

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Kethylin Viotto Recco

**RECREIO ESCOLAR: UMA ANÁLISE QUALITATIVA SOBRE A
AGRESSIVIDADE ENTRE OS ESTUDANTES DE ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Campinas
2009

Kethylin Viotto Recco

**RECREIO ESCOLAR: UMA ANÁLISE QUALITATIVA SOBRE A
AGRESSIVIDADE ENTRE OS ESTUDANTES DE ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)
apresentado à Faculdade de Educação Física
da Universidade Estadual de Campinas para a
obtenção do título de Licenciada em Educação
Física

Orientadora: Prof. Dra. Elaine Prodócimo

Campinas
2009

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FEF – UNICAMP**

R243r

Recco, Kethylin Viotto.

Recreio escolar : uma analise qualitativa sobre a agressividade entre os estudantes de ensino fundamental I / Kethylin Viotto Recco. -

Orientador: Elaine Prodócimo.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Crianças – comportamento escolar. 2. Agressividade. 3. Intervenção pedagógica. 4. Atividade física. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

asm/fef

Kethylin Viotto Recco

**RECREIO ESCOLAR: UMA ANÁLISE QUALITATIVA SOBRE A
AGRESSIVIDADE ENTRE OS ESTUDANTES DE ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendida por Kethylin Viotto Recco e aprovado pela Comissão julgadora em: 08/06/09.

Prof.a Dr.a Elaine Prodócimo
Orientadora

Ms.a Ana Carolina Capellini Rigoni
Banca examinadora

Campinas
2009

Dedico a todos e a todas
que direta e indiretamente
me auxiliaram na construção
dessa minha longa caminhada!!
Muito obrigada!!!

“Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”
(FREIRE, 1996, p. 23)

“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste”

(FREIRE, 1996, p. 103)

AGRADECIMENTOS

O que é agradecer?

Agradecer é um ato de reconhecimento,

à uma mão estendida que nos apoiou,

que nos acolheu,

que nos forneceu segurança...

Agradecer é um ato de valorização,

à uma ação feita por um outro que nos auxiliou.

Agradecer é estar sensível às ações do outro.

Agradecer é se olhar humildemente para uma necessidade

que o outro me proporcionou.

Agradecer é perceber-se no outro, também.

Agradecer é querer permanecer em contato,

“estar-junto”, com essas pessoas.

Agradecer é saber que não conseguimos fazer tudo sozinha.

Vivemos numa rede de inter-relações,

na qual um ajuda o outro da melhor maneira possível.

Agradecer é também um dia poder ser agradecida.

Agradecer é muito mais que um 'Muito Obrigada'.

Agradecer é o que vocês desejarem....

(Kethylin Viotto Recco 26/03/09)

Neste momento revisito a minha trajetória universitária e me dou conta de diversas “mãos” que me foram estendidas. Para isso, ilustrarei um panorama dos auxílios que fui contemplada nesses cinco anos de Unicamp e desde já lhes agradeço: Muito Obrigada!!!

Essas citações não estão agrupadas em ordem decrescente ou crescente de importância, pois todas, em seu conjunto, compuseram um belo mosaico que foi essencial à minha vida estudantil e pessoal.

Obrigada a toda a minha família: principalmente ao meu querido irmão, pela paciência em me ensinar a mexer nos programas do computador, os quais nunca me interessaram muito, como Power Point, Word... Agradeço, ainda, a ele por criar e auxiliar junto comigo na construção de brinquedos para as crianças da Pró-Menor, local onde trabalhei por 2 anos. Sou grata também às longas conversas gostosas com minha irmã, à minha mãe pela sua boa receptividade ao voltar alguns finais de semana para minha casa. E por mais que meu pai não esteja vivo, quero agradecer lhe também.

Obrigada à minha orientadora, Elaine Prodócimo, por seu carinho, dedicação e humanidade que me contagiaram e não poderia me esquecer do saboroso 'barreado' que experimentamos num congresso em Curitiba.

Obrigada a todos os integrantes da FEF: Beroth (na informática), funcionárias (os) da biblioteca desta instituição, Dona Raquel, Tião, Geraldinho, professores e professoras. É claro que existem muitos outros funcionários que não tive tanta interação com estes e não sei seus nomes, mas muito obrigada.

Obrigada à outros professores e professoras da FE, IB, CEL, IEL, IA, NIDIC, os quais tive a oportunidade de os conhecer em várias disciplinas eletivas e obrigatórias.

Obrigada à minha turma 05 noturno e às outras turmas também.

Obrigada às moradoras da moradia estudantil pela boa convivência, apesar de eu sair cedo e voltar à noite.

Obrigada ao SAE pelas bolsas que me ofereceu.

Obrigada às crianças da Pró-Menor, vocês realmente me cativaram!!!! E me ensinaram muito!!!

Obrigada às crianças e às funcionárias da escola que realizei este trabalho de pesquisa.

Obrigada aos funcionários da BC (sempre sorridentes ao nos entregar a chave do armário), do xerox da BC e aos, da informática do CB II.

Obrigada aos tios do bandeirão (RU) que prepararam as nossas refeições com muito carinho. E viva a feijoada!!! (um dos melhores pratos do bandex).

Obrigada às escolas que fiz os estágios supervisionados, com suas portas abertas pude ter uma valiosa experiência da prática pedagógica.

Obrigada ao Cecom que tratou das minhas enfermidades.

Obrigada às possibilidades de assistir às palestras, congressos, eventos... Os quais me solidificaram com suas informações atuais.

Recco, Kethylin Viotto. **Recreio escolar**: uma análise qualitativa sobre a agressividade entre os estudantes de ensino fundamental I. 2009. R243r . Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RESUMO

Esta pesquisa do tipo qualitativa-descritiva teve como objetivo analisar a agressividade manifestada no recreio de uma escola pública de ensino fundamental I da cidade de Campinas-SP. É principalmente no recreio que ocorrem as diversas situações agressivas entre as crianças, pois nesse momento há um menor controle por parte dos adultos. Para atingir esse objetivo, realizamos dezesseis observações de recreio e, concomitantemente, registramos essas observações em um diário de campo. Este estudo foi realizado numa escola pública de ensino fundamental I, no período matutino, durante dois meses, tendo em vista, os estudantes de 1ª a 4ª séries e os profissionais responsáveis por esse momento escolar. Mediante os dados levantados, dividimos o material em três tópicos correspondentes: quanto ao contexto de ocorrência de situações agressivas, a reação desencadeada no agredido e a intervenção do adulto e/ou dos colegas. Em relação ao primeiro tópico, quanto ao contexto de ocorrência, foram observadas quatro situações predominantes de agressões tanto físicas como verbais: situação de jogo, provocações, filas e disputa de material. Sobre o segundo tópico, a reação desencadeada no agredido, subdividimos em: revide e não revide. Acerca do último tópico, a intervenção do adulto e/ou dos colegas, constatamos: fala geral sobre a temática, conversa com o agressor e com o agredido, aconselhamento, advertência, chamada de atenção aos envolvidos e ação física direta. Os resultados apontaram para uma predominância de atos agressivos nas ocasiões de jogo esportivo e agressões tanto físicas como verbais entre os respectivos escolares. Assim, o recreio escolar por ser um ambiente propício para atividades diversificadas não deve ser negligenciado do contexto escolar.

Palavras-chave: Recreio escolar; Agressividade; Atividade física.

Recco, Kethylin Viotto. **School break:** a qualitative analyse about the agressiveness among students at a public primary school. 2009. R243r. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ABSTRACT

The purpose of this qualitative-descriptive research is to analyse the aggressiveness showed by students during the school break at a public primary school in Campinas – SP. It is mainly during the school break that several aggressiveness situations among children occur, because that is when there is a little control by the adults. We made sixteen observations during the school break and, we registered those observations in a daybook. This study was made in a public primary school during two months in the morning. The group observed children from first to fourth grades, teachers and school employees. Through the data, we divided this study in three corresponding topics related to: the context of the occurrence of aggressiveness situations, the reaction in those attacked and adult or peer intervention. As the first topic is concerned, four situations of physical and verbal aggression were observed: sporting games, teasing, queueing and dispute over belongings. The second topic was subdivided in: reaction and no-reaction. The last topic was subdivided in: adults addressing the group about the aggression event, advising, reprimanding and a direct physical action. We concluded that both physical and verbal aggressiveness among the students occur predominantly during sports. Thus, the school break is a moment to propose several activities and it should not be neglected at school context.

Key words: School Break; Aggressiveness; Physical Activities.

SUMÁRIO

1 Introdução	12
2 Revisão Bibliográfica	15
2.1 O recreio escolar: o que é?	15
2.2 Distinção dos termos: Agressividade, indisciplina e violência	22
3 As emoções das crianças...	37
3.1 A dificuldade de conviver com as emoções	38
3.2 O corpo fala?	40
3.3 O caminho para nos conhecermos	42
4 Metodologia	44
4.1 A escola	44
4.2 A turma e a coleta de dados	45
4.3 Fatores que foram observados	45
4.4 Organização e Análise dos dados	46
5 Resultados e Discussões	47
5.1 Quanto ao contexto	48
5.2 Quanto à forma de reagir aos atos agressivos	58
5.3 Quanto à intervenção	62
6 Considerações Finais	65
Referências	68

1 INTRODUÇÃO

escutar para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p. 119)

O Grupo de Estudos e de Pesquisas sobre Agressividade – GEPA - vinculado à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - FEF/UNICAMP, propôs-se a investigar a agressividade no contexto escolar e como parte de seus estudos foi realizada uma pesquisa com o objetivo de investigar a agressividade manifestada pelos alunos no recreio escolar de uma escola pública de ensino fundamental I na cidade de Campinas-SP.

Sabemos, por meio de estudos, que é nesse momento, recreio escolar, que acontecem muitas manifestações agressivas entre os escolares (FANTE, 2005), possivelmente por ser um instante de pouco controle do adulto, e, por conseguinte, os estudantes se expressam mais espontaneamente. Uma reportagem da Revista Nova Escola do mês de Abril de 2002 (p. 50), salientou que "o saldo do recreio são brigas, contusões, dentes quebrados e professores estressados". Porém, mesmo com este retrato da realidade, não há muitos estudos que enfoquem este momento escolar.

Por essa razão, estudamos o recreio escolar numa perspectiva que focalizou as relações agressivas entre os estudantes, de maneira que pudéssemos conhecer como essas manifestações se originam, quais as suas motivações, em que contexto se dão, qual a reação do agredido e quais as ações dos profissionais que presenciam essas ocorrências.

Sobre a agressividade e a violência, fenômenos facilmente confundíveis, pautamo-nos em Cruz e Carvalho (2006, p. 123) quando expõem:

A agressividade é utilizada pela violência, mas é diferente dela. [...] as expressões da agressividade humana nem sempre são violentas. Como nem todo conflito traz em si a idéia de destruição do outro, mesmo que contenha agressividade (física ou não), a ação agressiva nem sempre é sinônimo de violência. É na sutileza da transformação qualitativa que o conflito se expressa em negatividade e, em caso extremo, no conflito violento.

Ainda de acordo com estas autoras, considerar uma ação como violenta ou não envolve considerar a perspectiva **do agressor, da vítima e do observador**. Isto fica claro nas situações em que o agressor garante que sua intenção não foi agredir, mas o sujeito que sofreu a ação percebeu o ato como agressivo. Outra situação que ilustra bem este ponto e que se mostra comum na situação em questão, ou seja, o recreio escolar, é quando o adulto, responsável por este momento da rotina, separa dois alunos que estão brigando e eles garantem que é “brincadeira de lutinha”.

Concordamos com Mandarino (2000, p.67) quando afirma que “no recreio, as práticas de violência, relações de gênero, sociais e econômicas podem ser identificadas como elementos que estabelecem relações de poder”. Estas relações podem levar à manifestações agressivas pela disputa do espaço, pois, ainda segundo este mesmo autor, “os mais velhos tendem a dominar espaços de recreio com práticas desportivas, como o futebol, que marginaliza geralmente as meninas e os rapazes mais novos”. O recreio, então, ao invés de se apresentar como espaço de liberdade, se apresenta como espaço de dominação e segregação.

Como afirmam Cruz e Carvalho (2006, p. 122-123) a agressividade inicia-se nas manifestações de disputas de interesse, e “[...] realiza-se sempre em interações perpassadas por relações de poder, camufladas ou manifestas, e as interações infantis não fogem à regra”.

Neuenfeld (2003) destaca que o recreio tem sido negligenciado no contexto escolar, pois muitas vezes é visto como um espaço improdutivo. Este fato pode ser evidenciado pelos responsáveis por este momento escolar, que raramente são profissionais ligados à questão educativa, sendo alocados das secretarias, ou dos serviços de apoio, como serventes ou monitores.

O recreio escolar se constitui de 15 a 20 minutos dentro da rotina escolar em que o aluno está “livre” para movimentar-se, além de tomar seu lanche, usar o banheiro e descansar de horas sentado e preparar-se para outras horas sentado até o sinal da saída. O recreio escolar não é visto como espaço pedagógico, haja visto que muitas escolas nem mesmo fornecem materiais para as crianças efetivamente se recrearem, e estas ocupam-se com materiais alternativos ou com brincadeiras com o próprio corpo, como por exemplo: pega-pega, ou movimentos com as mãos num determinado ritmo de acordo com a música e entre outras atividades corporais. É o que

relatam Lopes, Lopes e Pereira (2006, p. 272), pautados em Marques et al (2001):

As características dos espaços de recreio condicionam os acontecimentos, se está vazio de estruturas e materiais, as crianças brincam com seus próprios corpos (lutam, correm e perseguem-se) e freqüentemente inventam conflitos, se existem materiais, as suas relações são mediadas pelos materiais e as regras dos jogos, ajudando a resolver conflitos.

Embora este fato já tenha sido apresentado em estudos como o citado, vemos ainda, nas escolas, esta falta de preocupação em preparar o espaço do recreio para que ele favoreça atividades recreativas.

Vale ressaltar que este momento da rotina escolar é o único, com exceção do horário da entrada e da saída, em que alunos de todas as séries se encontram, ou seja, há uma reunião de todos os alunos da escola, de diferentes faixas etárias, com diferentes interesses mas que, neste instante, partilham de um espaço comum. É nesta situação em que as relações sociais se estabelecem entre grupos, quando os mais novos se encontram com os mais antigos (tanto em idade quanto em vivência na escola) e, é neste momento, que as relações de poder se manifestam com maior intensidade. Portanto, após essa breve apresentação, a qual expusemos o nosso tema de pesquisa, os objetivos, as respectivas justificativas e os focos de nossa observação em campo, optamos por dividir (didática e academicamente) esse estudo em cinco capítulos.

Iniciaremos analisando algumas definições acerca do recreio, da agressividade, da indisciplina e da violência pautados no âmbito escolar e a partir desses conceitos poderemos perceber o quanto esses termos são ambíguos e diferentes.

Em seguida, discursaremos sobre as emoções das crianças, visto que todo movimento corporal é permeado de múltiplas emoções, inclusive os movimentos hostis entre os estudantes. Logo depois, explicitaremos a metodologia proposta para esse estudo, adiante, no capítulo quatro, abordaremos os resultados e as discussões em relação a essas observações, as quais foram sub-divididas em três tópicos: quanto ao contexto, quanto a forma de reagir aos atos agressivos e quanto à intervenção. E, por fim, traremos as considerações finais, mas estas nunca são finais-terminais, ou seja, ainda há muito o que ser pesquisado e interpretado sobre esse assunto complexo e instigante.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Recreio escolar: o que é?

Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida (FANTE, 2005, p. 91, grifo nosso).

Primeiramente, gostaríamos de atentar a esse momento escolar, recreio, por considerarmos um local de múltiplos significados e sentidos, mas, infelizmente, esse espaço é negligenciado pelos responsáveis da educação, estes não o consideram como um relevante momento pedagógico. Logo, não reparam que esses locais possuem detalhes minúsculos e sutis do nosso dia-dia e que estão repletos de investigações pertinentes para a área de educação. Como nos disse Paulo Freire (1996, p. 43):

A importância dos gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de deformação, seja negligenciado.

Assim, podemos refletir o quanto esses espaços informais podem ser objetos de produção de conhecimento, a fim de se ter uma melhor compreensão da complexidade escolar, para isso não devemos rechaçá-los em uma pesquisa ou, então, não lhe dar a devida importância. Ademais, esse mesmo autor nos acrescenta que:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (FREIRE, 1996, p. 44, grifo nosso).

Ao observarmos especificamente o recreio, poderemos tentar entender a escola como um todo (em sua completude), sob diversas interpretações, pois “o recreio reflete o que acontece em toda a escola” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2002, p. 51). Inclusive, o contexto das aulas de educação física é muito semelhante com o contexto do recreio, principalmente em relação aos comportamentos dos estudantes em ambos ambientes escolares. Acreditamos que são nesses locais que as crianças irão se manifestar, na maioria dos casos, mais espontaneamente, talvez por se sentirem mais à vontade e alegres, isto é perceptível nos sorrisos, barulhos, gritos, gargalhadas das crianças.

Diante disso tudo, o que caracteriza o recreio escolar, ou seja, como poderemos definí-lo? Para isto nos guiaremos nas citações de alguns autores, tais como:

[...] um período em que as crianças têm entre dois momentos equivalentes de aula para libertar o corpo da posição forçada em que estiverem na sala de aula, onde permanecem tanto tempo assentado (ASSUNÇÃO, 1996, p. 37 apud GUIMARÃES, 2001, p. 10).

Esta argumentação nos esclarece que o recreio é um momento de libertação do corpo preso às carteiras da sala de aula, é um instante de extravasar as energias que foram contidas por duas horas na posição imóvel. É tudo isso, mas não podemos perder de vista que as crianças se manifestam assim, porque essas condutas fazem parte da cultura infantil, isto é o que a autora Guzzoni (1998, p. 8) vai nos explicar:

[...] o recreio é importante por causa do lanche e do descanso das atividades em sala, mas este descanso não deve ser entendido como repouso e tampouco como um extravasar de energias contidas dentro da sala de aula, embora eles possam estar presentes. As crianças brincam, correm e gritam porque isto faz parte da brincadeira, porque tem sentido, não apenas para descarregar energias.

Um outro autor nos diz que: “o tempo do recreio é sempre curto, passa rápido, com vários eventos acontecendo ao mesmo tempo e os alunos podendo se envolver com todos eles” (DAYRELL, 1996, p. 150 apud GUIMARÃES, 2001, p. 10).

Concordamos, também, com a autora Cruz (2004) no que se refere ser o recreio escolar um momento “livre” para as crianças, isto no sentido de não existir nenhuma atividade

dirigida por um adulto e, por sua vez, não precisam produzir algo e nem executar uma tarefa, pelas quais serão posteriormente avaliados. Há, ainda, uma “diversidade social” inerente ao contexto escolar, pois este agrega uma valiosa heterogeneidade de gênero, raça, biotipo, etnia entre outros fatores.

[...] há um estudo de Figueiredo intitulado 'O corpo: da infância à sala de aula' (1998), em que o espaço do pátio é analisado como um local onde se sofre menor disciplinarização, porque os corpos estão mais livres da vigilância, mesmo havendo a presença de inspetores. Apesar de este apresentar-se como um tempo escolar, não é organizado para o aprendizado formal e sim para encontros lúdicos com forte espontaneidade corporal; contêm grupos de mesma idade, mas nele são possíveis encontros entre as diversas idades; e, por fim, a diversidade social pode ser parcialmente garantida, desde que se escolha uma escola pública, com segmentos sócio-econômicos diversos (CRUZ, 2004, p. 14).

Portanto, quando analisamos os contextos escolares percebemos que há muitas linguagens que compõem diferentes “textos” (linguagem corporal, gestual, verbal...), as quais serão interpretadas por nós durante a apresentação desse trabalho, em particular o recreio escolar:

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito'. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e os educandos no 'trato' deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1996, p. 97).

Dessa maneira iremos cuidadosamente e rigorosamente “ver”, “ler” e “escutar” o recreio escolar, tentando “com-preender” (apreender juntamente com os agentes escolares e com as nossas percepções) as características desse espaço escolar, as manifestações das crianças e dos adultos que co-habitam esse mesmo local, sempre num único foco: a agressividade humana.

Sobretudo, a respeito de espaço físico, citaremos Antonio Viñao Frago (1995, p. 69) que nos esclarece que:

El espacio físico es, para el ser humano, espacio apropiado – territorio – y espacio dispuesto y habitado – lugar -. En este sentido, el espacio es una construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en territorio y lugar. De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto, educa. Muestra, a quien sabe leer, el empleo que el

ser humano hace del mismo.

Isto demonstra o quanto toda estrutura física nos mostra algo de um determinado contexto e das pessoas que circulam por esse espaço. Ainda sobre esse tema, espaço escolar, e especificamente o espaço do recreio, notamos que durante esse momento escolar, as crianças têm a possibilidade de percorrer os diferentes lugares da escola, tais como: corredores, quadra, campo, gramado, refeitório... Deixam o pequeno espaço da sala de aula e adentram em locais mais amplos, característicos do recreio escolar.

É no momento do recreio escolar que as crianças terão oportunidade de usufruir de uma maior área da escola como um todo, pois até então, esses estudantes somente se interagem num espaço limitado e controlado da sala de aula.

Um outro aspecto que gostaríamos de ressaltar em relação a tudo isso que já foi dito, é que ao interagirmos num ambiente, iremos, indiscutivelmente, influenciá-lo também e, então, perceber que as crianças são sujeitos agentes desse espaço, ou seja, são transformadas e transformadoras desses locais/recintos escolares:

[...] o ambiente é uma força dinâmica em constante modificação. A criança seleciona, modifica e cria seus ambientes através de suas próprias experiências, sua intelectualidade, sua personalidade e, principalmente, das oportunidades oferecidas pelo contexto em que está inserida. Sendo assim, as crianças são produtos e produtoras de seus ambientes, tecendo de modo criativo e imaginativo uma rede de efeitos interdependentes, desencadeadores de um universo, garantindo uma amplitude de experiências ricas e gratificantes, tanto para elas, quanto para as pessoas nelas envolvidas (BRONFENBRENNER, 1979 apud RAMALHO, 1996, p. 169).

Ademais, o recreio é um ambiente propício para a socialização entre os estudantes, é através desse envolvimento-aproximação que as crianças aprenderão e se desenvolverão em diversos aspectos, pois cada indivíduo está numa faixa de desenvolvimento diferente (cada um tem a sua história de vida e carrega consigo um grande repertório de experiências e sabedorias populares vivenciadas em diferentes contextos sociais) e, por essa razão, é por meio dessa interação entre eles e elas que haverá aprendizados. Semelhantemente, essa próxima citação explicitará sobre a relação entre os pares, sendo esta fundamental e essencial para a aprendizagem

das crianças:

[...] é fora da sala de aula que a criança consegue ser ela mesma, um corpo que brinca, que joga, que sente, que percebe, que se expressa, que descobre e aprende na relação com o outro (CARVALHO, 1996, p. 305).

Este argumento nos re-enfatiza o quanto a escola é um meio de oportunidade para convivências distintas entre os escolares, sendo esta uma das “matérias” da escola mais difíceis de se aprender (FANTE, 2005), principalmente nos quesitos: lidar com conflitos, respeito e tolerância aos diferentes, controlar nossos impulsos destrutivos, não tendo como justificativa legítima a agressão ao outro por sentir raiva deste, ou dito de outra forma, a ação não é coerente com a emoção. E, sabendo-se que essas experiências devem ser vivenciadas por todos os envolvidos em educação, pois são essenciais para a construção de uma moral (o que é universalmente aceito, o bem-comum) e de uma visão de bem-estar coletivo entre as crianças.

Para complementar essa discussão, citaremos Snyders (1993, p. 126):

[...] a aula se passa em grupos e o grupo escolar é muito diferente das reuniões 'da vida': fica-se junto por um longo tempo sem escolha – daí as convivências de ricos e pobres, cristãos e judeus, brancos, mulatos e negros. Por certo, sabemos todos que elas são parciais, num certo sentido, impossíveis e inúteis, mas é apenas na escola que elas têm lugar, o que é, apesar de tudo, a glória da laicidade.

A seguinte citação reflete, novamente, a necessidade e importância dessa convivência entre os pares que estão imersos de múltiplos desejos, necessidades, interesses, motivações e histórias próprias de cada ser e, apesar disso tudo, têm que compartilhar um mesmo espaço que é de todos.

[...] a escola é sem dúvida a menos não-igualitária ou, digamos uma das menos não-igualitárias, pois, apesar de tudo, é o lugar onde jovens muito diferentes têm alguma chance de conviver, de se conhecerem, de serem governados por princípios iguais (SNYDERS, 1993, p. 189).

Entretanto, será mesmo que no recreio escolar somente existem brincadeiras entre os escolares? Acreditamos que não, pois esse espaço também está estruturado e permeado de

muitos conflitos/brigas e solidões... (é um momento também em que os estudantes ficam expostos, "nus" aos olhares de muitas pessoas). Saber conviver com seus colegas é a chave-mestre de um relacionamento de qualidade, pois "nesse intervalo entre as aulas, as crianças vivenciam inúmeras experiências, nos campos emocional, social, cultural e lúdico também" (GUIMARÃES, 2001, p. 36).

Questionamos, ainda, o quanto esse momento da rotina escolar é fundamental aos estudantes, porque além de haver uma socialização com diferentes colegas de diversas turmas e utilizando-se para isso o ato de brincar ou o ato de brigar; é também um instante, embora pequeno, de recarregar as energias/estimular o corpo que ficou sentado em fileiras e dispostos um atrás do outro e se preparar para mais duas horas de sala de aula novamente. Para isso remeteremos a uma citação de João Batista Freire (1989, p. 12):

[...] dá para imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando, ser subitamente amarrada e amordaçada para, como se diz, aprender o que é, para ela, uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio?

Evidentemente, a escola com seus regulamentos pode ser sutilmente violenta com as crianças ao impor permanentemente silêncio e imobilização (inclusive, evita-se o contato corporal entre eles e com seus responsáveis, propagando, assim, um distanciamento entre todos os membros escolares). E, ao perpetuarem esses valores, esquecem-se que a aprendizagem também passa pelo corpo e, na verdade, somente damos significado e importância à alguma coisa quando esta é corporificada e internalizada por nós, sendo essa "marca" dificilmente esquecida.

[...] a escola ao exigir certa imobilidade da criança, reprime a necessidade que esta tem de se movimentar, de se expressar, de vivenciar corporalmente o ato educativo, de construir seu conhecimento a partir do próprio corpo (CARVALHO, 1996, p. 302).

Então, agem-se dessa maneira ao invés de trabalhar em grupo e de priorizar as questões vinculadas a como lidar com os colegas numa situação de conflito, pois como já mencionamos é a convivência uma das maiores dificuldades de todos no ensino.

Ainda sobre esse assunto Fante (2005) nos confirma por meio de suas pesquisas

escolares que o horário do recreio é um local determinante para os conflitos, talvez por ser um momento de pouca supervisão de adultos, tornando impossível, quando a supervisão está presente, a manutenção de um controle, mesmo que este seja de qualquer natureza, pois os mecanismos de repressão são falhos e sempre se tentará criar brechas para novas possibilidades de atuação. Segundo a autora: “o maior índice de violência, ao contrário do que se pensa, ocorre dentro da escola, principalmente nos locais onde a supervisão é deficitária ou inexistente” (p. 106).

Para ilustrar, gostaríamos de trazer alguns exemplos apresentados por Fante (2005) nas pesquisas e que enfocam o recreio:

Por ser tímido e sensível, chorava com facilidade e não conseguia responder aos ataques de alguns companheiros de escola, passando a ser rejeitado pelos meninos da turma. Por isso, estava sendo perseguido e humilhado no horário do recreio, como passatempo de vários alunos agressores (p. 31).

[...] aos poucos ela foi se isolando e, quando percebeu, já estava excluída de todo o grupo. No horário do recreio, preferia ficar na sala de aula ou se trancava no banheiro (p. 35).

[...] meu dia na escola é dez, mas, quando vou brincar no recreio, sempre sou ameaçada por vários meninos e não posso brincar. E, se eu contar para algum dos funcionários, apanho dos meninos. Por isso, tenho muito medo (p. 34).

[...] no recreio, esses meninos me pedem lanche e, quando não dou, dizem que vão me bater (p. 36).

[...] durante o recreio, ameaçam que vão me pegar na saída, quando nem o diretor nem a inspetora estão (p. 36, grifos nossos).

Necessitamos nos sensibilizar perante a ambigüidade que é o nosso recreio escolar. Mesmo sabendo-se que as configurações dos recreios, em diferentes instituições educacionais, sejam distintos, devido às suas próprias particularidades. Portanto, devemos pensar que o recreio é um momento de brincadeiras, mas também de brigas.

Daí a necessidade de, com esta apreensão contraditória da realidade cotidiana, refletir acerca desse tema e propor (ou tentar) algumas mudanças de paradigmas, para agirmos criticamente e preventivamente, e não paliativamente, a essas manifestações agressivas entre os estudantes. Em outras palavras, a 'paz' e o 'conflito' são “faces distintas de uma mesma unidade”

(fala de Lino Castelani Filho¹), elas são indissociáveis em nossa existência, para isso devemos saber conviver com essas situações-problema inerentes à nossa vida.

Assim sendo, resgataremos que o recreio escolar é um ótimo momento para se aprender a brincar com os pares, a lidar com as emoções presentes em nossas relações interpessoais e aperfeiçoar e desenvolver habilidades coletivas de qualidade. Se queremos ensinar a paz aos alunos, teremos que mediá-los na resolução de conflitos e respeitar as emoções deles e delas.

O próximo capítulo, comporemos algumas conceituações, numa abordagem sócio-psicológica, sobre os termos: agressividade, indisciplina e violência escolares e faremos algumas conexões entre esses fenômenos previamente definidos; nessa trajetória de encontrar o significado desses termos, perceberemos que estes são distintos e polissêmicos. Além disso, tentaremos compreender os elementos permanentes que constituem esses fenômenos, a fim de se encontrar um denominador comum entre eles.

2.2 Distinção dos termos: agressividade, indisciplina e violência

[...] que fazer para que eles se revoltam contra mim? Porque somente se revoltando contra mim é que eles terão aprendido alguma coisa de mim.. Certamente eu sou o único que pode ensinar-lhes a revolta (SNYDERS, 1993, p. 17).

Agora, deparamos com um desafio instigante, provocativo, qual seja? Conseguir propor uma conceituação desses termos, os quais à uma primeira vista poderemos inferir que são sinônimos. Porém, já adiantamos dizendo que não são, ou seja, a agressividade não é violência e tampouco, indisciplina. Todas essas asserções possuem significados distintos que foram construídos cultural e historicamente por nós.

Faremos referência às definições desses conceitos a partir de uma perspectiva

1. A fala do professor Lino C. Filho foi dita em sala de aula durante a disciplina: Monografia II, 1. sem/2009.

sócio- psicológica e psicanalítica já dita e mesmo nesse restrito foco (por não mencionarmos as outras áreas de estudo, como a antropologia, filosofia entre outras) constatamos que:

[...] o uso do termo violência em psicanálise continua sendo confuso, impreciso e, às vezes, claramente estapafúrdio. Um bom exemplo do que afirmamos pode ser encontrado numa curiosa produção deste tipo de reflexão (COSTA, 2003, p. 12).

Os termos agressão e violência não são sinônimos. Então, para sabermos se uma determinada ação poderá ser interpretada como agressiva ou violenta, devemos considerar três elementos: agressor, vítima e observador. No entanto, ao levar em conta as opiniões desses três sujeitos, partimos de um pressuposto extremamente subjetivo, o qual atentaremos para os pontos de vista de cada um desses três indivíduos. Em todo caso, isso não quer dizer que esse diálogo-perceptivo entre os três elementos seja errôneo, improdutivo ou falho, aliás é uma das melhores formas de se entender esses fenômenos, através da pluralidade de opiniões e compreensões acerca de um mesmo fato.

[...] é porque o sujeito violentado (ou o observador externo à situação) percebe no sujeito violentador o desejo de destruição (desejo de morte, desejo de fazer sofrer) que a ação agressiva ganha o significado de ação violenta (COSTA, 2003, p. 39).

Acerca do conceito da agressividade, Lorenz (1973) propunha uma explicação como uma tendência inata, ou seja, esse autor nos trouxe uma concepção de que a agressividade é um comportamento instintivo de sobrevivência.

Fante (2005, p. 162) acrescenta que:

[...] no homem, como nos demais animais, existe um substrato psicológico que, quando estimulado convenientemente, suscita sentimentos subjetivos de ira, além de mudanças físicas que preparam seu corpo para a luta.

Segundo esta mesma autora, os naturalistas acreditam que a gênese da agressividade humana se localiza no desequilíbrio íntimo e na ausência de “amor-próprio”:

[...] o naturalismo acredita que a pessoa tem uma personalidade unitária e que existem impulsos, nem instintos básicos, nem um ambiente determinante da personalidade, e que a origem do fenômeno agressivo se encontra na debilidade, na instabilidade e na perda do amor-próprio do indivíduo que, tentando recuperá-lo, se torna agressivo (FANTE, 2005, p. 164).

Uma outra teoria explica que a agressividade se origina de um conjunto de situações frustrantes, isto foi mencionado por Dollard et al (1939 apud BARON e RICHARDSON, 1994) que acreditava haver uma conexão entre frustração e agressividade. Ou seja, toda frustração ocasiona alguma agressão e toda agressão origina-se de uma frustração. Todavia, hoje isto é questionado, pois não necessariamente toda frustração deverá ocasionar uma agressão, tudo isso depende da construção e desenvolvimento da vida emocional desse sujeito.

Como exemplo, os autores Bandura e Walters, em livro intitulado: “Adolescent Aggression” (1959, p. 88), afirmam que nem sempre toda frustração é o estopim de uma agressão:

[...] aggression is a learned response to frustrating situations, though not the only response to frustration, and that aggressive behavior is reinforced in so far as it proves successful in overcoming frustrations that prevent the satisfaction of biological drives or learned motives.

Bandura (1973 e 1983 apud BARON e RICHARDSON, 1994) propõe que as manifestações agressivas são apreendidas e aprendidas socialmente, através de fatos diretos e/ou por observação de modelos agressivos, sendo esta atitude reforçada quando recompensada e sendo aversiva quando for punida, ocasionando culpa pelo ocorrido. Sabemos que esses comportamentos hostis são aprendidos primeiramente na convivência familiar, depois na comunidade e na escola.

Por essa razão, notamos o quanto nossas ações são referências de bons e maus comportamentos, o quanto os nossos gestos possuem muitos significados e o quanto influenciamos e somos influenciados em nossas interações interpessoais. E, tendo consciência desses pressupostos, devemos ser responsáveis pela autoria de nossas ações, falas e gestos e conseqüentemente de suas repercussões.

Ainda sobre essas apresentações, podemos acrescentar Montagu (1978, p. 92) que

afirma que: “nos ambientes em que atitudes e o comportamento preenchem as necessidades de apoio e envolvimento da criança, raramente se encontra tal comportamento agressivo”. E continua afirmando:

[...] por detrás do comportamento agressivo sempre existe o sofrimento. A criança agressiva acredita que o mundo está contra ela, e por isso está apavorada. Considerando que o ataque é a melhor forma de defesa, ela emprega as únicas formas que conhece – a vituperação e a violência física (p. 92)

Sob esta ótica, citaremos Sanford e Comstock (apud MONTAGU, 1978, p. 93) que nos ensina que:

[...] as experiências crucialmente importantes são perdas ou recusas de amor, fraqueza e humilhação, punições injustas, ameaças de sofrimento físico – experiências que a criança interpreta como tendo implicações catastróficas. O amor, a gentileza e a firmeza são o remédio para tais experiências, mas as exigências da infância são tão fortes que a criação de alguns impulsos agressivos é virtualmente inevitável. A criança ainda necessita da ajuda dos pais para aprender a controlar esses impulsos, a manifestá-los sob formas relativamente não destrutivas.

Há, também, estudos que mostram as diferenças de comportamentos agressivos entre os meninos e as meninas (SHAFFER, 2005), nesse sentido aos meninos são permitidas e legitimadas as manifestações agressivas de maneira que é até reforçado e vigiado entre seus pares para agir agressivamente, pois isso remeteria a uma certa virilidade e masculinidade.

Em outras palavras, espera-se que os meninos ajam agressivamente (bater, empurrar, enfrentar, insultar), nas meninas ocorre o contrário; elas se manifestam com um menor contato corporal entre seus pares (espalhar boatos, excluir socialmente). Pois, é exigido cultural e socialmente que possuam condutas mais amenas, tranquilas e não bruscas e agressivas. Mas as meninas também possuem esses impulsos destrutivos, por essas razões esses comportamentos são mais difíceis de serem detectados, sendo que entre elas há a propagação de uma agressividade indireta e extremamente sutil (quase que no silêncio e pelas trocas de olhares inquisitórios).

Somos agressivos e isto é importante, claro que numa pequena dose, essa emoção faz parte de nosso SER. Somos constituídos também de sentimento agressivo e isto fica mais

claro quando propomos fazer algo que demanda uma certa força, ação física; por exemplo, nos jogos esportivos devemos possuir garra/persistência para atingirmos um determinado objetivo proposto coletivamente ou individualmente.

Contudo, necessitamos criar mecanismos de auto-controle numa situação que desencadeou uma grande raiva/ira, pois o excesso dessa energia imanente de nosso SER poderá acarretar alguns problemas individuais e sociais, principalmente se produzirmos uma resposta agressiva à essa ocorrência. Disso conclui-se que, algumas fortes emoções trazem algumas ações (quando realizadas rapidamente, sem pensar, expande os seus sofrimentos a outros) que nem sempre são condizentes com os fatos, ou seja, não é porque estou com raiva de alguém, que eu posso machucá-lo.

O pai da psicanálise, Freud, afirmou que temos “dois impulsos, o de vida ou Eros, e o de morte, Tanatos” (VILHENA e MAIA, 2002, p. 33), isto é, a agressividade, a destrutividade compõem a pulsão de morte, ao contrário do outro impulso que é de vida. Um outro dado que é importante ressaltar é que a presença dessa agressividade não corrobora para que tenhamos um “impulso de violência”, o qual este não é de maneira alguma instintivo:

[...] que a mera existência da agressividade instintiva não pode ser considerada responsável pela violência na história e na cultura. Conclui que, para o autor (Costa, 1984), não há algo semelhante ao 'instinto de violência' e o que parece, nas presumíveis incoerências no texto é a delimitação do conceito de um instinto agressivo, que pode coexistir com a possibilidade de o homem desejar a paz, e também com a possibilidade de o homem empregar a violência (VILHENA e MAIA, 2002, p. 34-35).

Assim posto, possuímos essa energia (agressividade), mas ao vivermos numa sociedade que valoriza o bem-comum, acabamos por pagar um preço (deixamos de fazer algo que desejamos ou então postergamos) para sobrevivermos nessa comunidade. Dessa maneira, criam-se mecanismos auto-reguladores, que coíbem as nossas manifestações instintivas, as quais podemos, então, utilizar essa energia de ira tanto numa experiência destrutiva como construtiva.

[...] a civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas (FREUD, 1996, p. 117)

O psicanalista Winnicott (2005) nos ensina que há um comportamento destrutivo inerente a todo ser humano e que não podemos negá-lo, e se essa compulsão de destruição for transformada em algo construtivo e descarregada num ambiente seguro e acolhedor, a pessoa consegue integrar a si, porém se não fizer esse movimento, tentará buscar algum ambiente que lhe possibilite o retorno dessa falta de seu SER. Nas palavras desse autor:

[...] a inconfiabilidade da figura materna torna vão o esforço construtivo, de modo que o sofrimento de culpa fica intolerável e a criança é pressionada a retroceder para a inibição, ou perda do impulso que é, de fato, parte do amor primitivo (WINNICOTT, 2005, p. 123).

Quando o lar não dá conta de integrar a criança a si mesma, é a escola que poderá exercer esse papel de acolhimento e segurança a essa pessoa, e é neste local acolhedor que a criança se manifestará com um comportamento hostil. É somente num ambiente seguro e acolhedor que as crianças 'desajustadas' irão se expor e demonstrar seus desgostos e conflitos.

Ainda sobre esse termo, gostaríamos de relatar uma reportagem da Revista Nova Escola (1986, p. 25), cujo título foi: “Como lidar com a criança agressiva” que nos alerta para as diversas origens conscientes e inconscientes dos atos agressivos:

[...] uma atitude agressiva, na verdade, pode ser tudo: uma tomada de posição, uma marcação de limites, um gesto de auto-confirmação, uma recusa a aceitar a autoridade...e até um grito de socorro [...].

Essa reportagem nos traz algo que viemos discutindo anteriormente sobre esse comportamento hostil, como por exemplo: as possíveis interpretações e origens desses gestos agressivos, as quais essa descoberta é possível através do diálogo em português e não em “soquês”, a fim de auxiliar a criança a entender esse impulso, pois sozinha ela não está conseguindo e isso causa dano tanto a ela como a seus colegas:

[...] numa situação agressiva, o que existe de fato é um comportamento a ser decifrado [...]. Então, o problema está em saber escutar o que está sendo dito em cada chute, em cada soco, em cada gesto agressivo [...]. Tá bom. Você tá com raiva?. Então, vamos falar. Mas numa linguagem que todo mundo entenda. Falando em 'soquês' ou em 'chutês', ninguém vai saber o que você quer dizer. É que nem falar chinês, ninguém entende. Por que você não fala em português? (p.

25-26).

Para concluir essa primeira fase das conceituações do termo agressividade, gostaríamos de ilustrar uma citação de Fante (2005) que nos diz sobre a importância de mostrar aos estudantes outras possibilidades de atuação que não seja somente pela via agressiva nas resoluções das situações-problemas deles, ampliando, assim, o repertório atitudinal dos escolares nas diversas formas coerentes de convivências.

[...] o comportamento agressivo surge como resultado de uma elaboração afetivo-cognitiva, fruto das experiências vivenciadas pelo indivíduo, que se torna motivadora de processos inconscientes capazes de atribuição de valores e ressignificação de conteúdos à realidade, originando condutas e sentimentos de ira que, uma vez estimulados, alimentam e sustentam a conduta agressiva, fugindo muitas vezes ao controle voluntário do indivíduo, por ter sido condicionado a utilizá-la como forma de resolução de conflitos e de satisfação dos seus desejos de realização pessoal (FANTE, p. 167).

Partiremos, agora, para a conceituação do termo violência que:

Em regra, a violência resulta da ação, ou da força irresistível, praticamente na intenção de um objeto que não se teria sem ela. Juridicamente, violência é uma espécie de coação, ou forma de constrangimento, posta em prática para vencer a capacidade de resistência de outrem, ou para demovê-lo da execução de um ato, ou para levá-lo a executá-lo, mesmo contra a sua própria vontade. É, igualmente, ato de força quando exercido contra as coisas, na intenção de violentá-la, devassá-la ou delas se apossar (FANTE, p. 155).

Nesta ótica, a palavra violência significa a utilização de uma força com intensidade superior a da agressividade que terá como resultante a destruição de um determinado alvo. Para Jurandir Freire Costa (2003, p. 39) essa acepção possui esse mesmo sentido, e este autor acrescenta que em toda violência há um desejo, uma intenção de causar dano a alguém ou a algo:

[...] violência é o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional.

Para Vilhena e Maia (2002, p. 35) isto também é verídico, além disso essa autora faz uma dissociação entre agressividade e violência: “enquanto a agressividade institui o outro em um lugar de autoridade e investido de um certo valor, a violência promove a desqualificação deste valor, anulando este outro”.

Refletiremos, ainda, que são nas convivências sociais, nas aproximações entre os indivíduos que poderão ocorrer violências, desde que essas tenham como objetivo a destruição e/ou anulação do outro e que tanto a vítima como o observador e o protagonista da ação percebam este desejo:

[...] só existe violência no contexto da interação humana, onde a agressividade é instrumento de um desejo de destruição. *Quando a ação agressiva é pura expressão do instinto ou quando não exprime um desejo de destruição*, não é traduzida nem pelo sujeito, nem pelo agente, nem pelo observador como uma ação violenta (COSTA, 2003, p. 40, grifo do autor).

Assim, para que uma violência se caracterize como tal, necessita-se de uma ruptura de algum paradigma com a intenção de causar dano ou ferir algo ou alguém. Como Paulo Freire (1987, p. 170) nos ensina que: “não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma morte em vida. E a morte em vida é exatamente a vida proibida de ser vida”, ou seja, a violência impede de alguém ser o que ela ou ele deseja ser, retiram-lhe a essência do ser, apagam-se a identidade de indivíduo.

A sociedade produz e restringe manifestações violentas e mesmo, assim, jamais poderá extinguí-la:

[...] ‘a violência é um artefato da cultura e não o seu artífice’, afirma Jurandir Freire Costa. ‘É uma particularidade do viver social, um tipo de ‘negociação’, que através do emprego da força ou da agressividade visa encontrar soluções para conflitos que não se deixam resolver pelo diálogo e pela cooperação (FANTE, 2005, p. 155).

Enquanto expressão do instinto o comportamento agressivo (é uma transmissão simbólica/metafórica da procura da identidade, da essência do indivíduo), não exprime o desejo de destruição, ou seja, “por trás da agressão não existe intenção agressiva” (REVISTA NOVA ESCOLA, 1986, p. 25).

Porém, o comportamento violento é, sem sombra de dúvida, uma manifestação declarada de “esmagamento” do outro ou de um algo, às vezes o indivíduo violento não possui nenhum sentimento de culpa e de preocupação social às consequências do que fez. Diríamos que isto se caracterizaria como um comportamento delinqüente, na busca de limites tão mais violentos (autoritários) quanto o ato realizado pelo protagonista (esse indivíduo encontra as violências das prisões).

O processo pelo qual um indivíduo anti-social se torna delinqüente é perpassado por várias fases em que há ausência de sentimento de culpa das ações destrutivas que realizou, o indivíduo sente compulsões para roubar e para destruir. Essas etapas, como Winnicott (2005, p. 124) nos relata são as seguintes:

a) as coisas corriam bastante bem para a criança, b) alguma coisa perturbou essa situação, c) a criança foi exigida além de sua capacidade (as defesas do ego desmoronaram), d) a criança reorganizou-se com base em um novo modelo de defesa do ego, inferior em qualidade, e) a criança começa a ter esperança de novo e organiza atos anti-sociais na esperança de compelir a sociedade a retroceder com ela para a posição em que as coisas deram errado, e a reconhecer esse fato, f) se isso for feito (seja por um período de complacência ou diretamente numa entrevista psiquiátrica), então a criança pode retornar ao período que antecedeu o momento de privação e redescobrir o objeto bom e o bom ambiente humano controlador que, por existir originalmente, tornou-a capaz de experimentar impulsos, inclusive os destrutivos.

Assim, essa pessoa passará por estas fases e necessitará de um ambiente (ou família, ou escola) seguro e acolhedor para que a aceite e se reintegre, a fim de que um ato destrutivo se torne um ato construtivo, por meio da sensação de culpa (este sentimento é uma proibição dita pelo ego, pois determinadas ações são inadequadas tanto cultural como socialmente e inapropriadas do ponto de vista do ser moral, bem-comum). Caso tudo isso não ocorra, esse indivíduo poderá vir a se tornar delinqüente e nesta fase é muito difícil retroceder para comportamentos sociais legalmente aceitos.

Apenas para trazer uma visão sociológica dessa palavra, violência, citaremos a professora Guimarães (1996, p. 12) que tem como principal referencial teórico o sociólogo Michel Maffesoli, o qual tenta analisar a lógica e a dinâmica da violência social (não mais a

escolar), referindo-a como extremamente necessária para a nossa estrutura social, pois, segundo esse autor, a violência é uma manifestação da vida, da criação, da diversidade e toda ruptura nos traz mudanças em que desequilibra o já instituído, o homogêneo:

[...] há mais vitalidade nos comportamentos destrutivos – a perda, os desgastes, a morte, as revoltas – do que nas atitudes que representam oficialmente a vida, como a ordem, a planificação, o acordo.

Portanto, a violência sempre existirá quando houver uma tensão com uma ordem autoritária, a qual se configura a partir de uma relação de poder desigual ou assimétrico. O desejo de um querer subjetivo manifestado nas ações e nos pensamentos do indivíduo, tentará conviver com um dever social (que na maioria das vezes não coincide com os quereres).

Logo, isto ocasionará um incômodo que se manifestará por meio de resistências, as quais tentarão burlar e/ou colocar à prova os limites impostos (podendo sofrer sanções e punições pela desobediência de algo que fora instituído) pela ordem dominante.

Dito de outra maneira, sempre tentaremos (mesmo que aparentemente em silêncio ou numa posição passiva e momentânea) validar nossos desejos e, para isso, criaremos brechas, margens, deslizamentos, rodapés para conquistar esses objetivos (que para nós são imperativos), mesmo que alguma regra não nos permita estabelecê-los num determinado contexto social.

Só para ilustrar esse pensamento, citaremos um exemplo vivenciado no recreio e captado pela pesquisadora, Guzzoni, de uma dissertação de 1998: durante o recreio, as crianças maiores preferiam brincar de pega-pega e para isso corriam muito, sendo que este fato gerava alguns confrontos com as crianças menores, ocasionando muitos machucados. Percebendo isto, a diretora dessa escola resolveu, simplesmente, proibir essa brincadeira e ficou instituído que não poderia correr no recreio (se alguém transgredisse essa nova regra estipulada pela autoridade, ficaria de castigo no corredor da sala dos professores), evidentemente as crianças, criativamente, pensaram em uma forma de continuar brincando dessa atividade que tanto elas gostavam, só que agora elas não podiam mais correr. Então, elas resolveram que todos (pegadores e fugitivos) iriam andar apressadamente e assim construíram uma nova brincadeira, a qual adaptaram aos regulamentos do sistema, mas nem por isso pararam de realizar essa atividade lúdica.

Podemos concluir que, os alunos e as alunas estão constantemente adquirindo maneiras diversas de possibilitar a execução de determinada meta que (principalmente no aspecto coletivo, tem mais força) desejam atingir, visto que para isso estão sempre nos testando, averiguando os limites das regras impostas.

Após pensarmos um pouco sobre o que já foi produzido sobre agressividade e violência em relação aos significados dessas palavras, vamos, então, refletir sobre o que seria a indisciplina escolar?

Traremos para essa discussão alguns autores, como Aquino (2003 apud LIMA 2005, p. 10) que nos diz que:

[...] 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' do trabalho pedagógico.

Neste sentido, a indisciplina seria todo movimento que interrompesse o andamento de uma aula por meio de comportamentos inadequados dos estudantes, tais como: conversar com os colegas sobre outros assuntos que não àqueles que o (a) professor (a) está explicando. Todavia, isso não acontece somente no contexto de sala de aula, mas, também, em outros espaços escolares, como por exemplo: no recreio.

Os alunos e as alunas podem, ainda, não participar da aula, com um comportamento diferente do citado anteriormente, ficando “ausente” em classe, por exemplo: fazendo outras atividades como desenhos e mesmo sair da sala de aula e não voltar mais. Dessa forma não atrapalham a aula, pois não fazem barulho/bagunça, mas, também, não estão em sintonia com a aula. Ou até, aquele silêncio absoluto que poderíamos pensar que seria uma resistência planejada por todos para não participar da aula. Por essa razão, acreditamos que a indisciplina não é somente o barulho e a bagunça dos alunos e das alunas, mas as manifestações de resistência e de desrespeito ao responsável e aos outros colegas da turma.

Para enriquecer as nossas definições, citaremos, também, a idéia de Leandro de Lajonquière (1996, p. 12 apud LIMA 2005) que nos explica 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”

Partindo deste pressuposto, constatamos que devemos trabalhar com o aluno e a aluna do modo como se apresentam, o real, e não com o nosso imaginário do que ele e ela deveriam ser para as nossas expectativas, visto que não podemos instituir um plano fixo de ações aos nossos escolares mas, ao invés disso, deixá-los se manifestarem, cada um, conforme a sensibilidade lhes permitir, sem que com isso proporcione uma licenciosidade e libertinagem irresponsável.

Queremos dizer que será inviável estabelecer ou impor que os estudantes sejam ou se comportem como “anjinhos” em todos os momentos da rotina escolar, pois dessa maneira estaremos, de certa forma, reprimindo sua espontaneidade de desejar não fazer algo naquele momento ou querer fazer algo diferente do combinado, porém em tudo isso existem limites tanto para os escolares como para os professores e as professoras.

Diante dessa concepção, não negamos a necessidade de estabelecer limites coerentes e claros aos estudantes, principalmente, quando estes ultrapassam as “fronteiras” do respeito a seus pares e a autoridade. Já que consideramos esse limites como fundamentais ao desenvolvimento social e emocional, são “limites-amorosos”.

Ao agirmos dessa maneira, não desconsideramos as identidades desses estudantes, inclusive seus valores, desejos, fases emocionas... Desejamos mostrar-lhes um universo de múltiplas possibilidades de ações e sensibilizá-los para uma ética que favoreça o coletivo, para isso os (as) responsáveis pela educação devem intervir, problematizar, desmistificar e ressignificar os acontecimentos do dia-a-dia num constante posicionamento crítico e profundo de análise.

Marlene Guiraldo (1996 apud LIMA, 2005, p. 12-13) também colabora com uma idéia de indisciplina:

[...] a indisciplina seria uma resistência ao processo de disciplinarização e faz parte da própria estratégia de poder, sendo gerado pelos mesmos mecanismos que visam o seu controle. 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 conduta 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.

É interessante notar que, paradoxalmente, todo controle que pretende cercear e impor limites, é frágil. É uma ilusão imaginar que se controla algo ou alguém, pois como já esclarecemos anteriormente, todos nós iremos tentar construir brechas para uma possível validação de nossas mais profundas exigências. E, na verdade, como afirma essa autora, quanto maior for a quantidade de ordens, regras, controles, vigilâncias e disciplinações, na mesma proporção será também as desordens, infrações e indisciplinas.

Dentro desse pressuposto, podemos diferenciar o conceito de violência e indisciplina pelo seguinte viés: quando os estudantes desobedecem algumas regras escolares nem sempre estes comportamentos significam que estão sendo violentos. Por exemplo, ao estipular que não se deve correr nas escadas e quando os alunos e alunas descumprem essa regra, não estão sendo violentos, mas apenas desobedientes.

A professora Áurea M. Guimarães (1996, p. 13) analisa a indisciplina do ponto de vista da sociologia que nos ensina que:

[...] a escola 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, os gestos e as atitudes dos adultos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade [...]. Como a pluralidade das ações presentes não se reduz à uniformidade, o princípio da homogeneização não se coloca tranquilamente [...] e explode na indisciplina [...].

Por isso tudo, seria importante que houvesse uma conscientização dos princípios e origens das regras e ordens para que os estudantes se tornassem autônomos em suas ações e pensamentos e, assim, compreendessem as conseqüências que as suas atitudes poderiam acarretar a eles mesmos e a seus pares. Dessa maneira, os estudantes não obedeceriam por serem dóceis às autoridades, mas por saberem e entenderem da razão de ser de cada ação, numa visão mais cidadã.

Não queremos com isso, banalizar ou aceitar toda desobediência dos estudantes, mas perceber, interpretar os porquês desses comportamentos.

Para finalizarmos essa parte, gostaríamos de mencionar um trecho que sintetiza todas as observações que viemos construindo sobre a indisciplina:

[...] 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 (LIMA, 2005, p. 20).

A existência do contexto escolar é extremamente necessária para a socialização e para a construção das culturas de nossos estudantes, e re-enfatizaremos sobre as vivências humanas que devemos estabelecer entre nossos parceiros. Isso não impede que tenhamos discursos e opiniões diversos sobre os assuntos criticamente discutidos, sendo que para tal devemos considerar, compreender e respeitar as regras consideradas universais (moral).

Ainda discutindo sobre esses argumentos, segundo Snyders (1993, p. 102): “o 'bom aluno' tem o hábito de obedecer e de aceitar os modelos e valores sem questioná-los; doutrinação; assim se preservam as dominações sociais”. E, esse mesmo autor, continua: “Eles não justificam o que nos impõem e se dispensam de justificá-lo, porque seriam obrigados a reconhecer todo o arbitrário que isso contém” (SNYDERS, 1993, p. 103). Devemos ser 'maus estudantes', no sentido de questionar, problematizar e ressignificar os porquês, os princípios das regras que perduram por anos na nossa escola.

De forma geral os educandos estão permanentemente querendo ser felizes, mesmo que para isso eles precisem se voltar contra a ordem estabelecida da ou na escola. E como nos menciona Snyders, os estudantes utilizam a indisciplina como um instrumento para a busca,

mesmo que temporária, de alegrias, mas que às vezes isto pode ser por uma via agressiva e/ou violenta, como por exemplo, tirar “sarro” (sarcasticamente) dos colegas em meio à uma aula:

[...] não se deve ver em toda recusa escolar a réplica legítima dos jovens, oprimidos, nem tratá-la como capricho infantil, mas sim decifrá-la como uma das atitudes possíveis nesta tão reide e às vezes desesperadora ascensão à alegria escolar (SNYDERS, 1993, p. 17).

Diante disso tudo concluímos que, a agressividade, a violência e a indisciplina possuem uma existência própria na organicidade social e têm uma lógica para as suas permanências nos contextos. Assim, precisamos conviver com essas manifestações, mas isso não significa que seremos tolerantes incondicionalmente à esses fatores sociais inerentes à nossa vida. Pois, como nos alerta Taille (2006):

[...] o tolerante visa a um entendimento planetário das variadas culturas, condena a colonização moral de uma cultura sobre outra, mas nem por isso pensa que tudo é válido, aceitável (p. 19, grifo nosso).

3 AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS....

[...] estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao rio manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 1996, p. 134).

Optamos por construir este capítulo: “As emoções das crianças...”, justamente por constatararmos o fato de que a escola não educa as manifestações das nossas emoções, pois a essa instituição somente interessa os conteúdos cognitivos, dando pouca importância, por conseguinte negligenciando, as emoções, as quais estão intrinsecamente nos nossos aprendizados, nas nossas convivências sociais e na nossa possibilidade de nos conhecermos melhor, também por meio da compreensão de nossos sentimentos.

Portanto, acreditamos que os estudantes estão “um pouco perdidos” em relação às suas emoções, cuja implementação na escola seria essencial, por meio de metodologia pedagógica que enfoque as afetividades dos estudantes. E como Cleo Fante (2005, p. 97) afirma:

[...] as escolas deveriam educar a emoção dos seus alunos, estimulando-os a pensarem antes de reagir; a lidarem com seus medos, angústias, rejeições, fracassos e frustrações, a canalizarem sua agressividade para atividades proativas; enfim, a não terem medo do medo, a serem líderes de si mesmos, autores de suas próprias histórias.

Ademais, seria interessante se transformássemos a escola num espaço onde houvesse alegria e vontade de viver e aprender, como nos ensinam os pensadores clássicos elencados por Snyders:

A arte mais importante do mestre é provocar a alegria da ação e do

conhecimento (EINSTEIN, apud SNYDERS, 1993, p. 21).

A escola deve proporcionar aos jovens vontade de viver e oferecer-lhes sustentação e ponto de apoio (FREUD apud p. 21).

[...] um coração alegre é o único capaz de sentir satisfação ao fazer o bem (KANT apud p.42).

Porém, para que tudo isso se realize e não fique apenas num sonho longínquo e apenas no discurso, os responsáveis pela educação escolar devem estar verdadeiramente motivados em todos os aspectos de sua profissão, para que assim possamos vislumbrar alegrias neles e em seus estudantes: “é preciso que o professor tenha vontade e, o que é mais difícil, continue a ter vontade de formar os jovens na alegria” (SNYDERS, 1993, p. 75)

Para tratar do tema apresentado, o presente capítulo foi sub-dividido em três tópicos: 1- a dificuldade de conviver com as emoções, 2- o corpo fala? e 3- o caminho para nos conhecermos.

3.1 A dificuldade de conviver com as emoções

A escola prioriza apenas os conteúdos, ou seja, dá mais valor ao racional e, esquece-se das emoções. Comportando-se dessa maneira, ocorre um desequilíbrio na estrutura escolar, já que esses dois aspectos, razão e emoção, estão estreitamente entrelaçados no ser humano. Logo, todo o ensino também está permeado de emoções, não tendo como rejeitá-las, negá-las ou refutá-las:

[...] as dificuldades de lidar com as manifestações das emoções expressas pelas crianças (e até mesmo por nós adultos), assim como trabalhar com esse aspecto do ser humano no ambiente escolar são questões relevantes que permeiam nossa prática educacional (HIRAMA, 2002, p. 1).

Concordamos com essa educadora sobre estar na hora de nos responsabilizarmos pelas constituições das emoções de nossas crianças, de trazer essas questões emocionais para

dentro de nossas aulas, propor e construir com os estudantes os conteúdos atitudinais que priorizem valores humanos, tais como: cooperação, respeito a si e ao outro, convivência com os diferentes, entre outras virtudes, a fim de que essas questões emocionais venham à tona e sejam discutidas pelos estudantes e seus responsáveis. Pois, deixá-las na obscuridade não resolve, podemos abordar o tema a partir do que ocorre em nossas relações interpessoais.

Neste sentido, de haver uma impossibilidade de dissociação entre emoção e razão, citaremos Vilarrasa (2002, p. 53) que afirma que:

[...] conhecer os sentimentos e as emoções requer um trabalho cognitivo, já que implica uma conscientização dos próprios estados emocionais, das possíveis causas de cada um deles e de suas conseqüências, ou seja, de como reagimos quando estamos sob a influência de determinada emoção.

Assim, ao conseguirmos identificar e nomear os nossos sentimentos que se manifestam em diversas ocorrências do nosso dia-dia, poderemos enfrentá-los, pois tornaram-se conhecidos.

Ao que parece, existe um tipo de deficiência, denominada por Hirama (2002, p. 43) de: “o analfabetismo emocional”, a autora se refere ao fato de apresentarmos uma carência emocional que não nos é ensinada, debatida, apreendida, refletida, respeitada...

Durante a pesquisa de campo (em seguida iremos relatar mais detalhadamente sobre isso), constatamos que no contexto escolar as nossas crianças estão expressando de forma muito hostil os seus sentimentos em suas relações interpessoais. Necessitamos, o mais rápido possível (para que esta situação não piore), oferecer-lhes autoridade com respeito, acolhimento, segurança, diálogo, amorosidade...

Também é necessário, mostrarmos novas possibilidades de ações aos estudantes, isto é, que nossas intervenções às manifestações agressivas deles e delas não sejam àquelas as quais os estudantes já estão cansados de saber: gritar e punir severamente. Como Paulo Freire (1996, p. 122) nos alerta: “sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem”.

Para complementar este assunto, Carvalho (1996, p. 304-305) se refere à escola como “um lugar que deveria ser de alegria e de prazer, mas ao contrário, esta carrega consigo uma parcela de sofrimento para a criança”.

Por sua vez, estão implícitas em um processo de socialização, as manifestações emocionais, tanto positivas como negativas. A convivência social propicia muitas aprendizagens:

[...] 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[...] (HIRAMA, 2002, p. 3).

E, às vezes, nessas aproximações sociais acontecem alguns conflitos inerentes à estrutura heterogênea de uma relação social:

[...] dado que os conflitos interpessoais estão sempre acompanhados de sentimentos que constituem em muitas ocasiões, a própria causa dos conflitos (ofensas, insultos, falta de valorização, medo etc), consideramos que a aprendizagem da resolução de conflitos deve ser precedida ou acompanhada de uma aprendizagem emocional que dotará os (as) alunos (as) dos conhecimentos imprescindíveis sobre seu próprio comportamento emocional e sobre o das demais pessoas (VILARRASA, 2002, p. 55).

Portanto, os conflitos interpessoais sempre ocorrerão, no entanto conviver com situações-problemas e com as emoções, é um ato que pode ser desenvolvido e aperfeiçoado diariamente, numa constante aprendizagem em grupo.

3.2 O corpo fala?

Realmente as nossas expressões corporais comunicam e denunciam aos outros, sutilmente ou não, os nossos sentimentos mais íntimos. Exteriorizamos a partir do movimento corporal algo que nos está (muito) interiorizado (e, às vezes, nem nos damos conta disso). Logo, “o movimento vai muito além do mecânico, pois se transforma num discurso de alta densidade

semântica” (FALKENBACH, 2002, p. 10).

Paulo Freire (1996, p. 42) comenta que os gestos verbalizam muitas linguagens, basta estarmos humildemente abertos para recebê-los e juntamente com os protagonistas interpretá-los:

[...] às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Assim sendo, “em todos os momentos, nossas ações refletem nossos sentimentos” (HIRAMA, 2002, p.49). Para reforçar essa idéia, continuaremos a citar essa autora que nos ensina que: “a outra forma que o ser humano utiliza para expressar as emoções, além da linguagem verbal, é por meio do corpo” (HIRAMA, 2002, p. 29). Ou seja, o nosso corpo também é um meio de transmissão de emoções e sentimentos, pois não temos como desvincular o nosso ser emocional do nosso ser racional. Nas palavras dessa autora:

[...] 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' (HIRAMA, 2002, p. 9) .

Gostaríamos, ainda, de ilustrar um depoimento recolhido em uma pesquisa sobre o imaginário acerca do recreio escolar, em que uma professora de educação física foi entrevistada e respondeu que: “é o momento de eles se expressarem e isto ocorre de várias formas: através do corpo, da fala, das brincadeiras e até das brigas” (GUZZONI, 1998, p. 80).

Nesse sentido, notamos o quanto nossas ações estão repletas de significados e de emoções múltiplas, as quais nos cabem captar e interpretar.

[...] a ação é movida pela necessidade de expressão e de comunicação, nesse sentido inclui o calor dos sentimentos e emoções. Assim o movimento corporal é essencialmente a expressividade humana (FALKENBACH, 2002, p. 55)

Seguindo essa mesma linha de pensamento, percebemos que a área de educação física é a matéria escolar que os educandos aprenderão a conviver entre seus pares: “a educação física é responsável pelo aprendizado das relações entre as pessoas que se dá pela via corporal” (FALKENBACH, 2002, p. 65).

Portanto, se a expressão corporal é constituída de múltiplas emoções, será que a compreensão dessas emoções nos ajudaria a nos conhecermos melhor?

3.3 O caminho para nos conhecermos

Podemos nos conhecer pela história: “é essência do humano compreender-se na história que integra” (FALKENBACH, 2002, p. 5) e, também, pelas nossas emoções:

[...] 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' (HIRAMA, 2002, p. 48).

Como esta educadora nos ensina, ao reconhecermos e conseguirmos nomear os nossos sentimentos, poderemos nos compreender e nos descobrir de maneira mais clara e perceberemos que também podemos ter sentimentos hostis, mas isto não nos dá a legitimidade para atuarmos com agressividade:

[...] assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1996, p. 41).

Como Paulo Freire (1996) nos esclarece, devemos assumir, validar e

conscientizar-nos de nossas mais profundas emoções que se desencadeiam em algumas ações, as quais nos produzem determinadas reações emocionais. Prosseguindo com o pensamento de mesmo educador, este nos informa que se quisermos nos conhecer, temos que estar dispostos a apreender nossas emoções. Necessitamos, ainda, sermos coerentes com aquilo que aprendemos de nós, em nossas ações diárias, ou seja:

[...] as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência (FREIRE, 1996, p. 65).

Assim, devemos “fortalecer as formas saudáveis de interações sociais, reforçando aquelas adequadas, estimulando a formação de laços mais empáticos e amorosos entre as crianças” (HIRAMA, 2002, p. 259).

Finalizando esse capítulo, reiteramos que é fundamental que as emoções sejam postas à luz no contexto escolar, já que essas estão presentes nas nossas convivências sociais, na nossa expressividade corporal, no nosso ensino-aprendizagem e no nosso processo de auto-conhecimento.

4 METODOLOGIA

“o ponto de vista é a vista de um ponto” (fala de Lino Castelani Filho¹)

Essa pesquisa apresenta um caráter qualitativo-descritivo e foi desenvolvida no primeiro semestre de 2008. Sua realização foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médica, da Universidade Estadual de Campinas, sob parecer número 062/2007. Obtivemos, também, o consentimento da direção para a realização do estudo, sendo que para isso foi entregue o projeto de estudo e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) à direção da escola observada.

4.1 A escola

O trabalho de campo foi realizado em escola pública regular de ensino fundamental I, localizada no bairro de Barão Geraldo, Campinas, que atende a uma comunidade de classes sociais média e baixa.

O espaço físico (FIGURA 1) destinado ao recreio dessa instituição constitui-se por: uma quadra cimentada de futebol, com medidas próximas às oficiais, há uma pequena área de terra batida, que as crianças também aproveitam para jogar futebol, além disso, existe um pátio coberto com mesas compridas, que os estudantes utilizam para merendar, uma casinha construída e toda volta desse terreno está cercada por muros.

1. A fala do professor Lino C. Filho foi dita em sala de aula durante a disciplina: Monografia II, 1. sem/2009.

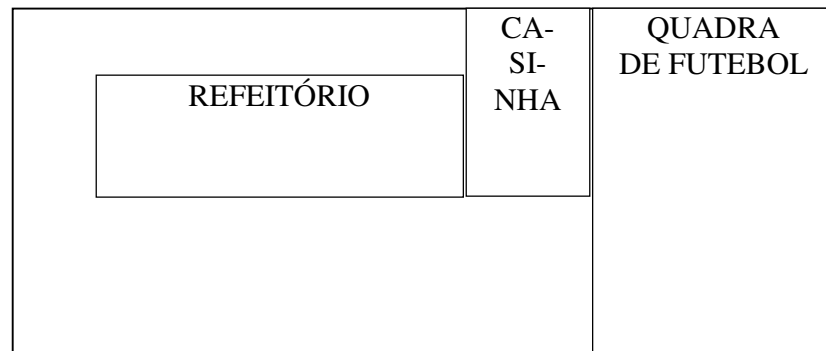


Figura 1 - Desenho das estruturas físicas ocupadas pelas crianças durante o recreio.

4.2 A turma e a coleta de dados

Observamos as crianças de 1ª à 4ª séries, totalizando cerca de 100 estudantes, nos momentos do recreio escolar bem como os responsáveis que zelam pela harmonia entre as crianças nesse período de tempo.

A coleta de dados foi feita por observações com registro simultâneo em um diário de campo, duas vezes por semana no período matutino durante dois meses, no horário do recreio, das 9:30 às 9:50, contabilizando dezesseis relatórios no espaço de tempo de 18/03/08 a 15/05/08.

4.3 Fatores que foram observados

Durante as observações, atentamos aos comportamentos agressivos apresentados pelas crianças, ou seja, o que originava, o contexto de sua ocorrência, isto é, o que provocava essa atitude, qual a reação desencadeada no outro que foi agredido e a intervenção dos colegas e/ou adultos em relação a esses fatos.

Buscamos não intervir nos acontecimentos e não interagir com os sujeitos que

estavam sendo analisados. Ademais, procuramos durante esse estudo, nos posicionar em um lugar a partir do qual pudéssemos ter uma maior visibilidade dos espaços utilizados pelas crianças. A presença da pesquisadora não alterou a rotina das atividades dos estudantes.

4.4 Organização e análise dos dados

Após as observações dos recreios escolares, organizamos os dados em categorias similares (predominantes) de ocorrência. Em seguida, sub-dividimos estes apontamentos em outras categorias (unidades) mais restritas, a fim de aprofundarmos a análise dos dados obtidos e, assim, pudemos notar a frequência das ocorrências agressivas em determinadas categorias. Os dias das observações foram caracterizados por letra maiúscula e as situações de agressão foram estipuladas por uma ordem numérica, por exemplo: B6, significa o segundo dia da visita à escola (letra maiúscula) e o seis é a menção de um sexto acontecimento agressivo observado nesse mesmo dia.

Ao organizarmos o material desse modo, pudemos filtrar as informações e vislumbrar de maneira mais clara o panorama desse campo escolar.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

[...] não há pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado(FREIRE, 1996, p. 37).

Num primeiro momento, percebemos que a hora do recreio era ansiosamente esperada pelas crianças, quando o sinal soava, rapidamente elas desciam as escadas, iam à sala da secretaria para pegar a bola e jogar futebol (no caso a escola disponibilizava alguns materiais: uma bola de futebol, uma bola grande de plástico e um aparelho de som).

Inclusive, algumas crianças enquanto jogavam, também comiam o lanche fornecido pela escola e outras, dificilmente ficavam na fila da merenda para adquirir a comida do dia, dessa forma escolhiam se jogavam ou comiam e, às vezes, preferiam jogar a comer.

Este fato foi alertado também por Neuenfeld (2003, p. 38) quando afirma que:

[...] o recreio nos dias em que não há aula de Educação Física, tornou-se o único momento que as crianças possuem para se movimentar. Por isso, ao saírem das salas de aula, após ficarem sentadas por horas, elas ‘explodem’ em movimento.

Este aspecto, também, foi constatado por Guzzoni (1998, p. 53-54) que em meio aos ansiosos recreios, buscava entrevistar as crianças:

[...] não é difícil encontrar crianças que comem enquanto brincam. Ao serem interrogadas sobre esta prática responderam que o recreio é muito curto, então se eles fossem esperar terminar de comer para brincar quase não iria dar tempo: 'assim dá para brincar mais', me respondeu um aluno da 4 série, que brincava de pega-pega enquanto comia um cachorro quente.

Sobre estes fatos observados diariamente não é difícil percebermos que esta euforia apresentada pelas crianças poderia ser transformada em conflitos, pela ansiedade de pegar rápido o lanche, de chegar primeiro à secretaria para pegar a bola, de usar rapidamente o banheiro para poder brincar.

Dividimos o material em três tópicos correspondentes: em relação ao contexto de ocorrência, a reação desencadeada no agredido e a intervenção do adulto e dos colegas.

5.1 Quanto ao contexto

Durante as observações notamos que algumas situações desencadeavam uma maior quantidade de comportamentos agressivos pela repetição em que eles se deram e outras ainda, embora a quantidade não tenha sido tão grande, se mostraram relevantes quanto à possibilidade que apresentava de desencadeá-los. Foram levantadas 4 situações: situação de jogo, provocações, filas e disputa de material.

A primeira delas e que se mostrou a mais comum foi a *situação de jogo*. Percebemos que das dezesseis observações de campo, o jogo de futebol foi realizado durante todos os recreios, o que equivale dizer que nessa escola havia uma predominância absoluta desse esporte nos momentos dos recreios observados. Esse tipo de jogo fazia parte de um ritual para os estudantes, pois sempre determinados alunos corriam em direção à quadra com a bola, e os alunos menores, principalmente da 1ª e 2ª séries não participavam do jogo de futebol da turma maior, portanto as crianças mais velhas dominavam os melhores espaços do recreio, havendo assim um predomínio de determinados alunos na utilização das estruturas físicas dessa escola. Logo, isso levou a pensar o quanto os ambientes condicionam os acontecimentos e até mesmo os comportamentos agressivos.

Por essa razão, os estudantes das séries iniciais brincavam em um outro local (de terra batida) e a bola que usavam para o jogo era muitas vezes um material adaptado. Este fato também foi observado por Neuenfeld (2003), em estudo realizado no recreio em escola de 1ª a 4ª série no estado do Rio Grande do Sul, no qual observou que embora estivessem presentes no momento do recreio alunos de 1ª a 4ª séries, a quadra poliesportiva era ocupada apenas por alunos da 4ª série e também apenas por poucos estudantes de cada vez.

O mesmo se dá em relação à ocupação pelos meninos enquanto as meninas

ocupam outros espaços, fato também relatado por uma outra pesquisa (THORNE, 1993 apud ALTMANN, 1998, p. 25) que também constatou a predominância dos meninos maiores nos melhores espaços escolares e as meninas se contentavam com outras áreas menores:

[...] meninos ocupavam dez vezes mais espaço do que meninas nos recreios da escola e, enquanto eles controlavam espaços maiores e principalmente destinados a esportes coletivos, elas permaneciam em espaços menores e mais próximo ao prédio, obtendo assim a proteção dos adultos.

Isto demonstra o quanto os meninos monopolizam os espaços escolares e usufruem das maiores e melhores estruturas físicas, isto é conquistado por meio de uma relação de poder assimétrica entre meninos e meninas e entre os maiores em relação aos menores.

No nosso contexto de estudo, observamos que, além do espaço ser utilizado pelos maiores, também é importante ressaltar serem todos meninos. O espaço demarcado, por tratar-se de quadra já determina a esportivização do mesmo e, por neste local praticarem futebol, o esporte escolhido, havia uma predominância masculina; fato social ainda muito comum em nosso país, se fez marcante. Portanto, segundo a professora Altmann: “o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço na escola” (1998, p. 26), re-enfatizando, então, que os meninos maiores monopolizam seus espaços com a prática do futebol.

As poucas meninas, neste caso foram apenas duas garotas, que se “aventuravam” a participar do jogo dos meninos, sofriam discriminações por parte do grupo, como numa situação observada, que refere-se à presença de uma menina no jogo de futebol, ela jogava no gol, e demonstrava bastante habilidade nesta posição, mas servia de motivo de provocação por parte dos colegas, que questionavam sua habilidade por ser mulher. Esta mesma situação era motivo para provocações entre os meninos quando os mesmos eram superados por ela durante os jogos.

na quadra, estavam brincando de fazer gols e de repente houve um desentendimento entre um menino que estava no gol e uma menina que estava para fora do campo (assistindo aos gols e criticando o menino). O menino disse para ela que se esta estivesse no gol, ‘tomaria gols’ - nesse momento trocaram alguns xingamentos- e, ela foi para o gol, rebateu a bola que veio e os próprios colegas do menino riram dele, pois ela conseguiu evitar o gol, ao invés de ‘tomar

gol' como o menino havia previsto (Diário de Campo – observação D4).

Assim sendo, notamos que durante os recreios observados, em relação às atividades que os alunos se entretinham, existia uma certa restrição de outras vivências corporais, pois praticavam apenas o jogo de futebol competitivo. Como não eram todas as crianças que igualmente participavam dessa atividade, havia muitos estudantes que eram meros espectadores e/ou jogadores coadjuvantes (ou seja, apenas corriam de um lado para o outro da quadra, a fim de pegar a bola e sem desempenhar uma função efetiva no jogo).

Isso tudo desencadeou muitas discussões, provocações e brigas entre eles. Sobretudo, foram nessas situações de jogo que as manifestações agressivas tanto físicas quanto verbais (com a utilização de palavras grosseiras) mais ocorreram.

Para fundamentar nossa análise, citaremos dois exemplos das observações registradas em campo:

o menino foi cobrar escanteio, deixou a bola na posição e quando foi chutá-la, veio um garoto que não estava no jogo e chutou a bola. Este menino se explicou dizendo: 'você faz isso comigo'. Ele atrapalhou por uns segundos o jogo (Diário de Campo – observação C6).

e quando um garoto ia chutar a bola na lateral da quadra, um outro menino veio e fez algumas brincadeiras com aquele garoto, atrapalhando-o, imediatamente veio um outro garoto que chutou a perna desse último, pois este tinha distraído seu colega de time (Diário de Campo – observação N4)

Tudo isso nos demonstra o que Snyders (1993, p. 69) já tinha percebido em seus estudos:

[...] os grupos sentem e desenvolvem freqüentemente a exclusão, o desprezo, a incompreensão uns em relação aos outros. O todo da classe e o todo da escola têm muita dificuldade em constituir uma unidade.

Dessa maneira, notamos que sutilmente no meio escolar, principalmente no contexto do recreio, essas manifestações de exclusões, intolerância aos outros são extremamente

vivenciados por todos os educandos. Além disso, mencionaremos Paulo Freire (1996, p. 36) que nos adverte: “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Para exemplificar uma situação de exclusão percebida em um momento do recreio observado:

jogo de futebol na quadra cimentada, um aluno, reconhecido e valorizado por seus colegas do time, xingou uma garota que estava jogando com eles. Nesse momento ela tinha sido expulsa do gol, pois deixou o outro time fazer dois gols e, também, um outro garoto do time dela, gritou para essa menina. Ela era uma das poucas garotas que jogavam com os meninos (Diário de Campo – observação N2)

Práticas como essas foram presenciadas no recreio escolar durante o jogo de futebol, o qual é muito semelhante ao que é jogado na rua.

Nas situações de jogo livre como não havia a intervenção de algum adulto que pudesse minimizar as condutas de agressão das crianças e mediar as disputas, muitas interações eram um pouco conturbadas e fervorosas, pois o jogo provocava algumas situações-problema que eles próprios tinham que resolver, tais como: pontuação, as regras do jogo, as quais eram questionadas por eles com muita frequência e, posse de bola (disputa de material).

Dentre os comportamentos agressivos observados dividimos em agressões verbais, que envolveram: xingar, ameaçar, humilhar, provocar e apelidar e agressões físicas, que envolveram bater, empurrar, segurar pela camisa, morder, “enforçar”, chutar. Muitos dos atos ocorreram pela própria situação de jogo, quando a criança, na ânsia de fazer uma jogada acabava “entrando mais forte” e ferindo o outro ou iniciando uma briga por sua entrada ser interpretada como violenta pela vítima:

durante o jogo de futebol um garoto que estava muito nervoso, pois seu time estava perdendo, segurou com as mãos o pescoço de um garoto, como se estivesse enforcando-o, pois este deixou a bola entrar no gol e esse garoto não reagiu a esse comportamento agressivo (Diário de Campo – observação N3)

durante o jogo de futebol, um menino segurou na camiseta do colega,

impedindo-o de avançar e este ficou nervoso e bateu nas costas do colega com a mão (Diário de Campo – observação C3)

Aqui retomamos a definição dada anteriormente sobre o valor das interpretações em relação aos atos para que eles sejam considerados agressivos ou violentos. No esporte, uma certa dose de agressividade é tolerada e mesmo desejada, por ser encarada como “raça”, “gana”, porém, há um limite muito tênue entre um ato determinado pela vontade de fazer uma jogada e um ato que pode vir a ferir o oponente.

Quanto às agressões verbais a provocação e humilhação levando em conta a inabilidade foi a mais comum. Este fato nos faz refletir sobre a hegemonia dos habilidosos e a exclusão que se apresenta diariamente nos recreios escolares, que se manifesta por meio de relações de poder bastante demarcadas. Visto que: “gênero, idade, força e habilidade – dentre outros possíveis critérios – formavam um emaranhado de exclusões vividos em aulas e recreios” (ALTMANN, 1998, p. 56).

Uma criança que goste de futebol mas que não seja habilidosa é automaticamente excluída do jogo, esta falta de oportunidade de praticar a atividade acaba por aumentar a distância em termos de habilidade com os colegas que jogam todos os dias, ou seja, forma-se um círculo vicioso em que os mais poderosos se mantêm mais poderosos e os menos devem se contentar com o que lhes resta.

E para complementar, também as características físicas (raça, gênero, massa corporal) são alvos de provocação, por meio de apelidos depreciativos, para referir-se aos colegas.

um garoto escolhe os amigos para seu time de futebol, chamando-os pelos apelidos depreciativos, como por exemplo: “dente-de-lata”, o qual se referia ao uso de aparelho nos dentes. (Diário de Campo – observação F2).

Um outro exemplo mostra a intolerância ao erro do outro, utilizando-se para isso de apelidos depreciativos, esse comportamento constitui uma agressão verbal às vezes muito dolorida...

durante o jogo de futebol, um garoto xinga várias vezes um garoto com apelidos depreciativos, pois esse errou o passe (Diário de Campo – observação B1)

Isto ocorreu em situações de provocação, bem como nos momentos de escolher os amigos para um time de futebol. Para exemplificar esse fato, citaremos Altmann (1998, p. 54) que também notou que:

[...] as equipes (no recreio) eram escolhidas pelos dois meninos mais velhos, pois a idade conferia status entre os estudantes, e ser mais velho significava ser maior, mais forte e, portanto, jogar melhor.

Inclusive, algumas das crianças observadas por nós aceitavam, calmamente, os apelidos que lhes eram dados, havendo uma certa naturalização desses estigmas/apelidos os quais evidentemente marcavam essas crianças. Logo as vítimas incorporavam os rótulos que lhes eram estipulados pelos outros.

Outra situação, além do jogo, que desencadeou uma série de comportamentos agressivos foram as *provocações*, estas ocorreram repetidas vezes e constantemente em todos os dias de visita ao campo. Os atos mais comuns observados envolveram: xingamentos, apelidos, arremesso de objetos e empurra-empurra.

Muitas interações entre os pares iniciaram-se desta forma, as quais se transformaram em uma brincadeira de pega-pega e/ou jogos de perseguição ou, de outra forma, resultaram em brigas. Acreditamos que esta forma de ação é utilizada com frequência por crianças que possuem dificuldades para interagirem com seus colegas, e utilizavam da provocação para alcançar tal objetivo.

Este fato também foi observado por Mandarino (2000, p. 72), ao estudar a integração de um aluno com deficiência mental no recreio de uma escola municipal em Porto Alegre. Este autor percebeu que este aluno, em algumas ocasiões jogava pedras nos colegas como forma de chamar atenção para si; ou então dava pontapés, jogava areia, porém, o mesmo não era uma criança agressiva, e, no olhar do pesquisador, “esta é uma forma que encontrou para estabelecer relações com alguns escolares, uma estratégia para estabelecer vínculos com os outros

escolares”. Apesar de no contexto por nós estudado não haver nenhuma criança com necessidades especiais, acreditamos que alguns alunos procediam da mesma forma que o sujeito estudado pelo autor citado.

O fato das provocações resultarem em brincadeiras de pegador foi também observado por Neuenfeld (2003) e os comportamentos utilizados para iniciar essa brincadeira coincidiram com aqueles por nós observados, ou seja, empurrões, agressões físicas ou verbais, “roubo” de objeto pessoal. Porém, em relação a este comportamento provocativo e sua intenção, podemos relatar que nem sempre a intenção inicial de propiciar uma brincadeira é percebida pela “vítima”, podendo resultar em conflitos e brigas.

As provocações podem, ainda, ser analisadas como uma maneira de “com-tato”, ou seja uma maior aproximação tátil, este aspecto foi percebido por Altmann (1998, p. 83) em sua pesquisa: “por meio de jogos, 'briguinhas' e esportes, os toques tornavam-se legítimos, passavam a ser aceitos por estarem envoltos de agressividade e por serem exigência da própria estrutura da atividade”.

Ainda sobre o contexto de ocorrência destacamos quando as crianças ficavam dispostas em fila (tanto a fila da merenda como a fila para a sala de aula). Nesses momentos havia uma certa ociosidade, pois as crianças necessitavam esperar a responsável pelo recreio ou a professora para irem até a classe ou para pegarem a merenda do dia, e, no caso do lanche uma certa ansiedade por pegá-lo rapidamente e sair para brincar.

As intrigas entre os escolares durante a permanência nas filas ocorreram praticamente em todos os dias observados, já que necessitavam se posicionar dessa maneira tanto para pegar a merenda como para ir à sala de aula. Houve momentos em que notamos um maior conflito entre os estudantes que estavam nessa configuração de fila, principalmente quando o último sinal soava, o qual demarcava a finalização do recreio e, as crianças continuavam brincando e/ou brigando durante todo o trajeto para ida à sala de aula. Num outro momento, isso ocorreu apenas num único dia, durante a espera na fila da merenda as crianças estavam realmente agitadas, pois houve um problema no preparo e na distribuição da merenda que gerou ansiedade. Por essa razão, podemos inferir que alguns acontecimentos inesperados favorecem um maior desentendimento entre os estudantes.

Ainda em relação às filas, os principais comportamentos observados foram o “empurra-empurra”, o bater, o chutar, o tirar objeto. Em algumas situações estes comportamentos eram dirigidos àqueles que tentavam “furar” a fila, em outras parecia não haver critério por parte das crianças que direcionavam a provocação ao mais próximo.

na fila da merenda, uma menina grande bate num menino pequeno com a mão e este revida com chutes, depois ela tira o boné dele, ambos continuam batendo um no outro, até que num momento eles param para pegar a comida (Diário de Campo – observação D1)

tiveram alguns problemas na fila do refeitório, tais como: empurra-empurra e uns passavam na frente dos outros (Diário de Campo – observação H1)

Um momento parecido também foi captado e analisado por Fante (2005, p. 69):

[...] nas filas da merenda e da cantina, os alunos exibiam alguns comportamentos que se tornaram comuns: empurrões, insultos e agressões físicas, além de palavrões e sinais que demonstravam falta de respeito, de consideração e de cooperação entre eles. Após o sinal ensurdecidor, avisando que deveriam retornar à sala de aula, mais uma vez os maus-tratos se repetiam na filas dos bebedouros, nas escadas e nos corredores e, muitas vezes, se prolongavam nas salas de aula e na hora da saída. Raramente se via uma atitude solidária espontânea entre os alunos. Acreditamos que o egoísmo, a falta de habilidade para negociar a satisfação de seus desejos, a falta de atividade interativas entre eles e de opções de lazer determinavam toda essa rebeldia e toda essa agressividade, que, não encontrando outra via de expressão, eram deslocadas para o comportamento violento, manifestado especialmente contra os mais frágeis.

E a fila da merenda também foi estudada por Altmann (1998, p. 75):

[...] apenas dois motivos geravam o esvaziamento da concorrida fila da merenda: o fim da comida e alguma briga, que ocorria geralmente entre meninos. Em volta da briga, rapidamente uma multidão se aglomerava e a troca de agressões só não durava muito tempo porque, com o 'corre-corre' e os gritos de incentivo, o coordenador de turno não tardava a aparecer. Algumas vezes, as brigas eram postergadas para a saída.

Uma outra autora, Guzzoni, descreve sobre os conflitos em fila no contexto do recreio escolar, essa pesquisa foi realizada em 1998, há mais de vinte anos, mas seus dados, infelizmente, permanecem atuais.

[...] ao tocar o sinal para o recreio, as crianças já saem das salas de aula em fila para tomar o lanche. O momento da espera na fila nem sempre é muito calmo, há empurra-empurra, disputas pelos lugares mais à frente e às vezes até alguns tapas (p. 53).

Essa mesma pesquisadora continua a explicar sobre a fila para o lanche, e, para isso, se baseia numa argumentação de Sônia Penin (1989, p. 119 apud GUZZONI, 1998) que observou que “a fila para o lanche é palco de muitas brincadeiras que, não raras vezes, acabam em brigas e agressões”.

Ademais, uma outra pesquisadora também relata sobre as filas e suas circunstâncias, referindo-se ao uso da fila como uma forma de contenção dos corpos “agitados” depois do recreio:

[...] o momento da fila é como uma forma de contenção, por se tratar de um momento em que a euforia do aluno é difícil de ser contida. Só mesmo a força desse ritual é capaz de detê-lo (ASSUNÇÃO, 1995, p. 35 apud GUIMARÃES, 2001, p. 29).

Percebemos, com todos esses relatos, que o recurso da fila, muito utilizado pelas escolas, propicia manifestações agressivas e pensamos que o mesmo deveria ser repensado nas dinâmicas escolares.

Não discutimos a necessidade da fila em alguns contextos escolares, como no caso de pegar o lanche, aqui se trata de uma necessidade ligada à organização dos alunos que tem uma função ligada aos direitos dos mesmos, ou seja, quem chegou primeiro tem o direito de pegar seu lanche antes daquele que chegou depois; porém, vemos que nas escolas as filas não são utilizadas apenas como recursos para organização e para cumprimento de direitos, mas como medida disciplinadora.

Temos acompanhado ainda outras escolas em que a fila parece ser o único recurso conhecido pelo professor para organizar sua turma, destacamos ainda a postura que deve ser assumida pela criança enquanto está na fila, muitas vezes com as mãos para trás do corpo, em silêncio e a fila era montada em “ordem de tamanho”, que, na explicação dos professores é para que os alunos enxerguem na frente, mas que na sua real função é para que o professor possa enxergar e controlar todos os alunos.

O uso indiscriminado da fila toma do aluno o direito de aprender a se auto-organizar e rouba-lhe a possibilidade de movimentar-se livremente. É subestimada a capacidade do aluno de compreender como ele deve se comportar no ambiente escolar. O que seria mais adequado: ensiná-lo sobre o porquê ele não deve gritar ou correr pelos corredores da escola ou obrigá-lo por meio de ameaças a permanecer imóvel atrás de um colega, andando no ritmo estipulado pelo adulto, que é quem “puxa” a fila? Nesse contexto, não causa admiração o fato de, neste momento, conflitos ocorrerem, talvez estes sejam fruto de uma atitude de resistência ao estado colocado a eles mesmos.

Um outro tópico em relação ao contexto da agressão foi a *disputa de material*, fato ocorrido quando uma criança trouxe um brinquedo para a escola e este foi motivo de disputa entre os colegas; ou até mesmo um lanche, quando um aluno foi coagido por um grupo de crianças que desejavam o seu alimento e, por isso, o levaram (mesmo havendo resistência) da mão daquele menino:

um garoto com salgadinho e um grupo de seis meninas o seguraram para ele não fugir, pois estas queriam o salgadinho, ele resistiu por um momento e depois o entregou a elas (Diário de Campo – observação C1)

Mais uma vez as relações de poder se manifestam nestas situações apontadas, tanto numa diferença de poder de um estudante de tamanho maior com um estudante de estatura menor como de um grupo de escolares contra um único estudante. As ações de tomar o objeto ou o lanche do outro não são executadas por aqueles alunos menores ou que demonstram insegurança frente aos outros, em geral são praticadas pelos alunos maiores ou que apresentam certa ascendência em relação ao grupo, podendo assim, sobrepor-se ao outro.

Esses fatos de disputa de material não foram muito comuns, apenas foram observados em dois dias de visita ao campo, e ambas as ocorrências não foram dirigidas a uma mesma criança, ou seja, não poderemos afirmar que haja manifestações de bullying entre os escolares, em relação aos objetos pessoais, pois não se notou a repetição desses acontecimentos e nem foram dirigidas a um mesmo alvo. No entanto, o fato disso ter acontecido já demonstrou um desrespeito ao outro e a seu direito de posse de um determinado objeto e de um lanche.

5.2 Quanto à forma de reagir aos atos agressivos

Sobre a forma utilizada para reagir aos atos agressivos tivemos o *revide*, por meio dos mesmos comportamentos usados pelo agressor: agressão física, xingamento, ameaça, provocação; e o *não revide*, quando presenciemos o aluno afastar-se do agressor, sair do jogo, sentir-se humilhado, fugir da situação.

A atitude de revide parece ser esperada pelo agressor:

[...] 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 (LIMA, 2005, p. 40).

Como exemplo temos o que aconteceu num jogo de futebol em que uma criança bateu num menino, os amigos da equipe foram ajudá-lo e não se manifestaram em relação ao agressor, este, então pediu para que a vítima batesse nele para que assim ambos de alguma forma estivessem “quites”, porém a vítima não reagiu dessa maneira e não bateu nele:

durante o jogo de futebol na grama, um garoto pequeno chutou a perna de um outro garoto e este chorou. Seus colegas colocaram-no nos ombros e o que bateu disse para o garoto machucado bater nele, pois assim estaria tudo certo entre eles, mas o menino ferido não revidou e, depois, voltaram a brincar (Diário de

Campo – observação E1).

O fato de ninguém ter reagido agressivamente ao seu ato deixou-o desconcertado, talvez porque esperasse uma ação igual a que tinha executado. Fato semelhante foi analisado por Mandarin (2000, p. 73), que conclui que:

[...] quando observamos a violência sendo respondida por ela mesma, identificamos uma forma de comunicação que os escolares estabelecem entre si que reforça a lei do mais forte [...]. Parece que a única forma de se fazer justiça [...] seria na mesma moeda.

A questão do revide também se relaciona muito com os valores sociais vigentes, somos ensinados a não “levar desaforo para casa”, e aquele que não se sujeita a este estado é visto pelo grupo como covarde. Devemos ter clareza de que, o que ocorre dentro da escola reflete o que ocorre fora dela, numa sociedade que vive sob a égide da lei do mais forte, as relações que se estabelecem dentro da escola tendem a seguir a mesma lei:

o menino foi cobrar escanteio, deixou a bola na posição e quando foi chutá-la, veio um garoto que não estava no jogo e chutou a bola. Este menino se explicou dizendo: ‘você faz isso comigo’. Ele atrapalhou por uns segundos o jogo (Diário de Campo – observação C6).

Comportando-se assim parece, para a visão de alguns alunos e alunas, ser natural a utilização da agressão como a única maneira de se defender de seus parceiros e, às vezes, são até orientados por seus familiares a revidarem. Citaremos a autora Altmann (1998) que nos fala dessa naturalização desse tipo de ação dos educandos:

[...] a cultura escolar da violência diária, na qual empurrões, socos, palavrões entre meninos são aceitos como normais, significa que gerações deles crescem associando agressão física e supressão de emoções com masculinidade (PORTER, 1996, p. 63 apud ALTMANN, 1998, p. 83).

Ou seja, pelo imaginário social das crianças e de seus familiares a reação violenta

ou agressiva a uma ação violenta ou agressiva é vista de certa forma como sendo necessária para que essa ação não volte a ocorrer. Impõe-se, assim, uma atmosfera de medos, “respeitos” pela via da força física que machuca, e muito, os corpos dessas crianças. Essa maneira de resolução dos conflitos, também foi observada por outros pesquisadores:

[...] continuamos resolvendo nossos conflitos através do emprego da violência. E o que é mais grave: continuamos, ininterruptamente, legitimando e reconhecendo a violência como um dado normal e cotidiano” (ADORNO, 1994, p. 19 apud RIBEIRO, 1998, p. 05).

Dentro dessa concepção, citaremos Guzzoni (1998, p. 120-121) que também relata sobre a utilização de manifestações agressivas para a resolução de conflitos:

[...] a agressividade, tanto física quanto verbal, parece ser uma constante entre os alunos, independentes de serem meninos ou meninas. Embora nem sempre as discussões cheguem às vias de fato, percebe-se que este tipo de comportamento é considerado comum pelas crianças, sendo, muitas vezes utilizado para impor respeito. Conforme me afirmaram algumas delas: às vezes não tem outro jeito.

Ademais, os nossos comportamentos são aprendidos socialmente, até mesmo as condutas agressivas. Assim, os responsáveis pelas crianças (pais e educadores) deveriam repensar suas atitudes e perceberem o quanto essas influenciam as crianças que as reproduzem sem se conscientizar de seus efeitos aos outros e a si mesmo.

O ato de revidar pode, ainda, ter a conotação de “busca de reconhecimento” entre os colegas, de se sentir vitorioso por conseguir se defender, ou ainda, um desejo pessoal que imprime o próprio sofrimento a uma outra pessoa. Como Fante (2005, p. 62) nos esclarece que o ato de revidar pode ter o significado:

[...] de exercer autoridade e de se fazer notado, ou por ser a única maneira que lhe foi ensinado para lidar com as inseguranças pessoais sentida diante do grupo de iguais, buscando reconhecimento, auto-afirmação e satisfação pessoal.

Entretanto, em alguns momentos havia estudantes que não reagiram às situações

agressivas, essas não reações às agressões foram razoavelmente pouco manifestadas pelas crianças, sendo que das dezesseis observações totais apenas em seis dias ocorreu a “não-reação” a um ato agressivo. Isto pode ter acontecido por ser uma forma de se proteger e acabar com essa condição incômoda de agressão. Esta não reação pode ser avaliada de formas distintas, uma delas é pautada no sentimento de impotência frente à situação.

[...] o desequilíbrio de poder caracteriza-se pelo fato de que a vítima não consegue se defender com facilidade, devido a inúmeros fatores: por ser de menor estatura ou força física, por estar em minoria, por apresentar pouca habilidade de defesa, pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o autor ou autores dos ataques (FANTE, 2005, p. 28).

A fim de ilustrar esse fato, traremos um exemplo de não revide detectado nas observações de campo:

depois que o sinal soou e todos estavam em fila, um garoto chutou um colega e disse: ‘você merece’. O agredido falou para o agressor que iria falar com a tia sobre o ocorrido, imediatamente o agressor implorou que esse não fizesse isso. Logo, o agredido não falou com a tia, devido à resistência de seu colega e, por fim, o agredido foi brincar com um outro amigo da fila, segurando as costas desse novo colega e o agressor também voltou para a fila (Diário de Campo – observação I2)

Voltando a questão das relações de poder estabelecidas, a vítima acaba por aceitar sua posição de submissão ou sujeição em relação ao detentor de poder e não se julga capaz de lutar contra um estado posto. O não revide, por outro lado, pode significar a compreensão do significado das relações e opção consciente de não participar delas, o que parece ter sido mais raro.

5.3 Quanto à intervenção

A respeito da intervenção do adulto, apenas cinco dos dezesseis registros observados tiveram alguma manifestação do adulto, quantitativamente houve uma pequena presença do adulto nos recreios escolares. Sendo que em dois dias houve uma maior intervenção da servente, pois nesses dias essa funcionária teve que intervir repetidas vezes nas agressões físicas dos estudantes. Os dados obtidos em nossas observações corroboram os obtidos também por Mandarin (2000), ou seja, os adultos intervêm quando são solicitados a resolver injustiças, ou resolver problemas principalmente no que tange às relações pessoais. As ações praticadas envolveram: fala geral sobre a temática, conversa com os envolvidos, aconselhamento, advertência, chamada de atenção aos envolvidos e ação física direta (segurar pelo braço, separar as crianças envolvidas, colocar criança sentada). Traremos nesse momento, respectivamente, exemplos das observações nos campo desse aspecto:

quando o recreio acabou a diretora dessa escola discursou em voz alta sobre: a proibição das brincadeiras de lutinhas, pois estas acabavam em brigas e se machucavam, o empurra-empurra das filas e citou vários alunos que causam problemas no recreio (Diário de Campo – observação A5)

dois garotos estavam na sala da secretaria, pois houve uma briga entre eles durante o jogo de futebol na quadra, a inspetora disse para eles que não gostaria que esses tipos de brigas voltassem a ocorrer, pois a bola é dada para eles bincarem e não para se desentenderem. Disse, também, que tudo isso que ela estava falando era para o bem deles e que a escola deveria ser um clima de harmonia entre os estudantes (Diário de Campo – observação D7)

a inspetora aconselhou os garotos que quando houvesse alguma discussão fervorosa, necessariamente, deveriam chamá-la e não revidar com o colega (Diário de Campo – observação D8)

quando o recreio terminou, um garoto estava na sala da secretaria, pois este iria ser suspenso por ter gritado no ouvido de um menino (Diário de Campo – observação J4)

um garoto chamou a professora de sala e contou-lhe que um menino não deixava

ele ir ao banheiro, pois esse ficava chutando-o na entrada da porta do banheiro. Imediatamente, a professora interveio com voz alta (Diário de Campo – observação A1)

na fila da merenda, a inspetora interveio de forma direta, arrumando a fila de maneira que um aluno ficasse de costas para o outro e permaneceu ali, esperando os estudantes pegarem a comida sem que houvesse empurra-empurra ou que alguém furasse a fila (Diário de Campo – observação H2).

Salientamos ainda, em relação à atuação dos profissionais responsáveis pelo horário do recreio, que estes, infelizmente, não possuem uma qualificação pedagógica, dessa forma a atuação deles está mais focada para a contenção dos momentos agressivos entre as crianças e, portanto, ao presenciarem alguma intriga entre os estudantes, rapidamente intervêm de diversas maneiras, mas seu papel é mais de controlador ou disciplinador que de educador. Pois, quando os agressores e as vítimas são levados à direção, esta assume um papel social de autoridade e criam-se punições paliativas de contenção e de repressão às manifestações agressivas, principalmente as manifestações físicas, resolvendo-se os conflitos das próprias crianças num diálogo unilateral e ameaçador, evitando a participação dessas crianças na resolução dos conflitos gerados e vivenciados por elas mesmas.

Além disto, a intervenção do adulto na manifestação de um ato agressivo dos estudantes era presenciada quando se referia a uma gravidade física, ou seja, dava-se mais valor às manifestações de agressões físicas, as quais eram concretamente visíveis e causadoras de danos pessoais, tais como: arranhão, sangue, vermelhidão; negligenciando-se as agressões verbais entre os escolares, pois, talvez, são de uma percepção subjetiva tanto do observador quanto da vítima, mas essas agressões verbais não são menos importantes que as agressões físicas.

Os colegas também interferiam nas situações agressivas, algumas vezes separando as crianças envolvidas nas brigas, amparando o ferido, mas estes casos não foram comuns, visto que essas ocorrências foram notadas em apenas três dias. Traremos um exemplo de uma observação em campo:

durante uma competição de corrida, um garoto caiu e seus colegas riram dele.

Um outro amigo que estava perto dele, mas que não estava brincando com eles, ajudou o garoto ferido, levantando-o do chão (Diário de Campo-observação D7).

Este dado nos demonstra que o auxílio à um amigo, às vezes, somente ocorre porque há entre os pares um vínculo afetivo e/ou familiar, pois quando um(a) garoto(a) observa sua irmã ou seu irmão mais novo(a) envolvido(a) em briga ou que está machucado(a), imediatamente o(a) garoto(a) vai ajudá-lo(a) e esses recebem conselhos dos pais para que um(a) proteja o(a) outro(a). Assim, as poucas interferências entre os estudantes aconteciam predominantemente porque as relações sociais entre os envolvidos eram emocionalmente muito fortes. E, mesmo assim, aqueles que se dispunham a ajudar seus colegas se sentiam um pouco inseguros, pois também poderiam vir a ser a próxima vítima dos agressores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] os parceiros têm que viver entre si como diferentes, desiguais e, simultaneamente, em reciprocidade (SNYDERS, 1993, p. 81).

Acompanhar o recreio escolar possibilitou-nos reconhecer a pouca valorização dada a ele durante o período escolar. Reconhecemos este momento como importante na dinâmica da escola e acreditamos que iniciativas que venham a enriquecê-lo seriam importantes.

Fica claro ao nosso olhar que muitos comportamentos agressivos que ocorrem no horário do recreio são devido à falta de atuação mais efetiva por parte dos profissionais da educação neste momento. Não queremos dizer com isto que atividades dirigidas deveriam ser implantadas no recreio, pois acreditamos na importância de um momento em que os alunos possam se auto-organizar e realizar as atividades de acordo com seus interesses, porém, acreditamos que uma ação deveria ser pensada na forma da presença de um facilitador para que estas atividades ocorram.

A presença do adulto guiaria, então, os alunos para se auto-organizarem em suas ações que foram previamente desejadas e construídas por ele. Tudo isso, contribuiria para que não houvesse uma rotina, na qual as mesmas crianças executem sempre as mesmas atuações e nos mesmos lugares.

A oferta de materiais variados e o incentivo ao seu uso poderia ser um recurso para que as crianças que permanecem ociosas e vêm na provocação dos colegas uma forma de atividade, possam ocupar-se de outras formas, e também, com quantidade maior de materiais, não haveria necessidade de disputar o brinquedo trazido pelo colega. Essa necessidade de preparar o recreio escolar com diferentes tipos de materiais é sugerido, também, pela seguinte autora:

[...] o contexto do recreio pré-escolar parece ser fundamental e imprescindível ao desenvolvimento das potencialidades criativas e integrativas das crianças, desde que esses espaços sejam mais organizados. Para isso é necessário implantar

materiais fixos e móveis que favoreçam a aquisição de vivências progressivas e dinâmicas e que atendam às necessidades de movimento, espaço, afetividade, riqueza de atividades, explorações diversificadas e relações interpessoais que evoluam desde o prestar atenção e a participação conjunta até as díades primárias das crianças, como também, as experiências de papéis não só interpessoais, mas também, de encenação da realidade (RAMALHO, 1996, p. 162)

Sobre a necessidade da provocação como forma de iniciar comportamento interativo, percebemos que muitas crianças necessitam ser ensinadas a relacionarem-se, pela falta de vivência com pares da mesma idade, e também, por características pessoais como timidez, algumas crianças sentem dificuldades em iniciar comportamentos interativos com os colegas. Um trabalho voltado para esta questão poderia ser realizado nas aulas de Educação Física ou Artes, momentos em que as crianças sentem-se mais livres para relacionarem-se ou mesmo nas outras disciplinas. Esta iniciativa poderia minimizar atitudes provocativas que muitas vezes resultam em agressões.

Ações educativas em relação aos comportamentos agressivos devem ser realizadas continuamente, uma educação que privilegie o ser humano, que valorize as diferenças, que estimule valores como solidariedade, cooperação, respeito deve ser buscada por todos os profissionais que atuam em todos os níveis de ensino.

Reconhecemos que as situações agressivas que ocorrem no recreio escolar são de responsabilidade de todos os profissionais envolvidos nesta instituição e por essa razão, têm-se que repensar para esse curto momento do contexto escolar e valorizá-lo como um meio de desenvolvimento educacional dos estudantes.

Para atingir esse fim, poderia-se intervir pedagogicamente nesse meio, com propostas multidisciplinares e dinâmicas, de maneira que tudo isso pudesse vir a diminuir ou amenizar as circunstâncias de agressão na escola e principalmente nesse momento da rotina escolar.

Um outro ponto que gostaríamos de ressaltar é que como realizamos uma percepção geral do contexto do recreio, a questão do bullying escolar, em especial, se tornou um pouco difícil de ser notado, pois necessitaria de um acompanhamento mais restrito a um

determinada criança previamente percebida como alvo de agressão e quem seria(m) o(s) agressor(s), tudo isto poderia ser feito em um tempo maior de observação em campo. Podemos, também, considerar que as manifestações de bullying geralmente não são tão visíveis aos olhos dos observadores, pois é na sutileza dos atos dos estudantes que o bullying se constitui, tornando esse fenômeno difícil de ser constatado no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na educação física**. 1998. 111f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- BANDURA, A.; WALTERS, R. H. **Adolescent aggression: a study of the influence of child-training practices and family interrelationships**. New York: Ronald, 1959.
- BARON, R. A.; RICHARDSON, D. R. **Human aggression**. New York: Plenum, 1994.
- CARVALHO, N. C. Lúdico: sujeito proibido de entrar na escola. **Motrivivência**, v. 7, n. 9, p. 300-307, dez. 1996.
- COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. 3. ed. Rio de Janeiro. Edições Graal. 2003.
- CRUZ, T. M. **Meninas e meninos no recreio: gênero, socialização e conflito**. 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CRUZ, T.M., CARVALHO, M.P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu** v. 26, p. 113-143, jan./jun, 2006.
- FALKENBACH, A. P. **A Educação Física na Escola: uma experiência como professor**. Lajeado. RS: Univates. 2002.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus Editora. 2005.
- FRAGO, A. V. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p.63-82, set/out/nov/dez, 1995.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro – teoria e prática da educação física**. São Paulo: Editora Scipione. 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931)**. Rio de Janeiro: Imago. 1996.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas. SP: Autores Associados. 1996.

GUIMARÃES, R. D. A. **Recreio**: espaço de ambigüidades. 2001. 38f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GUZZONI, C. V. **A dimensão simbólica do recreio na escola de 1 grau** – uma análise a partir das práticas cotidianas. 1998. 134f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

LIMA, J. B. **Essa é uma turma difícil** – a (in) disciplina em uma turma de Educação Infantil. 2005. 53f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LOPES, L., LOPES, V. P., PEREIRA, B. Atividade Física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos 6 aos 12 anos. **Revista Brás. De Ed. Fis. Esp.** v. 20, n.4, p. 271-280, out./dez, 2006.

LORENZ, K. **A agressão**: uma história natural do mal. Santos: M. Fontes, 1973.

MANDARINO, C. M. **Regularidade e agressividade**: categorias de análise no recreio de um aluno com deficiência mental. Porto Alegre: UFRGS. 2000.

MONTAGU, A. **A natureza da agressividade humana**. Rio de Janeiro: Zalar, 1978.

NEUENFELD, D. J. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores?. **Revista**

de Educação Física/UEM. v.14, p. 37-45, 1.sem, 2003.

NOGUEIRA, N. Como lidar com a criança agressiva. In: **Revista Nova Escola.** v. 1, n. 4, p. 24-27, 1986.

HIRAMA, E. P. **As emoções na Educação Física escolar.** 2002. 271f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RAMALHO, M. H. S. **O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano.** 1996. Tese (Doutorado). Rio Grande do Sul: Santa Maria. 1996.

RECREIO LEGAL. **Revista Nova Escola.** p. 50-51. abr. 2002.

RIBEIRO, P. C. **Leão no espaço de aula:** comportamento agressivo de alunos de 5 séries durante aulas de educação física. 1998. 49f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento:** infância e adolescência. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2005.

SNYDERS, G. **Alunos felizes –** Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.

TAILLE, Y. de La. **Moral e Ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VILARRASA, G. S. **Resolução de conflitos e aprendizagem:** gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

VILHENA, J.; MAIA, M. V. C. M. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. **Revista Mal-Estar e Subjetividade.** Fortaleza. v. 2, n. 2, p. 27-58, set, 2002.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência.** São Paulo: Martins Fontes. 2005.

