

O bastão utilizado no alongamento e no revezamento também teve outra utilidade nas mãos de algumas crianças que usaram-no como espadas e simularam lutas de esgrima, revelando o interesse das crianças em se manterem em movimento (A-4). Antes do início da corrida e do jogo, uma criança realizava o movimento que seria utilizado na prática do mesmo, como se estivesse treinando (A-6). Na corrida as crianças torciam umas pelas outras, algumas pelos seus colegas de dupla e outras gritavam o nome de seus preferidos, mesmo que não fosse o seu parceiro (A-7).

Em um episódio, um menino pegou o material de uma companheira sem solicitar permissão, parecendo animado e querendo provocá-la (A-8).

No jogo pique-bandeira, alguns alunos permaneciam atentos, alertando os colegas sobre as jogadas, pedindo material, realizando movimentos intensos, também demonstrando *alegria* (A-10). A professora propôs ao grupo um tempo no início do jogo para que as crianças combinassem as estratégias a serem utilizadas pelo grupo. Após a conquista do primeiro ponto, ela voltou a perguntar se os alunos queriam mais um tempo para mudar a forma de jogar e a resposta foi alta, clara e rápida: “não”, demonstrando o interesse de continuar jogando sem interrupção, o interesse em se movimentar (A-11).

Durante a aula, alguns alunos demonstraram grande agitação, aqui categorizada como *alegria*, nos momentos em que a professora explicava as atividades, enquanto aguardavam o começo delas ou mesmo durante a execução, através de verbalizações. Foi o caso dos alongamentos, nos quais as crianças expressavam-se através de gritos intensos (A-12 e 13).

Em algumas situações, as crianças puderam demonstrar *companhia* para com os colegas, incentivando-os na atividade (C-2), apoiando-os em situação embaraçosa, como no caso da criança que foi a última a chegar na corrida e foi acolhida por colegas que a esperavam sorrindo (C-3); e também orientando o grupo sobre a forma de jogarem e incentivando os colegas a se animarem (C-4).

Em alguns momentos, as crianças também se tocaram de forma amistosa, deixando transparecer o afeto que as unia (C-1).

Os alunos demonstraram insatisfação quando: regras do jogo foram desobedecidas (R-3); com a atitude da professora no ato da escolha das equipes (R-4 e 5) e na demora pelo início do pique-bandeira (R-6); e pelas atitudes do colega de se apoiarem fisicamente no outro (R-1) e de tomarem material sem permissão (R-2).

Uma demonstração de raiva observada nessa aula deu-se no jogo pique-bandeira, quando uma criança apresentou dificuldade em reconhecer que havia sido pega, somente aceitando esta situação com a interferência da professora e, sendo pega novamente por outro colega reagiu de forma brusca (R-7).

Parece que não havia por parte dos alunos muita preocupação com a marcação de pontos para verificação da equipe vitoriosa, pois no primeiro ponto marcado houve poucas vibrações e, no segundo, ninguém comemorou (As-5). Este ponto chamou minha atenção

pois, apesar de tratar-se de uma competição, as crianças não pareciam preocupadas com a vitória ou com quem estava fazendo pontos, e essa atitude não parecia interferir no interesse delas pelo jogo, todas demonstravam envolvimento: interagiam, orientavam-se mutuamente e corriam para cumprir seu papel na partida.

Uma criança evitou o contato físico do colega (As-3) e outra manifestou *asco* quando o garoto ferido resolveu mostrar seu machucado ao grupo (As-2).

O *asco* também foi manifestado em situação de deboche, quando aluno provoca (As-1) ou ri do ocorrido com o outro (As-4).

Na atividade de alongamento, as crianças eram estimuladas a cooperarem entre si ao realizarem os exercícios em duplas, mas, em alguns momentos, algumas crianças assustavam seus parceiros soltando e retomando o bastão imediatamente após, dando um ligeiro intervalo que desestabilizava o outro, esta situação desencadeou manifestações de *medo* nas crianças (M-1 e 2).

Outra situação que foi avaliada como *medo* revelou a busca de justificar sua ação perante o outro (M-3) e na busca de evitar a derrota no jogo através da orientação do próprio time sobre as possibilidades de pontos da equipe contrária (M-4).

A *tristeza* foi ser observada quando uma criança não teve muito sucesso em seu desempenho, como no caso da corrida, a criança que chegou por último, e as crianças que eram pegas no pique-bandeira (T-1); e em um caso diferente, no caso da escolha dos alunos que selecionariam os times, um menino solicitou da professora que ela permitisse que ele escolhesse, mas ela chamou outra criança (T-2).

Descrição

Aula: 8

Escola: E

Atividades: super peck man,

Volei com pano (em duplas segurando um pano, onde a bola deve ser recebida)

Professor faz votação com alunos para escolha entre duas atividades. A primeira sugerida foi pouco votada e a segunda teve mais adesões, *algumas crianças (durante a votação pela atividade) que votaram na segunda (opção) riram quando colegas também ergueram a mão escolhendo o jogo. Um menino sorria e balançava o braço que estava elevado (1).*

Enquanto professor estava presente as crianças manifestavam-se pouco, professor afastou-se para pegar o material para o jogo e as crianças começaram a brincar com uma colega que estava fora da atividade pedindo para ela chorar para ser filmada, chamavam a garota de coitada e dirigindo-se a mim, um menino falava: “filma a coitada” (2).

Um brincava com outro dizendo que ia queimar o filme e riam das brincadeiras (3).

Dois meninos abraçaram-se, um esquivou-se e o outro tentou abraçá-lo novamente e ele esquivou-se mais uma vez, o outro insistiu e o menino afastou-se (4).

Um menino começou a fazer exercícios polichinelo e marinheiro. Outro imitou-o e também fazia exercícios e olhava em minha direção. Um terceiro também começou, mas riu sem graça e parou. Todos pararam em seguida. Em outro ponto um menino começou a alongar-se e dois recomeçaram a fazer o polichinelo com o marinheiro. Um parou e o outro manteve-se (5).

As meninas formaram pequenos grupos e conversavam, algumas riam enquanto conversavam (6).

Outros dois meninos começaram a fazer polichinelo. Um senta-se e outro que foi quem começou com os exercícios recomeça (7).

O garoto que foi ajudar professor a pegar o material e que ficou encarregado de escolher os pegos retorna e o menino que fazia os exercícios vibra levantando os braços (8).

Três colegas se aproximam do menino que vai escolher os pegos e ele dá um colete de pega para um deles.

Um menino fica repetindo o nome de colega para que seja escolhido, outros garotos se aproximam do que deve escolher (9).

Um garoto se aproxima do colega que recebeu o colete e toma de suas mãos, ele, então, segura o colega por trás, pelos braços e o outro procura se esquivar. O menino que ganhou o colete vai alterando sua postura que fica mais tensa e também sua forma de falar. Outros três garotos se aproximam, Menino que estava sendo segurado se esquiva e foge, os outros quatro colegas o perseguem (10). Professor aproxima-se e o colete é devolvido ao garoto que havia sido escolhido.

Na escolha, o menino entrega o colete a uma colega que grita: “ah!”. Sua entonação indica alegria, embora use expressão contrária. Sorri enquanto reclama com o colega por tê-la escolhido e exagera nos movimentos de bater o colete no chão permanecendo sempre sorrindo(11).

As crianças que estavam sentadas no início da escolha ficam em pé acompanhando o colega. Algumas muito atentas (12).

O menino joga o colete a uma colega e um garoto tenta interceptá-lo no ar. Duas meninas seguram o colete. Cada uma fala que foi jogado para si, uma então larga e deixa para a outra que tenta entregá-lo de volta, mas a que cedeu para a colega recolhe os braços ao corpo não aceitando a peça, que é enroscada pela menina no corpo daquela que recusou-a . O colete cai no chão e a menina que colocou-o na colega foge correndo (13). O colete fica no chão, as duas se afastam. Uma terceira menina pega o colete, veste-o e torna-se pega.

Quando professor se aproxima as correrias e gritarias param e os alunos se posicionam para começar o jogo (14).

Na brincadeira as crianças devem andar sobre as linhas da quadra e fugis dos pegas, não pode correr. Algumas crianças gritam quando percebem a aproximação do pega. Uma menina , enquanto anda, movimentando continuamente os antebraços e mãos abanando-os como para agilizar o movimento, não consegue controlar a marcha e corre quando se vê encurralada. Também dois meninos correm quando são perseguidos diretamente (15).

Há uma gritaria intensa, voz feminina predominantemente. As crianças permanecem sorrindo enquanto esforçam-se para fugir (16).

Uma menina corre ao invés de andar e permanece sorrindo (17).

Um menino reclama com um colega dizendo que ele está pego (18).

Um menino segue andando sem muita pressa, movimentando os braços lateralmente e sorrindo. Quando olha para trás percebe um pega próximo, dá um grito e corre, sempre rindo (19).

A menina que é pega também ri, indica quem vai pegar e permanece rindo (20).

Um menino anda rebolando. Outro garoto faz movimentos excessivos ao passar pela câmera (21).

Um garoto corre em direção da menina que é pega, mas ela não o persegue (22).

O pegador dos pegadores consegue pegar o último pega, salta, levanta os braços e comemora gritando: “peguei!” (23). O jogo acaba. Um menino “esperneia”, deita-se no chão, levanta os pernas e balança-as no ar, termina fazendo um rolamento (24).

Os que estão com os coletes entregam a outros colegas que serão os pegas, enquanto isto acontece, dois meninos correm e saltam, outros meninos conversam (25), há uma separação nítida entre meninos e meninas, que conversam entre si.

Um menino procura alguém para entregar o colete e dois colegas aproximam-se gritando e correndo: “eu, eu”, ele entrega a um deles, mas o que entregou pede de volta porque é para dar para uma menina (26).

Um garoto aproxima-se de dois colegas e os abraça colocando os braços ao redor do pescoço de ambos e ficando entre os dois. Um deles esquiva-se e afasta-se, o que abraçou sai atrás dele (27).

O jogo vai começar e as crianças correm para tomar seus lugares ficando longe dos pegadores. Algumas dão risada enquanto correm (28).

Um menino corre ao invés de andar rápido. Outro menino corre e ultrapassa um colega rindo, este reclama dizendo que não pode correr (29).

Uma menina pega um colega que joga-se no chão, deita-se e fala: “não” (30).

Menino que também é pega arma estratégia e bloqueia colega entre ele e outra colega pegadora, mas ela não percebe e afasta-se dando caminho livre ao garoto que estava encurralado. O pega reclama de forma impaciente com a colega pegadora e ela sai atrás do colega que fugiu (31).

Crianças correm quando pega se aproxima. Uma menina grita e toca os colegas que andam na sua frente, corre (32).

Um menino é pego e deita-se no chão como se estivesse sido fulminado, faz uma encenação até ficar imóvel (33).

Uma menina grita ao ver o pega se aproximando, corre (34).

Um garoto reclama que não pode correr (35).

Uma menina que é pegadora é pega pelo super, coloca as mãos nos olhos e senta-se escondendo-se (36).

Uma menina e um garoto correm para fugir de uma pegadora que também corre (37).

Professor apita chamando os alunos que correm em sua direção (38).

Professor separa as duplas e entrega um colete para cada, que é onde as bolas devem ser recebidas. Cada time é composto por três duplas.

Duas meninas simulam sem a bola o movimento, ensaiam o arremesso conjunto. Também outros dois meninos imitam (39).

Dois meninos pegam a bola para começar, dois meninos do outro time também querem, os primeiros reclamam dizendo que eles é que vão iniciar. Um garoto da outra dupla fala para o parceiro deixar e eles esperam pelo jogo (40).

Professor autoriza o início.

Duas meninas tentam passar a bola que pára na rede. Time adversário comemora saltando e gritando: “ê” (41).

Um menino grita: “ah! Caiu” e dirige-se com seu parceiro até a rede. Um garoto do outro time fala : “não, não, não”, não quer devolver a bola para a outra equipe. O parceiro daquele que dirigiu-se a rede para pegar a bola para seu time fala: “deixa vai”, decidindo deixar a bola com o outro time mesmo após o erro (42).

Os dois meninos que haviam errado jogam novamente e acertam. Outro time consegue segurar a bola, jogam e a bola vai para fora, só um menino pula e fala: “ê” (43), três crianças correm em direção à bola.

Duas meninas jogam e a bola não passa. Equipe adversária comemora (44).

Equipe joga a bola, outro time não consegue segurar, somente uma menina salta e grita: “ê”, comemorando (45).

Um menino e uma menina saem correndo atrás da bola, o menino pega mas as meninas ainda não haviam jogado, ele joga a bola para as meninas (46).

As meninas jogam e dois meninos do outro time chegam perto mas não conseguem segurar, um deles fala: “u”, como se fosse quase; o outro time comemora o ponto (47).

Novamente a mesma equipe faz ponto e comemora (48).

Dois meninos demoram muito para arrumar o pano para jogar a bola e um colega fala: “vai logo” (49).

Fazem outro ponto e os três meninos comemoram (50).

Na equipe que está sendo derrotada um menino reclama com uma dupla. A bola não passa para o outro lado e o parceiro do que reclama pega a bola, seu colega estende o pano como se para eles mesmos jogarem, mas o menino entrega a bola para os colegas que estavam jogando menos (51).

Eles erram ao jogar e o colega que havia reclamado antes fica encarando os dois. Na dupla, cada um atribui ao outro a culpa pela falta de sincronia (52).

O jogo prossegue e uma equipe vibra porque conseguiu segurar a bola (53).

O menino que vem reclamando com os colegas falha ao tentar segurar a bola, o pano sai de sua mão com o peso da mesma, joga a bola com força para o outro lado e sorri para seu parceiro (54).

Dois meninos conseguem segurar a bola, o colega comemora e se aproxima pedindo para que lhe passem a bola, um deles quer jogar e o outro resolve dar a bola para o colega (que é aquele que reclama quando os colegas erram), ao passar a bola ela cai no chão e novamente o menino reclama com os outros, o garoto que tentou passar a bola não reage, somente simula o movimento que executou (55).

No outro time um menino reclama dizendo que a dupla formada pelas meninas neste time que vem perdendo não está jogando, mas ninguém lhe dá ouvidos (56).

Equipe comemora o ponto (57).

O time conquista a bola, a dupla de meninas que só jogou uma vez pede a bola, o garoto não lhe entrega e fala que não vai dar e ele mesmo joga e erra (é aquele que é exigente com os outros), dá uma gargalhada. Seu parceiro dirige-se às meninas e diz: “a próxima bola vai para vocês” (58).

Equipe marca ponto e algumas crianças comemoram (59).

Os dois meninos que não pegaram a bola culpam-se mutuamente, um culpa o outro por terem conseguido (60).

Duas meninas da equipe que já marcou mais pontos erram e um colega reclama com movimentos exagerados: “que que é isto pô!”, num misto de reclamação e deboche, seu parceiro puxa-o para longe pelo pano (61).

As meninas da equipe com menos pontos jogam e acertam. A dupla seguinte a jogar é a do menino que não aceita os erros dos colegas. Sua dupla não consegue jogar a bola para o outro lado e ele reclama com as meninas de seu time por terem ajudado dominando a bola e completando a jogada. Uma menina reage dizendo que era para ele passar para o outro lado, ele empurra o braço dela, ela reclama, ele a chama de burra e empurra seu ombro, a menina afasta-se pisando firme procurando o professor. O parceiro do menino que agrediu acompanha a colega com o olhar, mas não toma partido (62).

Enquanto isto a outra equipe comemora o ponto (63).

Segue o jogo, sem a dupla das meninas que buscam o professor. Equipe erra novamente e os dois parceiros voltam a culpar-se mutuamente (64).

Menina que foi agredida continua procurando pelo professor, está chorando (65).

O jogo prossegue. Quando a dupla dos meninos que culpam-se sai para pegar uma bola, um deles deixa escapar o pano e o que corria de costas caiu no chão, o parceiro ri da cena e novamente o colega reclama com a dupla que errou, o menino explica o que houve, que o outro puxou o pano (66). Afastam-se.

Professor aproxima-se e chama o menino que agrediu a colega. Não foi possível captar a fala do professor, mas as meninas falaram primeiramente, ele parece não ter aceitado o que as meninas falaram, buscava justificar-se, falou que não fez algo que as meninas falaram, ao falar andava de um lado para outro, apontava o dedo para as meninas, movia o braço com desdém, finalmente colocou as mãos na cabeça e afastou o olhar quando professor dirigiu-se a ele (67).

Todos retornaram e o jogo recomeçou.

No jogo da outra quadra equipe comemora a marcação de ponto; mais um ponto e uma dupla comemora abanando o pano, um menino saltita muito e permanece movimentando-se mesmo quando o jogo recomeça e seu time erra (68).

Na outra equipe poucas crianças comemoram (69).

Uma dupla passa a bola para o outro lado e lá uma criança cabeceia a bola de volta. A equipe toda e também alguns colegas da outra equipe dão risada da jogada. O menino

que cabeceou levanta os braços como se recebesse aplausos, uma colega grita: “viva” (70).

Jogo prossegue, a dupla que permanece movimentando-se continuamente joga e faz ponto, o menino vibra saltitando, balançando o pano (71).

Novamente a equipe faz ponto, as meninas e um menino comemoram (72).

*Um menino da equipe que sofreu o ponto pega a bola e aproxima-se da rede quicando a mesma. Um menino pede a bola mas ele a entrega à dupla das meninas. *Elas (as meninas) jogam, fazem ponto e há comemoração por parte dos três meninos (73).**

Meninos jogam a bola e fazem ponto só os dois vibram. No outro time reclamam que não valeu pois a bola bateu na linha. Aluno dirige-se ao professor para saber se a bola foi dentro, mas este responde que não viu (74).

O jogo prossegue, uma dupla consegue segurar a bola e um menino de outra dupla comemora (75).

Novo ponto e um menino fala: “ê “ (76).

Uma dupla erra, um menino deixa escapar o pano das mãos. As meninas do outro time comemoram o ponto, dois meninos, um de cada time jogam-se no chão, um deita-se como desmaiado(o do mesmo time) e o outro salta e depois ajoelha-se e deita com sorriso nos lábios (77).

O jogo prossegue. Os pontos marcados por uma das equipes não são comemorados com saltitos ou movimentos amplos, há somente um aumento nas vozes das crianças em interjeições como “ê” (78).

Menino pega a bola para entregar para equipe adversária, um colega aproxima-se saltitando, mas ele a entrega para as meninas, que jogam a bola. Uma dupla da outra equipe consegue segurá-la e um menino comemora: “u”. Jogam a bola para o outro lado e a equipe não consegue dominá-la. Um menino fala: “a” e faz movimento rápido de abaixar os ombros (79).

O jogo prossegue e uma dupla consegue segurar a bola, um menino comemora emitindo um : “u” (80).

O jogo continua e a bola é dominada diversas vezes pelos dois times até que cai muito próximo a uma dupla que chega a tocá-la. O time que fez o ponto comemora e no outro três meninos ajoelham-se e falam: “a” (81).

Durante a jogada uma dupla reclama com outra do mesmo time pois pegou a bola que eles iam pegar, invadiram o espaço (82).

Novamente uma dupla quase pega a bola mas deixa cair, um menino pega o pano, ajoelha-se, o que quase pegou durante a jogada pega a bola e joga com força para a outra equipe (83).

Jogo prossegue, equipe faz ponto e a comemoração é apenas um aumento no volume das vozes, mesmo na equipe que antes comemorava com saltitos etc (84).

Ponto novamente e a dupla que marcou comemora com mais intensidade que o restante da equipe (85).

Um menino rebola, o colega também faz um movimento semelhante, o primeiro levanta uma perna lateralmente, simulam uma espécie de dança enquanto aguardam o reinício do jogo (86).

Uma dupla de meninas marca ponto e a vibração delas é intensa, saltam com flexão de joelhos, gritam: “a”, uma terceira menina da equipe também comemora (87).

Um menino pega a bola e demora a devolver, dirige-se ao seu parceiro para arrumar para jogar, um colega da equipe que fez o ponto aproxima-se reclamando e pedindo a bola que é da dupla de meninas de sua equipe. O menino que está com a bola parece não ter percebido ou entendido que a bola é da outra equipe, pois dirige-se a outra dupla de seu próprio time para entregar a bola. O menino que reclamou então invade a quadra e toma a bola. Outro menino, mas este da mesma equipe que sofreu o ponto também o acompanha na tomada da bola (88).

O jogo prossegue.

No jogo da outra quadra, parceiro do menino que conversou separadamente com professor pega a bola e entrega para a dupla feminina, o menino acompanha as duas até a rede falando algo. Elas jogam, a bola cai na linha, um menino comemora como se fosse fora e ponto de sua equipe. O colega que falava com as meninas reclama que foi dentro. Uma dupla de meninas já havia arrumado a bola para jogar mas aquele garoto que já havia cedido anteriormente no início do jogo pega a bola e devolve-a para a outra equipe (89).

As meninas continuam jogando enquanto marcam ponto.

Na outra quadra, aquele menino que movia-se continuamente acompanha a contagem das meninas que vão jogar a bola, para sincronizar o movimento, e executa o movimento paralelamente a elas, como se ele também estivesse jogando. A bola não passa e algumas crianças da outra equipe comemoram com saltitos e gritos (90).

Professor apita chamando os alunos e eles aproximam-se saltitando, abanando os panos, correndo (91).

Redução

Aula: 8

Escola: E

ALEGRIA

A-1 - Em processo de escolha de atividades, crianças comemoram quando colegas optam pela mesma sugestão

(1)

A-2 - Criança realiza brincadeira sozinha ou com colega(s) e se expressa através de sorrisos ao realizá-la

(6, 33, 70)

A-3 - Criança comemora fato que indica o início da atividade

(8)

A-4 - Criança se movimenta e verbaliza de forma intensa chamando atenção dos colegas ou solicitando material procurando participar de forma ativa do jogo

(9, 26)

A-5 - Criança comemora o fato de ter sido escolhida para participar de atividade

(11)

A-6 - Durante a atividade proposta pelo professor criança(s) se expressa(m) sorrindo

(19, 20, 29, 77)

A-7 - Crianças comemoram por terem atingido o objetivo do jogo

(23, 41, 44, 47, 48, 50, 53, 55, 57, 59, 63, 68, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 81, 84, 85, 87, 90)

A-8 - Criança simula o movimento que deve ser executado durante a atividade antes do início da mesma

(39)

A-9 - Poucas manifestações referentes à conquista de um ponto

(43, 45, 69, 75, 76, 79, 80, 89)

A-10 - Criança repete movimento sem que esteja participando ativamente da jogada

(90)

A-11 - Criança se aproxima correndo quando professor solicita que alunos se reúnam

(91)

A-12 - Ao final da atividade crianças se expressam sorrindo, saltitando

(91)

A-13 - Criança movimenta-se de forma contínua e/ou intensa sem que esta movimentação refira-se à atividade realizada
(5, 7, 16, 21, 24, 25, 38, 68, 86)

COMPANHIA

C-1 - Criança procura contato físico com colega
(4, 27)

C-2 - Criança(s) manifesta(m) apoiando colega que passa por situação embaraçosa, que envolve dor ou contrariedade
(10, 58, 61)

C-3 - Criança cede sua vantagem no jogo em favor de outro colega
(40, 42, 46, 51, 79, 89)

RAIVA

R-1 - Presença de professor ocasiona diminuição em manifestações espontâneas dos alunos, incluindo verbalizações e movimentações
(2, 14)

R-2 - Criança retira material das mãos de colega sem permissão do mesmo
(10)

R-3 - Crianças se expressam de forma hostil em decorrência de disputa de material
(10, 42)

R-4 - Criança(s) se manifesta(m) quando alguma regra do jogo não é obedecida
(18, 29, 35, 56, 74, 88, 89)

R-5 - Criança se manifesta de forma brusca diante de ação de colega que causa prejuízo a sua equipe cedendo o ponto ao outro time ou atrasando o jogo
(31, 49, 55, 62, 66, 88)

R-6 - Crianças de equipes diferentes discutem sobre quem deve ter a posse do material para realizar jogada
(40)

R-7 - Criança demonstra contrariedade em relação à atitude de colega que não consegue marcar o ponto para sua equipe
(51, 62)

R-8 - Criança utiliza de posturas, olhares e/ou gestos para provocar medo em colega
(52, 67)

R-9 - Criança manifesta-se de forma brusca em decorrência de seu próprio erro
(54)

R-10 - Criança agride fisicamente e moralmente o colega em decorrência de enfrentamento
(62)

R-11 - Criança demonstra contrariedade ao ser agredida por colega buscando auxílio no professor
(65)

R-12 - Criança demonstra não concordar com acusação que lhe é feita por colegas ao professor
(67)

R-13 - Criança reclama com colega por ter atrapalhado sua busca da posse do material
(82)

ASCO

As-1 - Criança provoca situação embaraçosa para o colega e ri do ocorrido
(2, 3)

As-2 - Criança procura esquivar-se de contato físico com colega
(4, 27)

As-3 - Criança demonstra desconforto diante de material a ser utilizado na atividade
(13)

As-4 - Criança não presta atenção ao colega que busca provocá-la durante o jogo
(22)

As-5 - Criança não responde à reclamação de colega
(56)

As-6 - Criança não atende à solicitação de colega e não divide o material
(58)

As-7 - Criança ri ou verbaliza satirizando fato embaraçoso ocorrido com colega ou durante a atividade
(61, 66, 70)

As-8 - Criança faz movimentos com os braços indicando não estar preocupado com o que está sendo dito sobre si ao ser orientada pelo professor
(67)

MEDO

M-1 - Criança verbaliza ou age de forma intensa ou ainda permanece com musculatura contraída quando encontra-se na situação de defesa ou prestes a atingir o objetivo
(15, 17, 19, 28, 29, 32, 34, 37)

M-2 - Crianças atribuem a causa da falha a outro colega
(52, 55, 60, 64)

M-3 - Criança cede à intimidação do colega sem reação ou buscando justificar sua ação
(55, 66)

M-4 - Criança com posse de bola demonstra desconforto por estar com o material e dificuldade em agir adequadamente com o mesmo
(88)

TRISTEZA

T-1 - Criança demonstra dificuldade em se expor perante o grupo
(5)

T-2 - Criança se expressa de forma pouco intensa ou de forma exagerada após ter cometido um erro, ter cedido um ponto à equipe adversária ou quando sua equipe sofre um ponto
(30, 36, 47, 54, 79, 81, 83)

SÍNTESE AULA 8

ALEGRIA

Manifestada:

- na comemoração pela escolha da atividade (A-1);
- na realização de brincadeira paralela àquela que vem sendo realizada pelo grupo (A-2);
- na comemoração pelo início da atividade (A-3);
- na tentativa de obter a posse do material para participar ativamente do jogo (A-4);
- por ter sido escolhida para participar da atividade (A-5);
- pela participação na atividade proposta (A-6);
- na comemoração por terem atingido o objetivo do jogo (A-7);
- na simulação do movimento a ser executado na atividade (A-8);
- na diminuição da comemoração pela conquista do ponto (A-9);
- na execução paralela de movimento quando colegas realizam jogada (A-10);
- no pronto atendimento à solicitação do professor (A-11);
- no término da aula (A-12).
- na movimentação constante e/ou intensa sem que haja relação direta com a atividade proposta (A-13).

COMPANHIA

Manifestada:

- na busca de contato físico com outro (C-1);
- no apoio ao colega que passa por situação embaraçosa, que envolve dor ou contrariedade (C-2);
- na ato de ceder a vantagem ao colega (C-3).

RAIVA

Manifestada:

- na presença do professor é menos intensa (R-1);
- na tomada do material de posse de colega sem sua permissão (R-2);
- na disputa do material entre colegas da mesma equipe (R-3);
- quando regra do jogo não é obedecida (R-4);
- quando colega causa prejuízo à equipe cedendo o ponto ao outro time ou atrasando o jogo (R-5);
- na disputa do material entre as equipes (R-6);
- quando colega de equipe não consegue marcar o ponto (R-7);
- na atitude intimidativa em relação ao outro (R-8);
- na dificuldade de aceitação dos próprios erros (R-9);
- na reação agressiva física e moral em virtude de ter sido enfrentada pelo colega (R-10);
- após ser agredida fisicamente e moralmente (R-11);
- na não aceitação de acusação feita por colegas e professor (R-12);
- na interferência na conquista da posse do material (R-13).

ASCO

Manifestado:

- na provocação de situação embaraçosa ao colega (As-1);
- na tentativa de esquivar-se do contato físico com outro (As-2);
- no desconforto ao obter a posse do material que vem sendo utilizado no jogo (As-3);
- na indiferença frente as provocações feitas pelos colegas (As-4);
- na indiferença frente as reclamações dos colegas (As-5);
- ao não dividir o material quando é solicitada (As-6);
- no riso ou sátira feita em direção ao colega que passa por situação embaraçosa (As-7);
- na indiferença diante da orientação do professor (As-8).

MEDO

Manifestado:

- na tentativa de defender-se do ataque adversário (M-1);
- na atribuição de falha pelo mal desempenho ao parceiro (M-2);
- na busca de justificativas para sua ação ao ser intimidada pelo colega (M-3);
- na dificuldade em agir quando a posse do material é obtida (M-4).

TRISTEZA**Manifestada:**

- na dificuldade em se expor perante o grupo (T-1);
- na pouca movimentação após ter obtido mal desempenho no jogo(T-2).

Análise Ideográfica

Aula: 8

Escola: E

Nessa aula foram realizadas duas atividades: um tipo de pegador chamado de super peckman, que deve ser executado com todos os participantes andando nas linhas da quadra, não é permitido correr e um jogo adaptado de volei em que duplas seguram um pano e devem receber e arremessar a bola utilizando este tecido.

A escolha do jogo foi feita através de votação. O professor deu as sugestões de atividades (três) e os alunos escolheram aquela que gostariam de realizar. Enquanto o professor preparava as quadras de volei para o jogo, as crianças brincavam do super peckman.

Um aluno foi chamado pelo professor para auxiliá-lo, buscando os materiais e selecionando os pegas.

Estas atividades propiciaram a expressão de manifestações de emoções de todos os grupos considerados. As crianças demonstraram *alegria* quando a atividade foi iniciada (A-3), por estarem participando das atividades (A-6) e também ao final dela (A-12); realizaram algumas brincadeiras paralelas que despertaram a manifestação dessa emoção (A-2).

A possibilidade de participar do processo de escolha da atividade desencadeou manifestação de alegria entre os alunos, quando escolhiam a mesma opção (A-1).

O fato de haver sido escolhida para ser pegadora também desencadeou expressão de alegria em uma menina que, apesar de verbalizar de maneira contrária apresentava fisionomia que indicava sua satisfação (A-5).

Essa emoção também foi amplamente expressa na realização do jogo de vôlei adaptado, provavelmente pela dificuldade da tarefa que inclui sincronia de movimentos entre a dupla, além de noção espacial desenvolvida. Cada vez que a bola era dominada era comemorada como uma conquista (A-7). Aconteceram também, contudo, situações em que este domínio não foi festejado (A-9).

As crianças buscavam obter a posse do material para participarem ativamente do jogo, tanto o colete para ser o pegador, quanto a bola no jogo de volei (A-4). Neste jogo alguns alunos, inclusive, executavam o movimento mesmo sem o material, como se

estivessem treinando para o momento de realização dele na partida (A-8) e em um episódio, uma dupla parecia estar bastante envolvida com o jogo, pois repetia o movimento que outra dupla estava realizando (A-10).

Quando o professor solicitou a aproximação dos alunos, foi prontamente atendido (A-11).

Foi observada grande movimentação dos alunos no período da aula, antes ou durante a realização da própria atividade, mesmo sem que seus movimentos estivessem relacionados com a atividade em si demonstrando *alegria* (A-13).

Nas manifestações de *companhia* destaca-se a atitude observada de ceder a vantagem do jogo aos colegas que não estavam participando muito, ou seja, as equipes foram divididas em três duplas para cada lado da quadra (havia duas quadras de jogo), algumas dessas duplas conseguiram receber mais bolas que outras e algumas crianças dividiam as bolas, deixando que os colegas que estavam participando menos jogassem (C-3). Também ocorreu de, em situação de disputa entre as equipes pela posse da bola, um menino de uma das equipes ceder a vantagem para a outra equipe para evitar conflitos. Provavelmente, o fato de os pontos não estarem sendo marcados facilitasse o desprendimento em relação ao material, embora essa atitude não tivesse sido observada em outros alunos.

Algumas manifestações de afeto foram registradas nos contatos físicos amistosos entre os alunos (C-1) e no apoio aos colegas em dificuldades (C-2).

A *raiva* foi manifestada em decorrência do não cumprimento das regras das atividades, tanto do pegador, quanto do vôlei (R-4); e por parte de uma criança que reclamava com os colegas em virtude dos erros dos companheiros (R-5) e também quando estes não conseguiam marcar o ponto ao arremessarem (R-7). Em uma das reclamações, uma garota buscou enfrentá-lo e foi agredida fisicamente por ele, revelando a impaciência com os erros alheios (R-10). A criança agredida se mostrou revoltada com a situação, procurando auxílio no professor (R-11), que solicitou a presença do agressor para conversarem, este, por sua vez, pareceu revoltado com a situação, mostrando contrariedade com o que era dito pelo professor (R-12) e desprezo através de gestos e atitudes como “dar de ombros” (N-8).

Outras manifestações de raiva ocorreram em virtude de disputa de material entre os companheiros da equipe (R-3) e entre as equipes (R-6) e da obtenção da posse do material sem autorização por parte do colega (R-2) e na interferência de companheiro que atrapalha na conquista da posse do mesmo (R-13); e uma em função do próprio erro cometido por uma criança (R-9).

A presença do professor parece causar algum tipo de intimidação nos alunos que assim que ele se faz presente calam-se rapidamente (R-1). Atitudes intimidativas também foram executadas por uma criança (R-8).

Quanto ao *asco*, foram observadas situações que indicam deboche como: rir de colega que se encontra em situação embaraçosa (As-7) e provocar este tipo de situação ao colega e divertir-se com isso (As-1).

Alguns alunos mostraram-se indiferentes à provocação do colega (As-4) e também às reclamações (As-5). Outros buscaram afastar-se do contato físico (As-2).

Obtendo a posse do material duas atitudes denotaram nojo: o desconforto diante do material (As-3) e, por outro lado a indiferença frente aos colegas que solicitam que este fosse distribuído (As-6).

O *medo* foi observado na execução da atividade de pegador e não no vôlei. A regra dessa brincadeira estabelece que os jogadores, incluindo os pegadores, só podem andar sobre as linhas das quadras e não podem correr. O que foi observado, contudo, é que ao perceberem a aproximação do pegador, as crianças gritavam, especialmente as meninas, e acabavam correndo, sendo seguidas pelos pegadores que também corriam (M-1).

Durante o jogo de vôlei, um menino apresentou situação que envolveu medo. Ele, tomando posse da bola, não sabia para quem entregá-la. A posse da bola era da equipe adversária, mas ele parecia não ter entendido o que estava ocorrendo (M-4).

Em um dos times havia um menino que reclamava muito dos erros dos colegas e buscava intimidá-los com olhares sérios, isto parece ter gerado medo nos colegas que cada vez que erravam buscavam a justificar ou culpavam uns aos outros pelos erros (M-2 e 3).

Falhar ao executar um movimento foi motivo de *tristeza* em uma série de situações observadas (T-2), além destas, a dificuldade se expor perante o grupo desencadeou a manifestação dessa emoção (T-1).

No jogo de volei realizado, as equipes não estavam marcando pontos e isso pareceu não influenciar no interesse das crianças pelo jogo.

As crianças, com exceção de um menino em especial, também demonstravam facilidade em dividir o material e ceder sua vez aos colegas. Essa atitude foi comum em todos os times, porém, na equipe em que esse garoto que intimidava seus colegas com comportamentos como reclamações, xingamentos e olhares reprovadores pertencia, o ambiente não era muito amistoso e reinava um temor em relação a ele. Essa situação demonstrou, ao meu olhar, a forte influência que as crianças podem exercer entre elas mesmas, gerando atitudes de empatia ou medo, de acordo com as formas de interações ocorridas.

DESCRIÇÃO

Aula: 9

Escola: E

Atividade: queimada adaptada, com duas bolas e acrescentando um alvo

Professor conversa com alunos explicando a atividade que será realizada. Depois divide os times numerando os alunos um e dois e agrupando posteriormente os que receberam o número um ou dois.

Duas meninas correm e dão sorrisos ao dirigiram-se ao mesmo time. Outra menina também repete e bate a mão com a colega da frente da fila (1).

Uma menina anda devagar ao dirigir-se ao seu time, pára, cruza os braços na fila, fica séria (2).

Uma menina vibra levantando os braços quando colega entra na sua fila (3).

Dois meninos também cumprimentam-se batendo as mãos por ficarem no mesmo time. Um menino entra na fila e um colega simula um soco, ele também imita o gesto do outro (4).

Um garoto reage falando : “a”, levantando os braços quando colega segue para outra equipe e coloca as mãos na cabeça em reprovação quando outro garoto entra na sua fila (5).

Dois meninos dão a mão para o colega escolhido bater, um vibra: “ê” (6).

Uma menina saltita, um menino faz movimento de chute; dois meninos cumprimentam-se batendo as mãos (7).

Os dois times colocam-se na quadra. Um menino continua fazendo movimento de chute (8).

Duas meninas andam de costas e uma dá um encontrão com um garoto que empurra a colega, ela ri (9).

Duas meninas brincam e cantam, como “atirei o pau no gato” mas com outra música. Dão sorrisos quando a música acaba (10). Uma das meninas saltita, salta, rebola, provocando o jogador do outro time (11).

São duas bolas em jogo, uma menina permanece saltitando, grita quando a bola se aproxima (12).

Um menino arremessa e quase acerta o alvo, ele coloca as mãos na cabeça enquanto acompanha a bola (13).

Crianças são queimadas e não há comemoração das equipes, que estão mais atentas ao alvo posto na quadra (14).

Uma menina que está na defesa do alvo permanece saltitando (15).

Professor pára o jogo e orienta que quando alguém for queimado o jogo deve ser parado.

Menino é queimado e logo em seguida uma equipe acerta o alvo, a outra equipe reclama dizendo que não valeu porque tinha que ter parado o jogo quando o colega foi queimado (16). Outro time aceita e o jogo é recomeçado.

Algumas meninas que estão se defendendo correm e gritam afastando-se da bola (17).

Um menino salta e gira enquanto observa o jogo (18). Uma menina levanta os braços e saltita pedindo a bola para o colega que está no cemitério (19).

Crianças dão risada durante o jogo (20)

Equipe vibra quando acerta o alvo no outro campo. Saltam, gritam, levantam os braços (21).

Um menino reclama com professor sobre o ponto (22), professor responde que valeu e o jogo prossegue.

Um menino vai em direção às bolas e toma duas boladas, alguns colegas dão risada, um garoto rola no chão para rir (23).

Na equipe que se defende duas meninas movimentam-se saltitando, dançando, rebolando (24).

Durante o jogo as crianças correm, gritam, alertam os colegas, alguns fogem da bola, outros tentam dominá-la (25).

Um menino salta e grita pedindo a bola ao colega (26).

Um menino vai queimar um colega que senta-se para fugir da bolada e escapa, colega que arremessou dá saltitos com o corpo contraído e girando e simula um chute nas pernas do colega que está sentado na sua frente, sai rindo (27).

Uma menina permanece sempre sorrindo (28).

Um menino faz movimentos com as pernas, trançando-as, provocando os colegas que estão atacando (29).

Um menino levanta os braços comemorando por ter queimado alguém do outro time (30).

Um menino foge na defesa, andando até com a cabeça baixa e pescoço encolhido entre os ombros para fugir da bola (31).

Bola que deve acertar o alvo bate em menina e volta para o alvo que balança. Uma menina acompanha o movimento do alvo com as mãos na cabeça, ele não cai e ela relaxa (32).

Menina grita: “cuidado” alertando os colegas sobre a bola que está sendo arremessada (33).

Equipe acerta o alvo e comemora vibrando, saltando, gritando, levantando os braços (34).

Crianças gritam os nomes dos colegas que estão com a posse da bola para que lhes entregue a mesma (35).

Menina dá bolada e acerta na barriga de um colega que põe a mão no local atingido e faz cara de dor (36). A equipe faz: “ô” acompanhando o colega. Outro menino imita-o, colocando também a mão na barriga como se ele fosse o atingido (37).

Uma menina é queimada e um garoto comemora (38). É para parar o jogo mas algumas crianças prosseguem. Um menino reclama alto: “pára a bola” e repete de forma insistente (39).

Um menino faz “chifrinho” no colega, ele faz menção de tirar o braço do colega que tira-o espontaneamente, os dois dão sorrisos (40).

Uma menina é queimada e um garoto comemora saltitando, elevando os braços e gritando (41).

Dois meninos se empurram para ocupar a melhor posição para pegar a bola (42).

Menina arremessa no alvo mas não acerta, fica com tronco flexionado após o arremesso e acompanhando a trajetória da bola, quando vê que não acertou coloca as mãos na cabeça e eleva o tronco (43).

Colegas gritam : “cuidado” alertando os únicas duas meninas que permanecem na quadra na equipe que vem sendo derrotada e as duas bolas estão na posse da equipe adversária. Há uma gritaria intensa (44).. Um menino entra na frente de uma colega para pegar a bola e lhe dá um “encontrão” ela consegue pegar a bola e olha para ele

espantada, abre os braços e fica encarando-o. Professor pára o jogo e entrega a bola para outra equipe porque eles pegaram a bola dentro da quadra do outro time. Os dois discutem, jogando a culpa um no outro. O menino fala, ambos de forma brusca, “só você quer pegar a bola”, ela responde “ó você também...” o final da fala não foi possível de ser entendido, e afastam-se (45).

Uma equipe vence, um menino levanta os braços e caminha, é sua forma de comemoração. Há poucas vibrações com a vitória em si (46). Três menino correm e gritam ao voltar para quadra para o reinício do jogo (47).

Enquanto aguarda o professor que conversa com crianças de outra equipe, uma menina salta sobre o alvo, também dois meninos saltitam, três meninas conversam, um menino passa sobre o alvo dando um passo grande sobre ele (48).

Crianças fazem barulho, conversam (49), professor fala algo (ele costuma usar tom baixo de voz, isto dificulta a captação do conteúdo de sua fala) e as crianças ficam em silêncio. Alguém pergunta a um colega: ó que foi que ele falou?” .

Professor entrega uma bola para cada equipe e alerta os alunos para prestar atenção nas duas bolas para não levar bolada.

Começa o jogo, uma menina faz movimento similar a polichinelo provocando o colega da outra equipe que está com a bola (50).

Um menino é queimado e a equipe que conquistou o ponto vibra (51).

Um menino pega a bola e arremessa rapidamente na outra equipe e acerta, mas crianças reclamam que não valeu pois professor havia apitado para parar o jogo porque alvo da equipe tinha sido acertado. Menino ainda reclama com os colegas inflando o peito e usando gestos bruscos, colegas explicam que o alvo estava derrubado. O menino ainda parece relutar em aceitar mas cede quando o jogo recomeça (52).

Uma menina saltita e levanta os braços pedindo bola ao colega do cemitério (53).

Criança grita “cuidado” alertando os colegas (54), uma menina grita ao defender-se da bola (55).

Uma menina tenta segurar a bola arremessada pela outra equipe e deixa cair, fica, então queimada. A equipe vibra (56), a menina relaxa os ombros e braços e flexiona levemente os joelhos, mas rapidamente se levanta, pega a bola e dirige-se ao cemitério (57).

Na outra equipe há uma gritaria, está sendo atacada com as duas bolas (58).

Na defesa, algumas crianças movimentam-se continuamente, outras ficam alertas e paradas aguardando o ataque (59). O grupo procura acertar o alvo para que este não seja atingido.

Um menino grita “cuidado” alertando os colegas (60).

Um menino saltita quando está na defesa. Uma menina grita (61).

Equipe queima um garoto e comemora (62)

Prossegue a gritaria de incentivo aos colegas para acertar, alerta para o ataque adversário, exclamações ao escapar do ataque e na fuga (63).

Uma menina grita para o colega do cemitério para arremessarem juntos pegando os colegas de surpresa. Ele segura um pouco a bola e logo arremessa (64). Um menino consegue esquivar-se e faz gesto com o quadril (obsceno) para comemorar (65). Menina volta a repetir que é para segurar a bola.

Menina que está distraída acompanhando a bola do alvo é queimada, um menino percebe e tenta avisá-la antes de ser acertada mas é tarde, ele, então, leva as mãos à cabeça, fala: “a” (66). A outra equipe vibra (67).

Uma menina da outra equipe é queimada e poucas crianças comemoram (68).

Uma menina foge correndo ficando o mais longe possível da bola (69).

O jogo é parado porque o alvo caiu e quando recomeça a equipe que se defende fala “cuidado” muitas vezes e saem correndo e gritando buscando defender-se (70).

Menino é queimado mas não assume (71), crianças da outra equipe insistem com ele mas ele não cede, então reclamam a professor e ele intervêm (72), menino queimado segue ao cemitério.

Uma menina é queimada e dois meninos comemoram (73). Uma menina grita várias vezes enquanto está se protegendo (74).

Um menino é queimado e sai da quadra andando lentamente, com as mãos na cintura e cabisbaixo (75).

Equipe acerta o alvo e comemora (76). Ao acertar o alvo uma madeira é quebrada, as crianças aproximam-se para ver, dão risada, aproximam-se, olham o “estrage” e saem rindo. Um menino grita e repete várias vezes “mataram o alvo” (77) enquanto professor tenta arrumá-lo.

Quando professor arruma as crianças vão se posicionando, um menino corre e grita “cuidado”, uma menina sai gritando, dois meninos saem correndo (78). Menino grita o nome de colega pedindo a bola (79).

Menino dirige-se a colega da outra equipe pedindo a bola, ele não dá e protege-a, garoto que quer a bola dirige-se a professor, o outro também explica que foi queimado e segue para o cemitério com a bola (80).

Equipe acerta novamente o alvo e comemora. A comemoração é maior quando o alvo é atingido que quando alguém é queimado (81).

Professor pára o jogo mas o menino que está com a bola já corre para arremessar, os colegas gritam para ele esperar para professor arrumar o alvo.

Enquanto espera professor arrumar, um menino posiciona-se e fala para colega orientando-o sobre onde deve ficar.

Um menino grita o nome do colega pedindo a bola (82).

Uma menina pega a bola mas fica parada, vários colegas gritam seu nome e falam para ela fazer algo e ela acaba passando a bola para um menino do time adversário que está no cemitério (83). Um colega de sua equipe reclama com ela, gesticula com os braços inconformado (84).

Equipe acerta o alvo, somente algumas crianças comemoram (85). Um menino que está no cemitério da equipe que sofreu o ponto põe as mãos na cabeça, senta-se no chão (86).

Professor apita para acabar o jogo e menino arremessa acertando o alvo, ele volta-se para professor e fala: “ã, agora que eu acertei?” (87), professor cumprimenta-o, dá a mão, ele ainda sai reclamando, que “quando eu consigo acaba o jogo” diz que isto sempre acontece com ele, um colega aproxima-se e toca-o no braço, saem andando juntos, colega volta a tocá-lo nas costas (88). Crianças se afastam.

Redução

Aula: 9

Escola: E

ALEGRIA

A-1 - Crianças expressam-se através de sorrisos, contatos corporais amistosos por pertencerem a mesma equipe

(1, 3, 4, 7)

A-2 - Criança realiza brincadeira sozinha ou com colega(s) e se expressa através de sorrisos ao realizá-la

(11)

A-3 - Durante a atividade proposta pelo professor criança se expressa sorrindo

(20, 28)

A-4 - Criança se movimenta e verbaliza de forma intensa chamando atenção dos colegas ou solicitando material procurando participar de forma ativa do jogo

(19, 25, 26, 35, 53, 82)

A-5 - Crianças comemoram por terem atingido o objetivo do jogo

(21, 30, 34, 38, 41, 51, 56, 62, 67, 73, 76, 81)

A-6 - Crianças movem-se de forma intensa buscando conseguir a posse do material, chegando a disputar com colega ocorrendo contatos físicos bruscos

(43, 45)

A-7 - Equipe comemora com pouca intensidade a vitória no jogo

(46)

A-8 - Poucas manifestações referentes à conquista de um ponto

(68, 85)

A-9 - Criança movimenta-se de forma contínua e/ou intensa sem que esta movimentação refira-se à atividade realizada.

(7, 8, 12, 15, 18, 24, 47, 48, 49, 79)

COMPANHIA

C-1 - Criança(s) se manifesta(m) apoiando colega que passa por situação embaraçosa, que envolve dor ou contrariedade

(37, 88)

C-2 - Crianças falam os nomes dos colegas incentivando-os

(63)

RAIVA

R-1 - Criança se expressa através de movimentos lentos ao constatar a qual equipe deve pertencer
(2)

R-2 - Criança verbaliza interjeição e movimenta os braços ao acompanhar colega que se dirige a outra equipe
(5)

R-3 - Criança movimenta os braços elevando-os até a cabeça ao reconhecer o colega que pertence a sua equipe.
(5)

R-4 - Criança reage através de contato físico brusco ao toque não intencional de colega.
(9)

R-5 - Criança(s) se manifesta(m) quando alguma regra do jogo não é obedecida
(16, 22, 39, 52, 72)

R-6 - Criança utiliza de posturas, olhares e/ou gestos para provocar medo em colega
(45, 52)

R-7 - Crianças se expressam de forma hostil em decorrência de disputa de material
(45)

R-8 - Criança discorda de marcação feita durante o jogo
(72)

R-9 - Criança busca auxílio do professor em disputa de material
(80)

R-10 - Criança se manifesta de forma brusca diante de ação de colega que causa prejuízo a sua equipe
(84)

ASCO

As-1 - Criança não reage à contato físico brusco de colega
(9)

As-2 - Criança executa movimentos e/ou emite sons provocativos buscando menosprezar a capacidade do colega da equipe adversária
(11, 29, 50, 65)

As-3 - Criança(s) não reagem quando sua equipe atinge o objetivo do jogo
(14)

As-4 - Criança ri de fato embaraçoso ocorrido com colega ou durante a atividade
(23, 77)

As-5 - Criança provoca situação embaraçosa para o colega e ri do ocorrido
(40)

MEDO

M-1 - Criança verbaliza ou age de forma intensa ou ainda permanece com musculatura contraída quando encontra-se na situação de defesa
(12, 15, 17, 31, 54, 58, 59, 61, 69, 74, 78)

M-2 - Criança permanece atenta ao resultado de sua ação
(13, 32, 43)

M-3 - Criança verbaliza alertando os colegas sobre possibilidade de pontos da outra equipe
(33, 44, 54, 60, 63, 66, 70, 78)

M-4 - Criança se expressa arregalando os olhos diante de atitude inesperada de colega
(45)

M-5 - Criança com a posse do material não consegue aguardar, seguindo sugestão de colega para agirem em conjunto
(64)

M-6 - Criança com posse de bola demonstra desconforto por estar com o material e dificuldade em agir adequadamente com o mesmo
(83)

TRISTEZA

T-1 - Criança expressa-se de forma pouco intensa ou de forma exagerada após ter cometido um erro ou ter cedido um ponto à equipe adversária ou quando sua equipe sofre um ponto
(27, 43, 57, 66, 75, 86)

T-2 - Criança expressa dor ao ser atingida por bola arremessada por colega
(36)

T-3 - Criança se recupera, animando-se e retornando ao jogo após ter sido queimada
(57)

T-4 - Criança demonstra contrariedade em referência a situação do jogo em que sente-se injustiçada
(71, 87)

SÍNTESE AULA 9

ALEGRIA

Manifestada:

- por pertencerem à mesma equipe para realizar atividade (A-1);
- na realização de brincadeira sozinha ou em grupo paralela à atividade proposta (A-2);
- pela participação na atividade proposta (A-3);
- na busca de adquirir a posse do material ou a atenção do outro para participar ativamente da atividade (A-4);
- na comemoração por terem atingido o objetivo do jogo (A-5);
- na disputa pela posse da material buscando participar de forma ativa do jogo (A-6);
- de forma pouco intensa em decorrência da vitória no jogo (A-7);
- de forma pouca intensa em decorrência da conquista de um ponto (A-8).
- na forma de movimentação intensa e/ou contínua sem que haja relação direta com a atividade realizada (A-9).

COMPANHIA

Manifestada:

- no apoio ao colega que passa por situação embaraçosa ou por dificuldade (C-1);
- no incentivo pelo bom rendimento dos colegas (C-2).

RAIVA

Manifestada:

- em decorrência da escolha das equipes, pelo desagrado sobre qual time pertence (R-1);
- pelo desagrado no constatação de que colega pertence a outra equipe (R-2);
- pelo desagrado pela constatação de quais colegas pertencem a própria equipe (R-3);
- na reação agressiva ao toque não intencional de colega (R-4);
- pela desobediência as regras do jogo (R-5);
- na atitude intimidativa em direção ao colega (R-6);
- na disputa de material (R-7);
- na discordância sobre situação do jogo (R-8);
- na busca de auxílio no professor em situação de disputa de material (R-9);
- diante de prejuízo ao time causado pela ação de algum colega (R-10).

ASCO

Manifestado:

- na indiferença diante de contato físico brusco de colega (As-1);
- na execução de gestos ou emissão de verbalização de menosprezo sobre capacidade dos colegas de equipe adversária (As-2);
- na indiferença frente a conquista de ponto para equipe (As-3);
- do riso ou sátira diante de situação embaraçosa ocorrida com outro (As-4);
- na provocação de situação embaraçosa para colega (As-5).

MEDO

Manifestado:

- na busca de defender-se do ataque adversário (M-1);

- na expectativa sobre resultado de sua ação (M-2);
- na tentativa de alertar os colegas protegendo sua equipe de levar um ponto (M-3);
- diante de atitude inesperada de colega (M-4);
- na pressa de arremessar o material, não seguindo sugestão de colega de esperar para agirem em conjunto (M-5);
- no desconforto ao obter a posse do material (M-6).

TRISTEZA

Manifestada:

- ao não conseguir bom desempenho na jogada individual ou da equipe (T-1);
- na dor ao ser atingida pela bola arremessada pelo colega da outra equipe (T-2);
- na volta ao jogo após ter sido atingida pelo outro (T-3);
- ao sentir-se injustiçada em situação de jogo (T-4).

Análise ideográfica

Aula: 9

Escola: E

Nessa aula, as manifestações das emoções iniciaram-se ainda no processo de escolha das equipes para o jogo. O professor se utilizou de seu conhecimento dos alunos para dividi-los de forma dirigida, ou seja, separava aqueles que deveriam ficar em cada time. Nesse momento, alguns alunos demonstraram *alegria* por poderem participar juntamente com colegas, enquanto outros (A-1), ao contrário, demonstraram *raiva* com a separação (R-1, 2 e 3).

Outras situações que propiciaram aos alunos a manifestação de emoções relacionadas com a *alegria* foram: a participação no próprio jogo sugerido, algumas crianças permaneciam sorrindo uma situação em que algumas crianças se engajaram em atividades paralelas àquela que vinha sendo realizada pelo grupo, também demonstrando *alegria* por realizá-las (A-2).

Algumas crianças demonstraram um interesse em participar continuamente do jogo e se movimentavam e verbalizavam de forma contínua como forma de chamar atenção dos colegas para serem incluídas no jogo, por exemplo, pedindo a bola que está com o colega (A-3 e 4); a disputa pela posse do material também evidenciou um desejo de participar do jogo (A-6).

Outras situações que provocaram a manifestação de *alegria* durante o jogo foram duas: a conquista de ponto e a conquista da vitória. No primeiro caso, houve oscilação ao longo da aula, em alguns momentos as crianças comemoravam muito quando conseguiam marcar um ponto (A-5) e em outros somente algumas se manifestavam (A-7). No caso da vitória, algumas comemorações isoladas se fizeram acontecer, tendo uma baixa intensidade (A-8).

A *alegria* também foi manifestada durante vários outros momentos da aula em que algumas crianças demonstraram, de forma constante, durante o período, uma movimentação quase que ininterrupta; outras crianças já se manifestavam quando em situação de jogo, mas com a movimentação que não interferisse diretamente no seu desempenho (A-9).

Sobre a *companhia* algumas manifestações puderam ser observadas e se referiam ao apoio ao colega que passava por algum tipo de constrangimento (C-1) e ao incentivo ao outro durante o jogo (C-2).

A emoção *raiva* ocorreu na divisão das equipes e, durante o jogo, o motivo que desencadeou maior quantidade dessa manifestação foi o não cumprimento das regras (R-5) e em relação à atitude dos colegas, como no caso, pela não entrega do material (R-7 e 9).

De uma forma mais intensa, a raiva foi manifestada pelos seguintes indutores nessa aula: um contato físico inesperado e, ao que parece, uma interpretação equivocada da intenção da colega que executou o toque (R-4); e um interesse na conquista da vitória, sendo que, neste último caso os motivos se relacionaram, ambos, ao andamento do jogo, na discordância de marcação feita sobre situação de jogo (R-8) e pela intolerância diante de erro ou inabilidade de colega (R-10).

Referente à raiva ocorreram também situações de busca de intimidação e foram ocasionadas por contrariedade sofrida pelo intimidador, numa delas referente à disputa de material e em outra por sentir-se injustiçado com o fato do jogo e a dificuldade em ceder a vantagem ao colega (R-6).

Na categoria *asco*, as emoções manifestadas foram em decorrência de duas causas similares relacionadas: ao riso pela situação embaraçosa vivida pelo colega (As-4) e à provocação dessa situação pelo outro (As-5). Em relação direta ao jogo, algumas crianças buscavam provocar os colegas da equipe adversária, menosprezando sua capacidade, rindo, cantando músicas, emitindo sons ou fazendo pequenas coreografias, não chegando, contudo a se utilizar de ofensas ao se referirem aos outros (As-2). Essas brincadeiras eram realizadas pelas crianças das duas equipes e, em nenhuma ocasião alguém manifestou se sentir ofendido com a atitude do outro.

O asco também foi manifestado na indiferença diante de contato físico brusco provocado por colega (As-1); e na falta de comemoração pela conquista de ponto por parte da equipe (As-3).

O *medo* foi manifestado de forma intensa nessa aula, e os dois maiores indutores foram ligados à iminência do ataque adversário e busca de defesa pessoal (M-1) e de alerta ao colegas sobre a possibilidade de sofrer ponto (M-3). Também houve manifestações ligadas à atenção, ao resultado da própria ação, algumas crianças realizavam

posturas que indicavam expectativa (M-2). Em dois casos particulares, as crianças demonstraram medo ligado ao material: em um deles, na dificuldade em aguardar, estando com a posse da bola, para a realização de jogada conjunta como sugerido por colega da equipe (M-5); e, no outro caso, uma menina que se manteve sem ser queimada durante todo o jogo, mas que também evitava o contato com a bola mesmo para o ataque. Por ser a última jogadora em quadra, precisou assumir a posse do material e demonstrou dificuldade em decidir o que fazer com ele, parecia querer livrar-se rapidamente, mas sem saber como, acabou realizando uma jogada que prejudicou seu time e foi criticada por isso (M-6).

Ainda ligada ao medo, uma outra forma de manifestação foi o susto. Tendo ocorrido uma só vez, em decorrência de atitude inesperada do colega que se chocou com outro para obter a posse do material (M-4).

Em alguns momentos do jogo, as crianças demonstravam *tristeza* por não conseguirem desempenhar-se bem na atividade (T-1), mas estas manifestações eram, em geral, rápidas e logo em seguida a criança já se integrava novamente ao jogo (T-3). Somente em um caso, a criança por sentir-se injustiçada, ao término da aula, alimentou esse sentimento por mais tempo, sendo logo em seguida amparada por um colega (T-4).

Uma criança foi atingida pela bola e manifestou dor em decorrência do choque (T-2).

Um fato marcante registrado nessa aula foi, sob meu ponto de vista, a atitude dessa menina que demonstrou medo por obter a posse do material. O fato parece não ter sido observado pelo professor, que não interferiu no acontecimento, mas chamou minha atenção porque se ela não tivesse ficado até o final do jogo na quadra, essas suas dificuldades em se expor ou a inabilidade na realização de movimentos poderia não ser percebida, como é possível que ocorra com muitas crianças nas aulas de Educação Física, se o professor não tiver o olhar atento e sensível para seus alunos, observando suas potencialidades e também suas dificuldades, buscando lidar com elas.

CAPÍTULO CINCO

SEGUINDO EM FRENTE

Ao encerrar essa etapa das análises ideográficas de cada aula pude constatar o universo de possibilidades de aprofundamentos possíveis a partir dos dados que tinha em mãos. Consegui ter clareza do significado de um “universo inesgotável” da pesquisa, pois, por mais que procurasse um caminho que pudesse abranger o maior número possível de aspectos na busca de compreender o fenômeno, alguma coisa sempre me escapava. Resolvi, então, continuar minha viagem de estudo estacionando em cada momento de reflexão. Precisava prosseguir, seguir em frente...

Dessa forma, após realizar a análise ideográfica de cada aula, separadamente, o que me permitiu conhecer o universo particular de cada observação feita, senti a necessidade de buscar uma nova reflexão, partindo de outra perspectiva: analisar cada emoção separadamente.

Chamei esse novo olhar de segunda parada e procurei, neste momento, unir toda variedade de manifestações ligadas a cada uma das emoções, ou seja, todas as expressões de alegria ocorridas na primeira aula, somadas a segunda, terceira e quarta aulas e assim sucessivamente. Meu objetivo agora é compreender o universo de cada emoção, como elas se manifestam.

Com essa análise, busquei responder às minhas indagações iniciais sobre em que contexto as emoções são desencadeadas ou o que provoca as suas manifestações.

Ao realizar esse primeiro agrupamento, a partir dos dados obtidos nas reduções, alguns pontos chamaram-me a atenção: as manifestações pareciam relacionar-se entre si em categorias, isto é, alguns comportamentos estavam ligados diretamente à atividade realizada e outros à interação com professor. Procurei, então, identificar essas categorias, chegando a três, sendo que uma delas aparece dividida em suas subcategorias:

1ª categoria - as emoções manifestadas diretamente ligadas à atividade proposta formaram esta categoria, que foi dividida em duas subcategorias:

- “atividade – interação com outro” atividade que gera uma interação com um colega;

- “atividade em si” – quando atividade gera uma manifestação individual;
- 2ª categoria - “interação com o outro” - manifestações de emoção que nascem de forma espontânea na relação com o outro. Caracteriza-se pela similitude com a primeira subcategoria, mas as interações, aqui, não são decorrentes da atividade realizada pelo grupo. A separação entre essas duas categorias tão próximas justifica-se, pois, com isso, busco compreender as diferenças, no caso de havê-las, entre as formas de expressão de emoções desencadeadas pelas interações espontâneas entre os alunos e aquelas provocadas pela atividade;
- 3ª - manifestações de emoções ligadas à “interação com professor”.

Os dados assim agrupados foram descritos em quadros individuais para cada emoção, nas quais constam: a aula e a escola observada; as manifestações das emoções que foram registradas nos enunciados já apresentados na redução; o número do enunciado descrito sobre as manifestações de emoções ocorridas em cada aula. Assim, um determinado comportamento observado nas aulas 2 e 3, por exemplo, foi registrado nas duas aulas, com o número referente a cada enunciado.

Algumas manifestações foram registradas de maneira isolada, isto é, só foram observadas em uma aula determinada, sendo, então, anotadas no quadro nessa aula específica; outras, diferentemente, ocorreram em todas as aulas. Esse dado ficou registrado no quadro, através do número do enunciado com o qual essa manifestação foi registrada naquela aula.

Convém explicar que esses quadros revelaram a quantidade referente à variedade de manifestações de cada emoção em cada aula separadamente e no todo observado, e não ao total absoluto de comportamentos observados em cada manifestação. Um exemplo: “comemorar ao marcar ponto” foi uma manifestação de alegria registrada na maioria das aulas observadas e, em cada aula, ela ocorreu com certa frequência, porém, foi considerado aqui o fato dessa manifestação ter ocorrido, independentemente do número de vezes.

ALEGRIA

| Manifestações \ aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|--------|---|----|---------|---------|---------|---|
| 1ª subcategoria – “atividade – interação com outro” | | | | | | | | | |
| Por pertencer a mesma equipe que os colegas | 1 | * | * | * | 2 | 2 12 | 9 | * | 1 |
| Na disputa pela posse do material | * | * | * | * | 8 | * | 8 | * | 6 |
| Por ser foco de atenção dos colegas | * | 7 | * | * | * | * | * | * | * |
| No incentivo ao colega para execução da jogada | * | * | * | * | 7 | 5 | 7 | * | * |
| Pela adesão dos colegas à idéia pessoal | * | * | * | * | 3 | * | * | * | * |
| 2ª subcategoria – “atividade em si” | | | | | | | | | |
| Pela escolha da atividade | * | * | * | * | * | 3 | * | 1 | * |
| Por desejar ser o primeiro a jogar | * | 1 | * | * | * | * | * | * | * |
| Pelo início da atividade | * | * | * | * | * | 15 | * | 3 | * |
| Por atingir o objetivo do jogo / aula | 2 | 3 | 2 | 7 | 10 | 6 | 1 | 7 | 5 |
| Por atingir o ponto (diminui ao longo da atividade) | 4 | 9 | 6 | * | * | 16 | * | 9 | 8 |
| Por atingir o ponto, (envolve principalmente os atacantes) | 5 | * | * | * | * | * | * | * | * |
| Na conquista pessoal do objetivo do jogo | * | * | 9 | * | * | * | * | * | * |
| Por participar da atividade | 3 | * | * | * | * | 8 | 5 11 | 6 | 3 |
| Na busca da posse de material para execução da jogada | * | 5 | 3 7 | * | 9 | 4 | 10 | 4 | 4 |
| Por ter sido escolhida para participar da atividade | * | * | * | * | * | * | * | 5 | * |
| No desejo de participar da jogada | * | * | 4 | * | * | * | * | * | * |
| Na simulação do movimento a ser executado no jogo | * | * | 1 | * | * | * | 6 | 8 10 | * |
| Na busca de realizar atividade corretamente | * | * | * | 5 | * | * | * | * | * |
| Na busca de mostrar suas habilidades | * | * | * | 1 | * | * | * | * | * |
| Na busca de situação de risco durante o jogo | * | 4 | * | * | * | * | * | * | * |
| Na volta à atividade, após ter ficado sentado | * | * | 8 | * | * | * | * | * | * |
| Movimentação diminui ao longo da aula | * | * | 5 | * | 13 | 10 | * | * | * |
| Por estarem vencendo o jogo | * | 6 | * | * | * | * | * | * | * |
| Pela vitória | * | * | 10 | * | * | * | * | * | * |

| Manifestações \ aulas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Na pouca comemoração pela vitória no jogo | * | * | * | * | * | * | * | * | 7 |
| Verbalização intensa e/ou contínua, enquanto aguarda o início da atividade | * | * | * | * | * | 17 | * | * | * |
| Movimentação intensa e/ou contínua, enquanto aguarda o início da atividade | 8 | * | * | * | * | * | * | * | * |
| Verbalização intensa e/ou contínua sem relação com a atividade | * | 10 | 12 | 9 | 15 | * | 13 | * | * |
| Movimentação intensa e/ou contínua sem relação com a atividade | * | 11 | 11 | 8 | 16 | 18 | 12 | 13 | 9 |
| Olhares freqüentes à filmadora | * | * | * | 3 | * | * | * | * | * |
| Ao término da aula | * | * | * | * | * | * | * | 12 | * |
| 2ª categoria – “interação com outro” | | | | | | | | | |
| Na provocação ao colega | * | 2 | * | 3 | 4 | * | * | * | * |
| Por provocação dos colegas, através de ação sobre objetos pessoais | 6 | * | * | * | 6 | 13 | * | * | * |
| Por conseguir provocar o colega e ver-se perseguido pelo outro | * | 8 | * | * | * | * | * | * | * |
| Na provocação por contatos físicos ou movimentos similares à luta | * | * | * | * | 11 12 | 9 11 | * | * | * |
| No contato físico que simula luta | * | * | * | * | 5 | 1 | * | * | * |
| Pelo contato físico com o colega | * | * | * | 2 6 | * | * | * | * | * |
| Na execução de brincadeiras isoladas ou com colegas, paralelas à atividade do grupo | * | * | * | * | * | 7 | 3 4 | 2 | 2 |
| 3ª categoria – “interação com professor(a)” | | | | | | | | | |
| No auxílio ao professor(a) | * | * | * | 4 | 14 | 14 | * | 11 | * |
| Na aceitação da atitude da professora sobre as regras do jogo | * | * | * | * | 1 | * | * | * | * |
| Por brincadeira ou contato corporal com professor(a) | 7 | * | * | * | * | * | 2 | * | * |

Quadro 3: Ocorrência da manifestação de alegria nas nove aulas observadas
Os asteriscos correspondem à não ocorrência da manifestação na aula

As manifestações da alegria ocorreram nas aulas observadas em decorrência de três fatores: a atividade, as interações com os pares e com o(a) professor(a). Na categoria “atividades”, duas divisões foram consideradas: “atividade – interação com outro” e a

própria “atividade em si”. Estas subcategorias são apresentadas na tabela pelas divisões em negrito. No primeiro bloco, são descritas as interações ocorridas com pares como resultado das atividades; no segundo, as manifestações resultantes da atividade em si; no terceiro, as interações com pares sem relação direta com a proposta da aula e, finalmente, no quarto bloco, as interações com professor(a).

O maior desencadeador de alegria foi o próprio jogo ou atividade, proposta pelo(a) professor(a). Grande parte dos enunciados descritos decorreram dessa situação (31, incluindo as duas subcategorias descritas), indicando-nos, como foi relatado por Betti, o prazer apresentado pelas crianças em participar das aulas, manifestado pela alegria em realizar as atividades. Esse interesse pôde ser confirmado nos comportamentos de “busca de posse de material para execução da jogada” que foi registrado em sete das nove aulas observadas e “por participar da atividade” que também ocorreu em cinco aulas.

Essa situação das atividades como fator desencadeador foi responsável por 31 dos 42 comportamentos elencados na emoção alegria. Desses 31, cinco referiram-se a algum tipo de contato com colega durante a atividade (apresentado no primeiro bloco do quadro).

Alguns episódios que revelaram essa emoção, deram-se de maneira mais isolada, como: “ser foco de atenção dos colegas”, “desejar ser o primeiro a jogar” ou “na conquista pessoal de objetivo do jogo”, porém, o fato de haverem sido descritos isoladamente não significa que não tenham ocorrido em outras situações e com outros sujeitos, mas sim que o foco central não estava fechado neste ponto, por exemplo, a “busca de situação de risco durante o jogo” só foi registrada por mim em uma aula, o que não significa que nas outras algumas crianças não tenham feito isso.

Em todas as aulas observadas, a comemoração por ter atingido o objetivo do jogo ou da atividade foi um fator desencadeador da emoção analisada. Conseguir marcar o ponto ou realizar o movimento corretamente foi motivo de alegria para as crianças. Essa revelação traz-nos um ponto importante para reflexão, sobre a necessidade de nossos alunos de experimentarem “o êxito” em suas vivências corporais. O “conseguir fazer” certamente influenciará na auto-estima dos alunos.

Sobre a questão da comemoração, o que ocorreu na maioria das aulas é que essa manifestação foi diminuindo ao longo do período. Talvez esse fato esteja ligado à questão

da novidade. Quando iniciamos algo, estamos estimulados e empolgados, mas quando este algo vai se tornando monótono, nossa motivação tende a diminuir. O que também pode estar ocorrendo diz respeito às oportunidades, o aluno está motivado no início do jogo e torce pela equipe e pela própria oportunidade de participar, mas, quando percebe que não tem essa chance, que algumas crianças mais habilidosas dominam o jogo, ele tende a procurar outro foco que lhe dê prazer, diminuindo seu interesse ou conformando-se por não jogar ou não participar ativamente das possibilidades de marcação dos pontos, preferindo ficar na “retaguarda”. Essa situação pode ser observada em algumas aulas. A quantidade de atividades paralelas apresentadas pelos alunos indicam uma busca de satisfação em outra situação que não aquela proposta pelo professor.

O interesse em participar das aulas é muito grande para a maioria dos alunos, que chegam a disputar o material para fazer o ponto. Cabe lembrar que, com exceção de uma única aula, em todas as aulas observadas foram realizados jogos competitivos. Essa disputa pelo objeto utilizado no jogo passa muito facilmente de uma disputa animada que revela alegria, para uma disputa acirrada que revela raiva, como veremos ao analisar essa emoção.

A vitória no jogo, que também poderia ser um fator com alta possibilidade de desencadear alegria, foi pouco valorizada, aparecendo em apenas uma aula, o que pode nos indicar que o maior interesse das crianças não está no vencer, mas em jogar, embora durante o jogo elas se preocupem com a defesa do próprio time.

Também pôde ser percebido nos dados apresentados a grande movimentação e verbalização das crianças durante a aula. Mesmo que estes comportamentos não estivessem diretamente relacionados à atividade, essa atitude foi muito comum, como por exemplo, nos jogos de queimada, quando as crianças que estavam em situação de defesa gritavam e gesticulavam de maneira muito intensa. Semelhante a esse, um outro comportamento pôde ser notado em três aulas diferentes, que foi a simulação do movimento a ser executado no jogo, isto é, as crianças reagiam como se estivessem treinando para o momento em que fossem realizá-lo. Esses dados nos revelam a importância do movimento, da ação na vida da criança.

Outra fonte de alegria para os alunos são os contatos estabelecidos entre eles. Sete comportamentos relacionaram-se com esse fato. Durante as aulas, há um jogo de

provocações que muitas vezes tem o intuito de trazer um para perto do outro e iniciar o contato.

As crianças buscam provocar umas às outras, utilizando-se de verbalizações, contatos físicos, ação sobre os objetos pessoais do outro. Algumas crianças demonstram dificuldade em iniciar o contato interativo com seus pares e a provocação parece ser um recurso para suprir esse estado. As provocações foram responsáveis por quatro dos sete comportamentos registrados na interação. Pode causar espanto verificar a provocação como um fator desencadeador da alegria, mas veremos a seguir que esse comportamento é comum entre as crianças e cabe observar que, nesse caso específico da alegria, só ocorreu nas escolas públicas (em 6 aulas observadas nas escolas públicas, em apenas uma turma isso não se deu). Além de não ter sido registrado nas aulas observadas nas escolas particulares, ainda foi possível detectar que esse comportamento foi mais comum em uma escola específica, a C, onde as crianças por quatro vezes demonstraram essa provocação na aula 5 e três na aula 6, num total de onze atitudes ligadas à provocação obtida em todas as aulas.

Também específico a essa escola, nos dois grupos observados, foi a grande intensidade de comportamentos que simulam lutas entre os meninos. A quantidade de episódios (como relatado na Redução 1 das duas aulas) envolvendo essa manifestação foi muito grande, não sendo registrada em nenhuma outra aula.

A respeito deste assunto, também, cabe esclarecer que a provocação parece desencadear a alegria em quem age de maneira provocativa, mas nem sempre, desencadeia a mesma emoção em quem é vítima desse estado.

Inversamente ao ocorrido a respeito da provocação, a busca de brincadeiras paralelas foi, principalmente, registrada nas escolas particulares.

Surpreendi-me com a baixa quantidade de episódios que envolviam contato amistoso entre o(a) professor(a) e os alunos. Do total de comportamentos apresentados, somente três referiram-se à interação com o professor, e o mais freqüente foi relativo ao auxílio. Em apenas duas aulas os alunos dirigiram-se ao adulto, buscando brincar com ele.

Em apenas uma aula um aluno parecia querer chamar atenção para ser filmado. Nas restantes, minha presença parece não ter interferido no dinamismo da aula.

Comparando o total de manifestações de alegria em cada aula, separados pelas categorias que estabelecemos, temos:

ALEGRIA

| Aula-escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---------------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Categoria | A | B | B | B | C | C | D | E | E |
| Atividade – interação com outro | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | 3 | 3 | 0 | 2 |
| Atividade em si | 5 | 9 | 12 | 6 | 5 | 9 | 7 | 11 | 6 |
| Interação com outro | 1 | 2 | 0 | 3 | 5 | 5 | 2 | 1 | 1 |
| Interação com professor(a) | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Total | 8 | 12 | 12 | 10 | 16 | 18 | 13 | 13 | 9 |

Tabela 1: manifestação de alegria por categorias de situações desencadeadoras

O total apresentado nesta tabela corresponde não ao número de manifestações descritas no quadro anterior, mas o número de registros a respeito da manifestação em cada aula, por exemplo, na aula 7, na categoria “atividade em si”, seis manifestações descritas ocorreram, porém, sobre a alegria em “participar da atividade” duas formas de comportamento foram registradas, o total apresentado, então, foi sete.

Pelo total apresentado, não é possível verificar diferenças significativas sobre a diversidade de comportamentos entre as escolas públicas e particulares. Os menores índices foram obtidos justamente nas escolas A e E, uma pública e uma particular. A escola com os dois índices mais altos foi a C.

Também a atividade pareceu não influenciar, embora a aula 4, não tenha sido um jogo, envolvendo maiores emoções pela competitividade, os comportamentos apresentados foram muito parecidos com as outras aulas.

As interações com professor(a) também não foram diferentes entre as escolas observadas.

Surpreende um pouco o ocorrido na aula 3, quando todas as manifestações ocorridas pertencem à categoria “atividade em si”.

COMPANHIA

| Manifestação \ aulas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1ª subcategoria – “atividade – interação com outro” | | | | | | | | | |
| Na busca de proteção à equipe, evitando a perda de ponto | * | * | 3 | * | * | * | * | * | * |
| Na orientação ao colega | * | 2 | * | * | * | * | 4 | * | * |
| No incentivo ao colega que obteve sucesso | * | * | 1 | * | 5 | 2 | 2 | * | 2 |
| Na intercessão em favor de um colega junto a equipe | * | * | 2 | * | * | * | * | * | * |
| No ato de ceder o material ao colega | * | * | 4 | * | 4 | * | * | 3 | * |
| 2ª categoria – “interação com outro” | | | | | | | | | |
| Na consideração com o colega ferido | 1 | * | * | * | * | * | * | * | * |
| Na devolução de objeto pessoal ao colega | * | 3 | * | * | * | * | * | * | * |
| No toque carinhoso | * | * | * | 1 | 2 | * | * | * | * |
| No auxílio ao colega em dificuldade | * | * | * | * | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| Na tentativa de contato físico com o outro | * | * | * | * | * | 1 | 1 | 1 | * |
| 3ª categoria – “interação com professor(a)” | | | | | | | | | |
| No atendimento à solicitação do professor | * | 1 | * | * | 1 | * | * | * | * |

Quadro 4: Manifestação de companhia nas nove aulas observadas
Os asteriscos correspondem a não ocorrência da manifestação nas aulas observadas

A exemplo do ocorrido com a alegria, a companhia também foi manifestada em referência a situações de jogo, de interação social e com o professor. Por ser uma emoção que baseia-se na interação com o outro, a categoria atividade em si não foi considerada.

Durante as atividades, pude perceber em uma aula a preocupação de algumas crianças com a equipe como um todo, buscando se auxiliarem na tentativa de não perder o ponto.

Cinco manifestações ocorreram em virtude da atividade proposta e o mais comum foi o incentivo ao colega que obteve sucesso na jogada, demonstrando o interesse apresentado pelas crianças pelo bom desempenho dos seus companheiros.

Somente em três aulas foi observado o comportamento de ceder a vantagem da obtenção da posse do material a um colega de equipe. As atitudes de disputa e busca a fim de conseguir o material para si foram muito mais freqüentes, como já notado na alegria. Esse dado pode revelar um grande desejo por parte dos alunos em participar do jogo, o que os leva a não querer dividir o material com o outro para não perder sua chance de jogar.

Sobre a interação com os colegas, também cinco manifestações foram registradas e a mais freqüente foi relativa ao auxílio ao colega em dificuldade. Esse comportamento ocorreu nas duas escolas particulares e em apenas uma pública (escola C), ressaltando, ainda uma vez, que o fato de não haver sido registrado não significa que não tenha ocorrido, mas que não foi observado no momento da ocorrência.

Em uma única aula uma criança feriu-se em acidente (queda) e seus colegas revelaram cuidado com o ferido, cercando-o de atenção e olhares curiosos.

Com referência ao professor, apenas uma manifestação foi registrada e ocorreu somente em duas aulas.

| Aula-escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Manifestação | A | B | B | B | C | C | D | E | E |
| Atividade – interação com outro | 0 | 1 | 4 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Interação com outro | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Interação com professor(a) | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 1 | 3 | 4 | 1 | 5 | 3 | 4 | 3 | 2 |

Tabela 2: Total de manifestação de companhia por categorias de situações desencadeadoras em cada aula

Os dados apresentados nesta tabela nos revelam que não houve diferenças significativas entre as escolas públicas e particulares sobre o total de manifestações para a emoção *companhia*. Parece interessante o fato ocorrido na aula em que a atividade realizada foi mais diretiva, ou seja, no ensaio da coreografia, na aula 4, ocorreu um menor número de manifestações em termos de variedade envolvendo essa emoção analisada.

RAIVA

| Manifestação \ aulas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--|---|---------|--------|--------|----|----|---|--------------|--------|
| 1ª subcategoria – “atividade – interação com outro” | | | | | | | | | |
| Pela mudança de time por parte do colega | * | 1 | * | * | * | * | * | * | 2 |
| Pela composição das equipes | * | 2 | * | * | 1 | 8 | 4 | * | 1 3 |
| Na dificuldade em combinar estratégia para a equipe | 2 | * | * | * | * | * | * | * | * |
| Na orientação ao colega | * | 13 | * | 4 | * | * | * | * | * |
| Quando colega de equipe cede o ponto ao outro time | * | 6 | 8 | * | 5 | 14 | * | 5 | 10 |
| Quando colega de equipe não marca ponto | * | 5 14 | 5 | * | * | * | * | 7 | * |
| Por colega demorar para realizar jogada | * | * | * | * | 4 | * | * | * | * |
| Pelo prejuízo causado por colega na oportunidade de participação no jogo | * | * | * | * | * | 15 | * | * | * |
| Por colega não dividir material na jogada | * | * | * | * | 10 | 13 | * | * | * |
| Na tentativa de tomar material do colega | * | 4 11 | 1 3 | * | * | * | * | 2 | * |
| Na disputa de material | * | 7 | * | * | 3 | * | * | 3 6 13 | 7 9 |
| Na possibilidade de ponto da outra equipe | * | 9 | * | * | * | * | * | * | * |
| Na atribuição de culpa pela derrota da equipe | 7 | * | * | * | * | * | * | * | * |
| Na disputa por lugar na fila | * | * | * | 2 3 | * | 16 | * | * | * |
| 2ª subcategoria – “atividade em si” | | | | | | | | | |
| Pelo desrespeito às regras do jogo | 1 | 16 | 2 9 | * | 9 | 4 | 3 | 4 | 5 |
| Pela demora no início do jogo | * | * | * | * | * | * | 6 | * | * |
| Pela não obtenção do material do jogo | * | * | 4 | * | 8 | 7 | * | * | * |
| Na dificuldade em aguardar sua oportunidade de participar do jogo | * | * | * | * | * | 2 | * | * | * |
| Na dificuldade em aceitar ter falhado na jogada | * | * | 13 | * | * | * | 7 | 9 | * |

| Manifestação \ aulas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--|----------|----------|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Na tentativa de auxílio ao professor, dirigindo-se aos colegas que não cumprem sua solicitação | * | * | * | 1 | * | * | * | * | * |
| Na discordância de marcação feita pelo(a) professor(a) | * | * | 7 10 14 | * | * | * | * | * | * |
| Por professor(a) não marcar ponto para a equipe | 4 6 | * | * | * | * | * | * | * | * |

Quadro 5: Manifestação de raiva nas nove aulas observadas
Os asteriscos correspondem à ausência de registro da emoção

A raiva, juntamente com a alegria, foi a emoção com maior índice de comportamento observado. Também ocorreu em função de situações da atividade, das interações com o outro e das atitudes com o(a) professor(a). Dos comportamentos de raiva manifestados na categoria atividades (22 ao todo), quinze foram relativos à “interação com o outro” e sete à “atividade em si”.

Na categoria “atividade – interação com o outro”, foi revelado um alto índice de intolerância com os erros dos colegas durante o jogo, como evidenciado na raiva “quando colega de equipe cede o ponto ao outro time”, registrado em seis aulas; “quando colega de equipe não marca ponto”, em três aulas; “na atribuição de culpa pela derrota da equipe”, em uma aula.

A “disputa de material” foi comportamento também muito freqüente nas aulas estudadas e a essa manifestação pode-se somar a “tentativa de tomar o material do colega,” que também foi registrada com freqüência. Como relatado na análise da emoção alegria, a busca pela posse do material para a realização da jogada passa com facilidade da animação para a raiva. Nesse caso, é interessante observar que a disputa ocorreu de maneira mais comum na escola E (particular), enquanto que a tentativa de tomar o material do outro aconteceu mais vezes na escola B (pública). A diferença entre os dois comportamentos é que, no primeiro, as duas crianças chegam ao material ao mesmo tempo e há uma divergência sobre quem ficará com ele; no segundo, a posse já se encontra com alguém e outro tenta possuir o objeto sem autorização.

As crianças também apresentaram muito descontentamento com as equipes que foram formadas, pois em duas aulas a escolha foi feita pela divisão por sexo (aula 5 e 6) em outra aula duas crianças fizeram a escolha (aula 7) e nas restantes (1, 8 e 9) os professores dividiram as turmas (na aula 4 não houve necessidade de divisão de equipes por tratar-se de ensaio de coreografia). As maiores reclamações ocorreram nas aulas 7 e 9.

Somente a escola C utilizou-se de filas para retorno à sala de aula e, em uma das aulas observadas, as crianças discutiram entre si disputando lugar mais à frente. Na aula 4, a fila foi utilizada na coreografia, como forma de aguardar sua vez para realizarem o movimento combinado, havendo também problemas de entrosamento nessa situação. As crianças parecem apresentar o desejo de serem os primeiros da fila e há uma disputa por essa colocação.

Um dos pontos básicos desencadeadores de atitudes de impaciência foi o desrespeito às regras do jogo. Segundo Piaget (1977), nessa idade as crianças estão superando a heteronomia, ou seja, as regras são externas e imutáveis e elas atingem a autonomia. Isso significa que começam a conceber as regras como resultado da livre decisão e consentimento mútuo, por isso devem ser respeitadas, mas ainda há uma oscilação entre esses aspectos. Também há conflito em aceitar as regras que os prejudicam pessoalmente e que beneficiem o próximo, por isso, o apego às regras é muito grande.

A cobrança pessoal pelo bom desempenho é forte até mesmo entre as crianças. Em três aulas os alunos manifestaram raiva por terem falhado no jogo.

Também a “não obtenção do material do jogo” foi registrado em três aulas e isso indica que a criança teve pouca ou não teve participação ativa no jogo nos momentos de ataque de sua equipe.

A vontade de participar da atividade é tão grande que leva alguns alunos a reclamarem quando o professor demora para iniciar o jogo, como registrado na aula 6, e também a não conseguirem aguardar sua vez para participar do jogo (aula 6), ou ainda na impaciência com “colega que demora para realizar jogada”, apresentada na aula 5.

Aqui também alguns episódios isolados foram registrados como “reclamação sobre inadequação de material” e “dificuldade em combinar estratégia para a equipe”.

Com respeito à categoria “interação com o outro”, como mencionado na alegria, os comportamentos provocativos muitas vezes desencadeiam alegria naqueles que os provocam, mas não naqueles que os recebem. O item “reação agressiva diante de provocação” revela com clareza este dado. A exemplo do ocorrido com a alegria manifestada pela provocação, a raiva também foi mais comum na escola C, nas duas aulas observadas.

Outros comportamentos que foram utilizados na busca de provocar o colega também desencadearam reações agressivas naquele que foi atingido, como pôde ser percebido nos itens da raiva manifestada “por colega mexer em seus pertences pessoais”, “diante de contato corporal”, “fuga de contato físico” e mesmo “diante de deboche”, que também foi uma forma de atitude provocativa registrada, como veremos na emoção asco.

Foram registrados em quatro aulas comportamentos de intimidação, ou seja, busca de provocar medo no outro.

Em três ocasiões foram observadas atitudes que revelaram falha perceptiva ou interpretativa da criança, desencadeando uma reação agressiva, ou seja, o estímulo desencadeador da emoção, nos casos observados, o contato corporal com colega, parece ter sido percebido ou interpretado de forma inadequada, como tendo sido realizado com intenção de agressão. Isso pode ser constatado nos itens “interpretação da ação do colega como ato agressivo” e “contato físico que envolve deslocamento espacial sem consentimento do outro”. Em um dos casos, por exemplo, ao levantar-se e sair correndo, um garoto tropeçou nas pernas do colega que permanecia sentado. Aquele parece ter interpretado a situação como atitude provocativa ou “fez de propósito”, pois voltou-se rapidamente e atingiu o outro fisicamente com socos. Essa situação vem reforçar a tese que afirma que muitas reações agressivas são consequência de uma falha perceptiva do indivíduo que, sentindo-se ameaçado, reage de maneira impulsiva.

A maioria das manifestações nessa categoria deram-se de maneira isolada como “defesa de ponto de vista pessoal”, “reação após ter sofrido agressão”, “ao ser atingido por objeto atirado por colega”, “não aceitação das atitudes do colega em brincadeiras de luta”, “choro por situação não observada na brincadeira de luta” e “defesa de um colega agredido”.

Sobre as interações com o/a professor(a), apenas quatro manifestações foram registradas, ocorrendo de maneira isolada. No caso de “professor(a) não marcar ponto para a equipe”, que ocorreu duas vezes na mesma aula, cabe recordar que o jogo observado foi o pique-bandeira, no qual as duas equipes atuam simultaneamente nos dois lados da quadra, o que dificulta ao professor acompanhar ao mesmo tempo as duas jogadas.

Na aula 3, por três vezes foi registrada a “discordância de marcação feita pelo(a) professor(a)” na atividade de queimada adaptada. Esses dados revelam que a maior queixa dos alunos sobre as atitudes do professor foram a respeito do jogo.

O total de manifestações da raiva em cada aula está apresentado na tabela 6:

| Aula-escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---------------------------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| Categoria | A | B | B | B | C | C | D | E | E |
| Atividade – interação com outro | 2 | 10 | 4 | 3 | 6 | 5 | 2 | 6 | 6 |
| Atividade em si | 2 | 1 | 5 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Interação com outro | 2 | 5 | 3 | 1 | 4 | 8 | 3 | 3 | 2 |
| Interação com professor(a) | 2 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Total | 8 | 16 | 15 | 6 | 13 | 16 | 8 | 12 | 10 |

Tabela 3: Total de manifestação de raiva por categorias de situações desencadeadoras em cada aula

Um dos dados que se destaca é o baixo índice de comportamento referente a esta emoção na aula 4, em que a proposta realizada foi o ensaio, ou seja, atividade não competitiva e bastante diretiva.

As frequências mais altas foram registradas em duas escolas públicas. Com exceção da aula mencionada e da escola A, os menores índices foram registrados nas escolas particulares, mas as diferenças não foram grandes.

| Manifestação \ aulas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Na justificativa junto ao professor sobre forma de obtenção de material sem permissão do colega | * | * | 4 | * | * | * | * | * | * |
| Na busca de defesa junto ao professor(a) sobre colega que provoca, enquanto aguardam na fila | * | * | * | 3 | * | * | * | * | * |
| Em dirigir-se ao professor(a) para solicitar algo | * | * | * | 2 | * | * | * | * | * |
| Diante da ameaça do professor da possível não participação na aula seguinte, em virtude da desobediência | * | 5 | * | * | * | * | * | * | * |

Quadro 6: Manifestação de medo nas nove aulas observadas
Os asteriscos correspondem à ausência de registro da emoção.

As manifestações de medo envolveram as quatro categorias elencadas: “atividades – interação com outro” quatro situações; “atividade em si” (seis), “interação com outro” (cinco) e “interação com professor(a) (seis).

Sobre a primeira categoria, “atividade – interação com outro”, os comportamentos mais frequentes foram “busca de esquivar-se do ataque adversário”, apresentado em seis aulas. Nessas situações a manifestação entre as meninas pareceu ser mais comum, e os comportamentos registrados foram gritos e correria para se afastarem da bola; e “busca de defesa da própria equipe”, evitando que sofresse ponto. Algumas crianças mostravam-se preocupadas em proteger seus companheiros, alertando sobre o ataque adversário, diferente do ocorrido na raiva, quando as crianças verbalizavam entre si de maneira brusca ou agressiva para evitar a marcação do outro time.

Dois episódios isolados foram registrados nesta categoria: “busca de defesa ao ser acusado de não dividir o material”, pois, como já dito, a disputa de material entre as crianças era muito acirrada e aquele que não conseguisse distribuí-lo, assumindo a posse somente para si, era rapidamente atacado pelos demais; e “atribuição de falha na jogada ao mal desempenho do colega”, não no sentido de culpar o outro como ocorrido na raiva, mas de defender-se, acusando o outro, pois, na aula em que esse comportamento foi observado,

as crianças trabalhavam em duplas e, diante de uma falha ocorrida, um menino da dupla quis justificar-se perante sua equipe, culpando o outro.

Sobre a “atividade em si” os episódios não foram muito freqüentes. O que foi registrado mais vezes foi a “dificuldade em agir ao obter a posse do material”, apresentado nas duas aulas da escola E e, completando, a “busca de manter-se distante do material utilizado no jogo”. Ao contrário dessa, a outra manifestação ocorrida foi a “busca de manter a posse do material” e também a “preocupação com a obtenção da posse do material”. Enquanto algumas crianças procuravam conseguir o material para jogar, outras pareciam querer fugir dessa responsabilidade. Algumas alternativas aparecem quando buscamos refletir sobre esse quadro. Possivelmente essa criança não deseja se expor perante o grupo por não ser muito habilidosa, ou melhor, por não confiar em sua própria habilidade.

Dois episódios isolados foram observados: “manifestação de dificuldade em executar movimento”, ocorrido na aula 4 e “espera sobre resultado de sua ação”, na aula 9.

Poucas manifestações ocorreram na categoria “interação com o outro”. A mais freqüente foi registrada em apenas duas aulas e foi reação de medo “diante de atitude inesperada de colega”; também como forma de reação ao comportamento do outro foram observadas “justificativa de ação ao ser intimidado por colega” e “justificativa de ação ao colega”.

O medo também foi manifestado no comportamento de “fuga ao ser perseguido por colega que busca revidar provocação”, observado na aula 2.

Essa emoção foi aquela que mais apresentou comportamento na categoria “interação com professor(a)”. Foram cinco ao todo, mas com registros isolados: “justificativa junto ao professor(a) sobre acidente com colega”, quando o menino foi acusado pelo grupo de ser o responsável pelo acidente que provocou ferimento em colega, na aula 1; “justificativa junto ao professor sobre forma de obtenção de material sem permissão do colega” e “busca de defesa junto ao professor(a) sobre colega que provoca enquanto aguardam na fila”, ou seja, diante de atrito com colega, busca pelo professor como auxiliador, aula 3 e 4 respectivamente.

O medo também foi manifestado mediante o fato de “dirigir-se ao professor(a) para solicitar-lhe algo”. Talvez essa atitude seja decorrente da postura do professor durante as aulas ou do temperamento da própria criança, por ser tímida ou introvertida, ou mesmo ter alguma espécie de medo de figuras de autoridade. Esse episódio foi observado na aula 4. E, como último comportamento registrado, o medo “diante de ameaça de professor da possível não participação na aula seguinte em virtude da desobediência”, ocorrido na aula 2.

Quanto à frequência total de comportamento em cada aula, temos:

| Aula-escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Categoria | A | B | B | B | C | C | D | E | E |
| Atividade – interação com outro | 0 | 2 | 2 | 0 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Atividade em si | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| Interação com outro | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 |
| Interação com professor(a) | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 1 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 6 |

Tabela 4: Total de manifestação de medo por categorias de situações desencadeadoras em cada aula.

A quantidade de manifestações apresentadas não nos revela diferença entre as escolas públicas e particulares quanto aos comportamentos ligados à emoção medo. Novamente, na escola A, foram registrados os menores índices. O que parece chamar a atenção, mesmo de maneira sutil, é o fato de que, em todas as aulas observadas na escola B, algum comportamento ligado ao medo na “interação com professor(a)” foi registrado.

ASCO

| Manifestação \ aulas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1ª subcategoria – “atividade – interação com outro” | | | | | | | | | |
| No menosprezo à capacidade da equipe adversária | * | 3 | * | * | 1 | 4 | * | * | 2 |
| Como deboche ao colega que não fez ponto | 1 | * | * | * | * | * | * | * | * |
| No menosprezo por colega que busca orientá-lo | * | 4 | * | * | * | * | * | * | * |
| Na indiferença à solicitação do colega sobre interesse em jogar | * | * | 1 | * | * | * | * | 6 | * |
| 2ª subcategoria – “atividade em si” | | | | | | | | | |
| Na indiferença diante da marcação de um ponto | * | 6 | * | * | 3 | * | 5 | * | 3 |
| No desconforto diante da posse do material do jogo | * | * | * | * | * | * | * | 3 | * |
| 2ª categoria – “interação com outro” | | | | | | | | | |
| Na provocação ao colega | * | * | 2 | * | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 |
| No deboche dirigido ao colega | * | * | 4 | 1 | * | * | * | * | * |
| Como sátira ao colega que passa por situação embaraçosa | * | 1 | * | 2 | 2 | 2 | 4 | 7 | 4 |
| Na não reação à provocação do colega | * | 2 | * | * | 4 | 3 | * | 4 | 1 |
| Na indiferença diante das reclamações dos colegas | * | * | * | * | * | * | * | 5 | * |
| Na busca de esquivar-se de contato físico | * | * | * | * | * | 1 | 3 | 2 | * |
| Na discriminação racial | * | 5 | * | * | * | * | * | * | * |
| No desprezo pela colega por ser do sexo feminino | * | * | 3 | * | * | * | * | * | * |
| Diante de ferimento de colega | * | * | * | * | * | * | 2 | * | * |
| 3ª categoria – “interação com professor(a)” | | | | | | | | | |
| Na indiferença diante da orientação do professor | * | * | * | * | * | * | * | 8 | * |

Quadro 7: Manifestação de asco nas nove aulas observadas
Os asteriscos referem-se à ausência de registro da emoção.

As mesmas categorias apresentadas nas demais emoções estiveram presentes também no caso do asco. Para a “atividade – interação com o outro”, quatro formas diferentes de manifestação foram registradas; para a “atividade em si” apenas duas; sobre a

“interação com o outro” foram nove e na “interação com professor(a)” somente um item foi observado.

Sobre a interação com o outro como fruto da atividade o comportamento mais comum foi o “menosprezo à capacidade da equipe adversária”. Durante o jogo, as crianças buscavam provocar umas às outras, gesticulando ou verbalizando, algumas vezes tentavam ridicularizar o outro.

Em duas ações isoladas, as crianças caçoavam do colega que não conseguia marcar ponto e também demonstravam menosprezo diante da tentativa de auxílio.

Talvez por interesse em permanecer com a posse do material e realizar a jogada, em duas aulas, foi observado o comportamento de não atenção à solicitação do colega sobre o interesse em jogar. Essa indiferença resultava em não ter que dividir o material com o outro e poder jogar sozinho.

Sobre a atividade, a manifestação com maior índice foi a indiferença diante da marcação do ponto. Isso ocorreu em três aulas diferentes e pode indicar um interesse maior na participação em si do que na contagem dos pontos ou também na falta de motivação pelo jogo.

Pôde ser observado em uma das aulas o desconforto de uma criança diante da posse do material, enquanto muitos colegas brigavam para obter sua posse para jogar. Uma menina necessitava realizar a jogada, por ser a última de sua equipe a ficar na quadra sem ser queimada. Sua dificuldade em assumir o objeto e jogá-lo aos colegas foi patente.

A maior parte das manifestações foi referente à categoria “interação com o outro” e o comportamento mais freqüente foi a “sátira ao colega que passa por situação embaraçosa”. Essa sátira era realizada por meio de comentários jocosos ou gesticulações provocativas. Também foi comum um comportamento de provocar e debochar do colega, ridicularizando-o. Como resposta, nesse caso, as crianças manifestavam uma não reação às provocações, ou seja, permaneciam indiferentes àquilo que lhes era dito. Isso ocorreu em cinco aulas observadas.

Algumas crianças procuravam evitar o contato físico iniciado por seus colegas, esquivando-se ou afastando-se. Isso foi observado em três aulas.

As outras manifestações registradas ocorreram como episódios isolados em apenas uma aula. Em uma delas, tratava-se de situação bem específica, revelando o asco de uma menina diante de um ferimento do colega; uma outra também referiu-se à “indiferença diante das reclamações de um colega”. As outras duas manifestações, entretanto, ambas ocorridas na escola B revelavam uma situação mais complicada, no meu ponto de vista, pois relacionava-se ao desprezo ao colega, levando em conta sua raça e sua identidade sexual. Um menino menospreza a capacidade de uma menina de desempenhar-se bem no jogo por ser do sexo feminino e, em outra aula, um garoto busca ofender uma colega de raça negra chamando-a pelo nome de uma animal. Cabe ressaltar que em nenhuma das ocasiões o professor parece ter percebido o que se passava e nenhuma atitude foi tomada.

Somente uma manifestação foi referente à “interação com professor” e o comportamento apresentado foi indiferença diante da orientação do professor.

| Aula-escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Categoria | A | B | B | B | C | C | D | E | E |
| Atividade – interação com o outro | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Atividade em si | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Interação com outro | 0 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 |
| Interação com o/a professor(a) | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Total | 1 | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 8 | 5 |

Tabela 5: Total de manifestação de asco por categorias de situações desencadeadoras em cada aula

Como destaque nessa tabela, apresenta-se a escola E, com um índice um pouco mais alto do que as outras escolas observadas. As manifestações apresentadas referiram-se à provocação, mas, principalmente à forma de reação às situações, ou seja, na indiferença diante das tentativas de interação dos colegas (provocativas ou não). Mais uma vez, nas aulas 1 e 4, obtivemos as menores quantidades de manifestações de mais de uma emoção.

Interessante que a frequência apresentada em todas as outras aulas observadas foi muito semelhante, não podendo ser percebidas as diferenças entre as escolas públicas e as particulares em relação a esta emoção.

TRISTEZA

| Manifestação \ aulas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1ª subcategoria – “atividade – interação com o outro” | | | | | | | | | |
| Diante de agressão de colega por ter falhado no jogo | * | 1 | * | * | * | * | * | * | * |
| Diante de sátira do colega por ter falhado | * | * | * | * | * | 1 3 | * | * | * |
| Ao sentir-se injustiçado | * | * | * | * | * | 6 | * | * | 4 |
| Na volta ao jogo após ter sido atingido por colega | * | * | * | * | * | * | * | * | 3 |
| 2ª subcategoria – “atividade em si” | | | | | | | | | |
| Na diminuição da movimentação em situação de derrota | 2 1 | * * | * 1 | * * | * * | * * | * * | * * | * * |
| Ao sofrer ponto | | | | | | | | | |
| Na saída da atividade | 5 * | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | * | * | * |
| Ao falhar no jogo | 3 | * | * | * | * | 5 | 1 | 2 | 1 |
| Na exposição involuntária do próprio corpo | * | * | * | 1 | * | * | * | * | * |
| Em decorrência de ferimento | 4 | * | * | * | * | * | * | * | 2 |
| 3ª categoria – “interação com professor(a)” | | | | | | | | | |
| Na dificuldade em manifestar-se perante o grupo ao ser solicitado pelo(a) professor(a) | * | * | 4 | * | * | * | * | 1 | * |
| Ao ser preterida pelo(a) professor(a) | * | * | 2 | * | * | 4 | 2 | * | * |

Quadro 8: Manifestação de tristeza nas nove aulas observadas
Os asteriscos correspondem à ausência de registro da emoção.

Nessa emoção não foram registrados comportamentos referentes à “interação com o outro” fora do contexto da atividade. Foram apresentadas quatro manifestações de

“atividade – interação com outro”, seis sobre “atividade em si” e duas referentes à “interação com o professor(a)”.

Sobre “atividade – interação com outro”, as manifestações ocorridas deram-se de maneira isolada, cada uma sendo registrada em uma aula diferente, com exceção do “sentir-se injustiçado”, que foi observado em duas aulas distintas.

Dois comportamentos registrados “diante de agressão de colega por ter falhado no jogo” e “diante de sátira do colega por ter falhado” revelavam outra forma de reação frente às provocações ou às agressões de seus pares. Esses dados vêm reforçar o poder das opiniões ou manifestações dos outros em desencadear emoções em seus colegas.

Na categoria “atividade em si” duas manifestações foram bastante frequentes: “saída da atividade”, quando esta parece tornar-se não mais interessante, muito cansativa ou diante do descontentamento ou da contrariedade. Uma atitude possível assumida por algumas crianças foi ausentarem-se da brincadeira, participando como observadores. Esse comportamento ocorreu nas cinco aulas observadas em duas escolas –B e C, nas aulas 2 à 6. Em ambas, a atividade realizada foi uma espécie de queimada adaptada. O outro comportamento freqüente foi a tristeza manifestada “ao falhar no jogo”, sendo registrado duas vezes na aula 1, uma na aula 6 e em todas as aulas observadas nas escolas particulares.

As situações que ocorreram de maneira mais específicas foram: a “diminuição da manifestação em caso de derrota” na aula 1, na qual realmente uma equipe vinha fazendo muitos pontos a mais do que a outra; a “exposição involuntária do próprio corpo” na aula 4 e a “decorrência de ferimento” nas aulas 1 e 9.

Nas “interações com o/a professor(a)” duas manifestações foram registradas e a mais comum, ocorrendo em três aulas foi a tristeza decorrente de ser “preterido(a) pelo professor(a)”, mostrando a importância para algumas crianças em obter a atenção do adulto. E o outro comportamento foi referente à “dificuldade em se manifestar perante o grupo ao ser solicitado pelo professor(a)”.

| Aula-escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-----------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Categoria | A | B | B | B | C | C | D | E | E |
| Atividade – interação com o outro | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 |
| Atividade em si | 5 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Interação com o outro | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Interação com o/a professor(a) | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Total | 5 | 2 | 4 | 2 | 1 | 6 | 2 | 2 | 4 |

Tabela 6: Total de manifestação de tristeza por categorias de situações desencadeadoras em cada aula

Diferentemente do ocorrido nas outras emoções, um dos índices mais altos quanto à frequência de variações na manifestação ocorreu na escola A, juntamente com a aula 6 da escola C.

Os dados não revelam diferença entre as escolas públicas e particulares e também entre as atividades realizadas. Uma percepção importante é o baixo número de registros a respeito dessa emoção em todas as aulas.

CAPÍTULO SEIS

ANÁLISE NOMOTÉTICA

Após essa etapa das análises individualizadas, primeiramente de cada aula e em seguida de cada emoção estudada, busquei cruzar os dados obtidos nas aulas a fim de adquirir um quadro geral do fenômeno.

Minha busca não é por generalizações, mas por pontos convergentes e divergentes ocorridos nas diversas possibilidades de manifestação do fenômeno. Isso quer dizer que não busco leis gerais que possam reger a expressão das emoções em aulas de Educação Física, para que sejam aceitas como regras, mas aprofundar minha compreensão sobre este fato para atingir sua essência.

Ao término das análises individualizadas, primeiramente por aulas e, em seguida, por emoções, ainda não se esgotava minha busca por aprofundamento. Sentia-me como naquela história em que os cientistas foram colocados no escuro, próximos a um elefante, só tendo acesso a uma de suas partes e eles, descrevendo esta pequena parte que era a que podiam tocar, acreditavam estar descrevendo o todo. Toquei uma pequena parte do elefante, sei que não conseguirei descrevê-lo por completo, pois o todo é por demais abrangente para que alguém se aventure a isto, mas gostaria de prosseguir na exploração.

Resolvi, então, cruzar os dados que obtive e realizar o que em fenomenologia denomina-se análise nomotética, ou seja, passo a interpretar os dados que obtive, o que de relevante foi mostrado nas análises individuais e agora é considerado. Busco aspectos que sejam gerais a fim de atingir uma proposição final, que não é a verdade final, mas um dos aspectos dessa verdade.

Na busca dessa proposição e dando continuidade ao que os dados foram me revelando, gostaria de fazer um parêntese a respeito desta afirmação. O trabalho em fenomenologia, por não exigir passos fixos, ao contrário, permitir que o pesquisador busque seu caminho, possibilita o diálogo de quem pesquisa com seu objeto de estudo. É como se fosse permitido conversar com os dados e são eles, unidos à intencionalidade do pesquisador, que direcionam a análise. A interpretação e a proposição final a que os

estudiosos chegam são o resultado de um diálogo entre o fenômeno observado e o próprio observador/inquiridor.

PRIMEIRA PARADA

Ao esgotar meu diálogo com os dados vistos de maneira pessoal, senti necessidade de focar alguns episódios observados que envolviam manifestações variadas de emoções, ou emoções variadas numa mesma situação. Muitos comportamentos apresentados em uma determinada emoção completavam-se ou repetiam-se em outra; às vezes, uma manifestação ocorrida em determinada emoção positiva repetia-se em uma emoção dita negativa. Resolvi, então, analisar algumas destas situações.:

Escolha das Equipes

A escolha das equipes foi uma situação que desencadeou emoções diversas entre as crianças, sendo que a alegria e a raiva foram as registradas com maior frequência. Quando as crianças conseguem participar do jogo com seus companheiros ou com aqueles que consideram ser “bons jogadores”, sentem-se alegres, mas quando seus amigos não participam de sua equipe ou ainda por fazerem par com aqueles que consideram fracos em termos de habilidades, ficam nervosos, irritados e expressam raiva.

Formas variadas de escolha foram utilizadas nas aulas observadas: divisão por sexo, escolha por parte do professor e duas crianças separando as equipes.

Na primeira delas, a divisão por sexo, as crianças pareciam já estar acostumadas a este tipo de separação, pois elas mesmas insistiam com a professora para que procedesse dessa forma. Talvez essa opção ocorra pela diferença em termos de condutas que as crianças apresentam durante o próprio jogo e que pôde ser observada durante o estudo: os meninos são mais “ousados”, disputam o material com garra, querem participar ativamente do jogo; já as meninas aparentam mais receio, procuram fugir da bola e só se aproximam dela quando se sentem seguras. Diante dessas diferenças, poderia ser mais difícil para as meninas conseguirem a posse do material para poderem participar ativamente do jogo, quando junto a seus pares do sexo masculino. Também em relação aos meninos, eles poderiam considerar suas colegas como “estorvo” para suas jogadas. Preferem, então,

manter-se divididos. Outra causa provável da escolha por esta forma de separação por parte dos alunos seja a falta de experiência em participar de grupos mistos.

Quando o professor escolhe os grupos, atitude assumida em três das cinco aulas observados, as crianças podem manifestar desagrado com a escolha, mas não se dirigem ao professor a fim de reclamar. Manifestam seu desacordo por meio de expressões e atitudes que revelam irritação pela escolha. Isso provavelmente ocorra em virtude do respeito, ou mesmo receio, pela figura de autoridade na sala, que é o professor.

Somente em uma aula a escolha foi feita pelos próprios alunos. Nesse caso, a professora demonstrou preocupação em propiciar a todos os alunos a chance de fazer a escolha, pois ela possuía uma lista em que todos aqueles que já tiveram a oportunidade de escolher equipes tinham seus nomes anotados, para não se repetirem antes que todos tivessem ido. Também permanecia atenta para garantir que a criança que deveria escolher realmente fizesse a escolha sem interferência dos colegas. Nessa aula, uma criança demonstrou muita raiva, reclamando muito pela interferência da professora que garantia a escolha daquele aluno que realmente deveria fazer as opções. Também nessa escola, os alunos pareciam acostumados a essa forma de separação de times e comportavam-se respeitando a escolha dos colegas.

Disputa de material

Outra situação observada, registrando mais de um tipo de emoção, foi a disputa de material, pois a ânsia de participar do jogo era muito grande para a maior parte das crianças, levando-as a querer possuir a bola para poder realizar a jogada. Isso aconteceu porque nos jogos utilizados, na maioria das aulas, o material era escasso, por exemplo: no caso da queimada uma só bola para toda a classe, ou duas como na aula 8, tornando a concorrência entre as crianças muito grande. Essa disputa, em muitas ocasiões, apresentava-se como uma forma animada de conseguir o material, já em outras, era uma luta pela posse, na qual as partes interessadas chegavam a se agredir para obter a vantagem, envolvendo manifestações de alegria e raiva.

Depois de conseguida a posse, uma outra atitude registrada foi a tentativa de defender o material, já que algumas crianças procuravam tomá-lo das mãos do colega. Alguns comportamentos indicavam o medo de perder o material tão cobiçado.

Enquanto alguns brigavam para conseguir obter o objeto, outras crianças lutavam para ficar longe dele; alguns alunos, durante os jogos, revelavam medo de se aproximar da bola, mesmo quando ela já não representava perigo de “queimar”, comportamentos que, em algumas ocasiões, sugeriam asco pelo objeto, no sentido de ter aversão a ele.

Incentivo aos Colegas

Durante o jogo, algumas crianças ficavam contentes e comemoravam quando seus colegas faziam ponto, revelando alegria ou companhia. Outras buscavam orientar os colegas em dificuldade de forma tranqüila e paciente, já outras se mostravam intolerantes para com o erro do colega, agredindo-os verbalmente ou mesmo fisicamente. O que nos chama a atenção é que a intolerância com o erro do outro foi maior, com muito mais frequência, do que o incentivo ao acerto.

Mesmo quando buscava auxiliar o outro, a tonalidade da fala representava raiva pela dificuldade no desempenho da ação.

Muitas falhas eram tratadas entre as crianças com desprezo ou de forma satírica, revelando asco. Essa situação desencadeou emoções também diversas naqueles que eram ridicularizados ou agredidos por seus pares: alguns demonstravam indiferença, não reagiam ou “davam de ombros” àquele que lhes ofendia; outros ficavam tristes e isolavam-se, fugindo ainda mais do material; outros ainda revelavam raiva e retrucavam, defendendo-se ou revidando a agressão sofrida.

Êxito X Fracasso

Conseguir executar o objetivo do jogo desencadeou emoções variadas entre as crianças. Algumas vibravam quando conseguiam marcar ponto, enquanto outras permaneciam indiferentes. Em relação ao fracasso, as emoções eram mais intensas, enquanto que algumas crianças pareciam não se importar, não demonstrando reação, ou

mesmo brincando com a própria situação. Outras ficavam nervosas, com raiva pelo erro e outras ainda pareciam tristes por não terem obtido êxito.

Essa situação vem nos revelar a importância para a criança de vivenciar tanto o êxito quanto o fracasso em suas experiências, para aprender a lidar com as duas possibilidades de efeitos desencadeados pelos estímulos diversos, ou seja, não é benéfico para o indivíduo ser sempre o vitorioso, pois corre o risco de não saber reagir adequadamente, quando não se sair bem em alguma situação. O mesmo também para o fracasso. A pessoa tem a necessidade de ser bem sucedida, pois, caso contrário, vivenciando somente o fracasso, pode ter problemas em sua auto-estima. Nas aulas de Educação Física, a criança tem a oportunidade de vivenciar as duas possibilidades, pela própria característica das atividades realizadas. Entretanto, a vivência pura, sem orientação adequada, não garante o aprendizado das formas saudáveis de lidar com essas situações, que envolvem o êxito e o fracasso. Torna-se necessária a participação efetiva do professor.

Proteção à Equipe

Durante o jogo, algumas crianças buscavam proteger sua equipe contra o ataque adversário, procurando não ceder o ponto para outro time, porém, a forma como essa proteção era feita, variava muito, mostrando variantes emocionais permeando as ações, isto é, enquanto alguns fugiam e buscavam trazer os outros para seu lado, com medo, outros gritavam com seus pares, revelando impaciência. As emoções, aqui, foram traduzidas como raiva para com seus colegas e companhia na procura de um auxílio mútuo.

Brincadeira de Luta

Um comportamento que foi observado tanto na emoção raiva quanto na alegria foi a brincadeira de luta. Alguns meninos, principalmente nas aulas 5 e 6, passaram grande parte da aula desenvolvendo essa atividade paralela. A princípio, era uma brincadeira animada, mas vários conflitos ocorreram em função desse jogo. Muitas discussões e brigas se originaram dessas “lutinhas”. Dessa forma, o que era uma atividade divertida no início, transformava em algo difícil de administrar pelas crianças, que acabavam se atacando e se agredindo de verdade.

Provocações

A provocação também foi um comportamento manifestado com diversas tonalidades emocionais. Nesse caso, algumas crianças pareciam se utilizar desse recurso para chamar atenção do colega e iniciar a interação, demonstrando tanto alegria para aqueles que provocavam quanto raiva para aqueles que eram provocados. Algumas crianças procuravam provocar os outros, de forma a iniciar uma briga e assim produzir no outro uma reação agressiva.

As provocações também desencadeavam respostas que variavam de acordo com as diversas emoções. As reações foram: aceitar a brincadeira e manter a interação; reagir negativamente e de maneira brusca, expressando raiva; manter-se indiferente diante da provocação.

Essa tentativa para iniciar contato com o outro por meio de atos provocativos, pode revelar uma inabilidade por parte das crianças em iniciar contatos com os colegas, utilizando-se do recurso da provocação para assim conseguir seus intentos. Há, porém, algumas situações em que este comportamento não parece ser ocasionado por essa dificuldade em estabelecer relações, mas, realmente, em querer suscitar no outro uma reação agressiva, como se isso causasse prazer àquele que a provoca, fato que é confirmado pela expressão após a reação agressiva do outro.

Término da Aula

O término da aula também foi desencadeador de manifestações de alegria, como satisfação por ter participado e de raiva por ter que ir embora ou por não ter conseguido jogar. As crianças estão durante todo o período do jogo buscando dominar o material para conseguir atacar, participando ativamente do jogo. Algumas, no entanto, não conseguem realizar esse seu intuito e acabam a aula tendo jogado poucas ou mesmo nenhuma vez. Isso causa reações que revelam insatisfação, frustração, manifestação de raiva.

SEGUNDA PARADA

Buscando ainda a proposição, os dados me apontam para outras possibilidades de olhar, gerando em mim a necessidade de construir uma matriz nomotética, na qual serão unidos esses pontos considerados como relevantes para serem comparados e interpretados conjuntamente. Esta matriz retrata o total de manifestações apresentadas sobre cada emoção analisada, dividindo-as nas categorias consideradas, e foi nomeada Tabela 7. Com isso procuro compreender quais emoções são mais manifestadas de uma forma mais ostensiva durante as aulas e em qual contexto essas manifestações se dão preferencialmente. Essa matriz também me permite comparar os dados obtidos entre as emoções para cada categoria.

Em seguida, como desmembramento da primeira matriz uma nova foi elaborada (Tabela 8) trazendo, os dados sobre o total das manifestações de cada emoção em cada aula. Essa organização permite a análise das convergências e divergências ocorridas entre as diferentes escolas (públicas e particulares) e em relação às atividades realizadas.

| Emoções | ALEGRIA | COMPANHIA | RAIVA | MEDO | ASCO | TRISTEZA |
|---------------------------------|----------------|------------------|--------------|-------------|-------------|-----------------|
| Categorias | | | | | | |
| Atividade – interação com outro | 5 | 5 | 14 | 4 | 4 | 5 |
| Atividade em si | 27 | 0 | 8 | 6 | 2 | 5 |
| Interação com outro | 7 | 5 | 16 | 5 | 9 | 0 |
| Interação com professor(a) | 3 | 1 | 4 | 5 | 1 | 2 |
| Total | 42 | 11 | 42 | 20 | 16 | 12 |

Tabela 7: Total de comportamentos registrados sobre cada emoção em todas as aulas observadas

O primeiro dado que se revelou aos meus olhos foi a frequência de alegria e de raiva apresentada no total das observações: 42 manifestações diferentes para cada emoção, sendo ambas as mais comumente desencadeadas entre os alunos. Esse dado trouxe-me satisfação ao comprovar alguns dados apresentados sobre a alegria, o prazer manifestado pelas crianças em participar das aulas, o que era também o que sentia quando lecionava nesta faixa etária. Mas preocupa-me verificar que o índice de raiva (emoção tida como negativa) foi igual ao da alegria e o controle de sua expressão deve ser trabalhado com bastante cuidado e atenção.

Analisando mais profundamente esse dado, busquei verificar as manifestações dessas duas emoções nas categorias levantadas, sobre a que se referia determinado comportamento, sendo que os dados mostraram que a categoria “atividade”, que inclui os dois subgrupos: “atividade – interação com outro” e “atividade em si”, foi responsável por 31 das 42 manifestações totais de alegria e 22 das 42 que expressam raiva. Isso nos indica que a atividade proposta nas aulas desencadeou principalmente a emoção positiva.

Observando a tabela, pudemos verificar que a diferença entre as duas emoções encontra-se no alto índice de raiva na categoria “interação com outro”, sendo 16 para esta emoção e 7 para alegria. Voltando então ao grupo da “atividade”, é possível constatar que também aí na “atividade – interação com outro” apenas cinco variações foram registradas para alegria, enquanto 15 foram observadas para raiva. Isso nos faz perceber que o teor das interações entre as crianças, provocado ou não pela atividade realizada, tem sido mais permeado pelo conflito, ou por emoção negativa.

Em relação à menor frequência, duas emoções obtiveram quantidades similares: a companhia e a tristeza. Mais uma vez uma emoção considerada positiva acompanhada de uma negativa. É confortável a nós professores constatar que pouca variedade de manifestações de tristeza ocorrem em nossas aulas, pois, de alguma forma é isso que esperamos de nossa prática: que os alunos gostem dela, que sintam-se bem, enfim, que não se entristeçam. Mas, a companhia, a “busca de estar com o outro”, não deveria ser também nosso interesse? Fazer com que as crianças compartilhem mais desse momento o qual possibilita tantas trocas com os colegas de maneira mais efetiva?

Comparando os dados apresentados para a companhia com os já comentados sobre a raiva, comprovamos que os índices de interações pautados em emoções positivas são realmente mais baixos que aqueles permeados pelas negativas. Mesmo se resolvermos somar as manifestações de companhia e alegria sobre variedade de manifestações nas interações com outro (na atividade ou fora dela), nenhum dado supera as frequências obtidas para raiva.

Seguindo ainda o raciocínio das emoções que estão principalmente envolvendo as interações entre as crianças, analisando isoladamente cada emoção, percebemos o alto índice de asco permeando as relações na categoria “interação com outro”. Isso significa grande quantidade de troca baseada em atitudes de desdém, desprezo, mas também representa a busca de não interação, como já relatado, de não reação diante da provocação.

Sobre a “interação com professor,” há um dado apresentado que me impressionou: as maiores variedades de manifestação deram-se para raiva e medo. O que indica que os alunos devem estar encontrando dificuldade em relacionar-se ou de interagir positivamente com os professores.

O medo também foi a emoção com a segunda maior variedade de comportamentos registrados, sendo que as manifestações equilibraram-se nas categorias consideradas. Comparando os dados do medo e da tristeza para a categoria “atividade”, percebemos a mesma frequência, ou seja, 10 manifestações para cada uma delas.

A fim de ampliarmos a profundidade das interpretações, busquei unir os dados do total das variedades de manifestações de cada emoção em cada aula observada. O resultado está apresentado na tabela 8.

| Aula-escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Emoção | A | B | B | B | C | C | D | E | E |
| Alegria | 8 | 12 | 12 | 10 | 16 | 18 | 13 | 13 | 9 |
| Companhia | 1 | 3 | 4 | 1 | 5 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| Raiva | 8 | 16 | 15 | 6 | 13 | 16 | 8 | 12 | 10 |
| Medo | 1 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 6 |
| Asco | 1 | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 8 | 5 |
| Tristeza | 5 | 2 | 4 | 2 | 1 | 6 | 2 | 2 | 4 |

Tabela 8 : Total de comportamentos emocionais apresentados em cada aula

Os dados apresentados nessa tabela chamam a atenção para alguns aspectos como: comparando as variações de emoções ocorridas entre as escolas, podemos perceber uma diferença interessante entre as escolas A e C na aula 6. A primeira obteve os menores índices para quatro das seis emoções analisadas (alegria, companhia, medo e asco), enquanto a segunda apresentou os maiores para três das mesmas seis consideradas (alegria, raiva e tristeza); nas duas aulas a atividade realizada foi um jogo que envolvia competição e as duas escolas são públicas.

Na escola A as freqüências das manifestações de emoções foram ainda mais baixas do que apresentado na aula 4, escola B, em que não se tratava de atividade competitiva. Em um primeiro olhar poderíamos considerar uma situação agradável, poucas manifestações de raiva, de asco, de medo. Isso parece bom, mas continuando a análise, podemos perceber também, que além da raiva, a alegria e a companhia foram muito baixas e a tristeza até certo ponto alta (convém lembrarmos que foi nessa aula que um menino se acidentou e se feriu e algumas manifestações de tristeza foram resultantes dessa situação). Essa turma destacou-se das demais pela baixa taxa emocional apresentada de uma maneira geral.

As maiores freqüências de variações de manifestação de alegria foram registradas na escola C e os maiores índices de raiva nas atividades competitivas da escola B e uma aula da escola C. Já a escola E, escola particular, teve os maiores índices de asco e medo (aulas 8 e 9, respectivamente).

TERCEIRA PARADA

Pude perceber como revelado nos dados apresentados anteriormente, a forte ligação da raiva com as interações sociais e busquei verificar em quais aulas foram registradas maiores freqüências de comportamento interativo e suas relações com cada emoção. Os dados estão apresentados na terceira matriz, nomeada Tabela 9.

| Aula-escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
|--------------------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|
| Emoção | A | B | B | B | C | C | D | E | E | |
| Alegria | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | 3 | 3 | 0 | 2 | inte- ração com outro gera- da pela ativi- dade |
| Companhia | 0 | 1 | 4 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | |
| Raiva | 2 | 10 | 4 | 3 | 6 | 5 | 2 | 6 | 6 | |
| Medo | 0 | 2 | 2 | 0 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | |
| Asco | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| Tristeza | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | |
| Subtotal | 4 | 17 | 11 | 3 | 16 | 14 | 8 | 10 | 14 | |
| Alegria | 1 | 2 | 0 | 3 | 5 | 5 | 2 | 1 | 1 | Inte- ração espon- tânea com outro |
| Companhia | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | |
| Raiva | 2 | 5 | 3 | 1 | 4 | 8 | 3 | 3 | 2 | |
| Medo | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | |
| Asco | 0 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | |
| Tristeza | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Subtotal | 4 | 12 | 6 | 7 | 14 | 19 | 14 | 12 | 8 | |
| Total | 8 | 29 | 17 | 10 | 30 | 33 | 22 | 22 | 22 | |

Tabela 9: Total de comportamentos relacionados à interação social em todas as emoções analisadas na categoria: interação com outro, gerada pela atividade e interação espontânea com outro.

Os dados desta tabela foram obtidos pela soma de todas as formas levantadas de comportamentos interativos registrados em todas as emoções analisadas, isto é, a soma das manifestações de interação com outro, gerada pela atividade na aula 1 para alegria, companhia, raiva, medo, asco e tristeza, e assim sucessivamente para as outras aulas observadas; o mesmo sendo feito para a interação espontânea com outro. A soma de cada categoria foi demarcada pelo “subtotal” e o total de comportamentos foi apontado no final da tabela.

As aulas em que os alunos apresentaram maior variação nas formas de interação, independentes das emoções que pautavam estas interações foram as aulas 5 e 6, ambas na escola C, seguidas pela aula 2, na escola B. Nas três situações, a atividade desenvolvida foi queimada com regras adaptadas, forma de atividade que também foi apresentada nas aulas 3 e 8, que não obtiveram frequências tão altas.

Com exceção da aula 1, a aula 4 foi a qual apresentou menor registro de comportamentos interativos e a proposta de atividade foi ensaio de coreografia, atividade mais dirigida, indicando que, talvez, essa forma de proposta diminua a possibilidade de relações entre os alunos.

Unindo os dados das últimas duas matrizes percebemos que as escolas que tiveram maior quantidade de interações entre os alunos foram aquelas em que a alegria e a raiva foram as mais frequentes.

Num olhar geral sobre a matriz, é possível verificar que as maiores quantidades de comportamentos interativos tanto na primeira quanto na segunda categoria, independente da emoção, ocorreram na aula 2, no primeiro caso (10 registros) e na aula 6, no segundo caso (8 registros). Relacionando então este dado com a emoção manifestada nessas ocasiões, verificamos que, em ambos os casos, a raiva foi a emoção desencadeada.

Com exceção da aula 3 e 7, em todas as outras, a raiva foi a emoção que permeou o maior número de interações na categoria interação com outro gerada pela atividade; já na outra categoria, as exceções foram as aulas 3, 4 e 5.

Interessante observar o ocorrido na aula 4, que foi divergente do ocorrido nas outras aulas: na categoria sobre a interação com o outro gerada pela atividade, somente foram registradas interações permeadas pela raiva, não sendo registrada nenhuma outra. Isso pode indicar que o caráter da atividade parece interferir na forma de possibilitar que as relações sociais aconteçam.

CAPÍTULO SETE

ATINGINDO O DESTINO

Muitas das observações feitas e dados obtidos levam-nos a refletir sobre o fenômeno que me dispus a compreender. Através das análises e interpretações pude chegar mais próximo da essência da realidade investigada. Minha compreensão deste mundo vida se ampliou, consegui perceber um pouco melhor como ocorrem as manifestações emocionais nas aulas de Educação Física, alguns fatores que parecem interferir nesse aspecto, quando determinadas emoções são mais freqüentes, enfim, essas situações abriram meu entendimento sobre o assunto. Mas não é só...

Alguns pontos desvelados neste estudo pedem uma reflexão mais profunda, principalmente sobre nosso papel como professores lidando com esta realidade observada.

1º ponto: *O que tem ocorrido em nossas aulas para que a raiva seja tão freqüente quanto a alegria?*

Certamente não encontraremos resposta para esta questão, pois não há uma verdade única e geral que venha a abarcar todas as situações, mas podemos e, acredito que devemos, refletir sobre o assunto e buscar não respostas prontas e finais, mas alternativas ou possibilidades de aprofundarmos essa situação, procurando formas de agir que possam alterar esse quadro.

Pelo observado nesse estudo, as manifestações de alegria são amplamente apresentadas pela participação nas atividades, o que vem reforçar a tese do prazer pelo movimento por parte das crianças. Já a raiva, deu-se, principalmente durante as interações entre as crianças. Algumas alternativas vem à mente, quando nos deparamos com esta afirmação: muitas vezes as crianças vêm de lares cujas formas de interação são pautadas na agressividade e expõem, desta forma, sua maneira conhecida de interagir; as crianças têm dificuldade em interagir com seus parceiros de forma amistosa por falta de repertório social; as crianças vêm de ambientes onde a “lei do mais forte” vigora e trazem essa bagagem para a escola; as crianças estão muito expostas à violência, que se tornou corriqueira no mundo infantil, devido também à programação da maioria das emissoras de

televisão. Temos ainda outros fatores e explicações para a violência infantil e, provavelmente, nenhuma estaria errada, mas também não abarcaria toda a questão, pois a realidade de cada criança é pessoal a essa criança. O que pode ser verdade para uma não necessariamente será para outra. Então, mais do que buscar o porquê, a explicação para o fato, que é justamente ao que não se propõe a fenomenologia, buscamos analisar nossa prática e pensar em alternativas que o professor possa utilizar para minimizar este quadro.

A grande quantidade de comportamentos interativos manifestados pelas crianças durante as aulas nos faz perceber a importância desse contato entre elas. Há uma busca constante por relacionamentos. Verificamos, contudo, que o teor destas interações não tem sido tão positivo quanto o esperado. Diante desse quadro, acreditamos ser papel do professor estar atento a estas formas de contato manifestadas pelos alunos e orientá-los sobre formas mais adequadas de dirigir-se ao próximo.

A neurobiologia nos auxilia a compreender melhor essa situação: sabemos que nossas experiências formam redes neurais que se fortalecem, ou não, segundo a reincidência, ou não, destas vivências, ou seja, aquilo que eu mais pratico torna-se mais forte atingindo até mesmo o automatismo. É possível que os professores estejam certos quando afirmam entre si (este não é dado obtido no estudo, mas de meu conhecimento pela prática) que algumas crianças vêm de lares ou situações de vida nos quais o nível de violência é muito alto, por isso são tão agressivas. Este dado é compatível com aqueles apresentados pelas pesquisas sobre o cérebro. Essa criança que vivencia a violência com tanta frequência tende a fortalecer as redes neurais ligadas a essa forma de resposta, conservando os neurônios ligados a ela e enfraquecendo aqueles que poderiam ser utilizados em respostas mais amenas. É o que foi chamado de *poda* por Goleman (1995). A partir disso, a meu ver, nossa função se torna apresentar a esse aluno novas formas de relacionamento, para que novas redes neurais se formem e a bagagem de experiências positivas dessa criança possa se ampliar.

Os dados relativos à expressão da emoção *companhia* foram os mais baixos obtidos nesse estudo, o que pode representar um baixo índice de empatia entre os alunos. Auxiliar um colega em dificuldade foi menos frequente que satirizar ou debochar de colega em situação embaraçosa. Parece-me que nossas crianças estão absorvendo com muita

facilidade os ideais prevaletentes na “lei de Gerson”, de “levar vantagem em tudo”, e o respeito pela dificuldade alheia, a compaixão pelos erros ou embaraços do outro têm sido substituídos pelo menosprezo.

Como descrito no capítulo 2, crianças com dificuldade em demonstrar empatia para com seus semelhantes tendem a ser crianças que também apresentam dificuldades em estabelecer relacionamentos sociais e não são tidas como populares entre seus pares. Os dados vão então se completando e sinais vão se mostrando sobre pontos em que nós professores podemos atuar...

Os programas infantis atuais estão muito pautados em lutas e disputas entre o bem e o mal. Há sempre um “mocinho” ou herói e um bandido. Esta dicotomia tem interferido na capacidade de nossas crianças avaliarem o que mais há por trás de todas as lutas. É o que Gardner (1999) chama de “Síndrome de Guerra nas Estrelas”, presente ainda em alguns adultos que não conseguem analisar diferentes situações conflitantes, analisando os prós e os contras de cada parte envolvida, o que significa colocar-se no lugar dos outros. Por não conseguirem assumir essa visão das diferentes perspectivas, nossos alunos estão sendo preparados para acreditarem que um lado está sempre certo, enquanto outro totalmente errado.

Diante de todo este quadro, a meu ver, é papel do professor agir como orientador nesse processo de fortalecer as formas saudáveis de interações sociais, reforçando aquelas adequadas, estimulando a formação de laços mais empáticos e amorosos entre as crianças. Isso pode ser feito durante a própria aula, não sendo necessário, nem adequado, que o professor crie a “aula da amizade”, que enfatiza, “nós aprenderemos a ser bonzinhos uns com os outros”. Não, não é isso o que proponho, mais sim que o professor não perca as oportunidades tão ricas que surgem em suas aulas para estimular seus alunos a refletirem sobre a importância do respeito, da amizade, do auxílio. É importante que as crianças comecem a pensar sobre o porquê delas agirem da forma como agem, entender o porquê de agredir seu colega, o porquê de debochar da amiga, o porquê de provocar o outro.

O professor pode colaborar com seus alunos no aumento de seu repertório na forma de iniciar e manter relações positivas com seus parceiros. Todavia, mais do que falar, é necessário que o professor acredite no que está falando e atue em concordância com seu

discurso. Não é possível para uma criança compreender uma linguagem dúbia. Por exemplo, o professor dizendo (ao menino que debochou do colega) que errou, que deve respeitar os colegas, que alguns têm mais dificuldades que outro etc... e, em seguida tirar o “gordinho” ou menos habilidoso do jogo porque está atrapalhando, ou deixá-lo ficar na “retranca” para não atrapalhar o ataque, pois, como foi relatado por Shapiro (1998), quando a mensagem emocional é conflitante para a criança, ela se apoia no comportamento, dessa forma, é sobre a conduta do professor que a criança vai formar seus valores e manifestar suas emoções equivalentes a esses valores.

2º ponto: *Por que as crianças têm mantido tanta distância dos professores?*

O processo de educação das emoções, ou seja, para que a criança aprenda sobre o que está sentindo e aprenda a controlar suas emoções é necessário que o adulto que se presta a esse papel de orientador ou auxiliador escute e valorize as experiências das crianças. Como já foi dito, é preciso que a criança confie nessa pessoa que busca ajudá-lo. Os dados obtidos nesse estudo nos indicaram que as interações com o professor foram mais assinaladas para o medo e a raiva. É difícil imaginarmos as crianças sentindo-se à vontade para expor seus sentimentos a alguém em quem não confiam.

Aproximar-se dos alunos não significa perder autoridade. Esse parece ser um grande receio de grande parte dos professores. Entre meus colegas no ensino superior, é comum discurso do tipo “não dá para dar trela para o que os alunos falam, senão eles folgam”, ou “os alunos são todos enroladores”. Entristece-me muito ouvir essas coisas, pois a mim essas frases representam a dificuldade dos professores em estar próximos e confiar em seus alunos, estabelecendo um laço de confiança mútua.

Para a questão do desenvolvimento emocional, entretanto, é imprescindível que o professor rompa em si esses laços de desconfiança sobre a postura de seus alunos e busque aproximar-se da criança e, como sugere Shigunov (1993), demonstre seu afeto pelo aluno. Talvez seja necessário esclarecer o que entendo por aproximação: é uma atitude de demonstrar interesse, ou melhor, de realmente interessar-se pelo que acontece com a criança, pelo que se passa com ela, criar um vínculo de confiança mútua, pois um dos principais pontos para o estabelecimento do controle emocional por parte das crianças é,

como relatado no capítulo 3, reconhecer a legitimidade de sua emoção, saber que aquilo que ela está sentindo é normal, que outras pessoas também se sentem assim e daí, então, buscar formas adequadas de manifestar essa emoção e de resolver o problema que a aflige.

Assim, é importante, que o professor reveja sua postura: como tem se colocado em aula: se tem sido empático com o sofrimento dos alunos; se tem demonstrado respeito pelas dificuldades das crianças: se tem demonstrado interesse pelo que os alunos estão sentindo; entre outras atitudes. Não se trata de transformar a aula em um momento de terapia em grupo, mas de não perder oportunidades de auxiliar o crescimento dos alunos em todos os aspectos.

Como relatado por Antunes (1993) a postura autoritária do professor tende a gerar constrangimentos por parte dos alunos, e Moreira (1993) verificou que há entre os professores de Educação Física uma prática pautada no autoritarismo. Não podemos afirmar que foi o que ocorreu nas turmas observadas neste estudo pois não foi este nosso foco de análise, mas, talvez este seja um dos fatores que tem afastado nossos alunos de nossa proximidade.

3^o ponto *Alegria diante do êxito*

Em todas as aulas observadas, as crianças demonstraram alegria ao conseguir marcar um ponto ou a fazer um movimento correto. Esse sucesso vai se relacionar diretamente com a auto-estima dos alunos, que necessitam, como nós adultos, vivenciar experiências em que sejam bem sucedidos. As reações de raiva e tristeza diante do fracasso demonstram a importância para as crianças do “conseguir fazer”.

O aluno não pode experimentar sempre a situação de fracasso, sob pena dessa via neural tornar-se mais forte do que a do sucesso e o indivíduo passar a se considerar realmente um fracassado. Outro risco é que o aluno, não vivenciando o lado positivo, venha a abandonar a atividade corporal por não encontrar nela elementos de alegria, pois, como já escrito, buscamos fugir do que nos faz sofrer.

Diante dessa situação, o professor deve estar atento ao planejar suas aulas, para oferecer oportunidades para que todos os alunos, inclusive os menos habilidosos, tenham possibilidades de atingir o objetivo, ou seja, obter êxito. Para isso, pode propor atividades

nas quais o grau de dificuldade seja variado, permitindo que o aluno possa experimentar diferentes níveis, buscando aquele em que se sinta mais confortável ou estimulado.

Outra possibilidade é tentar adaptar as regras dos jogos, de modo que todos sejam estimulados a participar ativamente, evitando exposições daquelas crianças mais inseguras frente ao grupo.

4º ponto *Atividade competitiva ou não*

As aulas observadas foram basicamente pautadas em atividades competitivas, o que causa uma certa preocupação ao nosso olhar, pois terá sido coincidência ou realmente nossos professores estão limitando suas aulas aos jogos competitivos, dando menos ênfase a outras formas de estímulo à motricidade humana?

É difícil diante desse quadro verificarmos a diferença entre as atividades no desencadear de emoções variadas, já que nosso universo de observação praticamente se limitou a uma única forma de ação, mas diante dos dados apresentados, percebemos uma diferença na aula estudada que não tratava de jogo competitivo. No que diz respeito à emoção raiva, ela teve os menores índices entre todas as aulas. Talvez este dado aponte para possíveis alternativas para auxiliar professores que têm em suas mãos alunos considerados agressivos. Pelo que pudemos observar, com exceção da aula 1, em todas as aulas que tiveram como proposta o jogo, as interações ocorridas entre os alunos foram muito pautadas nesta emoção. Essa informação pode servir como alerta ao professor para que atente para as formas de relação ocorridas em suas aulas, principalmente quando sua proposta for a utilização de jogos competitivos.

Os estudos apresentados nos primeiros capítulos revelaram que as crianças que têm mais dificuldades em controlar as manifestações das próprias emoções são aquelas mais propensas a manifestar comportamentos agressivos durante suas relações sociais ou como forma de resolver seus problemas. Podemos fazer uma reflexão sobre o assunto e concluir, acredito que não de forma errônea, que a situação tende a se tornar cada vez mais complexa, a exemplo da tradicional “bola de neve”. Por exemplo, tenho dificuldade em controlar minhas emoções, não consigo interagir de forma apropriada com o outro. Porque essa minha limitação me dificulta, se não buscar auxílio ou se não encontrar auxílio, isto

tende a se manter, ou ainda, agravar-se, pois essa minha dificuldade em interagir poderá gerar em mim novas emoções negativas como frustração, que poderão gerar ainda mais comportamentos agressivos. Por isso afirmamos que o professor deve estar atento às formas de interação utilizadas pelo aluno, bem como suas habilidades para resolver problemas, a fim de poder auxiliá-lo a aumentar seu repertório de respostas socialmente adequadas.

Para isso, o professor precisa lançar mão de propostas variadas de atividades. Concordo com a importância dos jogos no desenvolvimento da criança, pois oferece oportunidades diversas, além de focar o aspecto lúdico e também envolver amplas oportunidades de resolução de problemas. Mas a postura do professor é muito importante durante a execução da proposta. Esse professor só poderá saber quais habilidades o aluno tem para resolver conflitos ou problemas, se ele se confrontar com um problema a ser resolvido e tiver a chance de buscar respostas. Enfatizo, assim, o papel do professor como problematizador, ou melhor, como possibilitador de diferentes problemáticas em sua aula, pois resolver problemas como descrito pelos autores relatados, é uma prática que envolve muita habilidade emocional e o professor poderá, assim, auxiliar seu aluno a controlar suas emoções na busca das soluções de seus problemas.

Gostaria de relatar uma observação que fiz em uma das aulas analisadas que revelou-me a capacidade de um garoto de resolver um problema: numa aula na qual a atividade era queimada, a disputa pela bola em quadra era muito grande, cerca de 20 alunos para uma bola, mas quem era queimado, dirigia-se ao “cemitério” e lá ficava sozinho até que um companheiro fosse queimado e tomasse seu lugar. Cada criança poderia ser queimada três vezes e, então, sairia da atividade, o que não era muito provável que acontecesse levando-se em conta o número de alunos e o tempo de aula. No entanto esse menino percebeu que quem ficava no cemitério jogava muito mais do que quem ficava na quadra e procurou ser queimado, repetiu essa ação duas vezes, não chegou a ser queimado pela terceira vez, mas demonstrou sua forma de resolver o problema de querer jogar, apresentando, também, uma preocupação com sua satisfação pessoal.

Uma situação que pode ser observada em quase todas as aulas acompanhadas nas quais as atividades realizadas foram pautadas na competição foi que, no início do jogo, as

equipes competiam entre si, contudo, com o decorrer da aula, como as chances de participação ativa nos momentos de ataque fossem diminuindo, pois o tempo ia se esgotando, a competição passava a ser não mais entre as equipes, mas entre os jogadores do mesmo time, e referia-se a disputa do material. O foco do jogo se alterava da vitória ou do ponto marcado pela equipe para a conquista do material para o arremesso. Uma atividade competitiva gerava, então outra espécie de disputa, com os próprios companheiros de time. Retornando, então ao ponto anterior, sobre a manifestação da raiva nas interações entre as crianças, não é difícil ligarmos os dois pontos e verificarmos a relação entre a competição e as interações agressivas ocorridas, muitas vezes, em função da própria disputa durante os jogos e, não só entre as equipes, mas dentro da mesma equipe.

Quero ressaltar aqui a importância da sensibilidade do professor para observar seus alunos, suas formas de manifestação das emoções e de resolver seus problemas, para, assim, poder atuar de forma efetiva como auxiliador no processo de desenvolvimento emocional. Mas, além disso, é necessário que o professor também esteja atento a sua forma de resolver os problemas e a sua forma de manifestar suas emoções, pois seu exemplo, seu modelo também influenciará de forma marcante em seus alunos.

Além da escolha da atividade adequada à sua turma, deve-se estar atento às possibilidades de problemas que poderão surgir, e frente a estes problemas, não dar a resposta pronta para que os alunos somente a executem, mas propiciar a eles a chance de pensarem para resolver suas questões.

5º ponto: *Apoio sim, menosprezo não!*

Nessa fase, a criança começa a querer se afirmar perante seus pares e uma das formas encontradas para este intento é menosprezar o outro. Essa atitude revela, muitas vezes a busca de verificar, através dos erros dos outros, que todos erram, então, o erro pessoal não pesa tanto, representa, dessa forma a manifestação da insegurança que envolve as crianças. Mas, como afirmado por Gottman e DeClaire (1997) os sentimentos são aceitáveis, mas o mau comportamento não, a criança precisa ser orientada sobre formas adequadas de lidar com seu sentimento de insegurança, sem ferir seus companheiros.

As inúmeras reações agressivas verbais ou mesmo corporais resultantes dos deboches, sátiras e caçoadas registradas entre eles demonstram o desprazer que essa situação lhes causa.

Esses episódios se revelam como excelentes oportunidades para o professor trabalhar o conceito de empatia com seus alunos. É necessário que o professor tenha clareza que não se trata de “passar sermão” nos alunos, o que, evidentemente, não traria muitos resultados positivos, especialmente se o professor tomar uma parte da aula para isso, pois, as crianças querem brincar e movimentar-se. Trata-se de possibilitar que eles reflitam sobre as suas atitudes e de seus colegas e possam, até conjuntamente, buscar soluções ou alternativas que venham a substituir esse comportamento destrutivo. Uma boa alternativa é trabalhar com o “colocar-se no lugar do outro”, o que pode ser feito através de dramatizações, por exemplo.

6º ponto: *Criança precisa de movimento!*

A movimentação contínua dos alunos durante o período da aula, alguns até mesmo quando não é necessário, revela o que todos sabemos, mas que a escola parece não querer considerar: criança precisa de movimento!

Sobre este assunto resta-nos refletir sobre a situação atual da maioria das escolas, que submete o aluno a horas de imobilidade em uma carteira e também sobre as aulas de Educação Física, que muitas vezes, em prol de um exagero disciplinar, poda, também, as possibilidades de movimentação espontânea dos alunos.

Como relatado no livro *Cuidado, Escola!*, Harper e col. (1987) revelam que o perfil do bom aluno apresentado por alguns professores é:

“o BOM ALUNO é...

‘uma criança dócil, paciente, que sabe calar-se e escutar o que o professor fala. A gente dá nota boa aos que ficam quietinhos na carteira!’ (p.48)

As crianças são submetidas a horas sentadas e, afirmam os autores, quando elas saem correndo da aula ao sinal, os adultos chamam a isso de turbulência infantil e completam que tudo faz parte de um plano, que é: *“domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança” (p.47).*

Também nas aulas de Educação Física essa restrição ao movimento da criança está presente. É comum professores trabalharem utilizando-se da estratégia das filas (intermináveis) para a realização da atividade. Nas nossas observações, apenas em duas ocasiões as filas foram usadas e nas duas ocorreram conflitos sobre quem deveria ficar na frente. O professor precisa pensar em atividades que possibilitem ao aluno uma participação mais condizente com suas necessidades pessoais de se mover.

De uma maneira geral, cabe ao professor estar atento às manifestações de seus alunos e preparado para interferir de maneira adequada e eficiente. Para isso, ele mesmo precisa conhecer suas emoções e reações diante delas. É um processo contínuo de auto conhecimento, para ampliar o conhecimento do outro.

Ponto final não, reticências sim...

Nossa viagem pelo universo das emoções vai se encerrando, com a certeza que somente uma pequena parte dele foi visitado. Muitos outros pontos poderão ser levantados sobre a questão da manifestação das emoções nas aulas de Educação Física por outros estudiosos interessados no tema.

O universo é muito amplo e inesgotável e esforços são necessários para ampliar a compreensão sobre ele.

Por meio deste estudo foi possível ampliarmos nossa compreensão sobre como as emoções são manifestadas em aulas de Educação Física, em que contexto e quais são alguns dos fatores desencadeadores. De posse desses dados acreditamos que o professor pode ter maior facilidade em agir como orientador e auxiliador no processo de ampliação do repertório de respostas emocionais de seus alunos. A mim fica muito claro que o pré-requisito básico para essa forma de atuação é a sensibilidade, o estar disposto a agir também nesse aspecto do ser.

Esse movimento a meu ver não é fácil, pois é necessário que paradigmas sobre a forma de atuação do professor sejam rompidos; que a distância entre professores e alunos seja diminuída, que a indiferença com o fator emocional dos alunos seja superada...

Parece trabalho árduo, mas não impossível!

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **Conversas com quem Gosta de Ensinar**. São Paulo, Cortez, 1990.

----- **A Alegria de Ensinar**, São Paulo: Ars Poética, 1994

----- Congresso e Mostra de Educação para Excelência Profissional. Campinas, 14/8/1997.

ANDRADE, C.L. Cérebro X Mente. Uma Visão Contemporânea. Revista Viver, n. 67, ano 6, 1998.

ANDRÉ, M. E.D.A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. in I. Fazenda (org) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

ANTUNES, R.C.F.S. **As Manifestações da Emoção Vivida no Processo de Aprendizagem da Educação Física Escolar: Totalidade Ininterrupta de Troca e Construção de Experiências Humanas**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1993.

----- **Corpo: A Busca de Si, Esse Estranho... No Encontro Com o Outro**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

BETTI, I.C.R. **O Prazer em aulas de Educação Física Escolar: a Perspectiva Discente**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1992.

CORTELLA, M.S. **A Escola e o Conhecimento. Fundamentos Epistemológicos e Políticos**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DAMÁSIO, A.R. **o Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

----- **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAOLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. São Paulo, Campinas: Papyrus, 1995.

DARTIGUES, A. **O que é a Fenomenologia**. Trad. M^a José J.G. Almeida, Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DELNERO, H.S. **O Sítio da Mente. Pensamento, Emoção e Vontade no Cérebro Humano**. São Paulo: Collegium, Cognitio, 1997.

ENGELMANN, A. **Os Estados Subjetivos: uma Tentativa de Classificação de seus Relatos Verbais.** São Paulo: Ática, 1978.

EISENBERG, N.; FABES, R.A; LOSOYA, S. **Resposta Emocional: capacidade de controle, relacionamentos sociais e socialização.** In Salovey, P.; Sluyter, D.J. (org,) **Inteligência Emocional da Criança: Aplicações na educação e no dia-a-dia.** Trad. Flávia B. Rössler, Maurette Brandt, Rio de Janeiro: Campus, 1999.

FALCÃO, G.M. **Psicologia da Aprendizagem.** São Paulo, Ática, 1985.

FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo Movimento.** Trad. Daisy A.C. Souza. São Paulo: Summus, 1977.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a teoria das Inteligências Múltiplas** Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

----- **Inteligências Múltiplas.** A Teoria na Prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

----- KORNHABER, M.L., WAKE, W.K. **Inteligência. Múltiplas Perspectivas.** Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Art Med, 1998.

----- **O Verdadeiro, o Belo e o Bom: Os princípios Básicos para uma Nova Educação.** Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

----- **Inteligência: um Conceito Reformulado.** Trad. Adalgisa C. Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000

GENTILE, P. **A Indisciplina como Aliada.** Revista Nova Escola, n.149, Ano XVII, 16-19, jan./fev. 2002.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional : A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente.** Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONÇALVES, M.A.S. **Reflexões sobre as Aulas de Educação Física.** Revista Kinesis, v.2, n.2, 145-159/ jul-dez, 1986.

----- **Sentir, Pensar, Agir. Corporeidade e Educação.** São Paulo, Campinas: Papyrus, 1994.

GOTTMAN, J.; DeCLAIRE, J. **Inteligência Emocional e a Arte de educar nossos Filhos.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

- GREENBERG, M.T.; SNELL, J.L. **Desenvolvimento do Cérebro e Desenvolvimento Emocional: o papel do ensino na organização do lobo frontal**. In Salovey, P.; Sluyter, D.J. (org.) **Inteligência Emocional da Criança: Aplicações na educação e no dia-a-dia**. Trad. Flávia B. Rössler, Maurette Brandt, Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M.D.; OLIVEIRA, R.D. **Cuidado, Escola! Desigualdade, Domesticação: Algumas Saídas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- HARRIS, P.L. **Criança e Emoção**. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- HILGARD, E.R., ATKINSON, R.C. **Introdução à Psicologia**. Trad. Dante M. Leite. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- LABAN, R. **O Domínio do Movimento**. Org. Lisa Ullman. Trad. Anna Maria Barros de Vecchi e Maaria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.
- LEDOUX, J. **O Cerebro Emocional: Os Misteriosos Alicerces da vida Emocional**. Trad. Terezinha Batista dos Santos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- LEPARGNEUR, H. **Consciência, Corpo e Mente**. São Paulo, Campinas: Papyrus, 1994.
- MAKIGUTI, T. **Educação para uma Vida Criativa: idéias e propostas de Tsunessaburo Makiguti**. Trad. Eliane C.F. Lourenço. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- MARINA, J.A. **Ética para Naufragos**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995.
- MARINO JR, R. **Fisiologia das Emoções: Introdução à Neurologia do Comportamento e Funções do Sistema Límbico**. São Paulo: Sarvier, 1975.
- MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Ed. Moraes, 1983.
- **Psicologia da Cognição** in, Martins J. & Dichtchekenian, M.F.S.F.B. (org) **Temas Fundamentais de Fenomenologia. Centro de Estudos Fenomenológicos**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.
- e BICUDO, M. A.V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Fundamentos e Recursos Básicos**. São Paulo: EDUC- Ed. Moraes, 1989.
- **Um Enfoque Fenomenológico de Currículo: Educação como POÍESIS**. Espósito, V.H.C. (org) São Paulo: Cortez, 1992.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

- MIRANDA, R.L. **Além da Inteligência Emocional: Uso Integral das Aptidões Cerebrais no Aprendizado, no Trabalho e na Vida.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- MORAIS, J.F.R. **Consciência Corporal e Dimensionamento do Futuro.** in **Educação Física & Esportes.** Gebera, A. ...[et al]. Moreira, W.W. (org.). São Paulo, Campinas: Papyrus, 1993.
- MOREIRA, W.W. **A Ação do Professor de Educação Física na Escola: uma Abordagem Fenomenológica.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1990.
- **Educação Física Escolar: a Busca da Relevância.** In Nista-Piccolo, V.L. (org) **Educação Física Escolar: ser...ou não Ter.** São Paulo, Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1993.
- **Educação Física Escolar. Uma Abordagem Fenomenológica.** São Paulo, Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.
- MOSCOVICI F. **Razão & Emoção: A Inteligência Emocional em Questão.** Bahia, Salvador: Casa da Qualidade, 1997.
- NISTA-PICCOLO, V.L. **Ritmo do Movimento na Criança: Ver e Perceber.** In Moreira W.W. **Corpo Presente.** São Paulo, Campinas: Papyrus, 1995.
- ; WINTWERSTEIN,P. **As Inteligências Emocional e Corporal Cinestésica no Contexto da Educação Física Escolar.** in Anais IV Seminário de Educação Física Escolar. Escola de Educação Física USP, 1997.
- ODOM,S. **The Development of Social Interchanges in Infancy.** in Garwood, S.G., FEWELL. **Educating Handicapped Infants.**Rockville, Maryland: Aspen, 1983.
- PIAGET, J. **O Julgamento Moral da Criança.** Trad.Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PORTO, E.T.R. **A Comunicação Corporal na Pré-Escola: Caminhos e Descaminhos.** Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação Física UNICAMP, 1994.
- REZENDE, A M. **Concepção Fenomenológica da Educação.** São Paulo: Cortez,1990.
- SANTIN,S. **Perspectivas na Visão de Corporeidade.** in W.W. Moreira (org) **Educação Física & Esportes. Perspectivas para o Século XXI.** São Paulo, Campinas: Papyrus, 1993.

- SANTOS, C.L.N.G. Cérebro X Mente. Uma Visão Contemporânea, in Revista Viver, N. 67, ano 6, 1998.
- SARTRE, J.P. **Esboço de uma Teoria das Emoções**. Trad. Fernando C. Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.
- SHAPIRO, L.E. **Inteligência Emocional: Uma Nova Vida para seu Filho**. Trad. Marly Winckler. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- SHIGUNOV, V.; PEREIRA, V.R. **Pedagogia da Educação Física. O Desporto Coletivo na Escola. Os Componentes Afetivos**. São Paulo: IBRASA, 1993.
- SNYDERS, G. **Alunos Felizes. Reflexão sobre a Alegria na Escola a partir de Textos Literários**. Trad. Cátia A. P. Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- STEINER, C. PERRY, P. **Educação Emocional: Um Programa Personalizado para Desenvolver sua Inteligência Emocional**. Trad. Teresinha Batista dos Santos., Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- STOKOE, P., HARF, R. **Expressão Corporal na Pré-Escola**. Trad. Beatriz A. Cannabrava São Paulo: Summus, 1987.
- STRINGUETO, K. **Toques de Amor**. Estudo Mostra Importância do Abraço no Crescimento Infantil. Revista Isto É, 7/1998.
- WADSWORTH, B.J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. Trad. Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1993.
- WINTERSTEIN, P.J.; PICCOLO, V.L.N. **Análise Comparativa das Emoções vivenciadas pelos alunos com a descrição que seus professores fazem das mesmas**. In Rev. Paul. Ed. Fis., 10(1): 59-67, jan/jun. 1996.