

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Julia Borges Lima



1290002570



FE

TCC/UNICAMP L628e

- “ESSA É UMA TURMA DIFÍCIL” -
a (in)disciplina em uma turma de Educação
Infantil

Campinas- São Paulo

2005

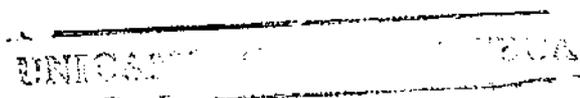
UNICAMP - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação
Julia Borges Lima

- “ESSA É UMA TURMA DIFÍCIL” -
a (in)disciplina em uma turma de Educação
Infantil

Trabalho de conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação- UNICAMP,
sob orientação da Prof^a Áurea Maria
Guimarães

Campinas- São Paulo
2005



**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L628e Lima, Julia Borges.
"Essa é uma turma difícil" : a (in)disciplina em uma turma de Educação infantil /ç Julia Borges Lima. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Áurea Maria Guimarães.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Indisciplina escolar. 2. Educação infantil. 3. Mediação. I. Guimarães, Áurea Maria. I. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-150
RP/FE

Campinas, julho 2005

Profa. Dra. Áurea Maria Guimarães
ORIENTADORA

Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira
SEGUNDA LEITORA

UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS
CAMPINAS

Agradecimentos...

À minha mãe;

Aos meus irmãos Ana, Miguel e Thiago;

Ao meu pai;

À Angela e ao Galvão;

À Minha Família;

Aos meus amigos;

À Flávia;

A Daniela dos Anjos

A professora Ana Lúcia Horta Nogueira;

À Professora Áurea Maria Guimarães;

Às crianças que foram protagonistas deste trabalho;

Enfim a todos que me incentivaram, me apoiaram e me ensinaram a nunca desistir.

Dedico este trabalho aos professores e às crianças que fazem da educação um universo mágico, com seus desafios e conquistas.

AO CONTRÁRIO AS CEM EXISTEM (Loris Malaguzzi)

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário as cem existem.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	8
1.1 - O que é Educação Infantil e suas especificidades.....	8
1.2 - O que é indisciplina: Diferentes enfoques e perspectivas teóricas.....	9
1.3 – Justificativa.....	20
1.4 – Objetivos.....	23
2- METODOLOGIA.....	24
2.1- A escola.....	25
2.2 - A turma.....	26
2.3 - A rotina da sala.....	27
3- RESULTADOS/DISCUSSÃO.....	29
3.1- As regras.....	29
3.2- Agressividade.....	36
3.3- Resistência.....	40
3.4- Punição.....	46
4- CONCLUSÃO.....	49
5- REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	50

1- INTRODUÇÃO

1.1 - O que é educação infantil e suas especificidades

Segundo a LDB 9394/96, Lei de diretrizes e bases da educação, a educação escolar compõe-se de:

- I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II- educação superior.

A educação infantil é portanto a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A educação infantil será oferecida em:

- I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II- pré escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A educação infantil apesar de ser um direito das crianças de zero a seis anos de idade, não é obrigatório no Brasil.

Muito tem se discutido sobre a função da educação infantil no Brasil e o que se percebe é uma polarização entre assistência e educação. Segundo os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, as creches teriam nascido com o objetivo de “assistir às crianças de baixa renda” sendo “usadas para outros fins”

que não o de sua vocação educacional, enquanto as pré-escolas seriam “declaradamente” ou “assumidamente” educacionais.

“A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra.” (Faria, p.60)

A Educação Infantil tem duas funções muito importantes e complementares que são educar e cuidar.

1.2 - O que é indisciplina: diferentes enfoques e perspectivas teóricas.

O que é indisciplina?

Embora não seja uma temática nova, estando presente em toda a história da educação, o problema da indisciplina parece ocupar cada vez mais um lugar de destaque entre as preocupações de pais e educadores. Segundo Aquino (2003), essa temática tomou, entre nós, maior visibilidade, a partir dos anos 90. Exemplo disso são as publicações sobre o assunto que surgem em meados dessa década.

“ Não seria o caso de imaginar que a indisciplina não habitasse o imaginário pedagógico antes de então, mas é a partir desse momento que o tema desponta entre os educadores sob o timbre de ‘obstáculo’ ou ‘complicador’ do trabalho pedagógico.” (AQUINO,p.10, 2003)

Segundo Aquino (2003), esse fenômeno escolar ultrapassa as fronteiras socioculturais e também econômicas, não sendo um privilégio dos países em desenvolvimento, como o Brasil e nem das escolas públicas .

No entanto é importante lembrar que, como afirma Rego:

“ O conceito de indisciplina não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. Também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que foram aplicados.” (Rego, 1996, p.84)

Esse conceito, indisciplina, necessita portanto de uma contextualização para ser pensado. Exatamente por se tratar de um tema complexo e por isso permitindo diferentes olhares, de diferentes ângulos e sob diferentes perspectivas teóricas. É importante pensarmos que valores e expectativas estamos atribuindo à (in) disciplina, neste momento histórico, nesta cultura, nesta sociedade e principalmente na instituição escolar dos nossos dias, problematizando a década de 90, conforme sugere Aquino.

Yves de La Taille (1996) analisa a indisciplina à luz da perspectiva piagetiana, entendendo que a indisciplina em sala de aula é (entre outros fatores) decorrência do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e vergonha e que esse fenômeno não se deve essencialmente a ' falhas' psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa.

À escola somente resta lembrar e fazer lembrar em alto e bom som, a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania. E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de

normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos, pois não há democracia se houver completo desprezo pela opinião pública

Julio R. Groppa Aquino (1996) olha para o problema da indisciplina a partir de duas perspectivas distintas: uma sócio- histórica e outra psicológica.

Dentro da abordagem sócio-histórica ele vai dizer que a indisciplina seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerada para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro ; deste ponto de vista a indisciplina passaria então a ser força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar.

Dentro da perspectiva psicológica, a indisciplina, para Aquino, seria indício de uma carência estrutural que se aloja na interioridade psíquica do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família e desembocando nas relações escolares.

Aquino ressalta no entanto que tanto em uma quanto em outra perspectiva a gênese do fenômeno situa-se fora da relação concreta entre professor e aluno.

Olhando para a relação entre professor e aluno, o autor vai dizer que para regular essa relação, é necessário uma proposta de trabalho fundada intrinsecamente no conhecimento e por meio dela professor e aluno poderão fundar ou resgatar a moralidade discente, mudando o significado da indisciplina.

“ o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalizadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais.” (Aquino, 1996, p.53)

Leandro de Lajonquière(1996), analisa a indisciplina à luz da psicanálise, apontando uma crescente psicologização do cotidiano escolar. O autor afirma que esta escola se estrutura com vistas a fabricar uma criança afetivo – cognitiva ideal, a partir da ilusão de que tal coisa é possível na medida em que se acredita na existência de uma lógica *a priori* de desenvolvimento naturalmente evolutivo. Desta forma, o aluno disciplinado é aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal, e o indisciplinado é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco.

Este autor diz que para lidar com a indisciplina a escola em primeiro lugar tem que aprender a desistir de sua exigência "louca" de querer encontrar no aluno real a criança ideal; e em segundo lugar, deve-se contestar o processo de psicologização do cotidiano escolar, para poder então reinventar o cotidiano escolar.

Marlene Guirado (1996) analisa a indisciplina em sua relação com o conceito de poder em Foucault. Para Foucault poder é ação, é relação de forças e os parceiros, nesse jogo, estão em constante movimento de equilibração dessas forças.

Desta forma a indisciplina seria uma resistência ao processo de disciplinarização e faz parte da própria estratégia de poder, sendo gerada pelos mesmos mecanismos que visam o seu controle.

Segundo essa autora, a escola como outras instituições de disciplinarização, utiliza-se de estratégias como o controle, a vigilância, o olhar hierárquico, o

sistema contínuo de previsões de condutas certas ou erradas, com as devidas contingências punitivas, para garantir a ordem social; no entanto todo esse aparato acaba incitando as práticas que se pretende eliminar ou combater.

Áurea M. Guimarães (1996) analisa a indisciplina do ponto de vista da sociologia. Ela vai dizer que a escola como outras instituições, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais e essa “homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. (...). Como a pluralidade das ações aí presentes não se reduz à uniformidade, o princípio da homogeneização não se coloca tranqüilamente (...) e explode na indisciplina (...)”.

Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo.

“É preciso construir práticas organizacionais e pedagógicas que levem em conta as características das crianças e jovens que hoje freqüentam as escolas. A organização do ano escolar, dos programas, das aulas, a arquitetura dos prédios e sua conservação não podem estar distantes do gosto e das necessidades dos alunos, pois, quando a escola não tem significado para eles, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina ou violência.” (Guimarães, 1996,p.81)

Ulisses Ferreira de Araújo (1996) analisa a indisciplina a partir do referencial piagetiano e vai tratar da moralidade infantil com relação às regras. Ele coloca que inicialmente a criança não tem conhecimento sobre as regras e vive em

estado de anomia. A partir de sua interação com o mundo, a criança pode começar a perceber a existência de regras sociais, mas quem as determina são os outros, esta criança se encontra portanto em um estado de heteronomia (ou seja, é um outro que define para ela suas ações, seus desejos). As relações com base no respeito mútuo é que permitirão ao sujeito construir estados de heteronomia mais elaborados, que o possibilitarão a se encaminhar em direção à construção da autonomia, onde a fonte dessas regras está nele próprio.

Essa discussão teórica fundamenta a relação apontada pelo autor entre moralidade e indisciplina. Ele coloca que o fato de o sujeito não cumprir as regras dentro da escola precisa ser analisado com cuidado, observando a natureza e a forma com que aquelas foram estabelecidas, pois, segundo o autor, existe uma dicotomia estrutural instalada em muitas instituições escolares em relação ao enfrentamento do problema da indisciplina. De um lado utiliza-se da repressão e de instrumentos de coação reforçando o estado de heteronomia e de outro lado deixam os alunos livres para decidirem tudo e fazer só o que acreditam ser correto, sem levar em consideração os outros e as regras da sociedade, reforçando o estado de anomia. Deste modo nem uma posição nem outra levam a autonomia desejada, pois essa só será possível com a democratização das escolas, a partir de relações de respeito mútuo e reciprocidade que modifiquem a visão sobre o papel que as regras devem exercer nas instituições.

Todos esses estudos trazem importantes contribuições para pensar e analisar a indisciplina dentro de um contexto escolar. Mas gostaria de, no presente trabalho de pesquisa, destacar também os pressupostos teóricos de Lev

Semenovich Vygotsky, por acreditar que é de fundamental importância as contribuições que seus pressupostos trazem para a reflexão e análise dos problemas escolares, incluindo aqui suas preocupações com o aprendizado, a interação social, o papel do mediador e da escola.

Como aponta Rego, apesar desta temática não ter sido objeto de estudo deste autor, suas teorias podem contribuir para pensarmos sobre o tema da indisciplina.

“ Nas obras de Lev Semenovich Vygotsky não é possível encontrar referências explícitas à questão da indisciplina. Todavia, o fato de atribuir em suas teses um lugar central à noção de construção social do sujeito permite que façamos algumas relações com o plano educacional. Mais do que responder as inúmeras questões relacionadas a este complexo tema, os postulados vigotskianos instigam algumas inquietações, nos levando a formular melhor nossas perguntas, a ampliar nosso olhar sobre o problema, bem como a questionar falsas certezas, já que contribui para a compreensão das características psicológicas e socioculturais do aluno e de como se dão as relações entre aprendizado, desenvolvimento, ensino e educação.” (Rego, 1996, p. 83-84)

Em contraponto às abordagens inatistas, inspiradas nas premissas da filosofia racionalista e idealista (que postulam a existência de características inatas, independentes das influências culturais) e, ambientalista, baseadas nas teses da filosofia empirista e positivista (que, ao enfatizar os fatores externos no processo de desenvolvimento, entende o sujeito como sendo um mero resultado da modelagem e condicionamento social) coloca-se uma abordagem interacionista, onde as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, compreendido como contexto físico e social, que inclui as dimensões interpessoais e culturais. Nesse processo dinâmico, ativo e singular, o indivíduo estabelece, desde o seu

nascimento e durante toda sua vida, trocas recíprocas com o meio, já que ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém no universo que o cerca.

A teoria sócio- histórica elaborada por Vygotsky se insere neste paradigma. Fiel às teses do marxismo dialético, Vygotsky concebe a cultura, a sociedade e o indivíduo como sistemas complexos e dinâmicos, submetidos a ininterruptos e recíprocos processos de desenvolvimento e transformação. Sendo assim, considera fundamental analisar o desenvolvimento humano em seu contexto cultural. Vygotsky não só postula a interação indivíduo-meio mas, principalmente, procura explicar como se dá este processo bidimensional de influências.

Vygotsky se dedicou, dentre outros aspectos, ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que caracterizam o modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como o controle consciente do comportamento, a capacidade de planejamento e previsões, atenção e memória voluntária, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, imaginação, etc. Segundo Vygotsky, estes processos psicológicos complexos são intencionais e se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização das formas culturais de comportamento.

Vygotsky esclarece que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta. São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo.

Ele chama a atenção também para o importante papel mediador exercido por outras pessoas nos processos de formação dos conhecimentos, habilidades de raciocínio e procedimentos comportamentais de cada sujeito. É por intermédio da mediação que os membros imaturos da espécie humana vão se apropriando, de modo ativo, dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura.

Quando internalizados, estes processos passam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. Desse modo, a atividade que antes precisou ser mediada – regulação interpsicológica – passa a constituir-se um processo voluntário e independente – regulação intrapsicológica.

Como podemos notar, para Vygotsky, o comportamento e desenvolvimento dos membros da espécie humana dependerão não somente de suas disposições orgânicas, mas, principalmente, das inúmeras influências culturais, das aprendizagens e das experiências educativas.

Por esse motivo as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam papel de destaque na sua obra.

Para Vygotsky, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real,

que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Portanto, torna-se uma preocupação importante na pesquisa psicológica mostrar como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades nas crianças, que segundo esse autor, são construídos.

Um objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar . Uma análise bem sucedida:

“ deve revelar ao professor como os processos de desenvolvimento estimulado pelo aprendizado escolar são ‘embutidos na cabeça’ de cada criança” (Vygotsky,1998, p.119)

Tereza Cristina R. Rego (1996) analisa a indisciplina, relacionando-a ao processo educativo, na perspectiva vygotskiana .

Ela afirma que um comportamento mais ou menos indisciplinado de um determinado indivíduo dependerá de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terá relações com as características do grupo social e da época histórica que se insere.

O comportamento (in)disciplinado não resulta de fatos isolados mas da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo do seu desenvolvimento. Essas influências não são unidirecionais, não agem de

forma isolada ou independente, nem tampouco são recebidas de modo passivo na medida que o indivíduo internaliza (de modo ativo e singular) o repertório do seu grupo cultural.

A educação tem um papel crucial sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas complexas, como agir de modo consciente, deliberado, autogovernar-se .

" O comportamento (in) disciplinado é aprendido"

Portanto, o problema da (in) disciplina não deve ser encarado como alheio à família nem tampouco à escola, já que, na nossa sociedade, elas são as principais agências educativas.

É impossível negar a importância e o impacto que a educação tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral) sobre o indivíduo. Entretanto, seu poder não é absoluto e irrestrito.

A criança proveniente de ambientes familiares desprovidos de adequados estímulos e orientação, terão condições de superar estas adversidades caso tenham a oportunidade de vivenciar, em outros contextos educativos, um modelo diferente de educação.

Por essa razão a escola não pode se eximir de sua tarefa educativa no que se refere à disciplina. Se uma das metas da escola é que os alunos aprendam as posturas consideradas importantes para a convivência social, na nossa cultura, a prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças não somente conheçam estas expectativas, mas também construam e interiorizem estes valores, e, principalmente, desenvolvam mecanismos de controle reguladores de sua conduta. Para que isto ocorra, a escola e os educadores precisam aprender

adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos. Os alunos por sua vez, mais do que obedecer e se conformar com as regras estabelecidas, devido ao receio de punições e ameaças, precisam ter oportunidade de conhecer as intenções que as originaram, assim como as conseqüências, caso sejam infringidas. Nesse sentido, o papel mediador do professor é de fundamental importância. Uma prática baseada nestes princípios terá, com certeza, um efeito extremamente educativo.

Caso a indisciplina esteja instaurada em determinada prática, suas causas, assim como as possíveis soluções para este fenômeno, devem ser buscadas também nos fatores intra-escolares.

1.3 Justificativa

O interesse pelo desenvolvimento deste trabalho de pesquisa nasceu de reflexão sobre minha prática pedagógica.

No início do ano de 2004 fui convidada a trabalhar em uma escola privada, de educação infantil, como professora de crianças de cinco a seis anos. Era a minha primeira experiência como professora.

Ao assumir a turma, ouvi das professoras da escola, comentários como:

- Essa é uma turma difícil;
- Eu quase enlouqueci com eles o ano passado;
- Eles são muito agitados;
- Eles não tem limites;
- Eu não queria essa turma de jeito nenhum;
- Com eles não tem jeito...

Diante dessas colocações, confesso que me senti bastante insegura, e até assustada: O que essas professoras estavam querendo dizer com frases como: “Eles são difíceis”? O que significava esse “difícil”? Será que eu vou conseguir realizar um bom trabalho junto a essa turma?

Essa fala das professoras foi muito forte, e posso dizer que fundamentais para a minha decisão de trabalhar com esse tema. Frases que me assustaram, que me indignaram, pelo seu caráter determinista, mas que vez por outra eu me pegava usando-as. Por esse motivo decidi usar uma delas como título deste trabalho.

Apesar desta insegurança inicial aceitei o desafio.

Durante os primeiros meses de trabalho com essa classe, encontrei muitas dificuldades quanto ao comportamento: as crianças eram bastante agitadas, havia muitos conflitos entre elas e muita resistência às atividades propostas.

Buscando compreender as possíveis causas para tais comportamentos e na intenção de encontrar uma forma de trabalho que pudesse ser feita com eles e não para eles, procurei a coordenação da escola, deparando-me, por diversas vezes, com justificativas do tipo:

- Os pais não colocam limites;
- A mãe trata como bebê;
- Existem problemas familiares;
- São filhos de pais separados;
- É uma criança hiperativa.

Justificativas estas que vão ao encontro do pensamento de muitos educadores como descreve Rego :

“Na busca de determinantes da indisciplina, a influência de fatores extra-escolares no comportamento dos alunos, na visão de muitos educadores, parece ocupar o primeiro plano. O comportamento do aluno (indisciplinado ou não) não tem nenhuma relação com o que é vivido na escola, já que as características individuais (rebeldia, passividade, intransigência, (in) capacidade de cooperação, agressividade, etc.) são vistas como resultado de fatores inerentes, a cada aluno ou das pressões recebidas no universo social (família, televisão, etc). deste modo, a solução para o problema da indisciplina não estaria ao alcance dos educadores.” (Rego, 1996, p. 91)

Diante destas justificativas me sentia ainda mais aflita e de “ mãos atadas” diante dos problemas referentes ao comportamento dos alunos.

Uma vez que as causas dos comportamentos indisciplinados estavam, segundo as professoras, fora da escola, principalmente na família, o que eu poderia fazer para analisar os atos “indisciplinados” com os quais eu me deparava no cotidiano escolar?

Incomodada com esta sensação de impotência, coloquei me as seguintes questões:

Será que as “causas” estão realmente fora da escola, ou somente fora dela? O que podemos fazer enquanto educadores? Qual é afinal o papel da escola?

Foram essas inquietações que fizeram voltar o meu olhar para o interior da escola, buscando compreender as causas que geram ou contribuem para a presença de atitudes consideradas indisciplinadas e as formas como a instituição tem enfrentado o problema.

Pretendo com esse trabalho discutir os olhares sobre a indisciplina, trazidos por diferentes pesquisadores, e relatar as vivências que o meio escolar pode oferecer aos alunos a fim de lhes propiciar uma melhor compreensão do convívio social . A disciplina será entendida aqui não como uma atitude de submissão, mas como uma

forma ativa de aprendizado que não suprime o diálogo, os conflitos na relação professor-aluno e que busca o desenvolvimento integral da criança tendo em vista a possibilidade de se construir um espaço coletivo onde todos possam ser respeitados em suas diferenças.

1.4 Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo discutir e compreender:

- 1) Como as crianças de Educação Infantil se relacionam com as regras, como essas regras são colocadas e qual a importância delas em relação ao comportamento da turma.
- 2) O significado da agressividade no cotidiano escolar e como a escola tem trabalhado esse fenômeno
- 3) O que representam as resistências dos alunos e como lidar com elas
- 4) Os castigos têm uma função simplesmente punitiva ou educativa?

2- METODOLOGIA

Vygotsky coloca em sua obra "A formação Social da Mente" a necessidade de uma abordagem metodológica, que difere da abordagem baseada na estrutura estímulo- resposta, uma vez que essa se mostra inadequada para os estudos das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento.

E destaca três princípios como base de sua abordagem na análise das funções psicológicas superiores: O primeiro princípio leva-nos a distinguir entre a análise de um objeto e a análise de um processo, pois qualquer processo psicológico sofre mudanças e é necessário olhá-lo nesse movimento e não como um objeto estável e fixo. O segundo princípio coloca a oposição entre explicação e descrição.

Segundo esse autor, a análise a partir da mera descrição não revela as relações dinâmico- causais reais subjacentes ao fenômeno, pois se baseiam em características externas (fenótipos). Quando a intenção é revelar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, a análise deve-se voltar para sua gênese e suas bases dinâmico-causais, procurando mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis.

O terceiro princípio fundamenta-se no fato de que, em psicologia, defrontamos freqüentemente com processos que passaram através de um desenvolvimento bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados (mecânicos). Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna. Diante desses processos fossilizados das formas superiores, para que possamos estudá-los precisamos fazê-lo retornar à sua origem através do experimento.

Tendo em vista esses princípios postulados por Vygotsky, optei pela pesquisa qualitativa, especificamente pelo estudo de caso, como metodologia de pesquisa para analisar a indisciplina escolar.

Optei pela pesquisa qualitativa por acreditar que somente através de um contato direto e prolongado com o dia-a-dia escolar seria possível analisar o problema da indisciplina, enfatizando mais o processo do que o produto, buscando revelar as relações dinâmico-causais destes comportamentos, através da observação de situações do cotidiano escolar pelo período de um ano escolar e do registro em diário de campo.

Estudei um caso específico, o caso de uma turma de crianças de 5/ 6 anos de uma escola de educação infantil , de Campinas , da qual fui professora.

A turma foi acompanhada diariamente pelo período de um ano letivo (2004).

Essa turma me interessou por suas características singulares no que diz respeito às relações entre seus participantes e a indisciplina.

Para que possamos compreendê-la melhor se faz necessário sua apresentação:

2.1- A escola

Trata-se de uma turma de crianças de uma escola pequena, particular, de educação infantil, da cidade de Campinas, que atende atualmente (a) cerca de oitenta crianças de idades entre 1 a 8 anos. Há uma turma por série, de maternal a segunda série do ensino Fundamental, com aproximadamente 12 crianças por turma.

A escola tem dez anos de existência e desde sua fundação possui uma administração familiar.

2.2- A turma

A turma junto a qual desenvolvi esse trabalho de pesquisa, e da qual fui também professora, é formada por 12 crianças com idades entre cinco e seis anos, sendo nove meninos e três meninas.

A maioria das crianças entrou nesta escola antes dos três anos de idade e pelo fato de ter apenas uma turma por série seguem juntas desde então.

Ao iniciar o trabalho junto com essa turma deparei-me com um grupo de crianças que apresentava muitas dificuldades de relacionamento e comportamento, e que, segundo a direção da escola e professoras, traziam esses problemas há muitos anos, sendo inclusive uma turma bastante rotulada como “difícil”, “indisciplinada”, “problema”.

Dentro deste contexto algumas características chamaram muito a minha atenção:

- o grupo era bastante segmentado, havendo dentro dele pequenos grupos “panelinhas”, e muitas crianças, apesar do tempo de convivência, pareciam completamente desconhecidas umas para outras;
- havia rotulações também entre as próprias crianças: “ele chora por tudo”, “ele bate em todo mundo”, “ela é porca, tem germes”, “ela é a boazinha”, “ele é bom em tudo”, “ele é o inteligente da turma”
- no grupo tinha duas crianças, sobrinhos da dona da escola, e primos entre si, que pareciam exercer uma grande liderança e domínio sobre o restante da

sala; eram duas crianças bastante unidas e que despertavam a admiração das outras crianças do grupo.

- as crianças eram muito desatentas e apresentavam uma grande incapacidade de escutar tanto a professora como os colegas;

- havia muitos conflitos entre as crianças, e elas se agrediam muito verbal e fisicamente.

- quando procurei junto ao grupo fazer um levantamento sobre as regras da sala e da escola, percebi que as regras levantadas pelas crianças eram quase que exclusivamente relacionadas a agressividade com os amigos: "não bater", "não chutar", " não cortar o cabelo do amigo". Apesar de ser um discurso muito forte não era o que acontecia na prática do cotidiano escolar.

As crianças apresentavam grande resistência em participar das atividades propostas.

2.3- A rotina da sala:

As crianças chegavam na escola por volta das 13 horas e nós dávamos início às atividades 13 horas e 30 minutos. Neste intervalo de tempo, enquanto as crianças ficavam na sala esperando a chegada de todos, liam livros, desenhavam, conversavam com os amigos.

13: 30: dávamos início à roda. Esse era um momento coletivo, no qual conversávamos, contávamos as novidades, e em que eu fazia uma leitura para a turma.

Terminada a roda as crianças iam para as mesas organizadas em três grupos de quatro carteiras e faziam uma atividade; os trabalhos eram em sua maioria

relacionados aos projetos que eram desenvolvidos pela turma e eram quase sempre o mesmo para todas as crianças e orientados pela professora.

15:00: era a hora do lanche. Terminado o lanche as crianças escovavam os dentes e iam para o parque onde ficavam até as 16:30 horas

Voltávamos para a sala, fazíamos a roda final, onde conversávamos sobre o nosso dia e onde eram explicadas as lições de casa nas terças e quintas.

Depois deste momento as crianças ficavam na sala brincando e esperando para irem embora.

As crianças trabalhavam com projetos que ora surgiam dos seus interesses ou das suas necessidades. Ora eram pré estabelecidos pela escola, como, por exemplo, os projetos relacionados a datas comemorativas.

Dentro desta rotina, os momentos de roda e parque eram os mais complicados, porque as interações entre as crianças eram problemáticas. Na roda todos falavam ao mesmo tempo, havia disputas pelos lugares, uma criança cutucava a outra..., no parque haviam muitas brigas e algumas crianças eram excluídas das brincadeiras...

No que se referia às propostas de trabalho percebia que as atividades ligadas aos projetos que surgiam do interesse das crianças eram aquelas que tinham maior aceitação por parte das crianças e menor resistência.

3- RESULTADOS

Situações:

Apresento agora algumas situações vivenciadas no decorrer deste trabalho como professora - pesquisadora no que se refere ao comportamento dos alunos, enfatizando a relação deles com as regras, a agressividade e as punições aplicadas.

Gostaria de ressaltar que, por motivo de sigilo, os nomes das crianças e da instituição educacional foram modificados.

3.1- As regras

Situação 1: (Fevereiro de 2004)

Sentei com as crianças na roda e pedi para que elas me contassem quais as regras que eles achavam importantes para uma convivência legal na nossa sala.

As crianças foram falando:

Márcio: - *Não cortar o cabelo do amigo*

André: - *Não bater*

Lígia: - *Não correr nem gritar na sala*

Plínio:- *Não arrotar*

Gilberto:- *Não dar soco no amigo*

Escrevi em uma cartolina as regras apresentadas pelas crianças e coleí-a na parede.

Situação 2: (Abril de 2004)

Ao chegarem na sala, enquanto esperávamos a chegada de todas as crianças para começarmos a roda, as crianças se encontravam bastante agitadas (correndo pela sala, ficando em pé sobre as mesas, brincando de luta, passando rasteiras uns nos outros). Eu pedi para que elas parassem com aquelas brincadeiras, mas, como não me obedeciam eu perguntei:

- *Vocês escutaram o que eu falei?*

O André virou-se para mim e disse, bastante irritado:

- *Ah, tia, não pode fazer nada?*

E eu respondi:

- *Eu não estou dizendo que vocês não podem fazer nada, agora pode desenhar, ler um livro, brincar na lousa, pegar um jogo, conversar com o amigo.*

Estão esse aluno pegou uma folha, sentou-se e começou a fazer um desenho junto com as outras crianças.

Situação 3: (Agosto de 2004)

Tinha sido um dia bastante difícil. Tive que interromper as atividades em vários momentos para pedir às crianças que parassem de brincar durante a história e a explicação da atividade, solicitando silêncio para escutar o amigo falar e para resolver conflitos entre as crianças.

Na roda final, sentamos para conversar e eu disse que eu achava que o dia não tinha sido muito legal e que algumas crianças não estavam conseguindo cumprir as regras combinadas.

A Lígia virou-se para mim e disse:

- *Tia, porque você não dá uma estrelinha para cada regra cumprida, a tia do ano passado fazia assim.*

Então eu sugeri que a gente fizesse diferente.

- *Ao invés de eu dar as estrelinhas eu vou lembrar as regras da sala e vocês vão me dizer quantas estrelinhas cada um acha que deveria ganhar e porque.*

Eu li as regras novamente e cada criança foi me dizendo quantas estrelas elas achavam que deveria receber. Seguimos os seguintes critérios: se conseguiu cumprir todas as regras- 5 estrelas; se cumpriu a maioria das regras – 4 estrelas, se cumpriu só metade das regras – 3 estrelas, se não cumpriu a maioria das regras – 2 estrelas; e se não conseguiu cumprir nenhuma regra –1 estrela.

O Ricardo disse que achava que deveria receber 5 estrelas e as crianças protestaram:

- *Até parece, você brincou na hora da roda o tempo todo , a tia chamou sua atenção várias vezes e você brigou com o Gilberto na hora do parque.*

Então eu perguntei para o Ricardo:

- *Apesar do que os seus amigos estão falando, você acha que conseguiu cumprir todas as regras?*

E ele disse:

- *eu acho.*

Eu pedi para ele tentar pensar melhor sobre isso; que ele verificasse em seu comportamento tudo aquilo que os colegas estavam apontando.

Situação 4: (Outubro de 2004)

As crianças estavam brincando no parque e eu disse que estava na hora de voltarmos para a sala. Elas começaram a guardar os brinquedos e o Ricardo correu para a fila. O Bruno foi até ele e disse:

- *Pode voltar e ajudar a guardar os brinquedos pois você também brincou!*

O Ricardo disse que não ia guardar e o Bruno retrucou:

- *Se você não guardar não brinca com a gente amanhã, porque não é justo, você também brinca e só a gente guarda.*

O Ricardo disse:

- *Tá bom!*

E foi ajudar a guardar os brinquedos

Coloco essas situações pois acredito que elas ilustram bem a relação que as crianças dessa turma foram estabelecendo durante o ano com as regras.

Em fevereiro, logo no início do ano, fiz com as crianças um levantamento das regras que elas acreditavam importantes para uma boa convivência em nossa turma, mas percebi que as regras escolhidas eram as mais difíceis de serem cumpridas e eram aquelas que mais vezes precisávamos retomar em nossas conversas.

No mês de abril, percebia ainda que algumas regras precisavam ser retomadas, principalmente aquelas relacionadas ao modo de agir nos diferentes espaços da escola.

A nossa sala de aula era pequena e tinha muitos móveis (carteiras, estantes, mesas e cadeiras)e a maioria das crianças daquela turma morava em casas

grandes e não estavam acostumadas a espaços pequenos. Portanto, procurei trabalhar com eles as regras relacionadas com o modo de agir nos diferentes momentos/espços da escola. Mostrando que tínhamos na sala de aula uma limitação de espaço e que por essa razão, algumas brincadeiras e comportamentos não eram adequados para aquele espaço, mas que poderiam ser adequados para fora da sala de aula, em situações de parque, por exemplo. Buscando apresentar atividades mais adequadas para aquele contexto. (situação 2)

Em agosto percebia-se que as crianças já conseguiam apontar o não cumprimento das regras por parte dos amigos, no entanto tinham dificuldades em fazer uma auto-avaliação, esperando uma avaliação por parte da professora, através de "estrelinhas" como forma de recompensa, ou seja, o cumprimento (ou não) da regra vinculado com a recompensa/punição.

Em outubro a maioria das crianças já conseguia agir de acordo com as regras, sem a necessidade de uma interferência da professora, inclusive cobrando o cumprimento das mesmas por parte dos amigos e apontando justificativas para seu cumprimento ou punições para seu não cumprimento.

No entanto, o cumprimento e a aceitação das regras não se deram de forma tranqüila, imediata ou espontânea. O trabalho com as regras, foi um trabalho contínuo, que necessitou de constantes retomadas, reflexões e ajustes.

Foi um trabalho que enfatizou a importância da atuação dos outros membros do grupo social (professor ou pares) na mediação entre cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que foram posteriormente internalizados.

Segundo Oliveira (1995):

“O indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento. O mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao processo de desenvolvimento.” (P.61/62)

Segundo Vygotsky, indivíduos por si só não teriam condições de internalizar as formas culturais de comportamento, essa internalização só se dá na relação entre indivíduos humanos.

É por intermédio da mediação que os membros “imatuross” da espécie humana vão se apropriando, de modo ativo, dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura.

Quando internalizados, através da aprendizagem, estes processos passam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. Desse modo, a atividade que antes precisou ser mediada – regulação interpsicológica – passa a constituir-se um processo voluntário e independente – regulação intrapsicológica.

Em muitos momentos essa função mediadora é exercida pela professora, em diferentes situações do cotidiano escolar, mas esse papel mediador não é exclusivo da professora, ele é exercido também pelos pares, indivíduos da mesma idade que já têm esses conceitos internalizados e que passam a mediar a ação dos membros mais imatuross.

Observei que quando as regras são estabelecidas pelo grupo e não somente pelo adulto, as crianças se apropriam delas, no sentido de dar maior legitimidade a elas, inclusive cobrando dos colegas o seu cumprimento. (situações 3 e 4)

Segundo Oliveira (2001) o professor deve olhar o desenvolvimento psicológico de maneira prospectiva, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo, e atuar no que Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a atuação do professor deve ser no sentido de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente.

" a idéia de transformação, tão essencial ao próprio conceito de educação, ganha particular destaque em uma concepção que enfatiza o interesse em compreender, no curso do desenvolvimento, a emergência daquilo que é novo na trajetória do indivíduo, os 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de seus frutos." (Oliveira,2001,p.60)

As relações estabelecidas dentro da sala de aula, entre mim e as crianças, e entre elas, foram fazendo com que elas entendessem as "regras" e percebessem a sua importância/ necessidade para o convívio no grupo.

Pude assim, durante o ano, perceber uma transformação no comportamento do grupo , no que se refere as regras, o que não quer dizer um cumprimento, ou uma aceitação total das regras, ainda , no final do ano, se fazia necessário relembrá-las, discuti-las e adequá-las.

3. 2- Agressividade

Situação 5 : (Março de 2004)

A mãe de Paulo foi à escola dizer que seu filho estava se queixando muito, pois os amigos batiam nele, provocavam-no o tempo todo e ela o orientava para que revidasse, batendo nos coleguinhas também.

Em uma situação de parque, observei que Paulo estava batendo nos amigos e quando perguntei a ele o porque desta atitude, me respondeu que reagiu dessa forma porque os amiguinhos o agrediram.

Eu disse que não era isso que eu estava observando, pois os amigos estavam brincando e ele chegou empurrando. Paulo concordou comigo, mas disse que eles não estavam fazendo nada somente naquele momento.

Pedi, então, para ele pensar sobre as conseqüências daquele comportamento, uma vez que a atitude agressiva dos amigos provocava uma resposta agressiva dele e uma resposta agressiva dele, provocava outra resposta agressiva de outra parte e assim por diante; perguntei também se ele achava que desta maneira estava conseguindo resolver seus problemas com os amigos.

Ele respondeu:

- *não está resolvendo o problema, mas pelo menos eu desconto.*

Situação 6: (Junho de 2004)

Uma criança veio me chamar, porque o Edmur estava chorando.

Fui até ele e perguntei sobre o motivo do seu choro.

Ele me disse que estava jogando futebol com os amigos, quando o Wilson o chutou e ele dizia estar confuso porque não sabia o que fazer.

Perguntei então para ele:

- *Porque você está confuso?*

E ele respondeu:

- *Quando isso acontece eu não sei o que fazer, porque minha mãe diz que é para eu bater, mas aqui na escola me falam para conversar.*

Então eu perguntei:

- *E qual forma você acha que vai te ajudar a resolver melhor o seu problema com seu amigo?*

Ele respondeu:

- *ainda não sei.*

Situação 7: (Outubro de 2004)

O Edmur estava em sua mesa trabalhando quando de repente levantou de seu lugar muito nervoso, chorando e jogou a mesa no chão.

Eu fiquei assustada e perguntei o que estava acontecendo. Quando pedi para colocar a mesa no lugar, ele me disse que não iria fazê-lo, a não ser que eu conversasse com o Bruno. Solicitei a ele que se acalmasse para que pudéssemos conversar, pois ele estava muito nervoso.

Ele disse, ainda chorando:

- *Eu estava usando a tesoura e o Bruno veio e pegou. Eu disse para ele que eu estava usando e ele não devolveu.*

Eu disse que nós íamos conversar com o Bruno, mas que eu queria entender porque ele tinha jogado a mesa no chão.

Ele respondeu:

- *Eu estava tão nervoso que se eu não jogasse a mesa eu ia dar um soco nele. O que é pior, jogar a mesa ou bater no amigo?*

Situação 8: (Novembro de 2004)

O Plínio me procurou depois de um jogo de futebol e me disse:

- *Tia hoje a gente tava jogando futebol e o André me deu um chute na canela que doeu muito, eu fiquei com muita raiva, mas falei para ele "manerá", e eu não bati.*

Eu disse:

- *Parabéns, e ele, parou de chutar?*

Ele respondeu:

- *Parou, mas para mim foi difícil.*

Nesta turma havia muitos conflitos, que muitas vezes eram resolvidos com agressividade por parte das crianças. Percebia que muitas crianças tinham dificuldades em resolver seus conflitos com os amigos, de lidar com suas emoções, e acabavam recorrendo à violência física, ao choro, ou até mesmo jogando a mesa no chão como fez Edmur na situação 7, descrita acima.

Notava no entanto que muitas vezes essa resposta violenta era incentivada pelos pais, que diante das queixas de seus filhos os orientavam para agirem desta maneira.

Durante todo o ano procurei trabalhar com as crianças essa agressividade, buscando mostrar que existiam outras formas de resolver os conflitos e de demonstrar nossos sentimentos que não pela violência física ou verbal .

Orientando-os para que procurassem expressar seus sentimentos por palavras, através de conversas e que buscassem a minha ajuda quando sentissem que não iriam conseguir resolver seus conflitos dessa maneira. Discuti em muitos momentos com eles também o resultado dessas respostas violentas, que ao invés de resolver o problema, acabava muitas vezes gerando mais violência, mais conflitos.

Percebi que com esse trabalho, as crianças começaram aos poucos a buscar outras formas de se colocarem diante dos conflitos e a expressarem seus sentimentos.

Algumas crianças, no entanto, como Edmur (situação 6 e 7), demonstravam-se confusas com relação às orientações recebidas na escola e na família durante situações de conflito, e acabavam recorrendo ao choro, ou jogando objetos no chão, como forma de lidar com seus "impulsos".

Outras crianças conseguiram perceber que eram capazes de resolver seus conflitos sem recorrer a agressividade, procurando conversar nos momentos de conflito. Percebia no entanto que agir dessa maneira não era fácil para essas crianças, mas que ao mesmo tempo era para todos uma conquista.

Na escola, e principalmente na Educação Infantil, a criança amplia seu grupo social, passando a se relacionar com pessoas distintas do seu meio familiar. Essa convivência não se dá de forma harmoniosa, havendo muitos conflitos.

No entanto, é comum escutarmos, no contexto escolar e em outros contextos, frases do tipo: "essa é uma criança agressiva", colocando a agressividade como sendo inata naquela criança, sem levarmos em consideração as influências culturais, a aprendizagem e as suas experiências educativas.

Segundo Vygotsky, o comportamento e desenvolvimento dos membros da espécie humana dependerão não somente de suas disposições orgânicas, mas, principalmente, das inúmeras influências culturais, das aprendizagens e das experiências educativas.

Sobre essa perspectiva, a violência, a agressividade, assim como a maneira de lidar com as emoções e impulsos podem ser entendidos como parte de um processo de aprendizado.

É cada vez mais comum, em nossa sociedade, as pessoas agirem pela lei do “olho por olho, dente por dente”, procurando cada vez menos resolver seus conflitos com o diálogo e controlando cada vez menos suas emoções. Também é crescente o número de desenhos, jogos e imagens violentas a que as crianças estão expostas. É difícil negar que as crianças, inseridas nessa sociedade, sofram essas influências, no entanto essas não são as únicas influências recebidas pelas crianças, e tampouco podemos afirmar que elas sejam recebidas de maneira passiva na medida em que o indivíduo internaliza o repertório do seu grupo cultural.

3.3 - Resistência

Situação 9: (Março de 2004)

Sai da sala para pegar tinta com o objetivo de realizar um trabalho em classe. Quando eu estava voltando, vi Gilberto na porta gritando para os amigos que estavam dentro da sala

- A tia está voltando !

Entrei na sala e perguntei o que estava acontecendo

Plínio respondeu:

- *É que a gente tava brincando em cima da mesa*
- *E porque o Gilberto estava na porta avisando que eu estava chegando?*
- *É porque você ia ficar brava*
- *E porque eu ia ficar brava?*
- *Porque era para a gente estar fazendo a atividade*
- *E porque não estavam?*
- *Ah, tia, não sei*

Situação 10: (Junho 2004)

Pedi para as crianças fazerem um desenho sobre a festa junina.

Ricardo sentou em baixo da mesa.

Perguntei a ele:

- *O que você está fazendo aí ?*

Ele não respondeu

Perguntei novamente:

- *Ricardo, o que você está fazendo em baixo da mesa ?*

Novamente ele não respondeu.

Insisti:

- *Ricardo, eu estou falando com você, sai de baixo da mesa e senta na*

cadeira para fazer o desenho.

Ele virou-se para mim e perguntou:

- *Você me conhece? Sabe meu nome? Como você sabe meu nome?*

Eu disse já irritada.

- *Vamos Ricardo, senta e faz o desenho.*

Ele respondeu:

- *Eu não quero fazer esse desenho chato.*

Situação 11: (Setembro de 2004)

No final do dia dei aquarela para as crianças brincarem. As aquarelas eram novas e faziam parte do material coletivo da escola.

Uma mãe veio até a porta da sala falar comigo, e quando eu voltei para dentro da sala, observei um grupo de crianças em volta de uma mesa, me aproximei para ver o que eles estavam fazendo e vi que eles estavam tirando as bolinhas de tinta da aquarela e jogando em um copo de água.

Perguntei:

- *O que vocês estão fazendo?*

Plínio respondeu rindo:

- *Estamos brincando de "tiblum".*

Falei séria:

- *Mas vocês estão estragando um material que não é só de vocês. Por acaso é dessa maneira que se usa a aquarela, tirando a tinta e jogando na água ?*

Melissa disse:

- *não, para pintar a gente molha o pincel e passa na tinta.*

Perguntei:

- *Se vocês sabem usar a aquarela da forma certa, porque, então estão arrancando as bolinhas de tinta e jogando na água?*

Plínio, Márcio e André se olham dando risada.

Plínio e André responderam rindo:

- Porque é legal

Durante o ano, algumas atitudes das crianças me chamaram a atenção para a resistência às regras e a algumas atividades propostas. Percebi que em alguns momentos as crianças agiam de forma contrária a uma atitude que conheciam como correta simplesmente em nome do "prazer".

As situações que trago acima ilustram um pouco esse comportamento e estão claramente expressas nas frases das crianças:

- Fizemos porque é legal.
- Não quero fazer porque é chato.

Além desta forma verbal de expressão usada pelas crianças, elas utilizavam outros mecanismos de resistência, como por exemplo: agitar-se com a ausência da professora, fingir não escutar, ironizar e até deprecação do material.

Diante dessa resistência das crianças procurei analisar o meu trabalho enquanto professora: o tempo que exigia das crianças dentro da sala de aula, as atividades que limitavam o movimento. Procurei trabalhar em outros espaços, fora da sala de aula, desenvolvendo ações mais lúdicas, nas quais as crianças pudessem ter uma maior participação, tanto na elaboração, quanto na execução. Selecionei, por exemplo, mais jogos, dramatizações, pesquisas, além das atividades de escrita, desenho, pintura, que vínhamos realizando.

Além desse trabalho, procurei desenvolver junto aos alunos, o respeito pelas tarefas coletivas, o compromisso com o trabalho, a importância de alguns

conteúdos e posturas, da participação de todos, o respeito pelas diferenças, pelo trabalho do outro.

Nesse período, percebi que as resistências diminuíram muito. O trabalho ganhou um outro significado, atendendo mais as necessidades daquelas crianças, e tornando a relação professor-aluno menos conflitante e mais prazerosa.

Guimarães (1996, p.74) escreve que, segundo Maffesoli,:

“ se quisermos compreender a experiência partilhada por pequenos grupos, devemos fazer um deslocamento do global para o local, tentando detectar, através de uma outra forma de análise, como a sociedade vive e se organiza também através dos reencontros, das experiências, das situações dentro dos diferentes grupos aos quais pertence cada indivíduo. Estes grupos se entrecruzam e constituem, ao mesmo tempo, uma massa indiferenciada, polarizada, muito diversificada, condicionando muitas atitudes tidas, muitas vezes, como irracionais, desordeiras, violentas.”

Segundo a autora, os grupos que permeiam as instituições obedecem a duas lógicas distintas a do *dever-ser* e a do *querer-viver*.

A lógica do *dever-ser* está presente nas tentativas de equivalência generalizada que indiferencia os contrários, os antagonismos e racionaliza as coerções.

Porém quando a lógica do *querer-viver* se impõe, surgem tensões que se expressam no interior dos grupos e entre eles. Essas forças impedem sempre o êxito total da dominação.

“ Toda vez que os poderes instituídos neutralizam as diferenças, levando à submissão, à adaptação e deixam de considerar as forças coletivas dos diferentes grupos, há efeitos de ruptura que podem ocorrer tanto frontalmente (as fúrias urbanas, os arrombamentos),

como através da *violência banal*, isto é, das resistências passivas que aparentemente se integram ao instituído, mas que na realidade, se opõe a ele, subvertendo o poder silenciosamente." (Guimarães,1996, p.76)

Segundo Guimarães, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, porque ao mesmo tempo que ele tem a função de estabelecer os limites das regras, de outro, deve fazer com que os alunos tenham "autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida" (1996, pag.79).

" Quando o professor experimenta a ambigüidade do seu lugar, ele consegue, juntamente com os alunos, administrar a violência intrínseca ao seu papel. Isso não significa que a paz reinará na escola, mas que alunos e professores, por força da circunstância, serão obrigados a se ajustar e a formular regras comuns – os limites de fechamento e de tolerância. Portanto, nem autoritarismo e nem abandono." (Guimarães, 1996,p.79)

Esses ajustes feito entre professor e alunos é o que Aquino vai chamar de "contratos pedagógicos".

" Os contratos pedagógicos figuram, portanto, como estratégias livremente consentidas de organização e ritualização democrática da sala de aula, por meio da consagração dos papéis, diferentes e complementares, de professor e aluno." (Aquino, 2003,p.69)

Esse "contrato pedagógico" implica desde o estabelecimento dos parâmetros de conduta para ambas as partes até, e principalmente, a explicitação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação, sob pena de, caso contrário, colocar-se em risco sua potência ou validade.

Aquino ressalta que, estabelecer coletivamente um plano contratual que englobe as regras de trabalho e de convivência não significa, contudo, que percalços não surgirão no meio do caminho. O rompimento das cláusulas contratuais inevitavelmente despontarão no processo.

3. 4- Punição

Situação 12: (Abril de 2004)

Sentamos para fazermos a roda de leitura. André, Gilberto, Plínio e Paulo estavam conversando e eu pedi para que eles parassem, porque com aquela conversa seria impossível escutar a história. Paulo se jogou no meio da roda e deitado de barriga para baixo começou a fazer de conta que estava nadando, os três amigos riram e começaram a imitá-lo. Pedi para eles sentarem, e disse que aquele não era o momento de brincar, pois as outras crianças estavam esperando para ouvir a história.

Plínio disse:

- *pode contar a história, eu não quero ouvir mesmo.*

Paulo deu risada, Gilberto e André sentaram

Eu falei :

- *você está atrapalhando as outras crianças que estão querendo ouvir a história, se você não quer ouvir a história, você sai da sala e espera sentado na sala da Marta (Coordenadora), até eu terminar a história, mas se você ficar aqui dentro vai ter que respeitar os colegas e a mim.*

Ele sentou. Comecei a contar a história, mas Paulo e Plínio voltaram a brincar. Interrompi a atividade e pedi a eles que saíssem da sala.

Situação 13: (Maio de 2004)

Sentamos no roda, para conversarmos sobre a lição de casa e enquanto Melissa contava sobre a sua lição Plínio e André brincavam de mostrar a cueca um para o outro, e davam risada.

Pedi para que eles parassem.

Então Plínio perguntou:

- Se eu não parar eu posso ir para a sala da tia Marta ?

Eu respondi:

- Não, se você não parar, vai atrapalhar os amigos, pois a gente vai esperar até você conseguir sentar e fazer silêncio para a gente continuar a conversa sobre a lição de casa.

O André parou de brincar, mas o Plínio deitou no chão e começou a se arrastar pelo meio da roda enquanto todo mundo esperava. Dessa vez as crianças pediram para ele parar.

O Bruno disse:

- Oh, Plínio para aí, vai, eu quero mostrar minha lição.

Percebendo a irritação dos amigos, parou e sentou para escutar.

No início do ano os momentos em roda eram quase impossíveis, pois as crianças falavam todas ao mesmo tempo, se jogavam no chão, brincavam de luta, cutucavam uns aos outros e eu tinha que interromper várias vezes as atividades para pedir a atenção, respeito, silêncio.

Em alguns momentos tirei algumas crianças da sala pois elas estavam atrapalhando o trabalho com o grupo.

No entanto, o fato de sair da sala não tinha significado negativo para elas, pois não estavam interessadas em participar da atividade.

Ao me dar conta disso, resolvi mudar a minha forma de lidar com essa situação, e ao invés de tirar as crianças da sala comecei a fazer com que elas percebessem que aquele comportamento atrapalhava todo o grupo, até o ponto delas começarem a cobrar dos amigos, o silêncio, o respeito e a atenção.

Percebi que houve uma mudança no comportamento das crianças. Diminuiu a agitação no momento das rodas e com isso elas passaram a ser menos demoradas, menos cansativas e mais prazerosas.

Para Aquino, assim como as definições das regras, as sanções para quem não as cumprem devem ser de responsabilidade coletiva. No entanto, alerta, as sanções não podem, jamais, ser tomadas como mecanismos de exclusão compulsória. Ao contrário, as "penalidades" devem portar um caráter inclusivo e sempre de reparação ao andamento acordado pelo grupo-classe e sob hipótese alguma podem incluir maus-tratos físicos ou psicológicos. Devem também ser acompanhadas de diretrizes sobre como agir. (Aquino, 2003, p.75)

4 - CONCLUSÃO

No presente trabalho pude perceber a complexidade do tema (in)disciplina, que está relacionado não somente com as regras, agressividade, resistência e punição, mas, principalmente, com as relações que se estabelecem entre professores e alunos, com a forma como esses agentes lidam com essas questões e com os objetivos que se querem alcançar com elas.

Pude perceber também a importância fundamental da interação social, da mediação pedagógica, do papel do outro no aprendizado do comportamento.

Acredito que juntos conseguimos alguns avanços. É claro que a indisciplina não acabou, mas melhorou um pouco. Não foi fácil. Tive muita dificuldade, até por inexperiência. Fomos aprendendo juntos, construindo cotidianamente, percebendo algumas pistas, planejando, errando, acertando.

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.**

São Paulo, Summus, 1996.

_____ "A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento". In: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo, Summus, p.39-56,1996.

_____ **Confrontos na sala de aula.** São Paulo, Summus, 1996.

_____ **Indisciplina: O contraponto das escolas democráticas.**

São Paulo, Moderna, 2003.- (Coleção cotidiano escolar) .

ARAÚJO, Ulisses F. "Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano". In: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.**, p.103-116,1996.

BRASIL . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro. 1996.

----- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil.** Documento introdutório. 1997, Brasília, MEC/SEF.

CARVALHO, José Sérgio F. "Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais". In: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**, p.129-138,1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB :rumos e desafios**. Campinas,SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da EFSC, 2003.- (Coleções polêmicas do nosso tempo;62)

FRANÇA, Sonia A. M. "A indisciplina como matéria do trabalho ético e político". In: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, p.139-148, 1996.

GALVÃO, M. I. G. **O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré escola à luz da teoria de Henri Wallon**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado), 1992 .

GUIMARÃES, Áurea M." Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola". In: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, p.73-82,1996.

GUIRADO, Marlene. "Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder". In: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, p.57-72,1996.

LA TAILLE, Yves. "A indisciplina e o sentimento de vergonha". In: AQUINO, J. G.(org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, p.9-24, 1996.

LAJONQUIÈRE, Leandro. "A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise". In: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus,p.25-38,1996.

MORENO, M.C.;CUBERO,R. **Relações Sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas**. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A.(orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação- PsicologiaEvolutiva, VOL.1**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.190-202, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky**. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática,p.53-83,1995.

Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento:um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PASSOS, Laurizete F. "A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados". In: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, p.117-128,1996.

REGO, Teresa C. R. "A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana". In: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, p.83-102,1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,1987.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,1984.

