



NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

Artigos 2013

Volume 3

Os Processos de Interação na Escola

Organizadores

Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira



<i>Reitor</i>	Julio Cezar Durigan
<i>Vice-Reitora</i>	Marilza Vieira Cunha Rudge
<i>Pró-Reitor de Graduação</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Pró-Reitor de Pós-Graduação</i>	Eduardo Kokubun
<i>Pró-Reitora de Pesquisa</i>	Maria José Soares Mendes Giannini
<i>Pró-Reitora de Extensão Universitária</i>	Mariângela Spotti Lopes Fujita
<i>Pró-Reitor de Administração</i>	Carlos Antonio Gamero
<i>Secretária Geral</i>	Maria Dalva Silva Pagotto
<i>Chefe de Gabinete</i>	Roberval Daiton Vieira

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2015.

Ficha catalográfica elaborada pelo Grupo de Informações Documentárias da Unesp

N964

Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos 2013 / organizadores Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

<http://www.unesp.br/prograd>

Conteúdo: v. 3. – Os processos de Interação na Escola

ISBN 978-85-7983-690-9

1. Educação – Projetos. 2. Análise de interação em educação. I. Colvara, Laurence Duarte. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 378.8161

equipe



<i>Pró-Reitor</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Secretária</i>	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Larissa Constantino Luque
<i>Assessoria</i>	José Brás Barreto de Oliveira Maria de Lourdes Spazziani Valéria Nobre Leal de Souza Oliva
<i>Técnica</i>	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonette de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari Valéria Nagashima Artéa

Projeto e Diagramação Estela Mletchol

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Conselho Editorial das publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp:

Profa. Dra. Claudete de Souza Nogueira – Araraquara/FCL

Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva – Assis/FCL

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani – Bauru/FC

Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos – Botucatu/IB

Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva – Franca/FCHS

Profa. Dra. Alice Assis – Guaratinguetá/FE

Prof. Dr. Hermes Adolfo de Aquino – Ilha Solteira/FE

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza – Jaboticabal/FCAV

Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente – Marília/FFC

Profa. Dra. Carla Cristina R. Gimenes de Sena – Ourinhos/Câmpus Experimental

Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito – Presidente Prudente/FCT

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh – Rio Claro/IB

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela – São José do Rio Preto/IBILCE

Prof. Dr. Agnaldo Valente Germano Silva – São Paulo/IA

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2013.

Volume 1 Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

Volume 2 Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos

Volume 3 Os Processos de Interação na Escola

Volume 4 Formação de Professores e Trabalho Docente

Volume 5 Educação Inclusiva e Tecnologias da Informação e Comunicação

APRESENTAÇÃO

A formação de professores no Brasil enfrenta desafios e dilemas variados e de difícil superação que vêm sendo debatidos e estudados por muitos desde longa data. Refletir sobre os impasses e suas causas é indispensável para superá-los. Por exemplo, a ausência de soluções, apesar de diagnósticos bem elaborados, nos remete à necessidade de contornar a superficialidade e a descontinuidade das ações e o excesso de dispositivos secundários e a escassez de intervenções direcionadas ao essencial da formação de licenciandos, indicam falta de consistência das políticas implementadas nos diferentes níveis do poder público.

A Unesp direciona parcela importante de seus esforços à formação de professores em todas as áreas do conhecimento, oferecendo 50 cursos de graduação, distribuídos em 15 câmpus do Estado de São Paulo. Na dimensão graduação, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade, o programa “Aperfeiçoamento do Ensino de Graduação” abriga as ações “Consolidar política institucional para as licenciaturas” e “Intensificar parcerias com as escolas públicas na educação básica”.

A parceria com as escolas públicas decorre da certeza da Instituição de que a formação do professor encontra na escola de educação básica o lugar privilegiado para o exercício da prática pedagógica formativa em constante diálogo com os princípios teóricos balizadores, constituídos e modificados pela mesma prática.

A Unesp, a cada dois anos, realiza o Congresso Nacional de Formação de Professores e o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores com quase dois mil participantes. Em 2016 será abordado o tema “Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas” que denota a pretensão da Universidade em contribuir com a superação dos desafios da área.

O Programa Núcleos de Ensino da Unesp que apoia o desenvolvimento de projetos, quase na totalidade inseridos nos cursos de Licenciatura, representa destacada ação para favorecer a formação dos licenciandos e para contribuir com o aperfeiçoamento das escolas parceiras, da rede básica pública.

O volume 3 deste livro eletrônico integra 7 artigos sobre “Os Processos de Interação na Escola” que resultaram dos projetos desenvolvidos nos Núcleos de Ensino no ano de 2013. A Pró-Reitoria de Graduação da Unesp tem a convicção de que os conteúdos dos trabalhos interessará aos profissionais e estudantes da educação, portanto, convida-os a fazer uso deles e manifesta o agradecimento aos autores e outros colaboradores que possibilitaram produzir e publicar este rico material.

SUMÁRIO

1	A Importância das Relações Afetivas ao Desenvolvimento Emocional Infantil e a Questão da Agressividade na Escola.....	6
2	Agressividade na Educação Infantil: Investigação e Intervenção por meio de Atividades Lúdicas.....	25
3	Convivência no Ambiente Escolar: o que Crianças da Educação Infantil e Fundamental I Pensam sobre suas Escolas.....	44
4	Desenvolvimento Infantil: uma Abordagem Psicanalítica sobre o Cuidado.....	59
5	Relações Sociais e Afetivas na Escola: Contribuições de um Processo de Intervenção por meio de Atividades Ludo-Pedagógicas.....	68
6	Repensando a Indisciplina na Escola: Proposições e Ações.....	81
7	Sexualidades, Identidades e Relações de Gêneros: Rompendo Fronteiras Sociais e Culturais.....	99

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

1

A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS AO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL INFANTIL E A QUESTÃO DA AGRESSIVIDADE NA ESCOLA

Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Ellen Koyama Paulino

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: O artigo trata de um projeto em extensão e pesquisa, realizado em uma escola municipal de educação infantil, em que se buscou realizar investigação e intervenção junto a uma criança considerada agressiva por sua respectiva professora. O trabalho, pautado na pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso, privilegiou observações, entrevistas com pais e professora e atividades lúdicas como instrumentos de coleta de dados. A intervenção ocorreu por meio de atividades lúdicas com a criança e reuniões com a professora, no sentido de sensibilizá-la ao problema e possibilitar reflexões que pudessem colaborar na dinâmica das relações interacionais em sala de aula. Ao final do processo verificaram-se transformações no sujeito envolvido no trabalho.

Palavras-chave: Agressividade; escola; relações afetivas; criança.

INTRODUÇÃO

O artigo ora apresentado está vinculado ao projeto *Agressividade e timidez* na escola, desenvolvido nos anos de 2012 e 2013 em uma escola de educação infantil do município de Presidente Prudente-SP. Foi criado com o desafio de se realizar um trabalho de extensão e pesquisa que trouxesse transformação ao espaço escolar, tendo em vista a necessidade de se estudar as relações estabelecidas entre alunos-alunos e professores-alunos, diante das constantes queixas de professores quanto a alunos com condutas agressivas e apáticas em sala de aula.

O projeto teve como foco a questão da agressividade e timidez em sala de aula, entre crianças da educação infantil, visando: investigar as raízes da timidez e agressividade em sala de aula; promover atividades lúdicas junto às crianças agressivas e tímidas, buscando-se amenizar tais problemas; trabalhar com pais e professores interessados na construção de possíveis formas de abordar tais

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

crianças em casa e na escola; aproximar o aluno do curso de Pedagogia com os temas agressividade e timidez na escola e contribuir na formação inicial e continuada de professores.

Os alunos universitários participantes desenvolveram as seguintes atividades: participação em grupo de estudos, quinzenalmente, para discussão das teorias que embasam o projeto; reuniões semanais com o coordenador do projeto para organização das atividades a serem desenvolvidas na seleção de alunos, professores e pais participantes do projeto; observações, em sala de aula, no que concerne às relações interpessoais dos alunos selecionados; entrevistas com os professores dos alunos selecionados; entrevistas com os pais dos alunos selecionados; encontros lúdicos semanais com as crianças selecionadas; reuniões quinzenais com o coordenador do projeto para orientação de suas atividades com as crianças; organização do material e dos brinquedos que seriam utilizados nas intervenções; produção de relatórios; participações em eventos.

Este trabalho em pesquisa e extensão envolveu dois alunos bolsistas do Núcleo de Ensino, sete alunos do Programa de Formação Complementar e um aluno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Participaram do projeto 25 sujeitos, entre crianças, pais e professores (10 crianças, 10 pais e 5 professores). O artigo em questão constitui um recorte deste amplo projeto, no qual se apresenta um estudo de caso de uma criança tida como agressiva, participante do projeto.

AS NECESSIDADES AFETIVAS INFANTIS E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL SAUDÁVEL

A pessoa de quem a criança mais necessita é a mãe, ou outro alguém que faça o seu papel. Claro que não podemos descartar a importância do pai, porém, antes de tudo, o carinho, o cuidado e o amor maternos são essenciais desde quando o bebê ainda está no ventre. Muitas pessoas acreditam que o bebê não possui conhecimento e nem evoluções significativas em seus primeiros dias de vida, mas, segundo Winnicott (1965) a evolução emocional da criança tem início e está em andamento desde o início de sua existência. Por isto uma boa relação da mãe com o bebê é fundamental para o desenvolvimento emocional da criança.

O desenvolvimento emocional nos primeiros anos de vida depende da unidade mãe-bebê. Todos os bebês, assim como necessitam do leite, precisam do amor e

compreensão da mãe. É importante que a mãe se preocupe com a sua criança, pois o vínculo entre o bebê e a mãe é muito poderoso no início. A família deve se unir e dar o máximo de apoio à mãe para que esta consiga dar a atenção necessária ao seu filho. O prazer da mãe em satisfazer às necessidades do bebê também precisa estar presente, pois, se não estiver, tudo o que fizer não terá o mesmo impacto sobre o bebê. A mãe deve estar sempre confiante em seus atos, porque quando possui confiança, segundo Winnicott (1982), está em sua melhor forma para cuidar de um bebê e isso desencadeará um bom desenvolvimento emocional na criança.

Winnicott (1965) cita várias formas de como a mãe é necessária para a criança e para o seu desenvolvimento emocional. Em uma destas passagens afirma que a mãe é necessária como pessoa viva. Ressalta que o bebê deve estar apto a sentir o calor da pele da mãe e sem o contato e a presença viva dela, a mais erudita técnica materna não vale nada. Não só necessita, como também, o bebê é absolutamente dependente da mãe, e esta terá o papel fundamental de lhe proporcionar um ambiente seguro, protetor e confiável. Precisa haver o carinho da mãe e, em um segundo momento, o carinho dos familiares como o pai, os irmãos e os avós.

Também é necessário um ambiente seguro. Ao falar de ambiente, estamos incluindo tanto o ambiente físico quanto os aspectos emocionais necessários ao desenvolvimento do bebê, que é representado por uma boa mãe-ambiente. Na falta de um ambiente “bom o suficiente”, e se no caso, por exemplo, a mãe também estiver tensa, ansiosa ou deprimida, o ambiente criado na relação mãe-bebê será sentido como inóspito por invadir e dificultar a linha de continuidade de ser do bebê.

Todos os longos e detalhados cuidados que a família e, principalmente, a mãe dedicam à criança, será de grande importância para que ela transforme-se em um adulto sadio, pois o desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo. Por isso o esforço em atender às necessidades físicas e afetivas do bebê da melhor forma possível, para que haja poucas (e humanas) falhas ambientais. Além disso, é importante que os familiares tenham consciência de que serão um exemplo a serem seguidos pelas crianças. Winnicott (1965, p. 95) afirma que:

Nas questões do corpo é possível cometer erros, admitir até raquitismo, e mesmo assim criar um filho sem coisa pior que umas pernas tortas. Mas do lado psicológico, um bebê privado de algumas coisas correntes, mas necessárias, como um contato

afetivo, está voltado, até certo ponto, a perturbação no seu desenvolvimento emocional que se revelarão através de dificuldades pessoais, à medida que cresce. Por outras palavras: à medida que a criança cresce e transita de fase para fase do complexo desenvolvimento interno, até seguir finalmente uma capacidade de relação, os pais poderão verificar que a sua boa assistência constitui um ingrediente essencial. Isso tem um sentido para todos nós, pois segue-se que, na medida em que somos razoavelmente maduros ou sadios como adultos, cada um de nós deve conhecer que um bom princípio de vida nos foi fornecido por alguém.

O desenvolvimento emocional do bebê, portanto, tem início no ventre materno e vai ocorrendo ao longo de sua vida. Não podemos desconsiderar que os fatos vivenciados pela mãe, durante a gestação, dependendo da natureza, intensidade e frequência, podem influenciar este desenvolvimento, porém, é sobretudo nos dois primeiros anos de existência do bebê e nas primeiras relações estabelecidas no seio familiar, que irá adquirir os alicerces ao desenvolvimento emocional. O mais importante é tratar a criança com amor. Um amor composto por gestos, dedicação e não apenas por palavras, pois são nos registros deixados pela nossa primeira infância que encontramos a base de nossa vida emocional adulta.

A criança precisa, portanto, para um bom desenvolvimento emocional e, conseqüentemente, social, de relações afetivas estáveis e contínuas com o ambiente, para que possa adquirir o que Winnicott (2005) denomina “preocupação com o outro”, algo muito importante no gerenciamento da agressividade e na configuração das relações sociais que estabelecerá em um futuro próximo.

O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL SAUDÁVEL E A QUESTÃO DA AGRESSIVIDADE INFANTIL NA ESCOLA

Quando se ouve algum caso referente à agressividade infantil, as pessoas o associam a uma criança malvada, que bate, chuta, morde sem motivos e, com certeza, não teve uma boa educação. Sabemos que uma criança tida como agressiva realmente é aquela que pratica atos destrutivos contra os colegas de sala, os professores e até mesmo familiares, porém, a agressividade infantil, para Winnicott (1982) nunca surge sem motivos.

O que é a agressividade e de onde ela vem? O que pode contribuir para que a criança torne-se agressiva? O que a criança espera com as suas atitudes agressivas?

É importante esclarecer, inicialmente, em poucas palavras, a origem agressividade. Segundo Winnicott (2005) a agressão tem dois principais significados. Por um lado constitui direta ou indiretamente resultado de uma frustração e, por outro, é uma das muitas fontes de energia que temos dentro de nós. Isto significa que a agressividade tem sua importância nos processos adaptativos do ser humano, não se constituindo, em seus processos iniciais, patologia ou algo ruim.

A agressividade envolve amor e ódio e estes dois são os principais elementos envolvidos na construção das relações humanas. De todas as tendências humanas que possuímos a agressividade, em especial, é escondida, disfarçada e quando se manifesta é difícil identificarmos as suas origens. Há pessoas, inclusive, que nem a manifestam.

Podemos encontrar a agressividade já nos movimentos do bebê. Estes movimentos iniciam-se quando o este ainda está dentro da barriga da mãe. Winnicott (2000, p. 289) afirma que:

Antes da integração da personalidade, já lá está a agressividade. O bebê dá pontapés dentro do útero: não se pode dizer que ele esteja abrindo o caminho para fora a pontapés. Um bebê de poucas semanas, agita os braços: não se pode dizer que ele esteja querendo golpear. O bebê mastiga os mamilos com suas gengivas: não se pode dizer que ele esteja pretendendo destruir ou machucar. Em suas origens, a agressividade é quase o sinônimo de atividade: trata-se de uma função parcial.

Portanto, todos nós nascemos com certo nível de agressividade, mas não podemos apontar um indivíduo como sendo uma criança agressiva somente pelo fato de que ela morda, bata ou dê pontapés. Um bebê cheio de curiosidade e cercado por coisas diferentes ficará cheio de desejos, quando suas vontades não forem atendidas, pois muitas vezes envolvem riscos à sua integridade, surgirá um sentimento de decepção muito forte que conseguimos perceber em seu rosto, gestos, choro, ou até mesmo pelo grito raivoso dele. Como ainda não falam, nesta fase, os bebês utilizam o recurso físico, que neste caso podem ser o choro, os gritos, os chutes contra alguém e várias outras atitudes como forma de se manifestar. Com o tempo e a educação que esse bebê recebe, tende a transformar essa raiva em um comportamento aceitável pela sociedade. Algumas crianças serão mais raivosas do que outras e exigirão uma atuação mais profunda dos adultos para se adequarem e direcionarem essa energia para algo positivo.

Certos acontecimentos dentro do ambiente familiar, tais como mudanças, mortes, separação e discussões frequentes, assustam a criança e ela pode reagir a isto manifestando agressividade. A criança fica insegura com o contexto familiar e utiliza a agressividade como forma de sinalizar que precisa de atenção, carinho, proteção e até mesmo limites para se sentir bem novamente, pois se encontra sem recurso para dar conta de suas emoções. A criança sempre está ao lado dos pais, observando as reações deles e aprendendo com elas. Quando a causa da agressividade é uma mudança no contexto familiar, o melhor a fazer é conversar com a criança e tentar fazê-la se sentir confortável e segura, independente da situação que a esteja desestabilizando.

Para Winnicott (2005) a agressividade está ligada, portanto, a perdas que a criança pode sofrer ao longo do desenvolvimento emocional. Para o autor, quando a criança vinha contando com um bom relacionamento com seus cuidadores e isto, por algum motivo, se perde, pode ocorrer uma ruptura em seu desenvolvimento, tendo em vista que a criança, após adquirir algumas habilidades importantes às relações sociais, necessita que as mesmas condições que as possibilitaram, sejam mantidas por mais algum tempo. Se há uma ruptura nas relações satisfatórias que a criança vinha tendo, ou seja, sofre privação em seus contatos afetivos primários, seu desenvolvimento emocional tende a ficar prejudicado, pois não será possível seguir o curso inicial. A agressividade, neste contexto, surge como um sintoma, pois, quando o desenvolvimento emocional é afetado, a criança passa a ter dificuldades em gerenciar seus impulsos destrutivos.

Outro descuido comum que pode influenciar no comportamento agressivo da criança é a falta de limites. Dizer “não” a um filho pode parecer uma atitude desagradável e cansativa, mas é necessário. A criança necessita e quer sentir a proteção de um “não pode”, isto é, necessita da orientação dos pais. As crianças se sentem seguras com os limites que os pais dão a elas, por isso a falta de limites também pode contribuir para que a criança torne-se agressiva.

Muitas vezes consideramos que as crianças pensam e agem do mesmo modo que os adultos e nos esquecemos que devemos procurar entender o que elas querem com as suas atitudes. Quase todas as crianças agressivas não conseguem manifestar em palavras o que realmente estão sentindo. Por isso, muitas vezes manifestam sua tristeza, frustração, raiva e anseios com a agressão. Talvez a criança esteja querendo falar apenas “Estou triste com você mamãe”, ou até mesmo “Sinto

a falta do seu carinho, papai”. A agressividade é, em muitos casos, para chamar à atenção dos pais ou dos que estão ao redor da criança, como os professores, para as suas necessidades afetivas. Por isso devemos prestar mais atenção nos gestos e nas atitudes infantis.

De acordo com Winnicott (2005, p. 108) “é tudo muito complicado e é necessário muito tempo para que a criança domine as ideias e excitações agressivas e seja capaz de controlá-las”. Por isso, as crianças precisam de muito afeto e se sentirem compreendidas em suas atitudes no contexto familiar e escolar. Para isso é preciso muita paciência e lembrarmos que estamos lidando com crianças, seres que ainda mal compreendem seus sentimentos e suas ações, e que dependem de nossa mediação para aprender a lidar com tudo isso.

OBJETIVOS

O projeto teve por objetivo investigar e intervir quanto a aspectos referentes à agressividade na educação infantil, visando à melhoria da qualidade dos relacionamentos interpessoais na sala de aula, por meio de atividades lúdicas com a criança e um trabalho com o professor.

METODOLOGIA

O trabalho parte dos pressupostos da pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso, tendo em observações, entrevistas com pais e professora bem como encontros lúdicos com a criança, instrumentos de coleta de dados.

Para Winnicott (1982) e Aberastury (1992) o brincar é um meio eficaz para que a criança consiga expressar suas angústias e compreendê-las, podendo, assim, amenizar seus medos, angústia, sofrimento e frustrações.

O brincar foi utilizado, nesta perspectiva, como forma de intervenção e coleta de dados, permitindo que a criança selecionada, no caso um garoto de seis anos considerado agressivo, tivesse um espaço para se expressar e se beneficiar dos efeitos terapêuticos que o ato de brincar possui por si só, já que, por meio deste, as crianças podem expor seus sentimentos e até mesmo elaborá-los.

Havia à disposição do garoto uma caixa contendo vários brinquedos, tais como, carrinho, bola, bonecos de super herói, ferramentas, animais, cerca de plástico, jogos de encaixe, dentre outros, selecionados de acordo com a teoria

de Aberastury (1992) e, também, material para desenho e livros de história infantil. Ele poderia explorá-la e brincar conforme sua vontade.

Os encontros lúdicos ocorreram individualmente, uma vez por semana, com a duração de sessenta minutos, na brinquedoteca escolar. A bolsista que o acompanhava só participava da brincadeira se a criança a incluísse. Um ponto importante a mencionar é a presença da bolsista como alguém que promovia um ambiente em que a criança se sentia acolhida e compreendida, de forma a desenvolver a segurança e a confiabilidade para expor seus sentimentos. A bolsista, portanto, desenvolveu um contato afetivo e de compreensão aos conflitos que foram expressos e ofereceu à criança o *holding* necessário ao seu desenvolvimento.

Antes dos encontros lúdicos com a criança, foram utilizadas observações em sala de aula para que se fizesse um levantamento sobre como esta interagiu com seus colegas e professora e realizadas entrevistas com a mãe e professora. Todos os dados levantados neste contexto foram de extrema importância para que se pudesse reconstruir aspectos relativos à história de vida e compreender como era o cotidiano da criança. Todos os participantes do trabalho assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No decorrer do projeto, a professora ia informando à bolsista como a criança estava se comportando em sala de aula.

O trabalho realizado com a professora ocorreu durante as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, levando-se em conta os dados obtidos da criança em questão. A coordenação do projeto, após cada reunião, se reunia com a bolsista e apresentava a esta um registro dos dados mais relevantes que havia levantado sobre a professora e a criança. Ao final do processo o projeto foi avaliado pela professora e coordenação.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A criança atendida no projeto foi Danis (nome fictício), de seis anos, aluno do Pré I. Ele frequentava a escola em período integral, a mãe era advogada e o pai trabalhava em uma concessionária. A mãe de Danis tinha quatro filhos, sendo que os dois mais velhos e Danis eram frutos do relacionamento passado e o quarto filho com o marido atual. O relacionamento anterior terminou quando o Danis tinha apenas onze meses de idade. A mãe, durante a entrevista, informou que ficou um ano e oito meses sozinha, vindo a ter um novo relacionamento e engravidando, não tendo muito tempo para passar com Danis.

Danis participou do projeto pelo fato de possuir, na concepção da professora, atitudes agressivas em sala de aula. Com relação às atividades escolares, ainda conforme a professora, sempre as fazia em conformidade com o que era solicitado. Porém, quando queria fazer algo que não poderia e a professora dizia que não deveria agir ou fazer aquilo, começava a chorar, gritar, espernear e chamava pela mãe desesperadamente. A bolsista em suas observações em sala de aula (dois dias no período da manhã, com duração de quatro horas por dia), verificou que, para além das situações que a professora descreveu, Danis, quando não era aceito pelos colegas de sala por ser considerado “imaturo”, agia da mesma forma descrita pela professora e, em seguida, batia nos colegas.

Com relação à família, conforme as observações da professora, a mãe permitia a Danis fazer tudo o que queria e não impunha limites a ele, sendo o padrasto um pouco mais presente neste sentido. Ressaltou que isso acabava sendo prejudicial em sala de aula, pois quando não o deixava fazer o que desejava, chorava e agia com agressividade.

Em entrevista com a mãe, a bolsista fora informada que Danis brincava com irmão mais novo, de três anos, mas quase sempre acabava apanhando deste irmão durante as brigas que surgiam durante as brincadeiras. Além disto, afirmou que o filho é agitado e gosta de estar no *mundo da lua*.

Nos dois dias em que houve contato com a referida criança, no período de observação em sala de aula, apenas presenciou-se momentos de inquietação após o término das atividades que, por sinal, eram concluídas rapidamente. Observou-se, ainda, que os colegas não aceitavam compor grupos ou brincar com Danis. No intervalo Danis sempre tentava atrapalhar as outras crianças, sobretudo quando estas não permitiam que ele participasse das brincadeiras. Também se notou que sua fala era infantilizada, quase não sendo possível compreender o que dizia.

Os encontros lúdicos iniciaram-se em junho de 2013 e terminaram em novembro do mesmo ano, totalizando 11 encontros. No primeiro encontro, na brinquedoteca escolar, o aluno se mostrou ansioso e ficou durante um longo tempo brincando de lutas com os bonecos de super-heróis. Quando um dos bonecos perdia a luta, ele pegava um martelo e começava a dizer que iria consertar o brinquedo. Nos encontros seguintes, além desta brincadeira, passou a brincar, também, com os carrinhos, de forma que um batesse no outro. Utilizou, ainda, animais de plástico e um cercado, onde retratava a rejeição sofrida por um deles.

Após o sexto encontro, notou-se uma grande diminuição na ansiedade de Danis, a professora até começou a elogiar o comportamento dele neste dia, dizendo que estava *um anjo*. Percebendo a dificuldade na fala de Danis – já que pouco conseguia compreender do que ele dizia – a bolsista, neste dia, resolveu contar histórias como a do Chapeuzinho vermelho, A branca de neve, Os três porquinhos e Pinóquio na intenção de estimulá-lo a se comunicar. Após o término da contação das histórias, Danis fazia questão de reconta-las, momento no qual se percebia que ele se esforçava para fazer um adequado uso da linguagem.

Danis recontava todas as histórias do jeito que elas realmente eram, exceto a do Pinóquio. Ele contava que o Pinóquio era muito burro e todos o chamavam de *menino burro*. Um dia apareceu uma fada madrinha e só com a chegada dela que o personagem se transformou em um menino inteligente e ninguém mais o ofendia.

Os últimos encontros ocorreram com contação de histórias e brincadeiras com carrinhos. Sempre se levava em conta o que ele queria fazer em determinado dia, portanto, as atividades não eram previamente programadas, apenas havia a orientação para que o garoto utilizasse os brinquedos da caixa. A seguir, apresenta-se um resumo das atividades lúdicas realizadas pela criança, a natureza destas e os principais resultados observados.

Quadro 1 Resumo da execução das atividades lúdicas e principais resultados.

Semanas	Natureza das atividades realizadas	Atividades realizadas	Principais resultados
1	Brincou sozinho	– brincadeira de luta entre super heróis; – consertava o boneco que perdia.	– tensão/raiva/desejo de reparação/defesa.
2	Brincou sozinho	– brincou com animais de plástico, retratando a reação de um deles à rejeição do grupo.	– tensão/ raiva/sentimento de não aceitação pelos colegas.
3	Brincou sozinho	– brincou de batidas entre carrinhos.	– tensão/agressividade.
4	Brincou sozinho	– brincou com os super heróis, carrinhos e avião (sem batidas).	– incorporação de vários personagens em uma só brincadeira (família); – mais tranquila.

(continua)

Semanas	Natureza das atividades realizadas	Atividades realizadas	Principais resultados
5	Brincou sozinho	– brincou com os carrinhos e robôs (fazendo apenas os ruídos).	– mesmos da semana 4.
6	Brincou com a estagiária	– estagiária contou histórias.	– criança atenta e identificação com o Pinóquio.
7	Brincou com a estagiária	– estagiária contou histórias e criança se propôs a reconta-las.	– adaptou a história de Pinóquio a seus sentimentos: insegurança, medo, rejeição, baixa autoestima.
8	Brincou com a estagiária	– criança recontou histórias e escreveu os nomes dos membros da família em uma folha.	– maior aceitação do irmão menor, menos insegurança; – mais tranquila, sem tensão.
9	Brincou com a estagiária	– brincou de estacionar carrinhos e leva-los ao lava jato.	– maior estabilidade, tranquilidade, ausência de tensão, alegria.
10	Brincou com a estagiária	– as mesmas da semana 9.	– os mesmos da semana 9.
11	Brincou com a estagiária	– brincou de estacionar carrinhos.	– tranquilidade, segurança, ausência de tensão.

No primeiro dia de brincadeira, em que Danis consertava o guerreiro derrotado, foi possível observar, por meio das teorias estudadas, que ele estava querendo “consertar” alguém que havia sido machucado, em um embate do qual participavam, sempre, dois personagens: ele e o irmão mais novo. Qual seria o motivo do embate? Ciúmes, sentimento de perda de atenção, afeto, competição pela atenção dos pais? Danis é tido, em sala da aula, por parte da professora e dos colegas como alguém “imaturo”, de fala infantilizada. Será que tenta, se comportando como um bebê, obter atenção da professora e mãe às suas necessidades?

A chegada de seu irmão mais novo, algo já complicado para qualquer criança, incomodou muito Danis, porém, advertimos que ele já possuía muitas questões anteriores para elaborar, antes da própria questão com o irmão. Se houve a separação dos pais quando ele contava com onze meses de vida, é impossível não se pensar que a mãe deve ter passado por inúmeras dificuldades emocionais e o bebê também, tendo em conta que, ainda que com pouco menos de um ano, ele provavelmente já tinha toda uma relação com o pai, e que se rompeu.

Diante das perdas e do contexto que pode ter se formado em torno da alteração emocional da família, ele pode sim ter tido dificuldades em seu desenvolvimento emocional e ser “imaturo”. Acreditamos que os motivos para a “imaturidade” dele ocorra por fatores internos e externos, podendo suas manifestações agressivas reivindicarem perdas mais recentes e outras que ocorreram antes mesmo da chegada do irmão mais novo.

O motivo de Danis pedir pela mãe nos seus momentos de agressividade pode ser esclarecido pela falta que sente dela. Ele pede a mãe não pelo fato de que ela o deixa “fazer tudo que quer”, conforme nos foi informado, mas sim porque quando consegue expressar em palavras suas necessidades e angústias, é o contato com ela o que ele deseja. A própria mãe diz não ter muito tempo para Danis, e conseguimos perceber que ele sente muito sua falta. Quanto à questão do tempo com a criança, fora informado à mãe, durante a entrevista, que a questão é mais qualitativa do que quantitativa.

Além disso, por meio das observações e atividades lúdicas, observamos uma outra questão. Danis ficava realmente inconformado quando recebia proibições, porém, havia outras ocorrências que a professora não percebia, pois sempre antecediam os ataques que ele realizava às outras crianças e mesmo a ela. A maior parte das vezes em que Danis agredia alguém, envolvia alguma situação prévia em que ele se sentia rejeitado. A professora disse que todos o viam como “imaturo”, “bebezão” e por isso não era aceito pelas demais crianças. Todas as vezes que ele tentava se aproximar de alguém não era bem recebido e as crianças não o permitiam participar das brincadeiras. Danis expressava em suas brincadeiras na brinquedoteca tais situações, que já haviam sido percebidas, também no intervalo, pela bolsista. Havia, no garoto, um sentimento de que ninguém gostava dele e que não era aceito na sala de aula. Representava isto por meio de um grupo de animais de plástico, que sempre rejeitava um de seus integrantes e era agredido pelo animal excluído. Ninguém percebia que a sala de aula era um local de tensão e angústia para ele.

Na história que Danis conta do Pinóquio, afirmando que se trata de um menino burro, observa-se a humilhação que sentia por ser excluído e considerado imaturo (burro) pelos colegas. A chegada da fada madrinha, no caso a bolsista, fez com que se sentisse seguro e autoconfiante, o suficiente para se afirmar como um garoto inteligente. Ele se sentiu especial, tendo alguém que, todas as sema-

nas, estava disponível para brincar com ele, que valorizava suas produções, que lhe aceitava, que compreendia suas dificuldades.

No último dia do projeto, quando se perguntou à professora como estava o comportamento dele, ela disse que Danis teve uma grande melhora e que está agindo como ela *sempre quis*. Enfatizou que ele estava *um mocinho* (não era mais um bebê) e que estava grata por termos ajudado. A criança, no último encontro, disse gostar muito da estagiária e que o fato de não a encontrar mais, iria deixá-lo com saudades. Danis estava muito tranquilo e não aparentava estar em sofrimento pelo final do projeto.

Toda semana, após o encerramento da atividade lúdica com Danis, a bolsista perguntava à professora como o garoto havia se comportado após o retorno das atividades lúdicas e como havia sido a semana com ele. Os dados obtidos estão resumidos abaixo:

Quadro 2 Relatos da professora sobre Danis.

Semana	Observações da professora
1	Continuava do <i>mesmo jeito</i> *: <i>batendo nos colegas de classe, fazendo birra.</i>
2	Continuava do <i>mesmo jeito</i> : <i>batendo nos colegas de classe, fazendo birra.</i>
3	Continuava do <i>mesmo jeito</i> : <i>batendo nos colegas de classe, fazendo birra.</i>
4	Continuava do <i>mesmo jeito</i> : <i>batendo nos colegas de classe.</i>
5	Continuava do <i>mesmo jeito</i> : <i>batendo nos colegas de classe.</i>
6	Estava <i>um anjo</i> .
7	Estava <i>mais calmo e concentrado nas atividades.</i>
8	Houve uma <i>crise</i> (birra, se jogou no chão, bateu nos colegas).
9	Não <i>batia</i> mais nas crianças, estava <i>mais calmo</i> .
10	Estava <i>bem, se comportando, obediente.</i>
11	Agradeceu à estagiária pelo projeto, pela ajuda e melhora que a criança obteve.

* Todos os termos em itálico referem-se à fala literal da professora.

A professora, no início do projeto, não demonstrou estar confiante, pois via Danis como *louco*: “já que foi encaminhado ao *neuro, devia haver alguma coisa errada*”, porém, na sexta semana em que o garoto estava participando do projeto, já começou a observar mudanças nele e relatar à bolsista.

Neste processo a professora percebeu que Danis se tratava de uma criança regredida, porém, isto não foi o suficiente para que ela conseguisse desenvolver formas alternativas de interação com ele. Infelizmente a regressão foi motivo de reprovação, rejeição e retaliação do garoto pela professora e, em pouco tempo, pela sala toda. Não havia, por parte da professora, a percepção de que o garoto pedia por auxílio, pois, a formação que os professores recebem no Brasil, não os permitem ir além do procedimento rotineiro, que tende a desgastá-los muito e não produzir os efeitos esperados. No início do trabalho com a professora, em reuniões ocorridas durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, a coordenação do projeto observou que ela estava muito abatida, cansada e sem paciência com Danis.

O trabalho com a professora envolveu cinco momentos: no primeiro (terceira semana de fevereiro), houve uma breve explanação sobre a agressividade infantil e a professora realizou uma espécie de relato de experiência com a criança agressiva. No segundo (segunda semana de abril) buscou-se atribuir significados a tais experiências, por meio da exposição e comparação de percepções da professora com os dados levantados acerca da criança, discutidos com base em teorias psicanalíticas acerca da agressividade. No terceiro (terceira semana de junho), trabalhou-se com reflexões sobre formas de auxílio à criança, dentre as quais, a professora escolheria algumas para colocar em prática por um período de 60 dias, nos meses de setembro e outubro. No quarto encontro (segunda semana do mês de novembro), houve o relato das formas de auxílio empregadas e uma análise de seu impacto em sala de aula. No quinto e último encontro (primeira semana de dezembro), o projeto foi avaliado pela professora e coordenação, momento no qual ficou claro que havia ocorrido mudanças na postura da professora e na do aluno.

Como a bolsista que acompanhava Danis não podia comparecer a estas reuniões, pois, estudava no período noturno, a coordenadora do projeto realizava registros dos dados mais importantes no decorrer das reuniões e, posteriormente, as apresentava à bolsista nas reuniões de orientação. A seguir se apresenta um quadro com os resultados mais gerais vinculados a cada reunião.

Quadro 3 Demonstrativo dos resultados gerais obtidos em cada reunião.

Reunião	Objetivos	Resultados
1	<ul style="list-style-type: none"> – breve explanação sobre a agressividade infantil; – relato de experiência da professora com a criança. 	<ul style="list-style-type: none"> – tensão/ professora se sentia perseguida e atacada pessoalmente pela criança/descontrole/hostilidade/desistência/raiva/frustração.
2	<ul style="list-style-type: none"> – atribuição de significados à experiência da professora. 	<ul style="list-style-type: none"> – preocupação/ambivalência/distanciamento emocional/desorientação/preconceito com a criança e a família.
3		<ul style="list-style-type: none"> – a criança analisada tem capacidade para construir, não só para destruir/ gosta da professora e dos colegas/ espera da escola a atenção e contenção/ tem dificuldades de vida e compreensão de seu lugar na sociedade/ deseja ser aceita e reconhecida na escola/sente rejeição, frustração, insegurança e medo; os pais reconheciam que o filho precisava de ajuda, mas não sabiam como proceder; – formas de interação alternativas elaboradas: a criança precisa de um espaço em que possa realizar reparações, exercer a criatividade, construir e destruir sem prejudicar as pessoas, desenhar, pintar, brincar, enfim, participar de atividades em que possa explorar a imaginação, a fantasia, os desejos, os limites e ser tratada e auxiliada adequadamente em seus momentos de dificuldade (desenvolver atividades que trabalhem valores, união, respeito, trabalho em equipe, empatia; desenvolver projetos em que as crianças* se responsabilizem por uma planta, animalzinho que tenha em casa, ressaltando a importância do cuidar; promover projetos em que as crianças se ajudem; aceitar e incentivar as crianças a aceitarem os pedidos de desculpas por parte de uma criança agressiva ou qualquer outra tentativa de reparação; incentivar a criança agressiva a se desculpar, consertar o objeto que tenha quebrado de outra criança; criança agressiva auxiliar o professor de alguma forma, para que se sinta importante para uma autoridade. Não destinar a elas atividades em que possam criar conflitos com a sala ou vice-versa). Desenvolver atividades envolvendo barro/areia/massinha/água/tinta; apresentar músicas que suscitem sentimentos bons; orientar os pais para disponibilizarem esse material para as crianças em casa, se possível. Atividades físicas; contação de histórias.

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Reunião	Objetivos	Resultados
4	– relato das formas de auxílio colocadas em prática e análise de seu impacto.	– formas de auxílio colocadas em prática: visitas semanais à brinquedoteca escolar/tratar a criança conforme suas necessidades/trabalhar as interações sociais no “Dia do brincar”; criança agressiva auxiliar a professora; tentar mudar a forma como as crianças o viam; pedidos de desculpa; sensibilização às dificuldades do aluno por parte do professor; – impacto: houve mudanças na relação entre a professora e o aluno, entre o aluno e os colegas e entre os colegas e o aluno. Aluno era mais aceito, estava brincando com os colegas, pedindo desculpas e sendo desculpado. Diminuição das manifestações agressivas, estava mais calmo; a professora estava contente. Ele estava mais concentrado na aula e ajudava a professora a organizar os brinquedos no “Dia dos Brinquedos”.
5	– avaliação do projeto	– equipe escolar e a mãe relataram as mudanças observadas na criança: mais calma, concentrada, menos tensa, menos agressividade, se relacionando bem, mais segura, mais confiante em seu desempenho escolar.

* Foi utilizado o termo crianças todas as vezes em que as atividades poderiam envolver toda a sala.

No início a professora estava cética em relação ao projeto e, no decorrer deste, ela teve condições de se relacionar melhor com o garoto a partir das reflexões ocorridas durante as reuniões com a coordenadora do projeto. Aos poucos passou a se sensibilizar mais às dificuldades relacionais de Danis e ser mais compreensiva em seus momentos de raiva, o vendo e tratando menos como um bebê e mais como uma criança que precisava de auxílio. De todas as formas de auxílio levantadas na reunião, ela escolheu colocar em prática aquelas que mais estavam ao seu alcance naquele momento e ficou surpresa com os resultados alcançados. Ela sorria na reunião, enquanto relatava a dedicação de Danis ao organizar os brinquedos que a sala usava às sextas-feiras, no Dia dos Brinquedos.

Considerando as informações passadas à estagiária pela professora, o relato da mãe afirmando que o garoto estava bem, principalmente na escola, e, também, o desenvolvimento dos encontros lúdicos, considerando, ainda, mudanças nas atitudes da professora, podemos dizer que a agressividade manifesta em sala de aula foi diminuída consideravelmente. Além disso, a criança passou a ter um controle maior sobre suas emoções. Para esse resultado, foram importantes três ele-

mentos: atividades lúdicas, o *holding* fornecido pela estagiária e a atuação da professora em sala de aula.

Com relação aos resultados alcançados levando-se em conta apenas o brincar, concluímos que a criança passou por três importantes etapas. As primeiras brincadeiras funcionaram mais como forma de vazão à agressividade, em um estágio intermediário, a criança começou a expressar com mais clareza os sentimentos que estavam por trás desta agressividade, passando, ainda nesta etapa, a reconstruir algumas concepções que lhe traziam sofrimento. Já ao final dos encontros lúdicos estava mais tranquila, sem tensão, mais estável emocionalmente e com a agressividade mais controlada. A bolsista sempre esteve presente, identificando e respondendo de forma positiva às necessidades de afeto, atenção e reconhecimento que a criança demandava nas várias etapas.

A professora, quando pode se envolver mais no projeto, ficou sensibilizada com a situação de Danis, podendo se abrir mais e receber os carinhos dele, como também o valorizar pelas coisas positivas que tinha, afinal ele era bom aluno, fazia bem todas as atividades propostas (mudança observada na professora no terceiro encontro). Além disso, pode acolhê-lo, oferecendo o apoio que precisava para retomar o seu desenvolvimento emocional.

Tendo em conta os resultados positivos do projeto, a ideia é de dar continuidade a este nos próximos anos. As gestoras incluíram o projeto ao Projeto Pedagógico da escola, porém, nossa pretensão é a de a equipe escolar possa trabalhar de forma independente após o término do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pais devem construir bons laços afetivos com os filhos, iniciando o processo antes mesmo do nascimento, de forma a transmitir carinho, segurança, conforto e, principalmente, amor a eles. É importante, também, manter o ambiente familiar o mais saudável possível para a criança e, se caso isso não estiver ocorrendo, tentar promover uma melhoria neste ambiente. Isto não significa necessariamente manter um relacionamento ruim entre os progenitores apenas para “preservar” as crianças. O que é relevante é estabelecer e manter um ambiente estável e seguro emocionalmente, de boas relações entre os progenitores, ainda que não morem sob o mesmo teto. As falhas existentes no ambiente familiar podem levar a criança a não conseguir lidar bem com seus impulsos agressivos.

Verificou-se, também por meio do projeto, que a agressividade, os conflitos e as angústias infantis podem ser trabalhados por meio do brincar, trazendo à criança alívio e conforto. O projeto, nesta perspectiva, propiciou à criança momentos em que pode externalizar as angústias decorrentes e não decorrentes de sua vivência escolar e que estavam interferindo na qualidade de seus relacionamentos, oportunizando a esta experiências que favoreceram seu desenvolvimento emocional, auxiliando na minimização das manifestações agressivas.

De parte da professora, a partir do momento que pode conhecer melhor a situação psíquica e a realidade da criança, no que concerne especialmente à escola, sensibilizou-se a ela e pode enxergá-la com um olhar mais técnico, menos persecutório, valorizando-a e respeitando sua situação. Esta mudança de perspectiva auxiliou no aceite da criança, tanto por parte da professora como por parte dos alunos, de forma que Danis não teve mais a necessidade de utilizar a fala interiorizada ou mesmo as condutas agressivas.

Quando a agressividade é percebida durante a infância e se algo for feito, podem-se evitar problemas mais graves no futuro, como a delinquência, por exemplo. Como vimos ao longo do texto, carências afetivas existem e, se diante disso, a família e a escola trabalharem juntas, poderão contribuir para um melhor desenvolvimento emocional e, conseqüentemente, social da criança considerada agressiva. A criança, por meio da agressividade, está comunicando suas necessidades e, se seus apelos forem ouvidos e considerados, a escola estará auxiliando uma vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Núcleo de Ensino; à direção, coordenação pedagógica, professores, pais e crianças da escola envolvida no projeto; ao Prof. Fábio C. B. Villela, psicólogo e colaborador do projeto; à Prof. Dr. Andréia C. S. Wiezzel, que orientou este trabalho; aos meus pais, avós, familiares e minha filha, que me deram forças; à minha avó Enercina Maria Perobelli Paulino (*in memoriam*) que, quando comecei o projeto, deu o maior incentivo, porém, não pode ver o artigo finalizado; à Deus.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Tradução Marialzira Perestrello. Porto Alegre: Artmed, 1992.

WINNICOTT, D. W. *A Criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

____. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983.

____. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000.

____. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

2

AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

Andrea Cristiane Silva Wiezzel

Camila Lucas Chaves

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: O artigo trata da questão da agressividade infantil no âmbito escolar. Relata o caso de uma criança considerada agressiva, que participou do projeto Núcleo de Ensino em 2013. O trabalho buscou investigar o tema em questão e realizar intervenção por meio de atividades lúdicas junto à criança, visando uma minimização de suas dificuldades interacionais na escola. A pesquisa, de natureza qualitativa, de tipo estudo de caso, privilegiou, como instrumentos de coleta de dados, observações, entrevistas com pais e professores e atividades lúdicas com as crianças. Tendo em conta que a agressividade resulta de vários fatores, dentre eles dificuldades no desenvolvimento emocional, utilizou-se o brincar como espaço em que a criança tivesse a oportunidade de lidar com os conflitos, angústias e desejos que provavelmente estivessem influenciando em seu estado emocional. As atividades lúdicas, aliadas a um acolhimento da estagiária, contribuiu para a minimização da agressividade da criança em sala de aula, influenciando na qualidade dos seus relacionamentos.

Palavras-chave: Agressividade infantil; escola; atividades lúdicas; desenvolvimento emocional.

INTRODUÇÃO

No ano de 2009, iniciou-se o projeto *Contribuições às relações interpessoais e a dinâmica em sala de aula* na FTC – Unesp, câmpus de Presidente Prudente, com a ideia de realizar um trabalho em extensão e pesquisa para transformar as relações interpessoais no âmbito escolar. Atualmente o projeto é desenvolvido sob o título *Agressividade e timidez na escola*. O projeto surgiu a partir de reclamações constantes de professores em relação às condutas agressivas de alguns alunos em sala de aula, bem como de crianças apáticas, tímidas, que não participavam da aula e deixavam os professores preocupados com o desenvolvimento de sua socialização.

O objetivo principal do projeto é o de diminuir os quadros de agressividade e timidez das crianças participantes por meio das atividades lúdicas, tomando-se,

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

como base, que o brincar possui efeito terapêutico. Além disso, os professores receberiam orientações sobre formas de trabalho com essas crianças.

Para os estudantes do curso de Pedagogia, o projeto contribuiu à formação acadêmica por meio da relação teoria-prática, tendo em vista que, com a proximidade com o ambiente escolar foi possível construir uma linha de pensamento maior no que se refere ao desenvolvimento emocional e às necessidades afetivas infantis, além de trazer experiência com as crianças agressivas e tímidas.

Como se sabe, os cursos de Pedagogia ainda não contemplam o estudo da agressividade e timidez na primeira infância, o que dificulta a interação dos professores com os alunos que as manifestem em sala de aula, pois estes não sabem como agir com eles. Assim, o projeto atua na formação inicial e continuada de professores, melhorando as relações interpessoais em sala de aula.

Será apresentado neste artigo o resultado do projeto de extensão e pesquisa realizado com uma criança de uma escola municipal de Presidente Prudente-SP, abordando o trabalho de uma das alunas bolsistas. O artigo se refere, portanto, a um recorte do projeto mais amplo.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES AO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DO SER HUMANO

Para que os bebês se tornem adultos saudáveis, independentes e socialmente preocupados, é necessário que eles recebam um bom princípio, que já lhes está assegurado na natureza, pela existência de um vínculo entre eles e a mãe: o amor. Se a mãe ama o seu filho, ele já estará recebendo um bom princípio.

Mesmo no início da vida, ainda na barriga da mãe, o bebê já é um ser humano, distinto de qualquer outro ser, e desde o momento que nasce já obteve uma grande soma de experiências, tanto agradáveis quanto desagradáveis. O contato inicial com a mãe (ou que a represente) e uma relação íntima sem interrupções, que vai se desenvolvendo com o passar do tempo, ajuda a lançar alicerces à personalidade da criança. Este processo caracteriza aquilo que Winnicott (1982) denomina por desenvolvimento emocional e este inclui sua capacidade para suportar as frustrações e choques que, mais cedo ou mais tarde, surgirão no caminho do bebê.

Assim como a mãe, o pai também se sente inseguro e têm dúvidas e preocupações quanto a sua capacidade de criar uma criança saudável. Portanto, conhecer o filho é uma questão urgente, pelo alívio que acarreta. Quanto mais os pais

souberem o que se passa com seus filhos, mais confiantes eles ficarão em relação ao que estão fazendo. Quando a mãe passa a confiar no seu próprio julgamento Winnicott (1982) afirma que ela está em sua melhor forma, se sentindo livre para agir de maneira mais natural e, então, aprimorar-se na sua tarefa.

O vínculo entre a mãe e o bebê é muito forte no início, e é importante que ela se preocupe com o seu bebê nessa época, pois este é o período natural para isto (preocupação materna primária). Vale lembrar que o bebê não depende totalmente da mãe para crescer e se desenvolver, a tendência para a vida e o desenvolvimento é algo inato no bebê. Ele cresce e são as mães que proporcionam um ambiente apropriado para isso.

A amamentação é parte fundamental para o desenvolvimento emocional do recém-nascido. É um dos atos que põem em prática a relação de amor entre dois seres humanos. Naturalmente precisam conhecer um ao outro antes de aceitarem os grandes riscos emocionais envolvidos, pois todo o processo físico só funciona se a relação emocional se desenvolver naturalmente. Nesta fase a mãe deve obedecer aos desejos do bebê: a alimentação natural é quando o bebê a quer, e cessa quando o bebê não a quer mais. A mãe deve fazer isso à sua maneira, porque, assim, estará fazendo o seu melhor para o seu filho, para ela e para a sociedade, seja amamentando ou, na impossibilidade deste ato, utilizando a mamadeira. As bases para as relações de uma criança com a mãe e o pai, com outras crianças e com a sociedade, consiste na primeira relação bem sucedida entre a mãe e o bebê.

Enquanto a mãe realiza suas tarefas, o bebê gradualmente irá perceber que existe um ser humano por trás de tudo o que é feito para ele. A capacidade da mãe de colocar-se no lugar do bebê, compreendendo suas necessidades e o que sente é o que faz o bebê perceber o ser humano. Pela experiência que adquirem, as mães evoluem e, com o passar do tempo, tanto a mãe quanto o pai, começam a ter mais confiança no que fazem, assim constroem-se os melhores lares onde os bebês podem crescer e se desenvolver. O cuidado materno não está somente relacionado ao estabelecimento da saúde física da criança, mas sim em tornar as experiências mais ricas possíveis, com resultados em longo prazo, que auxiliam no desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Para as crianças e muito mais para os bebês, a vida é apenas uma série de experiências intensas. Evita-se impor a realidade às crianças pequenas e se espera não

ter que fazer isso tão cedo, porém, quando chegam entre 5 a 6 anos (se tudo correr bem) a própria criança manifesta um interesse pelo mundo que os adultos chamam de real. Vale lembrar que esse mundo tem muito a oferecer desde que não se perca a realidade do mundo pessoal, imaginativo da criança. O conhecimento da mãe sobre o que é real e do que não é, ajuda de muitas maneiras a criança, pois, aos pouquinhos, ela vai compreendendo que o mundo não é totalmente como ela imagina. A mãe deve apresentar ao filho o mundo em pequenas doses, já que ele se encontra em desenvolvimento e isso pode ser espantoso.

É preciso que a mãe conceda ao seu bebê um tempo para experiências totais e, ao participar delas, a mãe estabeleça aos poucos os alicerces para a capacidade do bebê desfrutar de todos os tipos de experiências, sem precipitação. Existem pessoas que dizem que até os seis meses de idade os bebês são apenas corpos e reflexos, mas na verdade devemos enxergar os bebês como pessoas. Para que as brincadeiras entre mãe e bebê se tornem a melhor parte da relação deles, a mãe precisa fazer com que ele encontre nela uma correspondente disposição lúdica.

O desenvolvimento do corpo, da personalidade e também da capacidade de relações sociais são processos constantes: nenhuma fase pode ser suprimida ou impedida sem causar danos. Se um bebê for privado de contato afetivo com a mãe, por exemplo, está sujeito a ter problemas em seu desenvolvimento emocional que se revelarão, através de dificuldades pessoais, à medida que crescer. A agressividade seria uma destas dificuldades.

O ser humano começa a sua história ao nascer, cada bebê, desde o começo, é uma pessoa que necessita ser conhecida por alguém. E ninguém conhece melhor o seu bebê que a própria mãe. Desta forma o desenvolvimento emocional de um bebê só pode ser bem consolidado na base das relações com uma pessoa que, idealmente, deveria ser a mãe ou quem desempenhe o seu papel.

Para que se possa julgar a maneira que um ser humano trata outro ser humano e observar como constrói a sua personalidade, não se pode deixar passar despercebido, portanto, o que acontece a ele nos primeiros anos, meses, semanas e mesmo dias de sua vida, já que é onde se tem o início de sua evolução emocional. Evolução esta marcada pelas qualidades dos relacionamentos que estabelecerá, sobretudo, em seus primeiros dois anos de vida.

Não se pode concluir, a partir do exposto, que todos os bebês que foram sensivelmente criados e devidamente orientados por uma dedicada mãe estejam ne-

cessariamente predestinados a desenvolver uma completa saúde mental. Com o decorrer do tempo tudo o que foi conquistado deve ser consolidado, mesmo quando as experiências iniciais são boas. Para que tal consolidação seja possível, as mesmas condições de desenvolvimento iniciais precisam ser mantidas, isto é, ter uma continuidade após o segundo ano de vida. Este processo é necessário porque a vida emocional do bebê é impetrada por impulsos destrutivos que, desde o início, fazem parte da relação entre a mãe e o bebê. Junto com esses impulsos estão os elementos agressivos, o ódio e irritação que resultam da frustração. Desta forma, o bebê necessita de certas bases emocionais (proporcionadas pelas interações) para que, mais tarde, possa lidar com seus impulsos e sentimentos. Isto significa que, se houver um rompimento ou perda da relação que o bebê tem com sua mãe ou o pai, algo se perderá neste processo, causando prejuízos em seu desenvolvimento emocional.

Para Winnicott (1982) não se pode comparar o comportamento de uma criança com outra para se ter alguma conclusão sobre aquilo que se entende como uma criança “normal”. Na verdade o que se quer saber é se a personalidade da criança se desenvolve saudavelmente. Se por acaso o desenvolvimento emocional da criança ficou em algum ponto suspenso, tendo em vista perdas relacionais que teve, ela tende a retroceder, agindo como se ainda fossem um bebê ou uma criança menor.

Uma criança “normal” que precise se defender contra a angústia e conflitos intoleráveis, pode utilizar qualquer dos recursos (choro, gritos, manifestações de raiva, cólera) que a própria natureza a ofereceu. Os recursos empregados (em saúde) estão sempre relacionados com o tipo de auxílio que estiver ao alcance. Tem-se, então, a anormalidade revelada em uma limitação na capacidade infantil de empregar sintomas, assim como numa relativa carência de relações entre sintomas e o que se esperar como auxílio. Porém, precisa-se admitir que nos primeiros tempos da infância, a capacidade para discernir é reduzida em relação a qual o tipo de auxílio se está ao alcance e se este correspondente à adaptação materna/paterna.

Neste contexto é de grande importância estimular a capacidade da criança brincar, pois quando uma criança brinca há um espaço para os sintomas. As crianças dão escoamento ao ódio e à agressividade nas brincadeiras e é por meio delas que elas lidam com seus sentimentos de angústia e ansiedade. No lúdico, os

impulsos coléricos podem ser expressos num meio conhecido, sem o retorno do ódio ou da violência para as crianças.

Quando as crianças são capazes – graças a um ambiente familiar razoavelmente bom e estável – de desenvolver um modo de vida seguro, em que podem ser apenas crianças descompromissadas com os problemas dos adultos, podem se converter em um ser humano integral, que todos desejam e são facilmente acolhidos pelo mundo de um modo geral. Se houver alguma falha no ambiente, o desenvolvimento emocional poderá ficar prejudicado em algum ponto, a depender da idade da criança e da gravidade e extensão da falha ambiental.

A AGRESSIVIDADE ESCOLAR NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E DAS INTERAÇÕES AFETIVAS

Para Winnicott (2005) é uma tarefa muito difícil identificar as origens da agressividade, mesmo depois que se manifesta. Isto porque de todas as tendências humanas esta é a mais escondida, desviada, disfarçada e atribuída a agentes externos.

Existe no interior da personalidade da criança, um jogo de forças destrutivas, onde podemos encontrar, de fato, forças boas e más. “Quando as forças cruéis ou destrutivas ameaçam dominar as forças de amor, o indivíduo tem de fazer alguma coisa para salvar-se, e uma das coisas que ele faz é pôr para fora. Assim então o controle pode ser estabelecido por meio da fantasia dramatizada” (WINNICOTT, 2005, p. 98).

Quando existe no indivíduo esperança referente às coisas internas, pode utilizar os impulsos instintivos, inclusive os agressivos, para converter em bem, na vida real, o que era dano na fantasia. A agressividade, que dificulta seriamente o trabalho da professora, é quase sempre essa dramatização da realidade interior que é ruim demais para ser tolerada. Encontrar formas seguras de eliminar a maldade é um problema constante de crianças e adultos. É possível eliminar o sentimento de frustração por meio de jogos, brincadeiras ou trabalhos que envolvam uma ação distinta que possa ser desfrutada com prazer.

Na construção da personalidade um dos objetivos é tornar o indivíduo capaz de absorver cada vez mais o instintual. Isso envolve a capacidade crescente para reconhecer a própria crueldade e ganância, e só então poderem ser dominadas e convertidas em atividade sublimada. Só será importante observar que uma criança sabe construir uma torre de cubos, se soubermos que ela quer derrubá-la.

Mesmo com fatores hereditários que fazem das pessoas aquilo que são e as tornam indivíduos distintos uns dos outros, fundamentalmente todos eles são semelhantes em sua essência. Existem amplas constatações a respeito do desenvolvimento da personalidade que são aplicáveis a todos os seres humanos, desde os primeiros anos de vida até a independência adulta. Há, nos problemas humanos, denominadores comuns. Embora algumas crianças apresentem a mesma dificuldade, pode ser que uma tenda para a agressividade e a outra dificilmente revele qualquer sintoma. Essas duas crianças, simplesmente estão lidando de maneiras diferentes com as suas cargas de impulsos agressivos.

Na criança que expressa agressividade a tendência é obter o alívio que faz parte da manifestação aberta da agressão e hostilidade. Essas experiências, ainda que perturbem o ambiente, permitem à criança descobrir que a hostilidade manifestada é limitada e consumível, constatação não possível às crianças que não expressam a agressividade – como as crianças tímidas –, o que faz com que tenham muito medo da força de sua agressividade.

O brincar torna a criança capaz de experimentar tudo o que se encontra em sua íntima realidade psíquica pessoal, que é a base do sentimento de identidade que está em desenvolvimento, algo que contém possibilidades infinitas, havendo tanto agressividade como amor. Nesta criança que está em processo de amadurecimento, surge uma opção muito importante à destruição, isto é, a construção. O surgimento e a manutenção do brincar construtivo é um dos mais importantes sinais de saúde na criança. Isso aparece com o tempo, como resultado de todas as experiências de vida da criança no ambiente, proporcionadas pelos pais ou aqueles que atuam como pais.

A criança, para dominar as ideias e excitações agressivas e ser capaz de controlá-las sem perder a capacidade para ser agressivo em momentos apropriados, precisa de muito tempo. Seja ao odiar ou ao amar, é muito complicado. Observando-se as crianças, vemos que elas tendem a amar aquilo que machucam. Segundo (WINNICOTT, 2005, p. 109) “Na mágica infantil, o mundo pode ser aniquilado num abrir e fechar de olhos, e recriado através de um novo olhar e uma nova fase de necessidade”. A destruição mágica caminha lado a lado com a criação mágica, e isto é comum às crianças nas primeiras fases de seu desenvolvimento.

A mãe que acompanha a criança com sensibilidade nessa fase vital do início do desenvolvimento, dará ao filho tempo para adquirir todas as formas de lidar com o choque de reconhecer que existe um mundo situado fora do seu controle

mágico. Quando há tempo para os processos de maturação, a criança, ao invés de aniquilar magicamente o mundo, será capaz de ser destrutiva e de odiar, agredir e gritar sem que isso seja necessário. “A agressão concreta é uma realização positiva” (WINNICOTT, 2005, p. 110).

Normalmente essas mudanças ocorrem de maneiras sutis e gradualmente e acompanham as evoluções da criança em desenvolvimento, porém, se houver uma participação deficiente dos pais, essas mesmas mudanças ocorrem bruscamente e de uma maneira imprevisível à criança. Quando isto ocorre, a criança perde o sentido de continuidade do ser, em decorrência do processo de privação de um contato gratificante com pais. O resultado da privação são lacunas, distorções ou mesmo fixações no desenvolvimento emocional e, em caos mais graves, em desintegração da personalidade.

Quando existe participação adequada da mãe e boa orientação dos pais, a maioria das crianças alcança a saúde e a capacidade para deixar de lado o controle e a destruição mágica, e para desfrutar da agressão que nelas acompanha as gratificações e todas as relações ternas e riquezas pessoais íntimas que compõem a vida da infância. (WINNICOTT, 2005, p. 110)

Para que se realize um determinado grau de integração na personalidade, é necessário que a criança receba cuidados suficientemente bons nas primeiras fases. Com isso o perigo de uma irrupção maciça de destrutividade se torna improvável. O mais importante é reconhecer o papel desempenhado pelos pais em facilitar os processos de maturação de cada criança, no decurso da vida familiar.

Apesar da importância dos pais neste contexto, nem sempre as crianças poderão contar com o ambiente familiar seguro e estável que necessitam ao desenvolvimento de seus aspectos emocionais e, conseqüentemente o domínio da agressividade. É comum os professores relatarem casos de crianças que as agredem e também aos colegas de sala de aula, sem motivo aparente. Para Winnicott (2005) a agressividade nunca é manifestada sem uma causa, ou a criança está exercitando a agressividade com a intenção de aprender a dominá-la ou então a está utilizando como forma de pedido de ajuda, diante de um momento de esperança de retorno ao desenvolvimento emocional saudável.

Quando a criança esgota seus recursos no lar, passa a incomodar a escola, ou alguma pessoa que ela imagina que se importa com ela – no caso, os professores –

para que a auxilie em seus momentos de descontrole. Por isso Winnicott (2005) afirma que a criança tende a atacar as pessoas de que mais gostam. A criança espera, com este recurso que a natureza lhe oferece, receber apoio de um ambiente que lhe seja continente e lhe ofereça afeto e regras constantes e estáveis. Ela precisa desse cuidado para que possa retomar o ponto em que seu desenvolvimento foi interrompido e dar continuidade a este. Se a escola conseguir identificar este chamado, poderá estar salvando uma vida.

O BRINCAR COMO MEDIADOR EM CASO DE AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por meio da brincadeira a criança tem a capacidade de relacionar a realidade que vive externamente com a que vive internamente. Para Winnicott (1982) a brincadeira acontece por ser prazerosa e auxilia a criança a lidar com os sentimentos e situações difíceis a ela.

Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências de vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. (WINNICOTT, 1982, p. 163)

Na faixa etária de dois a seis anos, um meio fundamental para a criança trabalhar com suas dificuldades emocionais é a brincadeira. É por meio do brincar que ela encontra uma maneira de lidar com seus impulsos e sentimentos, sejam eles a agressividade ou outros como a angústia, o medo, a ansiedade, a tensão.

Segundo Winnicott:

Visto as crianças em idade pré-escolar tenderem a ser vítimas de suas próprias emoções fortes e agressivas, a professora deve, por vezes, proteger as crianças delas próprias e exercer o controle e orientação necessários na situação imediata, e, além disso, assegurar o fornecimento de atividades lúdicas satisfatórias para ajudar a criança a guiar sua própria agressividade para canais construtivos e para adquirir habilidades eficazes. (WINNICOTT, 1982, p. 223)

É necessário que a criança tenha contato com o maior número de experiências possíveis, com objetos que possam ser experimentados de diferentes formas:

mordedor, quebra-cabeças, brinquedos de encaixe, chocalho, bonecos, carrinhos, bolas, entre outros.

O ato de brincar permite que as crianças tenham um espaço para se expressarem e se beneficiarem dos efeitos terapêuticos que o brincar possui por si só. Dessa maneira, elas podem externalizar seus impulsos, conflitos e sentimentos e até mesmo elaborá-los.

Devido à relevância que o brincar possui ao desenvolvimento emocional infantil, segundo Winnicott (1982), as atividades lúdicas foram escolhidas como parte da intervenção a ser desenvolvida junto à criança agressiva selecionada para participar do projeto. Os pormenores destas atividades serão apresentados mais adiante.

OBJETIVOS

O projeto tem, como objetivo geral, investigar e mitigar ações que concorram à minimização da agressividade infantil em sala, utilizando, especialmente, atividades lúdicas.

O PROJETO EM PRÁTICA

A pesquisa, de natureza qualitativa e de tipo estudo de caso, teve como principal referencial a teoria winnicottiana, importante referência para o entendimento do desenvolvimento emocional da criança e dos processos que envolvem a agressividade infantil.

Sujeito

A criança atendida foi um garoto de seis anos – Edward (nome fictício) – aluno do Pré II que frequenta a instituição em período integral. Na concepção da professora e dos coordenadores ele era apto a participar do projeto por apresentar atitudes consideradas agressivas, tanto em sala de aula, quanto no horário de atividade livre.

Por intermédio da entrevista com a professora, foi possível ter uma ideia mais abrangente da conduta da criança dentro da sala de aula. Ela o classificou como uma criança “agitada” e com dificuldades de concentração, o que, em sua concepção, resultava em um rendimento escolar abaixo do esperado, partindo do padrão da maioria do grupo etário escolar a que ele pertencia.

Perguntas sobre sexualidade, por parte da criança, eram frequentes e sempre questionava, particularmente, “como os bebês entram na barriga” e sobre o nascimento do irmão mais novo. A criança também reclamava de dores na barriga, as quais justificava estar com “vermes”. Quando isto ocorria, ainda conforme a professora, esta pedia a ele para ir passear e tomar uma água, se a dor persistisse, a escola entrava em contato com a família para ir buscá-lo, mesmo acreditando que aquilo era “manha” e que ele estava mentindo.

A criança também apresentava dificuldades em cumprir as regras e desafiava a professora quando alguma lhe era imposta. Por conta disto, possuía um relacionamento conturbado com os colegas, em que os provocava e era agressivo. A professora disse que o aluno era muito nervoso e expressava sua agressividade por meio de chutes, socos e xingamentos e, por esses motivos, os colegas acabavam se afastando dele, o que causava um isolamento da criança e pouco contato com as outras durante as brincadeiras.

A professora informou que a criança tem sido acompanhada pelo Conselho Tutelar, pois houve denúncias – inclusive da escola – de agressões por parte do avô. Após estes acontecimentos a agitação e o comportamento violento da criança aumentaram. Para contornar as situações em que a agressividade aparecia, primeiramente, a professora tentava conversar com ele, porém, se isso não resolvesse, o colocava sentado por alguns minutos ao seu lado, ou em mesa separada dos colegas.

O Edward frequenta as aulas sem possuir muitas faltas, porque tem o benefício Bolsa Família – auxílio financeiro do governo às famílias, que exige a presença do aluno na escola. Para a professora, Edward necessitava de uma avaliação neurológica e um acompanhamento com psicólogo, mas a família afirma que, no momento, isso não é possível por ter um grande gasto com a outra filha que possui Transtorno de Atenção e Hiperatividade, fazendo uso de remédios controlados. Quanto à estrutura emocional familiar, a professora disse que, pelo contato que possui com os membros da família, percebe que eles são um pouco ausentes e que há falta de limites para a criança por parte dos pais.

A entrevista com a mãe, por sua vez, foi muito importante e esclarecedora de algumas situações que ocorreram na brinquedoteca. Apesar de não comentar alguns fatos que foram relatados pela professora, os dados obtidos auxiliaram muito a uma melhor compreensão da criança.

Edward é o filho mais velho e possui ainda mais três irmãos, sendo Alice (nome fictício) do mesmo pai e da mesma mãe, com quatro anos de idade, Emmett (no-

me fictício) da mesma mãe e pai diferente, com dois anos de idade e Bella (nome fictício) do mesmo pai e mãe diferente, com apenas seis meses. Edward mora com os avós e Alice, e a mãe reside na casa dos fundos com o atual marido, com quem não possui filhos. A mãe do garoto está no terceiro casamento, o que, durante os encontros, se manifestou pelo fato de o aluno, a cada momento, dizer o nome de um pai diferente. A ideia de pai é muito confusa para Edward.

A criança é cuidada pelos avós maternos desde nasceu, pelo fato de a mãe trabalhar o dia inteiro e sempre chegar cansada em casa. Mesmo assim, ela se julga muito presente na vida dos filhos. O pai de Edward era usuário de drogas desde que se relacionava com a mãe dele, e não possui nenhum tipo de relacionamento com os filhos, pois abandonou a família desde que Edward era pequeno, logo depois que a Alice nasceu.

Em meados de 2013 ele voltou à cidade, porém já estava casado e com uma filha pequena, de seis meses. O relacionamento entre a mãe e o pai de Edward era conturbado, cheio de discussões. Apesar de a gravidez ter sido planejada, a gestação não foi tranquila por conta do vício do pai, porém, não houve “dificuldade” em cuidar da criança quando ela era bebê, porque a mãe sempre teve o apoio dos pais (avós de Edward, que o assumiram).

A relação de Edward com os irmãos, descrita pela mãe, é bem diferente da retratada durante as brincadeiras nos encontros lúdicos. Em casa, Edward é bastante agressivo com a irmã Alice, e quando o irmão Emmett vai passar um tempo com a mãe, Edward é carinhoso e se relaciona muito bem com Alice.

Os comportamentos agressivos apresentados em casa aumentavam, ainda na percepção da mãe, quando esta dava mais atenção para algum dos irmãos, isso deixava Edward muito nervoso e “estourava” com facilidade em situações de conflitos, em que repetia frases do tipo: “Quero matar todo mundo” e “Não quero saber de mais ninguém”. A mãe disse que se exaltava com esse tipo de comportamento e acabava gritando e “dando umas palmadas” para controlar este comportamento agressivo. Ela acreditava que estes comportamentos começaram com a chegada da Alice. Quando a mãe conversava com calma e abraçava a criança, ou seja, manifestava carinho e lhe oferecia proteção, acolhimento, essas situações de comportamentos agressivos diminuía consideravelmente.

A rotina da criança em casa, segundo a mãe, “começava só depois da escola”, já que permanecia na instituição em tempo integral. Ele voltava de van para casa,

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

onde os avós ofereciam o jantar e o colocavam para dormir. No tempo entre o jantar e o horário de dormir, ele gostava de brincar de carrinho e bonecos. Quando a Alice participava das brincadeiras, normalmente acabava em briga e discussão. A mãe observava que o humor da criança mudava com muita facilidade, mas que ele era muito amoroso e calmo quando não estava próximo à irmã.

A mãe estava ciente das dificuldades do Edward na escola, mas acreditava que eram decorrentes do fato de ser muito preguiçoso e por não ter um bom relacionamento com a professora. Ele era muito teimoso e desafiador na escola, comportamento que ele tinha inclusive com a própria mãe. Quando questionada se a criança fazia pergunta sobre sexualidade, ela respondeu que não.

O fato de a criança ser acompanhada pelo Conselho Tutelar não foi dito em nenhuma parte da entrevista, porém a mãe contou que o avô do Edward foi diagnosticado com transtorno bipolar e que tinha crises de raiva quando não estava medicado e acabava a agredindo, cenas essas presenciadas pela criança. Apesar disso, Edward era muito apegado a ele.

Procedimento

A pesquisa, de natureza qualitativa – tipo estudo de caso – privilegiou, como instrumentos de coleta de dados, observações com a criança agressiva selecionada, entrevista com pais e professores e atividades lúdicas. Para a intervenção, considerando os efeitos positivos do brincar sobre o psiquismo da criança, optou-se pela realização de atividades lúdicas com a criança, junto à brinquedoteca escolar e oferecer ao professor orientação sobre formas alternativas de interações com ela.

Os encontros lúdicos aconteceram uma vez por semana, de forma individualizada, e possuíam a duração de, aproximadamente, uma hora. A criança tinha à disposição uma caixa que continha vários brinquedos, selecionados de acordo com a sua faixa etária. Ela tinha liberdade para escolher quais os brinquedos e brincadeiras que queria realizar. Se a criança requisitasse, a estagiária que a acompanha, poderia participar das brincadeiras, caso contrário, ela se restringia às observações.

Antes do início das atividades lúdicas, a criança foi observada dentro da sala de aula, para que um levantamento fosse feito a partir de como ela interagiu com outras crianças e professores, para se ter certeza de que possuía o perfil indicado à participação no projeto. Os dados levantados neste contexto e nas entrevistas

com pais e professores foram fundamentais para que se pudesse compreender o cotidiano da criança e reconstruir aspectos importantes da sua história de vida. Todos os resultados obtidos foram analisados com base na teoria winnicottiana e cotejados, de forma a auxiliar na orientação da professora, de forma que esta pudesse ajudar a criança a interagir melhor no âmbito escolar, e de maneira a melhor conduzir as atividades lúdicas dela.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

Os encontros lúdicos iniciaram-se em junho de 2013. Nos primeiros dias de observação em sala de aula, foi possível notar que Edward era um garoto curioso, e que interagiu com os colegas de sala de aula. Questionava bastante os fatos que ocorriam ao seu redor e parecia ser muito desconfiado e assustado. Foi possível presenciar, logo no primeiro dia, uma discussão na fila de entrada, onde um dos colegas o acusou de “furar a fila” e de tê-lo empurrado, sendo necessária a intervenção da professora para resolver o ocorrido.

Desde o início dos encontros lúdicos, Edward confiava bastante na estagiária e se sentia à vontade para escolher com o que gostaria de brincar, mas sempre estava desconfiado e questionando se aquilo era certo. As brincadeiras variavam durante o tempo previsto para o encontro, algo em torno de 50 minutos.

Dentro da caixa de brinquedos, havia um conjunto de bonecos de pano, que era composto da seguinte maneira: um vovô, uma vovó, um pai, uma mãe, um filho, uma filha e um bebê. As brincadeiras mais importantes de Edward aconteceram com esses bonecos, cada um foi nomeado de acordo com os membros da família de Edward.

Ao brincar com os bonecos, por várias vezes, Edward fazia menção ao pai. Porém, a cada vez que fazia tais menções, chamava o boneco por nomes diferentes, no total de três nomes. Suas representações estavam mostrando que não havia uma estabilidade nos relacionamentos que mantinha com esses homens, isto é, parece que nenhum deles, por motivos diversos, pode ter uma relação efetiva com o garoto. Para ele e, infelizmente, na realidade, a presença do pai biológico era vaga e os outros relacionamentos da mãe, por serem curtos e não envolverem uma relação mais próxima com ele (pois ela deixava as crianças a cargo dos avós e morava apenas com o cônjuge em casa nos fundos), acabam por impossibilitar

um relacionamento mais profundo e o desenvolvimento de um apego seguro com eles, ou com pelo menos um deles.

O avô, dentro de suas possibilidades, desempenhou o papel de figura masculina junto ao garoto, pois, quem acabava assumindo as responsabilidades de educação e cuidados com a criança (e das outras duas), eram os avós maternos. Porém, o avô possui transtorno bipolar e, quando se esquecia de tomar a medicação, agredia fisicamente tanto Edward quando sua filha (a mãe do garoto). Edward, em função da forma como se via tratado pela mãe e avô, acabava nutrindo sentimentos de raiva e ódio de ambos, alternando com momentos em que sentia amor por eles. Isto ficou claro durante as brincadeiras em que ele “matava” os bonecos que representavam a mãe e o avô e os “ressuscitavam” minutos depois.

Dentre as lembranças que Edward mais gostava, ele sempre se referia às pescarias que o avô o levava, quando estava bem. Quando relembrava tais momentos, parecia diminuir a raiva que sentia pelo avô quando este o agredia. Porém, logo era tomado por uma raiva, que fazia com que ele atirasse o boneco que representava o avô “à água” (ele reproduzia, com os brinquedos, a pescaria), o mantendo lá até que passasse seu sentimento. A ausência da mãe também causava desconforto ao garoto, que buscava apoio na irmã mais nova, de quatro anos.

Esta situação familiar, evidentemente, fazia com que o garoto, em busca de atenção às suas necessidades afetivas, agisse de forma que seus familiares sentissem raiva, tristeza e angústia e isto produzia nele medo de ser rejeitado ainda mais, sentia muita culpa, porém, presumiu-se que ninguém estava em condições emocionais de cuidar dele e, portanto, as ações que deveriam funcionar como um apelo, provocavam ainda mais dificuldades no lar. Edward fazia “arte” em casa e sofreu tanto que o Conselho Tutelar foi acionado pela escola.

Além disso tudo, havia ainda o bebê Emmett, de dois anos de idade, que morava com Edward e era seu irmão apenas por parte de mãe. A relação que Edward mantinha com o bebê era de ódio, bem diferente da relatada pela mãe durante a entrevista. O bebê foi “morto” em quase todos os dias de encontros lúdicos na brinquedoteca e de várias maneiras possíveis, sendo até enterrado – enterros nos quais que ele pedia ajuda da estagiária para realizar. O irmão nunca foi ressuscitado em nenhuma das brincadeiras.

Com a Alice, que era a irmã com quem tinha mais contato, pois moravam na mesma casa, ao contrário da percepção materna, ele tinha uma relação de prote-

ção para com ela. Por meio das brincadeiras foi possível perceber que ele sentia um grande carinho e se preocupava em fazer com que ela se sentisse bem. Na hora em que as brincadeiras ficavam mais violentas, Edward a deixava de lado. Só a colocava de volta, se o intuito era o de “salva-la”.

Os blocos de montar e os copos de encaixe estavam entre os brinquedos que ele mais gostava. Eram utilizados para brincadeiras de penetração (fazendo referência aos questionamentos sexuais que ele fazia), que estão ligados à reparação. Em algumas situações, os blocos de montar eram usados para construir muralhas e barreiras de proteção, e o protegido variava de acordo com o dia. Era possível entender que, quando havia algum conflito em casa, ele decidia sobre quem deveria proteger na brincadeira. Os copos de encaixe, por diversas vezes, foram utilizados como caixão, numa tentativa de “enterrar”, se livrar, do conflito que possuía com o irmão Emmett. As brincadeiras com blocos de montar são muito importantes, pois mostra que embora a criança esteja disposta a destruir, também possui potencial para a construção e a consequente elaboração da agressividade.

Na semana em que a estagiária não pode dar sequência às atividades lúdicas por estar doente, e isto já próximo ao término dos encontros lúdicos de 2013, (quando Edward já apresentava sinais evidentes de melhora), ele deu um chute no estômago de um colega de classe – que desmaiou – após ser sido empurrado pelo mesmo. A mãe foi chamada à escola e decidiram, como castigo, que Edward ficaria sem brincar por uma semana. Os brinquedos que utilizava em casa e na escola foram retirados e, quando a estagiária chegou à escola para levá-lo à brinquedoteca, a professora tentou impedir. Ela não conseguia compreender o processo e nem acreditava no valor do projeto e do brincar para aquela criança, especialmente naquele período, em que estava ainda mais vulnerável. A estagiária, diante do fato, justificou que o projeto não deveria ter relação com o castigo e levou Edward, assim mesmo, à brinquedoteca. A professora estava participando das reuniões de orientação, mas o fazia sem muita vontade, sem se envolver a ponto de dar uma chance ao aluno. Ela estava no magistério há 15 anos e, visivelmente, estava muito cansada e endurecida pelo sofrimento.

Neste dia, as brincadeiras dele na brinquedoteca foram bastante agressivas. Com os blocos de montar ele criou várias armas, de diferentes tamanhos e “matou” todos os bonecos de pano, que representavam a família dele. Foi o dia em que Edward se mostrou mais agressivo e nenhum dos bonecos foi ressuscitado.

Provavelmente, o encontro lúdico no qual a estagiária não pode ir fez falta a ele, que teve que manifestar sua agressividade em sala de aula mesmo, já que o espaço da brincadeira estava indisponível naquela semana. Porém, como a intensidade de sua raiva estava muito alta, algo deve ter ocorrido e o deixado terrivelmente perturbado. Em geral, quando se acompanham casos de crianças que têm manifestações agressivas, é comum que hajam recaídas durante o processo e, conforme nossa experiência, tais recaídas, em geral, estão relacionadas a algum evento estressante que ocorreu nas interações sociais pouco antes.

É interessante ressaltar que todas as vezes em que as brincadeiras realizadas pela criança estavam relacionadas a um de seus conflitos mais difíceis, Edward sentia dores na barriga, atribuindo-as a vermes. Ele pedia que a estagiária o ajudasse a retirar esses vermes que estavam na barriga dele, que eram representados em algumas brincadeiras por aranhas de diversos tamanhos. Isso mostra o interesse que ele tinha em resolver o que o estava deixando angustiado e com medo, em se ver livre daquele sofrimento. A dor na barriga, em geral, está associada à ansiedade.

Apesar de a professora dizer que ele ainda voltava “agitado” dos encontros lúdicos, Edward não apresentava agressividade, em sua concepção. Na brinquedoteca, houve diferenças nas brincadeiras; verificou-se que estava menos agressivo ao manusear os brinquedos e até mesmo nas brincadeiras em si e passou a conversar com a estagiária.

É importante ressaltar que a estagiária nunca se sentiu desrespeitada ou foi tratada com agressividade por Edward. Desde o início do projeto ele se apegou bastante a ela, a ponto de lhe confiar seus mais difíceis e complexos sentimentos. O brincar possui função terapêutica por si só, e isto, aliado a uma relação empática, de compreensão e segurança proporcionada pela estagiária, auxiliou na formação de um campo que permitiu a ele trabalhar com os sentimentos.

Embora o projeto tenha terminado, Edward ainda necessita da continuidade do trabalho, pois muito ainda pode ser feito por ele. Sabe-se que o garoto enfrenta fatores de risco todos os dias, então, antes que a agressividade evolua a um ponto em que não mais possa ser ajudado pelo projeto, ele será localizado (frequentava o Pré II em 2013 e em 2014 seguiria para uma escola do ensino fundamental) e o trabalho terá continuidade em 2014. Os encontros lúdicos ficaram prejudicados porque começaram três meses depois do previsto, devido ao atraso no processo seletivo dos projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatores que podem causar a agressividade infantil são muitos e não devem ser desconsiderados pelos professores na lida com a criança. É importante levar em conta o ambiente interno e externo à escola e as emoções sentidas pela criança que manifesta agressividade. Alguns fatores a serem considerados são: a intensidade da raiva que a criança sente, a insatisfação pelos acontecimentos que são vividos por ela, a representação que a criança atribui a estes acontecimentos, a maneira como é repreendida pelo seu comportamento agressivo, a questão da imitação dos modelos agressivos que observa e tem contato, o modo como manifesta a agressão bem como os possíveis fatores internos à escola que a pode deflagrar, tais como a rejeição, os maus tratos, as agressões por parte de outras crianças, as provocações. É comum que, por conta da quantidade de trabalho, os professores direcionem sua atenção apenas ao “produto final”, isto é, quem agrediu a quem. Nossa experiência tem demonstrado que, muitas vezes, a agressividade é mobilizada como forma de defesa a um ataque inicial.

Se o professor possuir conhecimento adequado sobre o desenvolvimento emocional infantil, estará melhor instrumentalizado para lidar com situações em que as manifestações agressivas se façam presentes. Winnicott (1982) afirma que é preciso que o professor tenha sentimentos de compreensão e solidariedade para com a criança. Usar o castigo ou a punição nem sempre funcionam ou são a melhor estratégia para este tipo de comportamento, o fundamental é que a criança perceba que existem limites para suas atitudes e sinta que as pessoas se importam e que a querem ajudar em seus momentos de dificuldades, descontrola. Suas atitudes agressivas requerem atenção, pois, em geral, sinalizam que algo está faltando e tal falta está comprometendo seu desenvolvimento emocional e social.

Através da brincadeira a criança tem a oportunidade de resolver dificuldades que fazem parte do seu desenvolvimento emocional. Pelo brincar se faz possível que a criança trabalhe seus conflitos internos e dê vazão à sua agressividade, permitindo que ela seja manifestada sem o retorno punitivo do meio. Em suma a criança terá na brincadeira, um recurso para minimizar seu sofrimento e conflitos, o que será refletido em suas interações sociais. Isso posto, ressalta-se a importância da brincadeira no lar e na escola.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Tradução Marialzira Perestrello. Porto Alegre: Artmed, 1992. 87 p.

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Álvaro Cabral (trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1982, 270 p.

_____. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 322 p.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

3

CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: O QUE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL I PENSAM SOBRE SUAS ESCOLAS

Ana Maria Klein

Mylena Pereira dos Santos

Fernanda Rissardi Gonçalves

Instituto de Biotecnologia, Letras e Ciências Exatas/Unesp/ S.J. Rio Preto

Resumo: O artigo resulta de um projeto em desenvolvimento em duas escolas municipais do Município de São José do Rio Preto, São Paulo, que tem por objetivo elaborar em conjunto com a comunidade escolar (estudantes, docentes, gestores, funcionários, pais, mães e/ou responsáveis) uma carta de convivência que expresse as expectativas, valores e necessidades do grupo em questão. Para tanto, adotou-se como ponto de partida a escuta de todos os estudantes por meio de rodas de conversa nas salas de aula visando levantar: aspectos positivos e aspectos que gostariam de mudar na convivência escolar; direitos e responsabilidades; espaços de encontro dos/as estudantes (entrada, saída, recreio); conflitos; discussão sobre as regras da escola. As respostas dos estudantes foram categorizadas buscando elementos comuns que permitissem o seu agrupamento. Apresentamos neste artigo as respostas a três perguntas: o que você gosta na sua escola?; quais direitos você acha que tem na escola? você conhece as regras da sua escola? Os resultados evidenciam a importância atribuída ao brincar na Educação infantil, ao estudar nos anos iniciais do Fundamental e demonstram a baixa participação espontânea dos estudantes quando questionados sobre suas opiniões.

Palavras-chave: Ambiente escolar; educação em direitos humanos; participação escolar; convivência democrática.

FORMAÇÃO ÉTICA E CONVIVÊNCIA ESCOLAR PAUTADA POR DIREITOS HUMANOS

A escola desempenha uma função ampla e legitimada historicamente que lhe confere autoridade moral e intelectual para dedicar-se à formação das novas gerações. Esta formação implica conteúdos e também valores éticos que promovam a integração da sociedade.

O nível de participação e envolvimento social exigido pelas sociedades contemporâneas implica processo de formação das novas gerações, o que significa

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

transcender a mera transmissão de conteúdos e enfrentar o desafio de uma formação ética pautada por valores humanos e democráticos.

Para Puig (2008), a formação é sinônimo de educação moral ou educação em valores que pretende a aprendizagem de maneiras de convivência justas e felizes, em uma sociedade. Tal convivência social supõe regras e normas que são compartilhadas entre seus membros e têm sua origem nos costumes e tradições. A escola, por sua vez, contribui neste processo ao transmitir regras e valores considerados desejáveis. No entanto, a educação moral não pode ficar restrita a mera transmissão de valores e normas. Há que se considerar que normas não são capazes de abarcar a diversidade e complexidade das situações cotidianas, que dependem de juízos e ações morais centradas nos valores de cada sujeito.

Em síntese queremos entender a educação moral não apenas como um processo no qual se adota formas sociais estabelecidas, mas também como um processo do qual se critica algumas normas de convivência e, por isso, novas maneiras de vida são propostas. Educação moral e, portanto, aprender o significado das normas que definem a vida social, bem como construir novas formas significativas de vida. (PUIG, 2000, p. 18)

Tão importante quanto a existência de regras que permitam a convivência na escola é a discussão e a elaboração conjunta entre todos os envolvidos permitindo a compreensão dos princípios que as fundamentam. Trata-se de um processo de formação amplo que atribui aos estudantes um papel ativo e reflexivo sobre seu papel e suas responsabilidades. Neste sentido, podemos afirmar que é um processo de formação para a cidadania.

O conceito de cidadania presente nos discursos contemporâneos das ciências sociais não está limitado ao nível de envolvimento político formal, mas se estende ao nível social e interpessoal. As modernas concepções de cidadania acreditam que o envolvimento é um possível caminho catalisador para uma pessoa se tornar livre, autônoma e participativa (OSER & VEUGELERS, 2008). Assim, a educação para a cidadania não se limita a aprendizagem sobre política, mas refere-se, também, à capacidade de viver uma vida social e política. Alargar o conceito de cidadania para o nível pessoal significa, em uma sociedade democrática, que devemos dar aos estudantes amplo espaço para relações dialógicas e participação em processos sociais, neste sentido, tornar-se um cidadão não é uma carreira pessoal, mas o resultado do esforço coletivo de indivíduos que têm ligações entre si.

Este processo formativo não se faz por meio de aulas meramente expositivas. Os estudantes devem ter possibilidades de vivenciar processos de ensino pautados pelo compartilhamento de ideias e experiências, a fim de que se envolvam em diálogos e reflitam sobre temas e problemas comuns que podem gerar ações conjuntas. Trata-se de refletir e buscar formas para o enfrentamento de problemas coletivos, que dizem respeito a toda a comunidade escolar.

Há que se considerar que se trata de um processo de interação, formação e participação democrática da comunidade escolar, no qual privilegiam-se diferentes pontos de vista na discussão de problemas que afetam a convivência na escola. Convém destacar que não se trata de normatizar comportamentos, mas de se identificar problemas relacionados às múltiplas relações que ocorrem na escola e buscar formas para seu enfrentamento a partir da escuta dos envolvidos. Busca-se um processo democrático.

Adota-se como diretriz a Educação em Direitos Humanos (EDH) que tem como um dos seus pilares a construção de ambientes escolares promotores de direitos. A EDH, embora presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos desde 1948 é recente como política pública. No Brasil destacam-se três documentos que marcam o compromisso do Estado com a EDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3) e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (Parecer nº 8 CNE/CP/2012 e a Resolução nº 01 CNE/CP/2012) que tornam a EDH obrigatória para todos os níveis e modalidades de educação do país. Estes documentos destacam a importância atribuída a uma educação comprometida com valores democráticos e que colocam os seres humanos como centro do processo educativo.

Há que se acrescentar, ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como um documento imprescindível à formação em Direitos Humanos e que deve ser incorporado ao currículo da Educação Básica. A Lei nº 11.525, de setembro de 2007, estabelece a inclusão de conteúdos do Estatuto da Criança e do Adolescente na grade curricular e no material pedagógico das escolas.

Adotar a EDH como eixo vertebral das práticas escolares significa priorizar a formação integral dos/as estudantes por meio de três dimensões: epistemológica (acesso ao conhecimento e informações relativas aos direitos humanos); axiológica (vivenciar valores relacionados aos direitos humanos) e práxis (agir de acordo com os valores e os conhecimentos apreendidos).

A compreensão e significação dos Direitos Humanos (DH), como diretrizes que orientam os indivíduos na sociedade, implicam vivência e convivência em ambientes que guiam suas práticas por meio de tais direitos. Ou seja, não educamos para os DH se não educarmos em DH, neste sentido não se trata de um objetivo a ser alcançado, mas sim de um caminho a ser trilhado, trata-se de um modo de vida. Portanto, não bastam aulas sobre DH é necessário conviver em um ambiente comprometido com o respeito e promoção dos mesmos. Um passo nesta direção é a discussão sobre direitos e responsabilidades de cada um dos segmentos da comunidade escolar. Por exemplo, não há como falar de direitos de estudantes na faixa etária abrangida pelo projeto sem tocar no direito de brincar ou no direito a aprender. Propõe-se a discussão dos Direitos Humanos a partir da realidade cotidiana dos envolvidos, dentro do seu contexto diário de convivência na escola.

O ambiente escolar pode ser compreendido pelas relações que produz. Para Casassus (2007, p. 62-3) uma escola é muito mais do que salas de aula, livros e quadros-negros. Embora o ambiente físico faça parte, esta instituição se caracteriza pela sua forma de existir que se dá por meio do fluxo de interações entre as pessoas. Portanto, a noção de escola não emerge de seus objetos mas sim das pessoas que interagem com a intenção de produzir aprendizagens. Trata-se de uma instituição onde se encontram diferentes atores, em diferentes situações e que desenvolvem ações distintas.

Discutir as formas de interação entre os sujeitos, os princípios que as orientam, as regras que regulam a convivência escolar e os direitos e responsabilidades de cada um são ações que integram o processo de formação do ser humano e que concretizam valores. Favorecer a participação dos sujeitos neste processo, além do caráter formativo, pode ter implicações práticas, como o maior comprometimento dos sujeitos com as soluções acordadas coletivamente. Trata-se de atribuir um papel ativo a todos os membros integrantes da comunidade escolar no que tange à discussão e à busca de soluções para problemas comuns.

METODOLOGIA

O projeto que origina este artigo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada que visa assessorar a discussão e a formulação de duas cartas com direitos e responsabilidades de todos os segmentos das comunidades de duas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de São José do Rio Preto/SP, tendo como foco os direitos humanos. O problema que norteia a investigação (e as

ações) consiste na identificação de como estudantes, docentes, gestores, funcionários e pais concebem seu papel (direitos e responsabilidades) na construção de um ambiente escolar promotor de direitos. A abordagem do problema é qualitativa e a técnica utilizada, pesquisa-ação. O desenvolvimento do projeto vem se dando por meio de práticas democráticas dialógicas e participativas, tais como: reuniões com docentes, gestores, estudantes, funcionários e pais; palestras para a comunidade escolar; orientações aos docentes para elaborarem planejamentos a fim de ouvir os estudantes de cada ano. A duração do projeto é de 18 meses e seu início foi em maio de 2013.

Até o momento foram realizadas reuniões com todos os segmentos envolvidos visando apresentar o projeto e discutir alguns temas pertinentes, como valores, direitos humanos, regulação da convivência em grupos. Além disso, foram ouvidos, todos os estudantes e pais de ambas as escolas. Neste artigo apresentaremos apenas os dados relativos às opiniões dos estudantes.

A escuta deste grupo se deu por meio de rodas de conversas dirigidas pelas professoras de cada classe e acompanhadas pelas bolsistas do projeto. A quantidade de rodas de conversas em cada sala variou. Houve professoras que realizaram as perguntas em um dia apenas e outras que as dividiram em dois ou mais dias. A técnica consistiu em fazer perguntas às crianças e estas se manifestavam espontaneamente sobre o tema em questão. As respostas foram registradas por escrito pelas bolsistas e posteriormente categorizadas, levando em conta as ideias centrais emitidas pelas crianças.

Importante destacar que o projeto tramitou pelo Comitê de Ética e foi aprovado. Além disso, todos os pais, mães e responsáveis foram informados sobre o projeto e consultados sobre a participação dos filhos/as.

INSTRUMENTO: ROTEIRO DE PERGUNTAS FEITAS ÀS CRIANÇAS

As rodas de conversas realizadas nas salas tiveram cinco eixos norteadores, cada um com algumas questões específicas.

Em relação ao primeiro eixo de discussão (Aspectos positivos e aspectos que gostariam de mudar na convivência escolar):

- O que você gosta na escola? Por quê?
- O que você não gosta na escola? Por quê?

- O que você gostaria de mudar na escola? Por quê?
- Como esta mudança poderia ser feita?
- Como você poderia ajudar nesta mudança?

Em relação ao segundo eixo de discussão (Direitos e responsabilidades de cada um dos segmentos da comunidade escolar):

- Você sabe o que são direitos?
- Você conhece os direitos das crianças (e/ou os direitos humanos)?
- Você sabe quais são os seus direitos?
- Que direitos você acha que tem na escola?
- Todos têm o mesmo direito?
- O que você deve fazer para que estes direitos aconteçam na escola?

Em relação ao terceiro eixo de discussão (Espaços de encontro dos/as estudantes – entrada, saída, recreio – e possibilidades de interação entre eles/as):

- O que você acha do horário de entrada/saída e recreio?
- O que poderia mudar nestes horários?
- Do que você gosta na hora da entrada/saída e recreio?
- Do que você não gosta nestes horários?
- Você acha que alguma coisa poderia ser mudada nestes horários? O quê?
- Como estas mudanças poderiam ser feitas?
- Como você poderia ajudar nestas mudanças?
- Quando você encontra seus amigos na escola?
- Onde você encontra com eles?
- Vocês conseguem brincar juntos?
- O que poderia ser feito para melhorar os encontros entre os colegas?
- Como você poderia ajudar para que esta mudança acontecesse?

Em relação ao quarto eixo de discussão (Conflitos: professor-estudante; estudante-estudante, professor-gestão; pais-professores, estudantes-funcionários, funcionários-gestão):

- Ocorrem brigas e discussões na escola? Com quem?
- Por que as pessoas brigam?

- Alguém já brigou com você? Por quê?
- Você já brigou com alguém? Por quê?
- Como vocês resolveram a briga?
- Como você acha que as brigas deveriam ser resolvidas?
- O que você pode fazer para mudar isso?

Em relação ao quinto eixo de discussão (Discussão sobre as regras essenciais para a convivência escolar pautada no respeito e na promoção de direitos):

- Você sabe para que servem regras?
- Você conhece as regras da sua escola?
- O que você acha das regras da escola?
- Você gostaria de mudar alguma regra? Qual? Por quê?
- Você gostaria de criar uma nova regras? Qual?
- Quais são as regras mais importantes para a escola ser um lugar onde a gente aprende e encontra amigos?
- O que você pode fazer para que estas regras sejam cumpridas?

DADOS COLETADOS NAS ESCOLAS: DANDO VOZ ÀS CRIANÇAS

A fim de resguardar os sujeitos envolvidos nomearemos as escolas por Escola A e Escola B.

A Escola A atende crianças do Maternal I ao 5º ano. A Escola B atende crianças do 1º ao 6º ano e a cada ano uma nova turma se compõe com a progressão das crianças, desta maneira, em 2014 há também um 7º ano. Os dados foram coletados em 2013, por este motivo abrangem até o 6º ano. Ambas as escolas pertencem à rede municipal de ensino, funcionam em dois períodos (manhã e tarde) e mantêm turmas de período integral. Na Escola A participaram 366 crianças, na Escola B, 282.

Em virtude do volume de dados coletados, elegemos apenas três questões para discutir neste artigo.

O QUE OS ESTUDANTES GOSTAM NA ESCOLA?

As respostas a esta pergunta originaram 16 categorias: brincar, estudar, alimentos fornecidos pela escola, profissionais da escola, atividades didáticas (filmes,

projetos), espaço físico (quadra, brinquedoteca), rotina, escola como um todo, brincadeiras ou brinquedos, disciplinas (matérias escolares), amigos, necessidades básicas (comer), natação, passeios e festas; uniforme; não responderam.

A distribuição dos estudantes da Escola A está expressa na Tabela 1.

Tabela 1 O que você gosta na escola? Por quê? Escola A.

Classe	Maternal N = 37	Jardim I N = 45	Jardim II N = 52	1º ano N = 41	2º ano N = 65	3º ano N = 59	4º ano N = 33	5º ano N = 34	Total N = 366
Categoria	%								
Brincar	8	2	2	2	3	7	-	-	3
Estudar	-	-	4	17	5	7	3	-	5
Comer	3	-	2	2	3	2	-	-	2
Pessoas	-	-	-	2	3	-	-	9	2
Atividades	5	-	4	-	2	2	-	-	2
Espaço	-	2	10	5	2	3	3	9	4
Rotina	3	2	2	7	3	7	3	3	4
Escola	-	2	2	2	2	-	-	6	2
Brinquedo	5	-	10	5	-	7	-	-	3,5
Disciplinas	-	-	-	2	5	5	3	14	3,5
Não responderam	73	91	65	54	74	61	88	59	70
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

A distribuição dos estudantes da Escola B está expressa na Tabela 2.

Tabela 2 O que você gosta na escola? Escola B.

Classe	1º ano N = 40	2º ano N = 46	3º ano N = 62	4º ano N = 47	5º ano N = 55	6º ano N = 32	Total N = 282
Categorias	%						
Rotina	2,5	-	2	2	2	-	1
Disciplinas	5	17	11	2	5	9	0,7
Amigos	2,5	-	-	2	-	-	0,7
Estudar	20	11	2	8,5	2	-	7
Brincar	2,5	4	-	4	5	-	2

(continua)

Classe	1º ano N = 40	2º ano N = 46	3º ano N = 62	4º ano N = 47	5º ano N = 55	6º ano N = 32	Total N = 282
Categorias	%						
Necessidades Básicas	7,5	9	-	-	-	-	2
Natação	5	4	2	2	5	-	2
Atividades Didáticas	2,5	-	-	-	-	-	0,3
Espaço Físico	2,5	15	5	-	2	9	5
Profissionais da Escola	-	2	3	2	2	-	2
Passeio/ Festas	-	4	-	-	-	-	0,7
Uniforme	-	2	-	-	-	-	0,3
Não responderam	50	30	76	76,5	76	81	66
Total	100	100	100	100	100	100	100

QUAIS DIREITOS OS ESTUDANTES ACREDITAM QUE POSSUEM NA ESCOLA?

As respostas a esta pergunta originaram 16 categorias: brincar, atendimento a necessidades básicas (comer, escovar os dentes); estudar; realizar atividades didáticas (usar o computador, assistir a filmes; deveres (mencionam deveres, como obedecer a professora); respeito (ser respeitado); intervalo; sorrir; liberdade (expressão e passear); uso da biblioteca; festas, segurança; nadar; disciplinas (ter aulas de música, educação física); limpeza (uma escola limpa); não responderam.

A distribuição dos estudantes da Escola A está expressa na Tabela 3.

Tabela 3 Que direitos você acha que tem na escola? Escola A.

Classe	Maternal N = 37	Jardim I N = 45	Jardim II N = 52	1º ano N = 41	2º ano N = 65	3º ano N = 59	4º ano N = 33	5º ano N = 34	Total N = 366
Categorias	%								
Brincar	16	2	11	5	6	5	3	-	6
Necessidades Básicas	16	15	6	-	5	3	3	6	6
Estudar	5	4	6	7	11	10	6	9	8
Atividades Didáticas	3	-	4	2	-	-	-	-	1

(continua)

Classe	Maternal N = 37	Jardim I N = 45	Jardim II N = 52	1º ano N = 41	2º ano N = 65	3º ano N = 59	4º ano N = 33	5º ano N = 34	Total N = 366
Categorias	%								
Dever	-	20	-	2	6	3	9	-	5
Respeito	-	-	-	5	-	3	-	-	1
Intervalo	-	-	-	-	1,5	2	6	-	1
Sorrir	-	-	-	-	1,5	-	-	-	0,25
Liberdade	-	4	-	-	1,5	-	-	-	1
Biblioteca	-	-	-	-	-	2	3	-	0,5
Festa	-	-	-	-	-	-	3	-	0,25
Segurança	-	-	-	-	-	-	-	3	0,25
Não responderam	65	53	73	83	68	71	67	82	70
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

A distribuição dos estudantes da Escola B está expressa na Tabela 4.

Tabela 4 Que direitos você acha que tem na escola? Escola B.

Classe	1º ano N = 40	2º ano N = 46	3º ano N = 62	4º ano N = 47	5º ano N = 55	6º ano N = 32	Total N = 282
Categorias	%						
Brincar	5	6,5	3	2	2	-	3
Dever	5	2	-	11	-	3	3
Estudar	22,5	13	6	4	5	-	8,5
Nec. Básicas	2,5	4	2	4	2	3	3
Respeitar	2,5	-	-	4	2	-	1
Atividades Didáticas	5	2	-	-	-	-	1
Nadar	-	2	2	-	2	-	1
Disciplinas	-	6,5	-	-	-	-	1
Limpeza	-	-	2	-	-	-	0,3
Não responderam	57,5	63	85	74	87	94	77
Total	100	100	100	100	100	100	100

OS ESTUDANTES CONHECEM AS REGRAS DA SUA ESCOLA?

As respostas a esta pergunta originaram 10 categorias: não; sim; mais ou menos; não brigar; combinados; ser educado; respeitar; regra da limpeza; não existem regras; não responderam.

A distribuição dos estudantes da Escola A está expressa na Tabela 5.

Tabela 5 Você conhece as regras da sua escola? Escola A.

Classe	Maternal N = 37	Jardim I N = 45	Jardim II N = 52	1º ano N = 41	2º ano N = 65	3º ano N = 59	4º ano N = 33	5º ano N = 34	Total N = 366
Categorias	%								
Não	-	-	-	5	6	3	-	-	2,1
Sim	-	11	-	10	5	5	9	6	5,4
Não brigar	5	5	4	5	5	3	-	3	3,8
Combinado	3	11	8	7	8	10	12	12	6,0
Ser educado	8	-	12	10	3	7	3	15	6,8
Respeitar	-	-	-	10	-	-	-	-	1
Não responderam	84	73	76	53	73	72	76	64	71,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

A distribuição dos estudantes da Escola B está expressa na Tabela 6.

Tabela 6 Você conhece as regras da sua escola? Escola B.

Classe/	1ºAno N = 40	2ºAno N = 46	3ºAno N = 62	4ºAno N = 47	5ºAno N = 55	6ºAno N = 32
Categorias	%					
Sim	21	9	-	9	15	6
Não há regras	-	-	-	7	9	-
Mais ou menos	-	7	4	-	4	-
Respeito	24	36	9	8	7	-
Combinado	10	4	7	10	-	19
Limpeza	13	-	11	-	5	-
Não responderam	32	44	70	66	61	75
Total	100	100	100	100	100	100

REFLETINDO SOBRE OS DADOS

A primeira questão visa a levantar o que os estudantes gostam na sua escola. Os dados demonstram uma clara diferenciação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Na escola A, a única com educação infantil, as crianças de maternal e jardim referem-se ao brincar, aos brinquedos e aos espaços físicos da escola, como brinquedoteca e parque. No Ensino Fundamental, em ambas as escolas, o primeiro ano destaca o estudar, ou seja, referem-se à aprendizagem e ao estudo, são exemplos de respostas desta categoria: “Gosto de aprender a ler” e “Gosto de estudar para ficar inteligente”. O segundo ano, em ambas as escolas, apontam as disciplinas escolares. A partir do terceiro ano, as crianças em ambas as escolas dividem-se entre estudar, disciplinas escolares, espaços físicos, como biblioteca, brinquedoteca, parque.

A importância do brincar na Educação Infantil é central ao desenvolvimento das crianças e parece ser uma atividade priorizada na escola. A passagem para o primeiro ano destaca outros elementos e o brincar cede espaço para o ato estudar, revelando que as crianças incorporam o discurso e as práticas mais formalizadas de educação. No entanto, o interesse pelas brincadeiras volta a se manifestar após o terceiro ano. Não estamos analisando as práticas e nem a rotina escolar, mas as opiniões das crianças nos levam a alguns questionamentos: o brincar perde espaço no ensino fundamental?; há uma maior valorização das atividades cognitivas a partir do primeiro ano em detrimento do lúdico?; as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas escolas são estimulantes e envolventes, despertando nas crianças o prazer em aprender?; por que a partir do terceiro ano, as crianças voltam a mencionar as brincadeiras?

A segunda questão proposta aos estudantes visa ao levantamento dos direitos que eles consideram que têm na escola. Na maioria das salas as crianças compreendem direito como aquilo que elas podem fazer. As crianças de educação infantil referem-se ao brincar e necessidades básicas como alimentação, trocas de roupa. No Ensino Fundamental, de ambas as escolas, os estudantes referem-se ao direito de estudar, são exemplos de respostas: “Tenho o direito de estudar”; “Tenho direito de vir a escola” e aos deveres, numa clara confusão entre o significado dos termos, são exemplos de respostas: “Meus direitos são o de não bagunçar na sala de aula” e “Direito de ajudar minha mãe em casa”.

Os direitos que as crianças associam à escola retomam os elementos que eles valorizam (gostam) na escola. O estudar e estar na escola são compreendidos como

direitos, no entanto, a compreensão do termo parece limitada àquilo que eles têm permissão para fazer, não entendem o direito como algo que lhes garante oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades. Em decorrência da estreiteza do conceito, as crianças ao serem inquiridas sobre direitos, mencionam deveres. Uma interpretação possível para este fato é o pouco espaço que a discussão sobre direitos têm na sociedade e em especial na escola. Geralmente enfatizam-se as regras e os deveres dos estudantes.

A terceira questão busca levantar as regras que as crianças conhecem na sua escola. Na Educação Infantil, as crianças mencionam o ser educado, para elas as regras da escola têm por finalidade este tipo de comportamento. Ser educado significa utilizar aquilo que denominam por *palavras mágicas*: por favor, obrigada e desculpe-me. Os “combinados” são destacados em ambas as escolas desde a educação infantil até os anos finais do Fundamental I. Por combinados entenda-se o conjunto de regras estabelecido por cada classe junto com a professora e que incorporam uma série de atitudes, tais como: “Manter a sala arrumada e limpa”; “Não trazer celular e tablet na escola”.

As regras mencionadas pelos estudantes representam um conjunto de deveres que devem cumprir visando à convivência na escola. Há alguns pontos que merecem uma discussão mais aprofundada: até que ponto a utilização das “palavras mágicas” contribui para a consciência dos princípios que originam estas regras? O fato de repetir algumas palavras é capaz de construir atitudes de respeito e reconhecimento? Os combinados são de fato combinados entre os atores envolvidos? Os estudantes participaram ativamente da seleção das regras da sua sala? Eles se comprometeram com o cumprimento daquilo que foi estabelecido? O fato de as regras da escola serem tratadas como combinados da sala não prejudica a compreensão de que as regras são institucionais e valem para todos e não apenas para uma determinada sala? Há uma diferenciação entre as regras da instituição e as regras que cada classe criou para gerenciar seus problemas?

Um aspecto que chamou muita atenção em todas as séries de ambas as escolas é a baixa participação espontânea das crianças. Cerca de 20% dos estudantes se manifesta espontaneamente, os demais adotam uma atitude passiva de concordância ou apenas de escuta. Este é um ponto importante para reflexão: por que poucas crianças se arriscam a expressar suas opiniões? Seria esta uma prática pouco comum nas escolas e em casa? Os adultos costumam ouvir as crianças?

CONSIDERAÇÕES

O primeiro ponto a destacar é a importância de darmos voz aos estudantes, saber o que pensam sobre a sua escola, o que valorizam neste ambiente, como percebem as regras que os orientam. Se compreendermos os estudantes como sujeitos ativos e que fazem parte da escola, devemos considerar suas opiniões e propor discussões que envolvam a todos visando a discussão de assuntos que são de interesse coletivo. Este é um processo de democrático que forma para a cidadania, não por meio de aulas expositivas e conceituais, mas por meio de práticas. Educa-se para a democracia trilhando um caminho democrático, uma vez que a democracia não é um ponto de chegada mas sim um caminho a ser percorrido. Ainda em relação a dar voz aos sujeitos, deve-se mencionar que as crianças de educação infantil têm capacidade para expressarem suas ideias e participarem de discussões, não devendo ser excluídas destes processos.

Outro ponto que nos parece relevante é a discussão sobre direitos e deveres. Os estudantes mencionam as regras, os deveres que têm na escola, mas demonstram pouco conhecimento sobre direitos, inclusive compreendendo esta dimensão de maneira limitada. Raramente encontramos nas escolas uma carta com os direitos dos estudantes, esta é uma dimensão pouco discutida pela instituição. Ainda que tenhamos uma legislação que obrigue a discussão do Estatuto das Crianças e Adolescentes nas escolas (Lei 11.525 de 2007), o tema dos direitos ainda é um desafio a ser enfrentado pelas redes de ensino e pelas instituições.

Entendemos que o projeto em curso pode contribuir com práticas e reflexões que promovam a conscientização da comunidade escolar acerca de direitos e responsabilidades de todos no ambiente escolar. Os dados parciais coletados até o momento nos trazem elementos para pensar o ambiente escolar e levantam vários pontos a serem discutidos e estudados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.525 de 25 de setembro de 2007. Dispõe sobre a inclusão de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.

____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.

CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Liber, Unesco, 2007.

ONU, UNESCO, OHCHR. Plan de acción: Programa Mundial para la educación em derechos humanos. Primeira etapa. Nueva York y Genebra, 2006.

OSER, F. K. & VEUGELERS, W. *Getting involved: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

PUIG, J. M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

4

DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ABORDAGEM PSICANALÍTICA SOBRE O CUIDADO

Mary Yoko Okamoto
 Amanda Scarpelli Caroni
 Fernanda Ramos Maron
 Henrique Uva do Amaral
 Suellen Cylos Hoshino
 Thaís Gigeck

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: Esse trabalho foi elaborado a partir de um projeto do Núcleo de Ensino, desenvolvido por alunos do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Assis. Os objetivos do projeto consistiram em possibilitar espaços de encontros com os pais e educadores de uma instituição escolar de ensino infantil, com o intuito de oferecer espaços de reflexão e conhecimento principalmente relacionados às características da criança numa visão do desenvolvimento infantil com especial acento ao papel e à função desempenhados por pais e professores nesse processo. Destacamos o cuidado como fator primordial para a promoção do desenvolvimento pleno da criança e do contexto escolar. Nessa perspectiva, durante os encontros realizados com os educadores buscamos discutir e acolher as angústias e dúvidas dos cuidadores em relação ao comportamento. Assim, os temas escolhidos para as discussões foram relacionados à agressividade, ao desmame, controle de esfíncteres, pensamento simbólico, desenvolvimento afetivo, desenvolvimento cognitivo, as relações entre a família e escola e o papel do educador e da educação infantil. A base teórica utilizada foi a Psicanálise, levando em consideração a importância dos aspectos históricos e culturais no desempenho das funções parentais e escolares.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; pais; professores; crianças; cuidado.

INTRODUÇÃO

O intenso processo de urbanização e industrialização ocorrido no final do século XIX e início do século XX impulsionado pela crescente organização do proletariado e pela maior participação de mulheres no mercado de trabalho acarretaram

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

mudanças profundas na organização do meio familiar. Nesse contexto, podemos apontar a necessidade do surgimento de instituições que atendessem às necessidades e demandas das crianças durante o período de trabalho dos pais.

Segundo Pacheco e Dupret (2004, p. 104), “[...] o surgimento da creche está ligado às transformações na sociedade, na organização da família, no papel social feminino e em suas respectivas repercussões, principalmente, no que se refere aos cuidados das crianças pequenas”.

Tal mudança alterou consideravelmente o tempo e o modo de convivência das crianças e seus pais, que passaram a dividir a função anteriormente exclusiva a eles com os cuidadores dessas instituições. Gradativamente ocorreu uma descentralização dos papéis familiares no que diz respeito ao cuidado e responsabilidade da educação dos seus filhos concomitantemente à responsabilização da creche no tocante ao desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças (OLIVEIRA, 1988).

Inicialmente, a creche se ocupava principalmente dos aspectos relacionados à necessidade fisiológica, ou seja, “a preocupação era com alimentar, cuidar da higiene e da segurança física”, os quais eram adequados ao caráter assistencialista que caracterizava tais instituições (OLIVEIRA, 1988, p. 47). Foi somente após a década de 60 que a questão da educação e do desenvolvimento intelectual e emocional surgiram enquanto preocupação e objetivo de tais instituições.

Foi durante os anos 90 que as instituições responsáveis pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos, até então vinculadas à Secretaria de Assistência Social, passaram para a responsabilidade da Secretaria de Educação. É neste momento que a Educação Infantil, antes atrelada ao direito da mulher trabalhadora – ou seja, ao direito da mulher de se inserir no mercado de trabalho – tornou-se um direito da criança e um dever do Estado. Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), a infância passou a ser valorizada e a criança entendida como um sujeito em desenvolvimento (MILMAN, J.; MORAES, R.; LIMA, B.; PLATTEK, I.; VIEIRA, A. C.; MENDES, L.; KUTWAK, F., s.d.).

Desta forma, é importante destacar o papel da escola como representante do processo de subjetivação dos sujeitos contemporâneos, uma vez que nos dias atuais ela também é responsável por garantir os cuidados necessários para promover o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças. Neste contexto,

a creche se caracteriza como um espaço de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança. (FLACH, SORDI, 2007; MARIOTTO, 2001).

O cuidado, a partir de então, passou a constituir um aspecto indissociável da educação. As atividades do cotidiano, tais como troca de fralda, alimentação, banho e sono dentre outros, puderam ser compreendidas além do bem-estar físico do infante para constituírem ações integrantes da construção de um laço afetivo com a criança. É justamente através da possibilidade do estabelecimento desse vínculo que o adulto pode desenvolver uma postura de cuidado sensível às necessidades e manifestações do bebê e da criança, e dessa maneira, atendê-lo da maneira mais adequada.

Portanto, a função do cuidador implica em um comprometimento com o outro, na construção de uma relação de proximidade, reciprocidade e atenção, acentuando a importância ao “como se faz” em detrimento “do que o quanto se faz” (MILMAN, J. et al.).

OBJETIVOS

O presente trabalho foi desenvolvido em um projeto do Núcleo de Ensino – Pró-Reitoria da Graduação/Prograd, por alunos do segundo e terceiro anos do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Câmpus de Assis. O principal objetivo foi possibilitar aos professores e pais das crianças matriculadas em uma escola de educação infantil do município de Assis/SP, um espaço de escuta e reflexão acerca das experiências vivenciadas com o desenvolvimento das crianças.

Através da oferta de tais espaços, visamos proporcionar um ambiente facilitador para a compreensão dos professores e pais a respeito de seu papel e sua função, levando em consideração a relação estabelecida com as crianças, na busca de possíveis soluções com relação às dificuldades e problemas encontrados.

Assim, buscamos propiciar momentos de encontros nos quais os temas eram abordados levando em consideração a necessidade da criança e de seus momentos evolutivos, mas atentando para as demandas e o impacto produzidos tanto nos professores como nos pais nessa relação de cuidado com a criança. Além disso, existia uma preocupação em promover uma discussão que levasse em consideração que cada sujeito e grupo têm origem em um contexto sócio-histórico

particular, com necessidades e ritmos diferentes, proporcionando uma visão integral da criança, suas demandas e seu desenvolvimento.

METODOLOGIA

Os graduandos participantes realizaram, ao longo do ano, observações participantes semanais em cada turma da escola na qual o projeto foi desenvolvido. Esses momentos também possibilitaram uma compreensão acerca do desenvolvimento infantil, das características de funcionamento da instituição e das relações estabelecidas entre crianças e professores, colaborando para a escuta e a reflexão das queixas, dúvidas e angústias apresentadas pelos professores e pais durante os encontros.

Além disso, a presença dos graduandos em sala de aula, mesmo que em alguns períodos da semana, gerou uma experiência de mutualidade entre os integrantes do projeto, família e os professores, facilitando a interlocução estabelecida com cada grupo. Os professores puderam sentir que os graduandos compartilhavam suas experiências e angústias, e tal situação funcionou como um ponto de apoio e um facilitador para que pudessem trazer à tona as situações e sofrimentos vivenciados no cotidiano de sua função. Por sua vez, facilitou o estabelecimento da confiança nos pais para que dividissem no grupo suas angústias, dúvidas e temores.

Nos encontros mensais com os professores, com duração de cerca de uma hora e trinta minutos, contamos com a participação de todos, num total de treze. Após alguns encontros iniciais, surgiu a necessidade de separação dos professores em dois grupos, maternal e berçário, uma vez que o grupo compreendeu que a faixa etária das crianças influenciava na escolha dos temas escolhidos para cada encontro. Além disso, foi possível observar que o trabalho em um grupo menor poderia propiciar um espaço de escuta e reflexão mais adequado às necessidades específicas de cada turma.

O desenvolvimento infantil, o cuidado inerente a este momento da infância e a creche como um espaço ativo para o desenvolvimento infantil foram abordados de maneira geral durante todo ano. Temas mais específicos relacionados às dificuldades vivenciadas pelos professores em sua prática e pelas famílias tais como agressividade, desmame, controle de esfíncteres, pensamento simbólico, desenvolvimento

afetivo e cognitivo, relações entre a família e escola e papel do educador e da educação infantil foram escolhidos para as discussões ao longo do ano.

Os encontros mensais com os pais também foram divididos entre berçário e maternal e se caracterizou como um espaço aberto, sem uma temática previamente definida, no qual os pais relatavam suas dúvidas e angústias experimentadas na relação com seus filhos. Em média, compareciam aos encontros, entre 10 a 15 pais e os temas se relacionaram, principalmente, às dificuldades encontradas no desempenho da função de contenção da raiva, desejos e ansiedade de seus filhos, o comportamento agitado das crianças, além da função de autoridade exercida pelas figuras parentais.

Os alunos participantes do projeto auxiliaram nos encontros citados como mediadores e facilitadores das discussões. Tal função foi fundamental para o desenvolvimento de uma postura ativa e crítica nos encontros, integrando os conhecimentos proporcionados pela psicologia e as experiências vividas, evitando a postura de culpabilização de pais e professores.

Para que os alunos pudessem conduzir os encontros, foram realizadas supervisões semanais com a coordenadora do projeto, nas quais eram realizadas a leitura e a discussão de textos teóricos fundamentais para subsidiar o trabalho realizado e a compreensão a respeito das questões colocadas em ambos os grupos. Desta forma, nestes momentos foram abordados aspectos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, experiências vivenciadas nas observações participativas com as crianças e questões abordadas nos encontros com pais e professores, além da preparação e planejamento dos encontros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o ano de 2013, pudemos verificar que a intervenção realizada contou com a participação de todos os professores da escola nos encontros mensais e de uma diversidade de pais das crianças que frequentavam a escola.

Pudemos perceber que os professores se mostravam interessados e envolvidos com os encontros e o espaço oferecido funcionava como um momento de trocas de experiência além de possibilitar o compartilhamento de angústias e dificuldades enfrentadas, de modo que pudessem sentir que suas dificuldades eram acolhidas. O mesmo foi percebido nos encontros com os pais, uma vez que

as discussões e reflexões construídas ao longo dos encontros proporcionaram uma postura diferenciada e mais acolhedora em relação às crianças.

Percebemos que as questões que mais mobilizaram os professores se relacionaram à agressividade e ao choro das crianças. Pôde-se notar que tais comportamentos infantis desencadeavam afetos e angústias uma vez que compreendiam tais comportamentos infantis como provocação, birra ou pedido de atenção. Por meio das reflexões construídas nos encontros, foi possível trabalhar a compreensão de tais comportamentos, acarretando em uma mudança na postura diante de situações de agressividade e choro, ou seja, uma postura mais acolhedora e cuidadosa em relação aos conflitos vivenciados pelas crianças. É interessante apontar que tal mudança possibilitou a minimização de alguns episódios que se repetiam com algumas crianças, uma vez que as mesmas puderam ser tranquilizadas e contidas.

Outro fator que gerava angústia nos professores se referia às definições de papéis e funções desempenhados entre eles e os pais, pois o cuidado oferecido a crianças pequenas exige algumas ações que muitas vezes os professores entendiam que extrapolavam suas funções, ou seja, uma prática que muitas vezes se confunde com o papel atribuído à função materna.

Desta forma, a importância da prática profissional exercida por professores em educação infantil com relação à constituição da subjetividade infantil, a diferenciação e os limites existentes entre a função dos educadores e a dos pais foram discutidas nos encontros, uma vez que repercutia na relação professor-aluno, pois a indiferenciação entre o papel materno e o de educadores gerava uma sensação de desvalorização profissional gerando resistências na execução de certas atividades, principalmente relacionadas à contenção e acolhimento do sofrimento tais como choro, agressividade e raiva.

Durante os encontros com os pais, uma das principais dificuldades apresentada estava relacionada às funções de contenção e frustração aos desejos dos filhos. Assim, foram trazidas dúvidas e angústias com relação ao sono, alimentação, horários para brincar e higiene, dentre outras experiências do cotidiano das famílias. Os pais relatavam que cediam constantemente aos pedidos dos filhos e quando se viam impossibilitados em atendê-los, eram mobilizados por sentimentos de “pena”, o qual impedia a frustração e a contenção dos impulsos da criança. De acordo com a visão de muitos pais, a possibilidade de gerar limites a

determinadas demandas dos filhos poderia gerar traumas e infelicidade e diante desse cenário, se viam angustiados e na obrigação em atender a todos os pedidos dos mesmos.

Dessa forma, era muito comum ouvir dos pais queixas que se referiam à dificuldade no sono, agitação, desobediência, agressividade e birras. Durante os encontros tais questões foram trabalhadas de forma a colaborar para a compreensão dos significados de tais comportamentos infantis e facilitar a prática e o desempenho da frustração exercida através da função parental.

Os aspectos citados alertam para as dificuldades que o educador e a própria instituição sofrem em relação à compreensão da prática e aos limites de seus cuidados na vida das crianças. A relação estabelecida entre o educador, crianças e famílias muitas vezes mostraram-se confusas e com pouca diferenciação quanto ao papel e limites no que se refere às funções desempenhadas por cada um no cuidado com as crianças.

SÍNTESE CONCLUSIVA

O presente projeto buscou contribuir para o desenvolvimento das funções parentais e dos educadores no cuidado com a criança, além de contribuir para a minimização de um olhar patologizante sobre o comportamento infantil. Observamos durante o trabalho um grande interesse e dedicação dos professores nos encontros, facilitando o processo de reflexão a respeito de questões relacionadas ao desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos (social, cognitivo, afetivo). Assim, foi possível atingir nosso objetivo de proporcionar um espaço de apoio às angústias e dúvidas para que os professores compreendessem suas experiências vividas bem como as das crianças, colaborando para a formação dos professores e para a relação estabelecida com seus alunos.

A partir do que foi apresentado, nota-se a importância de se compreender as creches como um espaço de promoção da subjetivação dos sujeitos envolvidos uma vez que grande parte do desenvolvimento das crianças depende dos cuidados oferecidos nessas instituições. De acordo com Mlman, J. et al., “A finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social [...]” (p. 84), sendo que a relação com as professoras terá reflexos para o desenvolvimento da subjetividade das crianças,

assim as creches passaram por novas transformações que “[...] visem estabelecer nas creches a indissociabilidade entre cuidar e educar [...]” (Idem, p. 81).

No entanto, mesmo que essas instituições valorizem a educação e o desenvolvimento emocional, muitas vezes ainda são movidas por uma prática baseada nos moldes do sistema capitalista, ou seja, de aceleração do desenvolvimento infantil, para que a criança, desde cedo, esteja muito bem preparada para o mercado de trabalho (JANIN, 2011).

Segundo Rojas (2010), os pais também possuem sua contribuição nesse processo de intensa idealização da infância que protagoniza a dificuldade dos mesmos em exercer a função de contenção pulsional impedindo seus filhos de vivenciarem frustrações necessárias para o desenvolvimento simbólico e controle a impulsividade.

Winnicott (1988, p. 401) considera necessário que haja uma *mãe suficientemente boa*, ou um ambiente suficientemente bom, isto é, que se adapte ativamente às necessidades do sujeito, “uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração”. Essa adaptação do ambiente deve levar em conta não apenas as necessidades puramente fisiológicas como também as afetivas, isto é, além de proporcionar o cuidado físico, deve-se estar atento também ao olhar, ao toque e à comunicação estabelecida com a criança.

Além disso, cabe apontar que a receptividade por parte dos participantes dos grupos de encontro demonstra a importância do desenvolvimento do projeto para estes sujeitos, uma vez que este espaço proporcionou uma escuta e a reflexão acerca das dificuldades encontradas na relação estabelecida cotidianamente com as crianças e no geral, pouco discutida e problematizada.

Por fim, este trabalho permitiu aos alunos envolvidos um espaço de convívio e troca de experiências com as crianças da creche, professores e pais, proporcionando uma visão integrada e global do desenvolvimento infantil em seus aspectos emocionais, sociais e familiares, possibilitando reflexões acerca deste momento da vida e da importância e papel de cada uma das instituições envolvidas.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, L. C. M. Cuidado e saúde: uma visão integrada. *Alter: Revista de Estudos Psicanalíticos*, v. 29, p. 1-19, 2011.

JANIN, B. *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc, 2011.

MARIOTTO, R. M. M. Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise. *Estilos clin.*, v. 8, n. 15, p. 34-47, 2003.

MILMAN, J.; MORAES, R.; LIMA, B.; PLATTEK, I.; VIEIRA, A. C.; MENDES, L.; KUTWAK, F. (s/d). *O Cuidado como profissão*. Casa da Árvore. (Apostila).

OLIVEIRA, Z. M. R. A Creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *R. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, 1988.

PACHECO, A. L. P. B.; DUPRET, L. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? *Psicologia USP*, São Paulo, v. 15, n. 3, 2004.

ROJAS, M. C. Desamparo y desmentida em la familia actual: intervenciones del analista. *Vínculo - Revista do Nesme*, v. 7, p. 2-7, 2010.

SILVEIRA, D. B.; ABRAMOWICZ, A. A apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2010.

WINNICOTT, D. W. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: _____. (Org.) *Textos Selecionados: da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 389-408. (Trabalho original publicado em 1951).

_____. *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Trabalho original publicado em 1988).

5

RELAÇÕES SOCIAIS E AFETIVAS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROCESSO DE INTERVENÇÃO POR MEIO DE ATIVIDADES LUDO-PEDAGÓGICAS

Rosiane de Fátima Ponce

Irineu A. Tuim Viotto Filho

Tatiane da Silva Félix

Rodrigo Lima Nunes

Ariana Ap. Nascimento dos Santos

Janaina Pereira Duarte Bezerra

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Este artigo tem objetivo de discutir o processo de construção e desenvolvimento das funções psicológicas superiores de sujeitos que apresentam queixas de ‘violência escolar’ e/ou de dificuldades escolares, enfatizando a atividade ludo-pedagógica como um instrumento cultural na orientação do processo de aprendizagem e humanização do sujeitos escolares. Trazemos neste artigo parte das atividades de pesquisas e intervenções realizadas pelo GEIPEE-Thc (Grupo de Estudos Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e Teoria Histórico-cultural), o qual tem o objetivo de construir atividades educativas e ludo-pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das crianças com vistas a superação de situações de fracasso escolar. Assumimos o referencial teórico e metodológico da Teoria Histórico-cultural por considerarmos que as dificuldades apresentadas por crianças em processos de aprendizagens escolares são passíveis de superação pela via das relações sociais, assim como da apropriação de objetos culturais (materiais e simbólicos) humanizadores. As intervenções ludo-pedagógicas são realizados semanalmente em uma escola de Ensino Fundamental Municipal e pública de Presidente Prudente– SP, que é um dos espaços educacionais de atuação do GEIPEE-Thc. Foram apresentadas neste artigo algumas intervenções consideradas significativas em função dos resultados alcançados, pois as crianças, participantes de um Projeto de Extensão, que apresentavam várias dificuldades escolares, conseguiram, a partir de intervenções ludo-pedagógicas, a enfrentá-las, sendo que algumas foram parcialmente superadas, outras, no entanto, continuam sendo trabalhadas no processo de intervenção ludo-pedagógica realizado por membros do GEIPEE-Thc nesta escola.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano; Teoria Histórico-cultural; jogos; brincadeiras; educação escolar.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

INTRODUÇÃO

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida e da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos mais radicais de toda a psicologia tradicional. Nesse caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-los de modo incompreensível. (VIGOTSKI, 2001, p. 15-6)

Partimos do pensamento de Vigotski (2001) que nos apresenta a importância de refletirmos sobre o afeto enquanto sistema imprescindível no desenvolvimento do intelecto, da consciência e personalidade humana. O autor enfatiza a importância de considerarmos a constituição do psiquismo e a afetividade no processo de humanização do indivíduo.

Nesse sentido, pretendemos apresentar questões em torno das relações sociais e da afetividade no desenvolvimento do ser humano e enfatizar a atividade ludo-pedagógica do jogo, planejada e intencionalmente voltada para aprendizagens dentro do espaço escolar, como instrumento histórico cultural importante no processo de formação do ser humano.

Martins (2011), sobre o sistema afetivo e pautando-se na teoria Vigotskiana, sublinha que esse sistema precisa ser compreendido a partir e em relação com o sistema de conceitos e, portanto, com o psicológico. Conforme a autora, o ser humano não pensa ou sente isoladamente, no entanto, quando pensa, o mesmo sente; e quando sente, o mesmo pensa. Desta forma, os sentimentos são vivenciados como juízos.

Martins (2011), ainda ao se referenciar nos estudos Vigotskianos, nos apresenta que o mesmo desenvolve a noção de afetividade e psiquismo enquanto uma unidade afetivo-cognitiva, e que, para tanto, se baseou nas contribuições de Baruch de Espinosa – filósofo contemporâneo e combatente a Descartes, principalmente em relação à sua visão e defesa dualista acerca da realidade.

Felix (2013) ressalta que Vigotski (2004), ao discutir as emoções, visou superar as concepções dualistas sobre a afetividade e o psiquismo, principalmente ao defender uma unidade afetivo-cognitiva e psicofísica. Ou seja, Vigotski (2004) se apóia em pressupostos da teoria marxista e espinosiana que lhe deram base para compreender o homem em totalidade, bem como o sistema afetivo em sua totalidade, incluindo suas características biológicas, psíquicas e históricas.

Martins (2011, p. 200), sobre a influência espinosiana nas ideias desenvolvidas na teoria vigotskiniana, ressalta:

Destarte, declarando sua anuência em relação à ideia espinosiana, Vigotski afirmou que o conhecimento sobre o afeto é capaz de alterá-lo, transformando-o de um estado passivo em outro, em estado ativo. Para ele, os afetos atuam em um complexo sistema de conceitos e, situá-los em relação à razão e às outras instâncias psicológicas representa uma das condições para a explicação da vida psíquica.

Dessas premissas, defendemos a imprescindível relação entre os afetos e as instâncias psicológicas, e, sobretudo, na importância da afetividade no processo educativo, uma vez que os afetos estão em relação e atuando no sistema conceitual e psíquico dos indivíduos, desenvolvendo suas personalidades.

Com relação aos afetos, sentimentos e emoções no desenvolvimento da personalidade, Vigotski (2004, p. 214) afirma que “[...] toda emoção é uma função da personalidade”. Para o autor, as emoções e afetos estão presentes no desenvolvimento e formação da personalidade como uma de suas funções. Portanto, não estão apartadas do psiquismo humano, uma vez que, conforme o autor, a personalidade é a síntese da relação de todas as funções psíquicas superiores.

Visando compreender a relação entre o sistema afetivo-cognitivo e o desenvolvimento humano, é imprescindível nos apoiarmos nas contribuições de Leontiev (1978b) que auxilia o entendimento sobre a unidade afetivo-cognitiva em relação com a atividade e sua dinâmica interna, ou seja, as necessidades, motivos e emoções que mobilizam a atividade. Em suma, com apoio em Martins (2011), Leontiev (1978) defendeu que estes fatores mobilizadores podem ser considerados o fundo dinâmico da personalidade.

A atividade humana, conforme Leontiev (1978) é considerada enquanto vital para o desenvolvimento do psiquismo humano, da consciência e da personalidade. A atividade encontra-se relacionada com o sistema afetivo, visto que, seria

este sistema o responsável pela necessidade de estar em determinada atividade. Refletindo sobre as crianças, sujeito de nossas intervenções e pesquisas na escola e em sua atividade principal, que segundo Leontiev (2006b) é o jogo, apresentaremos no próximo tópico as relações entre a atividade do jogo, as relações sociais entre os sujeitos nesta atividade e, como estes fatores podem contribuir para a humanização das crianças.

AS RELAÇÕES SOCIAIS E AS ATIVIDADES LUDO-PEDAGÓGICAS: O JOGO COMO POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO

Tendo em vista nossa defesa sobre a importância das relações sociais e da afetividade para o processo de desenvolvimento humanizador das crianças na escola, considerando as atividades ludo-pedagógicas enquanto instrumento de aprendizagem humanizador e tendo nossas ações de intervenções pautadas em relações sociais que primam pelo diálogo coletivo franco, honesto e cooperação mútua, visamos abordar a concepção de jogo para a Teoria Histórico-cultural no processo de humanização (tornar-se humano) dos indivíduos.

Nos apoiamos em ideia central da Teoria Histórico-cultural que preconiza que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261). E, a partir dessa mesma perspectiva teórica, o jogo é “[...] uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (ELKONIN, 1998, p. 19).

Os dois excertos acima, presentes nas elaborações teóricas de Alexis N. Leontiev e Danill B. Elkonin (dois estudiosos importantes da Psicologia Histórico-cultural) nos apresentam, em sua essência, os aspectos norteadores que ancoram a discussão acerca das relações sociais e das atividades ludo-pedagógicas. Pois, primeiramente, os autores afirmam que o homem só se humaniza, isto é, torna-se humano, a partir das relações que mantêm com a cultura produzida histórica e coletivamente pela humanidade. Sendo assim, as características especificamente humanas, como a consciência, a linguagem, as funções psicológicas superiores e etc., não são dadas geneticamente, mas sim, e somente, em âmbito histórico, cultural e social. Portanto,

As características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características foram criadas e

desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cada indivíduo precisa se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte. (DUARTE, 1996, p. 40-1)

Considerando o desenvolvimento humano a partir desses princípios, compreendemos que a atividade da brincadeira, do jogo e, mais especificamente, a atividade do brincar infantil, torna-se atividade fundamental para o processo de humanização das crianças. Isso porque, de acordo com a Teoria Histórico-cultural, a atividade do brincar proporciona às crianças condições para relacionarem-se com a cultura humana, apropriarem-se dos objetos materiais e imateriais construídos historicamente pelos homens, bem como, conviverem com outros seres humanos, desenvolvendo-se social e historicamente, a partir do lúdico, do brincar de forma a explorar condições diferenciadas de desenvolvimento.

Defendemos, então, a partir dos pressupostos teóricos, a importância do brincar e da afetividade nas relações escolares visando um processo qualitativo de desenvolvimento dos indivíduos de forma intencional e planejada.

Tendo em vista a compreensão das atividades ludo-pedagógicas (jogo) e suas implicações no desenvolvimento infantil, acreditamos ser necessária uma exposição das características principais dessa atividade a partir do embasamento teórico-metodológico da Teoria Histórico-cultural. As crianças na escola desenvolvem-se ao apropriarem-se das ações e operações postas no jogo, sobretudo, conforme Leontiev (2006b), é a partir dessa atividade, considerada enquanto atividade principal no processo de desenvolvimento infantil, que a criança encontra as possibilidades para apropriação das relações sociais e objetos culturais existentes no seu cotidiano, em direção à sua humanização.

A respeito do processo de humanização em cada indivíduo singular, Marx (2004) explicita que é justamente a partir e no decorrer das atividades, realizadas e concretizadas no desenrolar da vida material e objetiva dos sujeitos, que o ser humano se apropria da natureza e a modifica para suprir suas necessidades, criando instrumentos e meios de produção destes, através da vida em coletivo, desenvolvendo, assim, a linguagem, os comportamentos, os pensamentos, os

sentimentos e as formas de agir, isto é, constituindo-se enquanto homem a partir do trabalho e da vida coletiva.

Leontiev (2006b) e Elkonin (1998), levando em consideração todo o caminho histórico da humanidade e a respectiva relação com o desenvolvimento de cada indivíduo em toda essa história, afirmam que cada fase do desenvolvimento humano se caracteriza por uma determinada *atividade*, a qual é responsável por articular o processo de formação dos indivíduos. Para os autores, o *jogo* deve ser considerado enquanto atividade principal da criança – o que nos apresenta a importância fundamental desse conteúdo na estruturação e planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na escola.

É a partir da brincadeira, dos seus conteúdos (tema do jogo) e estruturas (papéis assumidos) que a criança apropria-se do mundo dos objetos (materiais e simbólicos) e da cultura humana, reproduzindo as ações realizadas pelos adultos com tais objetos, aprendendo novas habilidades, capacidades, ações, representações e, nesse processo de apropriações e objetivações, desenvolve-se de forma multilateral e humanizando-se (LEONTIEV, 2006b; ELKONIN, 1998).

Para um melhor entendimento do que aqui apresentamos, Leontiev (2006b, p. 64-5) explicita que a *atividade* ou *atividade principal* “[...] é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade dos indivíduos, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Ou seja, ao considerarmos a formação humana, mais especificamente o desenvolvimento das faculdades especificamente humanas e suas habilidades motoras, é na atividade do brincar que a criança representa e reconstrói as suas percepções apreendidas em sua vida cotidiana, desenvolvendo-se, assim, em direção da constituição de sua individualidade.

A formação psíquica na fase de desenvolvimento infantil é efetivada na ação dentro da atividade do brincar, pois, como afirma Mello (2000, p. 4), na base “[...] do agir humano que se encontra a consciência como uma das condições essenciais para que o homem possa constituir-se como um elemento do gênero humano”.

No que tange a origem dessa atividade na infância, isto é, o porquê desta atividade ser realizada quase que determinadamente por todas as crianças, Boronat (2001) e Elkonin (1998) identificam que existem várias concepções da origem da mesma, dentre elas, há as que a consideram-na enquanto algo inato ao ser humano, como uma característica natural exteriorizada na infância a partir da maturação

biológica. Contudo, é importante expor que compreendemos a atividade do jogo a partir de uma visão histórico-cultural e, assim, visamos avançar as concepções biologizantes e naturalizantes do indivíduo, reconhecendo a atividade do brincar se configura enquanto uma construção histórica efetivada na relação do homem com a natureza, isto é, pelo seu trabalho vital e relações sociais.

Assim, o jogo devido ao papel que a criança assume na sociedade atual (está fora do processo de produção a partir do trabalho), lhes possibilita a superação da necessidade de participação da vida social e cotidiana (que, no geral, a criança apreende e deseja fazer parte). A criança reconstrói, a partir da atividade do jogo, as relações sociais (de trabalho, familiares, escolares, e etc.) que ela apreende em suas relações com os adultos em seu entorno, através da mídia, dentre outros grupos sociais com os quais se relaciona, sentindo-se, assim, parte do mundo o qual pertence (LEONTIEV, 2006a).

Neste sentido, o jogo tem sua premissa nas relações sociais, isto é, na reconstrução pelas crianças das atividades práticas realizadas e observadas na realidade social da qual participam. É através de tal atividade que as crianças representam-se dirigindo um carro, sendo um médico e salvando vidas, sendo um piloto de avião ou sendo um cavaleiro e/ou, ainda, sendo um professor e etc. Portanto, tendo em vista o propósito representativo existente na brincadeira, nesta atividade são vivenciadas pelas crianças algumas tarefas, normas, ações, manifestações presentes na constituição dos papéis sociais e da cultura social de determinado momento histórico, e que é responsável por engendrar suas personalidades nessa situação histórica do desenvolvimento humano.

Dada a relação existente entre os jogos e papéis sociais exercidos pelas pessoas na sua vida cotidiana, faz-se necessário explicitar, de acordo com Duarte (2006, p. 90), que os papéis sociais “[...] são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento”, responsáveis por todo o processo de “[...] mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais”, podendo relacionar-se com atividades profissionais, familiares, de classe social, gênero, dentre outras, apresentando assim um caráter distinto e diverso e que pode ser reproduzido nas relações sociais.

Os papéis sociais oferecem o respaldo necessário para os sujeitos agirem em “[...] diferentes situações sem ter de construir seu comportamento a cada situação” (DUARTE, 2006, p. 90-1). As representações e reconstruções dramatizadas

pelas crianças na atividade do jogo originam-se das atividades que orientam e são realizadas pelos indivíduos em suas ações na sociedade, diante de tantas situações distintas que surgem no decorrer de suas vidas materiais e objetivas.

Portanto, corroborando para com a essencialidade da atividade do brincar na formação das crianças, Martins (2006, p. 40) nos afirma que os jogos influenciam decisivamente o desenvolvimento da criança. Ao brincar, a criança aprende a ser e agir no mundo, pois é a partir das ações objetivas (práticas) realizadas, que a mesma estrutura e amplia seus processos internos, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, tal processo ocorre de forma contínua e processual provocando mudanças qualitativas em sua personalidade.

Frisamos, por fim, que o processo de formação da individualidade humana passa por diferentes estágios sociais e históricos, sendo que, e considerando a escola enquanto espaço indispensável ao processo de humanização dos indivíduos, muitos dos estágios necessita ser consolidados através de atividades educativas planejadas.

Evidenciamos, assim, a partir da discussão explicitada anteriormente, a importância das atividades ludo-pedagógicas visando proporcionar às crianças condições diferenciadas de apropriação e de objetivação dos conteúdos da cultura humana, os quais são essenciais à constituição do indivíduo humano. Neste sentido, o papel do professor como instrumento mediador se faz indispensável, selecionando, organizando e transmitindo os conhecimentos científicos e acumulados historicamente, valorizando a importância do processo de ensino/aprendizagem, bem como de relações afetivas qualitativas para a efetivação de um desenvolvimento humanizador das crianças na escola.

SOBRE O PROCESSO INTERVENTIVO DO GRUPO GEIPEE-Thc

Somos membros do GEIPEE-Thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisas em Educação Escolar e Especial – Teoria Histórico-cultural) e o qual atua em diferentes âmbitos educacionais, dentre eles realizamos atividades em uma Escola Pública Municipal de Tempo Integral do Ensino Fundamental de Presidente Prudente/S.P. Nessa escola, em específico, planejamos e realizamos atividades de extensão com o objetivo de implementar atividades educativas de caráter ludo-pedagógico para o desenvolvimento humanizador dos sujeitos participantes e

contribuir com o enfrentamento de diversos fenômenos sociais presentes nesses espaços, tais como, dificuldades de aprendizagem, situações de violência, inclusão de sujeitos deficientes, dentre outras demandas de natureza social.

A atividade educativa proposta pelo GEIPEE-Thc constitui-se a partir de jogos e brincadeiras coletivas e sem o caráter competitivo, dentre outras atividades ludo-pedagógicas. Além disso, realizamos com os pais/responsáveis e professores das crianças reuniões de discussões e orientações de estudos teórico-metodológicos acerca das atividades do grupo, para criarmos possibilidades diferenciadas de desenvolvimento aos sujeitos participantes do Projeto de Extensão.

Todas as atividades são planejadas intencionalmente, para que possamos intervir no sentido de transformarmos as ações tanto das crianças nas suas relações escolares, como também dos seus pais/responsáveis e professores envolvidos no processo. A partir das atividades de intervenção, as quais nos permitem observar a realidade social, levantamos dados de análises e reflexões que embasam tanto nossas intervenções futuras quanto nossos estudos e pesquisas. Nesse sentido, realizamos observações sistemáticas das crianças ao longo das intervenções, assim como analisamos a própria atividade realizada por membros do GEIPEE-Thc em suas ações e operações, procurando retratar as diferentes situações através de anotações, filmagens, fotografias, dentre outros recursos pedagógicos que nos oferecem respaldo para analisarmos o processo de intervenção e de pesquisa com maior fidedignidade.

Vale evidenciar que a metodologia de pesquisa adotada pelo GEIPEE-Thc tem sido histórica e coletivamente elaborada por seus membros em reuniões coletivas de estudos e nos respaldando nos pressupostos filosóficos do método materialista histórico dialético e presente na Teoria Histórico-cultural e na Pedagogia Histórico-crítica.

Neste artigo apresentaremos dados das intervenções que realizamos em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e contamos com o apoio do Programa Núcleo de Ensino – Prograd. Nesta escola realizamos as intervenções duas vezes por semana, com duração de 60 minutos, ou uma hora-aula, por turma. Sendo que atendemos e oferecemos às crianças que estão na 2ª série, 3ª série e 4ª série. As atividades são de caráter ludo-pedagógicas e que as mesmas possibilitem condições para desenvolvermos aspectos psíquicos, afetivos e motores das crianças envolvidas no Projeto, considerando a dialética do processo de desenvolvimento de cada sujeito.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Foram várias as intervenções realizadas ao longo do ano de 2013, assim, tivemos que realizar um recorte de nossas análises a partir dos registros e relatórios sistematizados de observação, destacando os dados referentes às situações de afetividade presentes na relação professor/aluno. Visamos analisar esses dados a partir de elementos da Teoria Histórico-cultural e enfatizar a importância da realização de um trabalho que considere as emoções, sentimentos, afetos na relação professor/aluno, uma vez que essas ações podem transformar a realidade sob as quais esses sujeitos vivenciam, a partir de suas relações humanas e sociais.

Gostaríamos de relatar alguns momentos vivenciados entre os membros do GEIPEE-Thc e as crianças que participam do Projeto desenvolvido em caráter de intervenção. Nos primeiros encontros com as crianças pudemos observar que, quando chegávamos em sala de aula, as mesmas pareciam um tanto quanto receosas em conversar conosco. Porém, ao longo das intervenções observamos que as crianças passaram a ficar próximas dos membros do GEIPEE-Thc. E analisamos que isto pode ter ocorrido em função dos membros do GEIPEE-Thc terem podido conhecer melhor a realidade da escola e as necessidades das crianças e, assim, desenvolver atividades direcionadas à realidade escolar e no intuito de afetá-las.

No final do ano letivo, como proposta de encerramento das intervenções nesta escola, realizamos uma roda de conversa com as crianças de todas as salas participantes do Projeto e pedimos que nos apontassem o que mais tinham gostado ao longo de nossas ações. Algumas crianças indicaram as brincadeiras propostas pelos membros do GEIPEE-Thc e disseram que gostaram porque era o ‘momento’ que tinham para estar fora da sala de aula e “brincar”. As atividades desenvolvidas com as crianças, em sua maioria, tinham por objetivo promover a socialização entre todos os participantes e promover situações diferenciadas das que eram vivenciadas em sala de aula, e as quais muitas vezes as crianças não se interessavam.

Vale ressaltar que mesmo planejando nossas intervenções tendo como ponto central às especificidades e necessidades das crianças e seus professores, enfrentamos dificuldades. Por exemplo, o fato de nas turmas terem crianças que se negavam a participar das intervenções do GEIPEE-Thc e, também, não realizavam as atividades propostas pela professora em sala de aula. E essas crianças eram ‘alvos’ de críticas e reclamações constantes dos professores e direção escolar. Ao longo das intervenções, os membros do GEIPEE-Thc buscaram dialogar francamente com essas crianças e em particular visando levantar os motivos das mes-

mas não participarem das brincadeiras e jogos. Na maioria, as crianças pouco se justificavam e nos diziam que gostavam apenas das brincadeiras de ‘correr’. Uma criança da 2ª série, a qual não participava de atividades que envolviam corrida, ao ser questionada do motivo de não querer brincar, nos respondeu: *“não corro como os meus amigos. Ahh, num gosto de brincar dessas brincadeiras”*.

Identificamos que foi após a explicação de um dos membros do GEIPEE-Thc, sobre o significado da brincadeira de correr, que a criança passou a participar das atividades. Ou seja, nós membros do GEIPE-Thc em nossas reuniões semanais de planejamento das ações ludo-pedagógicas nesta escola, nos inquietamos com o fato de algumas crianças não quererem participar das brincadeiras que envolviam ações de corrida, e que, no geral, são muito requisitadas por elas. Então, de nossas análises coletivas estabelecemos que seria importante, antes de iniciarmos as atividades no pátio da escola com as crianças, dentro da sala de aula explicarmos quais seriam as brincadeiras daquela intervenção e destacar suas características e regras e, principalmente, quais eram os objetivos de desenvolvermos as os jogos/brincadeiras. Em seguida, questionávamos as crianças se iriam participar se fizéssemos a brincadeira como relatamos. Em alguns momentos, as crianças sugeriram mudanças ou variações nas regras propostas das brincadeiras, mas não alteravam o objetivo da mesma. Assim, nós membros do GEIPEE-Thc fazíamos as modificações sugeridas pelas crianças durante a brincadeira no pátio ou quadra da escola.

Durante as intervenções de construção de um “escudo de um herói” que foram realizadas em etapas e as crianças foram divididas em grupos de 05 alunos, sendo que cada grupo contou com o apoio de um membro do GEIPEE-Thc para mediar essa construção. As crianças tiveram um maior contato com os membros do GEIPEE-Thc e demonstraram maior confiança nestes e chegaram a relatar fatos de suas vidas pessoais e vivências na escola. Avaliamos que, a partir dos diálogos e atividades ludo-pedagógicas, os membros do GEIPEE-Thc implementaram situações favoráveis para a mobilização de afetos entre as crianças e dessas para com membros do GEIPEE-Thc, tornando as atividades significativas aos envolvidos nas intervenções.

No geral, avaliamos que foi após mudarmos os conteúdos e a metodologia dos jogos e brincadeiras propostos nas intervenções que algumas crianças passaram a participar das atividades de corrida e houve a inteiração das mesmas com o

grupo e demais crianças. O comportamento de algumas crianças chamou atenção porque eles demonstraram sinais de amizade/afeto com os outros, pedindo desculpas sem precisarmos conversar com as mesmas.

Observamos uma maior desenvoltura de algumas crianças que eram apontadas como tímidas e quietas, pois passaram a se expressar e conversar com os membros do GEIPEE-Thc, e principalmente a participar das atividades propostas.

Já as crianças tidas, por suas professoras ou direção escolar, como ‘indisciplinados’ passaram respeitar o que era combinado entre o grupo de intervenção e os colegas de sala e participavam plenamente das atividades do GEIPEE-Thc.

Consideramos, portanto, que o Projeto de Intervenção ludo-pedagógico proposto e desenvolvido por membros do GEIPEE-Thc, nesta escola, possibilitou atividades educativas permeadas por ações ludo-pedagógicas de caráter emancipatório à maioria das crianças que participantes do Projeto. Ou seja, compreendemos que as brincadeiras e jogos implementados nas intervenções pelos membros do GEIPEE-Thc, dentro de um processo histórico vivido no interior da escola, surtiram resultados positivos não apenas para as crianças, mas para os próprios membros do Grupo, visto que algumas crianças passaram a brincar após o Grupo rever suas ações ludo-pedagógicas e a dialogar aberta e francamente com essas crianças, e depois percebemos que as crianças, nas relações com os colegas e com o próprio GEIPEE-Thc, implementaram novas possibilidades de relação humana social e escolar.

REFERÊNCIAS

BORONAT, M. E. *El juego em la edad preescolar*. La Habana/Cuba: Pueblo y Educación, 2001.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FELIX, T. S. P. *Timidez na escola: um estudo histórico-cultural*. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2013.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006a.

____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006b.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 28-50.

____. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Bauru, 2011.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

____. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor, 2006.

____. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. 1933. Madrid: Akal, 2004.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

6

REPENSANDO A INDISCIPLINA NA ESCOLA: PROPOSIÇÕES E AÇÕES

Eliana Marques Zanata

Paulo Borges Fazan

Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Resumo: O presente artigo tem por objetivo mapear e intervir em de situações de indisciplina e violência em uma escola que atende alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e foi desenvolvido por um período de dois semestres letivos. Inserido em uma abordagem de pesquisa qualitativa, o estudo foi dividido em etapas, a saber: a) levantamento dos principais problemas e queixas de professores e da equipe escolar como um todo, em torno da questão da violência que já está presente no cotidiano da escola, realizado por meio de questionário, entrevista semiestruturada e observação; b) Análise e mapeamento do contexto de violência na escola; c) apresentação dos resultados para os professores e proposição em conjunto do estabelecimento de medidas baseadas nas técnicas de intervenção visando diminuir a violência na escola; d) avaliação da intervenção. Os resultados obtidos apontaram para necessidade de intervenção junto aos professores e alunos sobre o fenômeno da violência na escola, uma vez que foram positivas as ações que envolveram a reflexão dos alunos sobre disciplina e temas como cidadania, projeto de vida e sexualidade. Como indicativo, fica a necessidade de realizar um trabalho de escuta e orientação junto às famílias para compreensão dos determinantes familiares envolvidos nos atos violentos dos alunos, bem como das dificuldades pedagógicas destes alunos com comportamento violento, é condição premente para que se institua uma cultura formativa voltada para a solidariedade, convivência e respeito para com o próximo. Sendo esta uma ação que necessita ser iniciada na escola.

Palavras-chave: Violência escolar; orientação educacional; intervenção escolar.

INTRODUÇÃO

As questões que envolvem a deflagração de ações violentas nas escolas tem sido palco de discussão em diversos setores e espaços sociais como escolas, clínicas de psicologia, grupos de estudos e pesquisa, conselhos tutelares, famílias e outros segmentos.

A construção de um espaço escolar de aprendizagem em que os reflexos da violência social sejam trabalhados de forma positiva na tentativa de conscien-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

tização dos educandos tem sido preocupação constante dos educadores em todos os níveis de ensino.

Este trabalho apresenta os resultados de uma proposta de intervenção tratada qualitativamente de forma científica. Tal intervenção teve por objetivo mapear e intervir em situações de indisciplina e violência em uma escola que atende alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Num primeiro momento foram levantados quais os principais problemas e queixas de professores e da equipe escolar como um todo, em torno da questão da violência que já está presente no cotidiano da escola. De posse desses resultados e em continuidade ao trabalho, propomos em conjunto com os professores medidas baseadas nas técnicas de intervenção visando diminuir a violência na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente é comum se ouvir falar no desinteresse dos alunos pelos conteúdos, projetos e atividades desenvolvidos no âmbito das escolas, tanto públicas quanto particulares. No entanto, essa é somente mais uma das queixas presentes no contexto escolar, uma vez que outros fenômenos estão presentes como o distanciamento dos pais dos processos educativos vivenciados por seus filhos, sua postura denunciada como passiva pelos professores já inconformados com alunos que não sabem ler no quarto ou quinto ano do ensino fundamental, a falta de condições materiais, de professores e de remuneração adequada a estes profissionais, a ausência de formação continuada e a queixa da grande ocorrência de violência dentro da sala de aula aparecem como fatores graves que não só dificultam, mas que também impedem a concretização da humanização dentro do espaço escolar.

Os dados deste estudo possibilitam compreender que os professores têm uma concepção de violência de senso comum ou mesmo baseada em concepções organicistas, uma vez que a maioria deles justifica a violência e o aumento do número de ocorrências de violência nas escolas pela culpa do indivíduo, o qual apresenta um quadro de carência afetiva, familiares usuários de drogas, ex-detentos, ou mesmo com carência de uma educação básica proporcionada no seio familiar; ou porque a família substituiu os valores éticos e religiosos por valores materiais; ou ainda por simples condição biológica inferindo diagnósticos de transtornos de atenção, de hiperatividade ou atraso no desenvolvimento cerebral

e daí justificando a presença de um psicólogo na escola para catalogar e medicar “crianças doentes”.

Vásquez (1978), que discorre sobre a violência do ponto de vista do Materialismo Histórico Dialético, e a compreende como um instrumento desenvolvido a serviço do processo de transformação da natureza, trazendo contribuições filosóficas sobre o entendimento das raízes da violência no processo social e histórico, em suas palavras

Na medida em que a atividade prática humana se exerce sobre um objeto físico, real, e exige a alteração ou destruição física de sua legalidade ou de algumas de suas propriedades, pode-se dizer que a violência acompanha a práxis. A violência se manifesta onde o natural ou o humano – como matéria ou como objeto de sua ação – resiste ao homem. Verifica-se justamente numa atividade humana que detém, desvia e finalmente altera a legalidade natural ou social. Nesse sentido, a violência é exclusiva do homem, na medida em que ele e o único ser que para manter-se em sua legalidade propriamente humana necessita violar ou violentar constantemente uma legalidade “exterior”. (VÁSQUEZ, 1978, p. 374)

O sentido de violência é semelhante ao de destruição ou alteração humana de uma determinada ordem natural. Esse sentido se altera na práxis social, quando o homem não é apenas sujeito, mas também objeto da ação violenta. Aqui a ação se exerce sobre homens concretos. Mas a violência não se destina apenas à destruição física e corpórea, mas também a seu ser social, ou seja, à sua condição de sujeito de determinadas relações sociais, econômicas, políticas, que se encarnam e cristalizam em certas instituições e relações que não existem à margem dos indivíduos concretos. Por não se esgotar no ser físico, o homem como objeto da violência não resiste passivamente, ele apresenta uma resistência, reage de acordo com seu grau de consciência, variando a resistência até convertê-la em oposição aberta.

Portanto, vê-se a necessidade de uma compreensão da construção histórica da violência a serviço de interesses econômicos e políticos que é contrária a compreensão biológica comumente apresentada pelos profissionais da educação. A falta de conhecimento dos professores sobre a relação imbricada da atividade do sujeito e o desenvolvimento de seu psiquismo, bem como da relação professor/aluno no processo educativo dificulta o enfrentamento frente às contradições postas em sala de aula. Segundo Gonçalves (2007), o professor precisa conhecer as necessidades

e motivos dos seus alunos e respeitar seus posicionamentos, mas é o professor que irá propiciar o surgimento de novas necessidades e motivos caso eles não existam, ou que sejam transformados, buscando otimizar o processo educativo, tornando o indivíduo cada vez mais pleno de seu desenvolvimento, de modo a conhecer suas determinações bem como a da realidade em que está inserido.

Se analisarmos o quadro social de nosso país é possível observar dimensões bem mais amplas que constituem variáveis do fenômeno da violência na escola, como é o caso da desvalorização do conhecimento e do papel social do professor, inclusive, durante sua formação, quando descrevem que neste período não foram preparados para lidar com alunos “violentos”.

Bernardes (2000) deixa claro que o uso de controle aversivo acontece quando o professor não possui outro recurso, alternativas para ações dentro de sala de aula. Isso faz com que o professor mantenha o controle aversivo para não perder o domínio da turma. Isso pode explicar porque vários professores não concordam com a abolição da reprovação, da nota baixa e de outras punições aplicadas muitas vezes arbitrariamente ou sem uma análise adequada das contingências, com o fim de práticas deste tipo eles perderiam o seu poder de controle sobre os alunos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, caracterizada como qualitativa, foi realizada em campo. Segundo Denzin et al. (2006), a pesquisa qualitativa é um campo de investigação que envolve uma variedade de materiais empíricos e práticas interpretativas; busca compreender melhor o assunto estudado e garantir, através dessa diversidade de práticas, uma visibilidade diferente de mundo. Para alcançar estas metas, utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados, a análise documental, entrevistas semiestruturadas, questionário, observação em campo e acompanhamento de atividades seguidas de registros em caderno de campo. Segundo Gil (1989), essas técnicas tem ampla utilização e relevância dentro das pesquisas sociais, inclusive na pesquisa-ação e pesquisa participativa. As entrevistas semiestruturadas permitiram realizar um diagnóstico inicial sobre as possibilidades, ideias e ações dos envolvidos em tais atividades e, ainda, buscar compreender as visões de mundo que orientam suas prioridades e suas atuações. A observação em campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), possibilitou obter dados de registro sobre as atividades em desenvolvimento.

Durante a primeira fase do projeto foi realizado encontro na escola com direção, coordenação, professores e equipe de apoio administrativo, no qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas. Dando continuidade a esta etapa de coleta de dados foram realizadas observações durante trinta dias nos dois períodos letivos em todos os ambientes da escola em diferentes momentos: entrada, saída de alunos, durante as aulas, reuniões de ATP (Aula de Trabalho Pedagógico), aulas de reforço e de educação física e quando alunos são encaminhados para direção. Durante as observações o pesquisador não interferia na dinâmica dos eventos, restringindo-se a mero espectador e registrando tudo o que observava. Ao observar as salas de aula durante as aulas o pesquisador anotava as queixas dos professores referentes à sua turma respectiva. Os dados observados serviram para complementar o questionário e a discussão, além de suporte na organização das intervenções.

A segunda fase do projeto consistiu em, a partir das respostas dos questionários e das observações realizadas, promover intervenção no espaço escolar com ênfase na sala de aula. A pedido da direção da escola foram trabalhadas todas as salas de aula do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Os encontros foram agendados com professores que sediam até cinquenta minutos semanais de suas aulas para as atividades do núcleo, sendo primordial a participação deles nas atividades com os alunos para fortalecimento do vínculo professor/aluno.

Baseando-se nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil foram elaboradas atividades com objetivos diferentes para cada ano do ensino fundamental. Desta forma, os encontros programados previamente foram replicados de sala em sala de acordo com o ano escolar. Com os alunos de todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental foram programados doze encontros com atividades para formação de identidade e identidade grupal e cidadania, visando diminuir os constantes xingamentos entre eles.

Estas atividades foram desenvolvidas durante dois semestres, alternadamente nas salas de aulas indicadas pelos professores participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeira Fase: Levantamento Prévio do Contexto

Em relação a primeira parte da pesquisa, referente ao levantamento das queixas e mapeamento do contexto escolar, foram considerados todos os questionários,

sendo vinte e três professores, quatro de coordenação pedagógica e seis pela equipe de apoio. Os relatos demonstram que a indisciplina e a violência na escola são comuns, observadas por todos os participantes da pesquisa, mas a maioria dos eventos nesta categoria foi apontada pelos professores.

Os dados iniciais demonstram que comportamentos violentos têm ocorrido, principalmente e com maior frequência, no pátio e nas salas de aula, além dos demais ambientes escolares (quadra, jardim, corredores, banheiros, salas de leitura etc.). Foram citados: atos de desacatos verbais aos professores, funcionários e coordenadores, além de brigas físicas e verbais entre alunos e, às vezes, casos de degradação do patrimônio público, gestos obscenos, ameaças aos funcionários feitas por alunos e pais de alunos, além de já terem ocorrido casos de furto. Os relatos demonstram que a indisciplina e a violência na escola são frequentes, observadas por todos os participantes da pesquisa.

A ausência da família e as dificuldades pedagógicas dos alunos são os principais fenômenos geradores da violência escolar na opinião de quase todos os sujeitos da pesquisa. A maioria dos funcionários tem idade superior aos 36 anos, quase à metade deles com menos de dois anos de trabalho na escola. Dos membros que compõem a equipe escolar, 90% informam que, nos últimos anos, a ocorrência de eventos agressivos foi constante, mesmo com medidas e esforços realizados (reunião com pais e professores, o Programa Educacional de Resistência às Drogas, Professor Mediador, regras, punições verbais e diálogos com alunos). Dentre os respondentes 60% atua há mais de três anos em sua respectiva função na escola estadual. Apenas um participante respondeu não ter conhecimento sobre *bullying*, já o restante afirma estar consciente de informações a esse respeito, apesar do fenômeno não ter aparecido explicitamente nos relatos.

Todos relataram a ocorrência de violência entre os alunos, porém desconhecem a existência de *bullying* no ambiente. Este é um dos indicativos que conduzem a necessidade de observações diretas no ambiente para melhor compreensão do fenômeno da queixa escolar visando assim promover intervenções possíveis no caso específico.

Os resultados obtidos apontaram para necessidade de intervenção junto aos professores, funcionários e às famílias dos alunos, sobre o fenômeno da violência na escola, visando, deste modo, ações de desconstrução de atitudes geradoras de violência. Para tanto se fez premente a necessidade de instrumentalização dos

envolvidos no processo educativo para intervir com os alunos, independente do histórico em que sejam encontradas variáveis causais da violência decorrentes da escola ou da família dos alunos. Tal posicionamento está pautado na premissa de que independente das causas, as quais na maioria das vezes não podem ser resolvidas no âmbito escolar, é preciso que se realizem ações formativas e preventivas de eventos futuros que venham a culminar na ampliação de atitudes violentas ou mesmo de *bullying* nas escolas.

Segunda Etapa: Observação do Contexto e Aplicação das Atividades

Durante as observações de campo foi possível comprovar os dados do questionário. Isto foi muito importante para conclusão do trabalho além de possibilitar mais dados para discussão.

Foi observado que as situações de indisciplina eram mais frequentes minutos antes, durante e minutos depois do intervalo, também minutos antes e durante a saída da escola. Já durante as aulas de educação física eram raros eventos de indisciplina. Inferiu-se daí que as crianças têm grande demanda por movimentar-se e que permanecer sentado em sala de aula é aversivo. Isso foi comprovado durante as observações anotando verbalizações de alunos que constantemente reclamavam ao serem abordados andando pela sala. As mais frequentes em todas as salas observadas foram: “Não aguento mais aula e caderno” (especificamente dos alunos do 5º ano)... “Vamos jogar bola”... “Tá na hora do intervalo já”... “Deixa eu sair professora”... “Deixa eu beber água”... “Deixa eu ir no banheiro”. Frente a expressão dos alunos é possível inferir que as atividades de sala de aula não têm sido atrativas, motivadoras nem despertam o senso de curiosidade em aprender.

Outro dado cotejado foi que mesmo os alunos mais disciplinados acabam se envolvendo em situações que atrapalhavam a aula quando se aproximava o sinal do intervalo ou da saída. Isso leva a conclusão que os alunos sentem grande ansiedade para saírem da sala de aula e movimentarem-se, característica própria das crianças, e mesmo para os alunos que aderem as regras, era difícil permanecer quieto e executando tarefas de estudo durante o tempo exigido, principalmente quando o horário de sair da sala se aproxima.

Notou-se que as medidas de controle mais utilizadas em casos de emergência onde a aula não prosseguia devido a indisciplina era: (A) os professores gritam com os alunos e (B) passam o poder de punição para os pais ou para direção da

escola. Somente uma professora não tomava como medida disciplinar retirar o aluno da sala, mas adotava o “bilhete para os pais” como punição. Pode-se observar a contradição na relação escola\ família, ressaltando que nos conselhos e reuniões não há a presença efetiva dos pais, nem das crianças. Ou mesmo quando solicitada a presença na escola por parte de um responsável essa não era cumprida na maior parte dos casos ou era nula, uma vez que o aluno mantinha os comportamentos indisciplinados. Houve relatos por parte de membros da direção sobre pais que batiam nos filhos se chamados a comparecer por conta de atos de indisciplina, resultando na constante queixa dos professores destas crianças, sobre o comportamento delas e da conseqüente falta de punição ao solicitarem o apoio da coordenação para resolver problemas dentro da sala de aula.

A estratégia mais drástica e mais frequentemente adotada, de combate a indisciplina, pelos professores e coordenação era a ameaça de cancelamento de passeios, o que acabava por efetivar-se. Também se observou que não havia aula fora da sala em nenhum momento, com exceção da educação física. A escola não possuía biblioteca e não realizava passeios devido à reclamação do comportamento dos alunos feita pelos professores. Eles ficavam constantemente em sala de aula sem perspectiva de fazer outras atividades que não na carteira.

Na seqüência foram realizadas observações na escola e em sala de aula visando levantar quais eram as ocorrências que viriam ao encontro dos relatos dos professores. Estes resultados foram compilados e apresentamos em forma de quadros. O Quadro 1 apresenta o perfil da escola, o Quadro 2 apresenta as queixas dos professores e o Quadro 3 apresenta a síntese das situações observadas.

Quadro 1 Perfil da escola.

Local Observado	Estado de Conservação	Tipo de Violência Ocorrido	Frequência de Atos Violentos
Quadras	Pintura nova.	Empurrões, brigas físicas e verbais.	Às vezes
Refeitório	Reformando, piso solto quebrado, materiais de reforma amontoados.	Ofensas.	Sempre
Pátio	Reformando o piso.	Empurrões, brigas físicas e verbais.	Sempre
Área de lazer	Somente gramado.	Empurrões, brigas físicas e verbais.	Às vezes

(continua)

Local Observado	Estado de Conservação	Tipo de Violência Ocorrido	Frequência de Atos Violentos
Portões de entrada e saída	Espaço adequado e em bom estado de conservação.	Empurrões e ofensas.	Às vezes
Salas de aula	Falta de materiais: lápis, caderno, livros, mesas danificadas, falta de equipamento de áudio e vídeo.	Empurrões, brigas físicas e verbais, ofensas, agressão física.	Sempre
Corredores	Conservados.	Empurrões, ofensas.	Sempre
Banheiros	Conservados.	Nenhum	Nunca
Sala de reforço	Vários livros empilhados em um canto sem utilização.	Nenhum	Nunca
Sala da direção	Em bom estado.	Nenhum	Nunca
Secretaria	Em bom estado.	Nenhum	Nunca
Biblioteca	Não possui.	Nenhum	Nunca
Arredores	Pichação nos muros.	Nenhum	Nunca

O Quadro 2 apresenta sinteticamente alguns pontos considerados relevantes durante a observação. Vale ressaltar que os episódios caracterizados como violentos não acontecem em todos os espaços.

Quadro 2 Queixas dos professores.

Professores	Queixas Coletadas
1º ano	Indisciplina, conversas durante a aula, falam todos ao mesmo tempo. Famílias são desestruturadas e eles não obedecem por isso.
2º ano	Indisciplina, conversas durante a aula, falam todos ao mesmo tempo. Famílias são desestruturadas e eles não obedecem por isso. Não conseguem aprender porque são indisciplinados, não gostam de escrever.
3º ano	Indisciplina; violência entre as meninas; não aprendem porque não sabem escrever direito ainda e a família não liga para eles. São desobedientes porque os pais não se interessam pelo ensino. Ofendem a professora e os colegas.
4º ano	Indisciplina; violência; não aprendem porque não sabem escrever direito ainda e a família não liga para eles. São desobedientes porque os pais não se interessam pelo ensino. Ofensas. Gestos obscenos, piadas de cunho sexual, palavrões.
5º ano	Indisciplina; são desobedientes porque os pais não se interessam pelo ensino. Ofensas. Gestos obscenos, piadas de cunho sexual, palavrões, namoricos, danças obscenas, cartinhas de namorados.

As queixas dos professores são em sua maioria centradas no comportamento dos alunos que de uma forma ou de outra acabam por comprometer o andamento da aula. Os professores queixam de conversas e não apontam nem verbalizam claramente o que entendem ser os comportamentos violentos. Vale ressaltar que mesmo que o tipo de queixa se modifique com o avanço da idade dos alunos, a indisciplina prepondera em todos os anos e os comportamentos considerados inadequados vão ao encontro do desenvolvimento da criança que avança para a pré-adolescência.

Quadro 3 Síntese das situações observadas.

Ano do Ensino Fundamental	Ocorreu <i>Bullying</i>	Situações de Indisciplina dos Alunos	Ações do Professor	Controle de Indisciplina e Atenção
Salas do 1º	Não.	Xingamentos, conversas durante a aula.	Gritos, conversa individual com professora; bilhetes para os pais.	Cantar uma música com os alunos depois do intervalo. Bater palmas, contar até dez em voz alta, chamar atenção do aluno pelo nome.
Salas do 2º	Não.	Xingamentos, conversas durante a aula.	Gritos, bilhete para os pais, encaminhado para direção.	Bater palmas, contar até dez em voz alta, chamar atenção do aluno pelo nome.
Salas do 3º	Sim, em uma sala somente.	Xingamentos, conversas durante a aula, tapas, chutes, jogar objetos, ofender professor.	Gritos, presença de uma figura masculina (professor ou vice-diretor), exposição da falha disciplinar do aluno diante dos colegas, encaminhamento para direção, suspensão; encaminhado para castigo na sala de reforço.	Bater palmas, contar até dez em voz alta, chamar atenção do aluno pelo nome, solicitar presença do vice-diretor, gritar silêncio, bater na carteira com força.
Salas do 4º	Não.	conversas durante a aula.	Gritos, encaminhamento para direção, bilhete para os pais. Cancelar passeio cultural.	Bater palmas, chamar atenção do aluno pelo nome. Marcar nomes de indisciplinados na lousa para efetuar punições.

(continua)

Ano do Ensino Fundamental	Ocorreu <i>Bullying</i>	Situações de Indisciplina dos Alunos	Ações do Professor	Controle de Indisciplina e Atenção
Salas do 5º	Sim.	Xingamentos, conversas durante a aula, tapas e chutes.	Gritos, encaminhamento para direção, bilhete para os pais, chamar o aluno por apelido (encrenca, moleque, sem vergonha).	Bater palmas, chamar atenção do aluno pelo nome. Marcar nomes de indisciplinados na lousa para efetuar punições. Ameaçar cancelar passeio cultural.

Fonte: Dados coletados durante a pesquisa.

Nas situações observadas e descritas no Quadro 3 é possível verificar que os xingamentos entre os alunos são frequentes em todas as turmas, da mesma forma os gritos dos professores são uma constante na tentativa de conter o comportamento.

As observações apontam para dificuldades de todos os professores em lidar com a indisciplina dos alunos e com comportamentos violentos principalmente. O fato deve-se a falta de aceitação das regras no espaço escolar por parte dos alunos. Os professores colocavam regras e as repetiam com frequência. No entanto, os alunos se comportavam como se esquecessem das regras até o professor perder a condução da situação e solicitar a saída do aluno ou a presença da direção.

A postura rígida e punitiva dos professores reflete-se nas possíveis causas da percepção do aumento da violência citadas pelos membros da escola. Eles mantêm crenças de que os alunos não são bem comportados porque são de famílias desestruturadas, sofrem rejeição e\ou são negligenciados, ou seja, não tem jeito de mudar, além de terem grandes dificuldades aprendizagem (serem incapazes de aprender). No entanto, por meio das observações realizadas no cotidiano da escola, ao invés propor e incentivar a leitura, a pesquisa e a cultura com atividades fora da sala, como uma possibilidade de reverter esse quadro, a coordenação e os professores optam por manter os alunos sob controle aversivo de ameaças e punições, em atividades constantes apenas dentro da sala de aula.

Posteriormente foram realizados encontros em sala de aula para instrumentalização dos envolvidos no processo educativo. Todas estas medidas visaram à produção de ações que minimizassem a ocorrência de indisciplina e violência na escola, sintetizadas no Quadro 4.

Quadro 4 Síntese e objetivos das ações desenvolvidas nos encontros

Encontro	Categoria	Aplicação	Atividade e Objetivo
1º	Identidade	Todos os anos.	Dinâmica “Dos cumprimentos” visando aquecimento e desinibição participantes. Elaboração dos “Crachás pessoais” para identificação dos participantes.
2º	Identidade	Todos os anos.	“Jogo do telefone sem fio” , para aquecimento. “Contar a história familiar do Nome” – proporcionar interação entre alunos que não conhecem um ao outro, aceitação referente ao nome, construção de vínculos.
3º	Identidade	Todos os anos.	“Jogo das palmas” – aquecimento. “Falar sobre um amigo da sala” – fortalecer vínculos e conhecer qualidades dos demais colegas de sala.
4º	Identidade grupal	Todos os anos.	“Jogo da autoestima dos alunos em sala” – aumentar a percepção do professor e dos colegas sobre como a autoestima dos alunos é afetada em sala de aula.
5º	Identidade grupal	Todos os anos.	“Imagens Familiares” – possibilitar aos alunos a expressão de sua identidade familiar no grupo escolar.
6º	Identidade grupal	Todos os anos.	“Bandeira pessoal” – trabalhar percepção das qualidades reconhecidas pelos alunos através do grupo. “Exposição dos trabalhos em varal” – proporcionar o reconhecimento das qualidades dos colegas.
7º	Identidade grupal	Todos os anos.	“Jogo das diferenças” – proporcionar autoconhecimento e aceitação das diferenças entre alunos. “Debate” – a cada rodada – permitir que as crianças falem de suas características físicas sem constrangimentos. Avaliar encontro e proporcionar escuta do colega além de reconhecimento do trabalho em grupo.
8º	Identidade grupal	Todos os anos.	“Batata quente com bexigas” – Proporcionar autoconhecimento grupal, estimular fraternidade e diminuir competitividade entre os alunos. “Debate” – Avaliar encontro e proporcionar escuta do colega além de reconhecimento do trabalho em grupo.
9º	Identidade grupal	Todos os anos.	“Construção da árvore do grupo” – proporcionar autoconhecimento grupal.
10º	Cidadania	Todos os anos.	“Conhecendo a minha escola” – proporcionar reconhecimento do espaço escolar, direitos e deveres dos alunos. “Debate” – proporcionar escuta da opinião dos colegas e reconhecimento da situação da escola.

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Encontro	Categoria	Aplicação	Atividade e Objetivo
11º	Cidadania	Todos os anos.	“Assembleia dos desejos” – Expressar desejos e necessidades pessoais, identificar valores grupais. “Debate” – proporcionar escuta dos colegas, refletir sobre valores individuais e coletivos.
12º	Sexualidade	4º e 5º anos somente.	“Coleta de dúvidas relativas a sexualidade” e “Gincana sexual” .

Fonte: Planejamento da intervenção para execução do projeto.

Estas atividades foram propostas pelo bolsista e organizadas em conjunto com os professores. Todos os professores concordaram em participar, a maioria esteve presente nas salas de aula durante a realização das atividades, contudo, alguns se descompromissaram e deixaram por conta do bolsista a condução das atividades.

Embora houvesse intenção de equilibrar o número de atividades nas categorias, isso não foi possível tendo-se em vista que a questão da identidade foi muito forte e, portanto, necessário focar as ações por um período maior.

Na categoria sexualidade foi possível iniciar o trabalho e desenvolver apenas duas atividades, as quais foram muito bem acolhidas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Tendo em vista o término do projeto, houve o compromisso dos professores em darem continuidade a essa prática. A seguir é apresentado o Quadro 5 com a descrição da aplicação de cada atividade.

Quadro 5 Aplicação das atividades propostas.

Aplicação da Atividade
“Dos cumprimentos” – Todos caminham aleatoriamente cruzando-se dentro do grande círculo da quadra. O coordenador vai instruindo os participantes a cumprimentar-se cada vez de uma forma diferente: primeiramente com as mãos, depois com os cotovelos, depois com o ombro, em seguida com o calcanhar, a seguir com as costas e por último com o nariz – neste momento todos negam executar o cumprimento e a descontração toma conta.
“Crachás pessoais” – Construir um crachá de identificação personalizado com nome e como a criança gosta de ser chamada. Os crachás serão recolhidos e distribuídos novamente a cada encontro.
“Jogo do telefone sem fio” – Todos sentam em círculo. O Diretor passa uma senha para o primeiro participante. Este deverá repassar a senha para o colega à direita, mas para isso ele cria uma mímica da mensagem. A pessoa ouve, repete a mímica e passa a mensagem. No final cada um comenta o que recebeu e o que passou.

(continua)

Aplicação da Atividade

“Contar a história familiar do Nome” – Cada um conta como gosta de ser chamado e o que sabe sobre a história familiar do seu nome (quem deu o nome, porque este nome, se gosta ou não do nome e como quer ser chamado pelo grupo).

“Jogo das palmas” – Grupo em pé andando pela sala aleatoriamente. Ao comando do diretor através das palmas os alunos deverão formar subgrupos de quatro pessoas. Sai do jogo aquele que não formar um subgrupo. Previamente o diretor forma subgrupos de forma que não sobre ninguém para demonstração.

“Falar sobre um amigo da sala” – Todos em círculo. Cada eleger um amigo da sala, ninguém deve ficar de fora, o diretor deve ficar atento. Depois cada um fala uma qualidade que gosta no amigo eleito e no amigo a sua direita. Se a criança disser que não conhece ou não sabe o diretor ajuda com perguntas diretas: – o que ele tem faz de legal; o que ele já fez de legal; ele te empresta materiais; ele é legal com outro amiguinho da sala; diga uma característica física dele que você admira.

“Jogo da autoestima dos alunos em sala” – Contar uma historinha do “Patinho feio”. Em seguida usar a historinha para definir o conceito de autoestima. Distribuir uma folha sulfite para cada aluno e solicitar que escrevam suas qualidades e gostos pessoais que aparecem na escola ou que desenhem símbolos que traduzam essas qualidades e gostos (jogar bola bem, ser legal, ser obediente, saber desenhar, gostar das atividades de uma aula específica, etc.). Depois solicitar ao professor que fale de uma qualidade de cada aluno e pedir ao aluno que a reproduza no papel da mesma forma que as anteriores. Feito isso o diretor deve ler frases em voz alta para todos e a cada frase as crianças devem rasgar um pedaço da folha equivalente ao quanto ela fica triste quando ela se identificar com a frase. Frases: A) Meu colega me chama por apelido que não gosto. B) Minha professora criticou meu caderno em voz alta. C) A professora chamou minha atenção com gritos. D) Levei bronca por causa do comportamento do colega ou da sala. E) A professora me chamou por um apelido. F) Meus colegas fizeram um boato mau sobre mim. G) Você tirou nota baixa. H) Um colega me agrediu com empurrões, apelidos e xingamentos. I) Meus colegas riram da minha dúvida. Deverão ser elaboradas frases até o final do termo disponível. Ao final os alunos entregam as folhas mostram o que sobrou ao professor.

“Imagens Familiares” – Carteiras organizadas formando um grande “U”. Distribuir papel e lápis de cor para todos. Solicitar que desenhem símbolos que representem seus familiares e as qualidades que eles verbalizam sobre a criança em casa. Depois organizar subgrupos para compartilhar as informações. Feito isso solicitar que um membro de cada grupo fale as qualidades citadas dos colegas. Ganha o grupo que o orador disser mais qualidades verdadeiras.

“Bandeira pessoal” – Contar para os alunos a história de algumas bandeiras e seus significados. Utilizar bandeiras de times de futebol, países, da cidade e da escola. Distribuir folhas com bandeira em branco estampada e lápis de cor. Solicitar aos alunos que se utilizando das qualidades que reconheceram sobre eles mesmos nas atividades anteriores elaborem símbolos e cores para preencher sua bandeira pessoal.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

(continua)

Aplicação da Atividade

“Exposição dos trabalhos em varal” – Expor os trabalhos em um varal improvisado na sala de aula. Permitir que os alunos se organizem em subgrupos de até 4 crianças para que sucessivamente eles vão em fila observar os trabalhos e comentarem de qual gostou.

“Jogo das diferenças” – Dividir as crianças em dois grupos separados de cada lado da sala. O Diretor fica no centro traçando uma fronteira imaginária. Feito isso o diretor irá falar em voz alta uma característica física ou psicológica e as crianças deverão cruzar a fronteira em busca de um colega que tenha o oposto da característica citada. Os alunos devem formar pares com a mesma característica citada ou com um colega que possua a mesma citada e o outro seu oposto. Aqueles que não formarem pares continuam a brincar em outra rodada. Não há perdedores ou vencedores. Características de exemplo: magro, gordo, alto, baixo, negro, branco, loiro, inteligente, preguiçoso, agitado, bom de bola, ruim em de matemática, falante, tímido, paquerador, gosta de escrever, não sei escrever, etc. A cada rodada os pares devem falar suas características para verificar se estão corretos. O interessante é as crianças sentirem-se a vontade com seus defeitos e qualidades diante dos coleguinhas.

“Batata quente com bexigas” – Distribuir uma bexiga para cada aluno e solicitar que escrevam seu nome com canetinha na bexiga. Em seguida sentam-se em círculos. O diretor começa a narrar “batata quente... Quente... Quente... Queimou!” Os alunos devem ir passando as bexigas para o colega ao lado sem deixar cair no chão e sem estourá-las. Ao final da narração ninguém pode ficar sem nenhuma bexiga na mão ou com mais de uma bexiga na mão. Quem ficar nestas condições vai saindo da brincadeira, mas sua bexiga permanece. Ao final das rodadas ou quando tiver muitas bexigas impossibilitando a brincadeira o narrado deve explicar o seguinte: as bexigas representam cada dificuldade de cada coleguinha da sala para realizar uma tarefa, passar a bexiga durante a narração representa ajudar o amiguinho em uma tarefa desafiadora, deixar a bexiga cair é não ajudar de forma adequada, ficar com mais de uma bexiga significa precisar de mais ajuda, dessa forma vocês observaram que um ajudando o outro todos conseguem, mas se alguém do grupo fica de fora acaba atrapalhando todos porque aumentam as dificuldades mas diminuí a ajuda. Portanto, um deve ajudar o outro para todos irem bem.

“Construção da árvore do grupo” – Solicitar que os alunos pintem suas mãos com tinta guache e que carimbem na cartolina com a cor correspondente a cada parte constituindo uma grande árvore. Fixar a árvore do grupo no fundo da sala. As crianças podem carimbar mais de uma vez até que a árvore fique pronta com tronco, folhas e frutos de cores diferentes. Ao final todos podem comentar o que eles acharam dos encontros e o que mais gostam no grupo da sala de aula e se gostaram da árvore.

“Conhecendo a minha escola” e **“Debate”** – Realizar um passeio pela escola toda pedindo aos alunos que mostrem a escola para o diretor. Depois, já em sala, dividir a sala em dois subgrupos e dar a cada um uma cartolina para fazer um cartaz do que viram. Solicitar que os alunos de um grupo escrevam ou desenhem o que tem na escola e como ela é. O outro deverá escrever ou desenhar o que não tem na escola e como gostariam que ela fosse.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

(continua)

Aplicação da Atividade

“Assembleia dos desejos” e “Debate” – Todos em círculo sentados recebem um cartão em branco e um lápis. O diretor do jogo pede aos participantes que escrevam ou desenhem um pedido (desejo ou sonho) que poderia ser realizado. Após isso recolher os cartões separando-os secretamente nas categorias: A) pedidos feitos em benefício próprio B) pedidos que beneficiam o coletivo C) Pedidos que beneficiam outra pessoa. Feito isso apresentar todos os pedidos para o grupo, uma categoria de cada vez, pedindo aos participantes que ouçam e identifiquem a semelhança entre os pedidos de cada categoria.

“Coleta de dúvidas relativas a sexualidade” e “Gincana sexual” – Divisão da sala entre dois grupos de meninos e de meninas. Em seguida o coordenador explica os diferentes assuntos que abrangem o tema sexualidade. Em seguida os grupos devem elaborar e escrever na folha em branco todas as questões dos integrantes do grupo. Em seguida o moderador irá responder as perguntas fazendo um jogo. Para isso basta dividir os grupos de meninos e meninas, cada um pela metade e formar quatro grupos misturando meninos e meninas dos subgrupos. Ganha o grupo que participar mais e responder corretamente a maioria das questões.

Fonte: Seleção realizada pelos autores para realizar a intervenção.

Durante a realização das atividades a receptividade dos alunos foi muito boa, na maioria delas não houve negativa em participar e os alunos não demonstraram comportamentos agressivos, exceto uma aluna que não queria participar e impedia por vezes que seus colegas se envolvessem com a atividade.

Todos os participantes expuseram sua avaliação ao final do projeto e avaliaram positivamente. Os professores também manifestaram que o comportamento dos alunos começou a apresentar modificações. Na aplicação dos últimos encontros foi possível registrar que os alunos mostravam-se mais atentos e respeitosos com os professores e entre eles.

Contudo, ainda apresentavam comportamentos agressivos quando contrariados, quando em ócio ou ainda nos momentos que se aproximavam dos horários de entrada e saída da escola ou do horário de intervalo.

As atividades desenvolvidas durante os encontros apontam que a atitude de escuta para com as necessidades dos alunos apresentou resultados positivos. Os alunos se envolveram, participaram e expuseram suas angústias, dúvidas e desejos para uma escola melhor. Demonstraram intencionalidade em estabelecer um ambiente de convivência mais respeitoso para consigo mesmo e para com os colegas e professores. Provavelmente essa postura foi possível devido ao trabalho intenso voltado para a categoria identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o desenvolvimento das ações fica evidente que é necessária a continuidade do trabalho, observações diretas do ambiente escolar, com objetivo de identificar e intervir nos agentes agressores frente as características das variáveis envolvidas na queixa escolar (antecedentes e condições pré-estabelecidas, utilização de punição excessiva etc.) e também a existência ou não de *bullying*.

O espaço escolar não tem se configurado como um espaço democrático, de concretização do saber, no qual participam as famílias e os membros da escola atuando em conjunto, mas sim como espaço instituído para reprodução do capital, do poder econômico e de comportamentos de dominação e repressão. A constante exigência e tomada de punições, a acusação de que as famílias não participam sendo negligenciada a abertura para comunidade do espaço escolar através de políticas públicas e administrativas, demonstram as demandas a serem supridas para concretização e efetivação da escola como instrumento de democratização do saber de forma a acolher todos os alunos oportunizando uma formação humana e cidadã.

Tanto o corpo docente, quanto as famílias e as crianças não compreendem as lógicas e a historicidade do processo de construção do ensino, ausentando-se de culpa, mas não da necessidade de formação e informação a respeito. Neste sentido é papel da gestão escolar democrática e participativa promover a democratização do saber na escola rompendo com posturas paradigmáticas de dominação para possibilitar relações sociais mediadas pelo vínculo entre o educador e o educando, entre a escola e a comunidade.

Ainda é necessário analisar e propor novas estratégias além das já tomadas pela escola, que em um primeiro momento, parecem estar sendo pouco eficazes. Todas estas medidas visam à produção de ações que minimizem a ocorrência de indisciplina e violência na escola.

Os resultados obtidos apontaram para necessidade de intervenção junto aos professores e alunos sobre o fenômeno da violência na escola, visando, deste modo, ações de desconstrução de atitudes educativas geradoras de violência, a reflexão dos alunos sobre disciplina e temas como cidadania, projeto de vida e sexualidade.

Realizar um trabalho de escuta e orientação junto às famílias para compreensão dos determinantes familiares envolvidos nos atos violentos dos alunos, bem como das dificuldades pedagógicas destes alunos com comportamento violento,

é condição premente para que se institua uma cultura formativa voltada para a solidariedade, convivência e respeito para com o próximo. Esta é uma ação que necessita ser iniciada na escola.

Criar uma cultura de convivência respeitosa nas escolas é uma questão processual. Este projeto certamente colaborou para este início. Espera-se que a continuidade das ações por parte dos professores possa gradativamente otimizar as potencialidades dos ambientes de aprendizagem na escola. Ao se estabelecer essa cultura espera-se que o ambiente escolar seja propício ao desenvolvimento real do processo de aprendizagem de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, S. M. Algumas das coisas que B. F. Skinner pode dizer a professores e estudantes de Psicologia interessados em educação. *Ciência e Comportamento Humano*, v. 1, Santo André, EsETEC, 2000.

BOGDAN, R.; BİKLEN, S. *A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

DENZIN, K. N. et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GONÇALVES, F. O professor e a educação, entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. *Educação: Psicologia da educação*, PUC-São Paulo, 2007.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

7

SEXUALIDADES, IDENTIDADES E RELAÇÕES DE GÊNEROS: ROMPENDO FRONTEIRAS SOCIAIS E CULTURAIS

Antonio Carlos Barbosa da Silva
Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva
Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: A partir de reflexões acerca das teorias sociológicas e filosóficas contemporâneas e teorias educativas críticas, elaboramos e aplicamos duas oficinas junto a alunos, entre 13 e 16 anos, de uma escola pública em Assis-SP, com a finalidade de discutir as sexualidades, identidades e as relações de gêneros. A primeira oficina, através de debates e reflexões (ênfase na técnica do grupo operativo) problematizou os preconceitos, o machismo, a repressão e as normatividades relacionadas ao gênero e sexualidade que são repassados sócio e culturalmente aos homens e mulheres ao longo de suas histórias. A segunda oficina foi elaborada a partir de um recurso lúdico muito utilizada por jovens na atualidade – o uso do RPG (Role Playing Game). Os estudantes que participaram das oficinas perceberam que as sexualidades, as identidades e as relações de gêneros são construídas historicamente a partir da cultura social. Pode-se dizer que as questões das sexualidades, identidades e relações de gêneros quando questionadas, desconstruídas e reelaboradas podem se tornar formas de vidas mais plenas e menos preconceituosas.

Palavras-chave: Psicologia; gênero; sexualidade; RPG; grupos.

INTRODUÇÃO

Educação x Contemporaneidade

A sociedade contemporânea é representada pelas instituições que remetem à velocidade, à tecnologia, ao individualismo e ao consumo. Augé (2012) aponta que a contemporaneidade é retratada pelas instituições que representam espaços sem identidades, ou seja, não lugares. Esses podem ser pontuados como os lugares ou não-lugares. São os espaços construídos para o ser humano consumir com uma rápida parada, sem ter a necessidade de estabelecer nenhum vínculo afetivo com os mesmos. Assim, os supermercados, shopping centers, aeroportos são lugares de consumo e passagem, que não criam identidades, que não fazem

histórias, que existem para servir aos propósitos consumistas do Sistema (SILVA & SILVA, 2012).

A educação, ao contrário, resiste a esse tipo de liquidez das instituições atuais. Entretanto essa resistência a faz enfrentar uma crise de identidade. A instituição que exige docilidade, concentração, coleguismo e reflexão parece não entender a sociedade atual que incentiva a agressividade, a leveza, o desapego e a inconsequência.

O descompasso entre educação e sociedade pode ser exemplificado pelo desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos educativos oferecidos pelos programas escolares, pelo desprezo vocacional da maioria da população atualmente em relação à profissão de professor, pelos baixos salários que são oferecidos pela rede pública de ensino aos professores e pelo alto desgaste físico e emocional que impera no espaço escolar atual.

Basicamente, essas ocorrências são sintomas gerados a partir da relação de-sarmônica que permeia o modelo de ensino oferecido pela escola e os processos de subjetivação contemporâneos que envolvem os indivíduos. Enquanto as instituições escolares trabalham há tempos com um modelo pouco flexível de educação, as crianças e adolescentes se deparam com um mundo novo, transformado, extremamente veloz, flexível, líquido, e, principalmente, que vende a ilusão de que tudo é possível através da aquisição de um produto ou serviço milagroso.

Evidente, que não estamos aprovando as transformações do mundo contemporâneo e nem o tipo de sociedade que a partir destas emergiu. Entretanto, acreditamos que a escola ainda é o serviço necessário e útil para problematizar a normatização atual do sistema, questioná-lo, desacelerá-lo e repensá-lo.

Dessa forma, as questões subjetivas que fogem das normatizações sociais, podem ser referenciadas e substancializadas por ações que ocorram no espaço escolar. Essas ações podem deixar os sujeitos fortes o suficiente para lidar com os preconceitos e violências que por ventura surjam contra essas novas subjetivações, por exemplo, as sexualidades.

Sexualidades contemporâneas x Escola

O aparente excesso de possibilidades do mundo contemporâneo interfere na subjetivação de todos nós e, portanto, não é raro ficarmos sem compreender os novos acontecimentos sociais, uma vez que, necessitaríamos de tempo (tão raro

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

atualmente) para deglutir e nos aprofundar nessas possibilidades. Para lidar com esses excessos preferimos aceitar as normatizações que são postuladas pelo sistema vigente, preferimos nos submeter aos discursos hegemônicos de um sistema conservador, preconceituoso, alienado e tendencioso, que pouco cede espaço para discussões democráticas a respeito das diversas temáticas sociais, tal como a sexualidade.

Por isso a escola, tem dificuldades de encarar a sociedade da velocidade. Entretanto, vemos a escola como uma das poucas instituições sociais sobreviventes a contemporaneidade que, ainda, se mostra capaz de exercer o debate democrático em relação às questões das sexualidades.

A escola, apesar de reproduzir o discurso social ideológico dominante, contraditoriamente, pode se colocar como o lugar da promoção das reflexões mais críticas sobre temas sociais, tais como ecologia, consumo, saúde, sexualidade e outros mais.

Na escola o aluno é instigado não só a reproduzir, mas a pensar e a debater. Para Freire (1987), as ações educativas podem representar possibilidades de transformação das relações sociais dominantes, quando postula nas suas atividades ações práticas libertárias, reflexivas e emancipatórias.

Portanto, apontamos a escola como um lugar social capaz de pensar a sexualidade de forma mais crítica, democrática e menos preconceituosa, opondo-se ao discurso instituinte, conservador e hegemônico da sociedade dominante. Mesmo assim, dependendo do tipo de comunidade escolar a sexualidade continua sendo uma temática ligada à voluptuosidade, por isso ainda é vista como um tabu difícil de ser trabalhado no âmbito educacional.

Até a década de 70 a temática sexualidade não era nem incluída na grade curricular de formação dos professores, geralmente sendo evocada por seu conteúdo biológico em aulas sobre anatomia e fisiologia do sistema reprodutor. Por outro lado, crianças e adolescentes manifestavam cotidianamente a sua vontade de saber mais sobre o tema, fossem em suas brincadeiras, conversas informais, nas provocações pejorativas aos colegas e até mesmo na violência subjugada sobre outrem. Entretanto, entre adolescentes, os índices de gravidez não planejada, de infecções sexualmente transmissíveis e ataques homofóbicos aumentam contantemente.¹

1 Na 8ª Parada Livre de Porto Alegre, em 2004, a escola compareceu em primeiro lugar como espaço de discriminação contra LGBT. Cerca de 40% de jovens de 15 a 21 anos apontaram

Desta forma, cabe indagar se os adolescentes de fato têm informações concretas sobre a sexualidade ou se apenas internalizam os apelos sensuais de uma sociedade, supostamente, “educada” por novos espaços, como a mídia e a internet.

Sexualidade

A sexualidade também pode ser entendida como um componente natural, algo necessário e fonte de prazer na vida, uma necessidade básica e uma potencialidade erótica do corpo, um saber constituído historicamente, que ao ser debatido de forma crítica pode transformar a vida social do sujeito (MENEZES, 2014).

Para Foucault (1997), a sexualidade é um conceito cultural que diz respeito à forma como cada ser vivencia e significa o sexo, indo além do determinismo naturalista. A sexualidade é um dispositivo histórico em que conjuntam processos sociais que produzem e organizam a exteriorização do desejo e o gozo dos prazeres corporais, orientados a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos, ou a si mesmo.

A sexualidade compreende processos inconscientes e formas culturais, como uma criação social que se constitui com base em discursos sobre o sexo que regula, normaliza e produz verdades (MENEZES, 2014).

Com base nesses discursos a sexualidade é um fato social. É deste ponto de vista em que as identidades e relações de gênero têm se fundamentado em categorizações impregnadas na ordem social, que se permite relacionar a posição das mulheres, de maneira subordinada e a identidade de gênero de forma maniqueísta.

Relações de Gêneros e identidades de gênero

As relações de gênero referem-se às relações de poder estabelecidas socialmente entre homens e mulheres e que determinam o status social a partir das diferenças sexuais.

discriminação por parte de docentes e colegas (KNAUTH et al., 2006). Em 2005, na 9ª Parada GLBT de São Paulo, 32,6% das pessoas (44,7% dos homens bissexuais) identificaram escola e faculdade como espaços de marginalização e exclusão de LGBT e 32,7% sofreram discriminação por parte de docentes ou colegas (CARRARA et al., 2006, p. 40-2). No mesmo ano, na 8ª Parada de Belo Horizonte, a escola figurou como a instituição com maior frequência de manifestações homofóbicas: 34,5% declararam sofrer ali frequentes ou eventuais discriminações – a escola perde apenas para espaços não-institucionais: locais públicos e de diversão (PRADO et al., 2006, p. 54).

Segundo Albernaz & Longhi (2009) gêneros são formas de distribuir e significar o poder, sendo que o que é classificado como masculino tende a ser mais forte e superior; ao passo que o que é considerado feminino é visto como mais fraco e inferior e por isso deve ficar sob a esfera de proteção e de submissão ao masculino. Dessa forma sob essa óptica podemos compreender os valores atribuídos a homens e mulheres, bem como as regras de comportamento decorrentes desses valores.

Essas relações são construídas a partir de inúmeros fatores, entre eles, a educação no que tange a separação de meninos e meninas em mundos distintos. Assim sendo, a partir de uma perspectiva diferenciada o masculino se sobrepõe ao feminino e gradativamente vai transformando meninos em sujeitos dominadores.

A identidade de gênero representa um conjunto de significações causais que explicam o que é ser homem e o que é ser mulher. Valores, padrões de comportamento, características ditas como “naturais” são dadas ao sexo feminino e masculino, estereotipando o gênero. Aquele estereótipo que não se enquadra nesse padrão é discriminado. Romper com esse estereótipo é uma atividade muito difícil de ser conseguida, já que a sociedade atual nos fornece poucos elementos para aceitarmos as diferenças.

Ao romper com esses estereótipos passamos a aceitar as várias identidades de gêneros que possa haver em uma sociedade. Para algumas pessoas, a vivência de um gênero discordante do sexo é uma questão de identidade. Segundo Jesus (2012), as identidades de gêneros não são doenças mentais, nem perversões sexuais, nem doenças debilitantes ou contagiosas. Não tem nada a ver com orientação sexual, como geralmente se pensa, não é uma escolha nem é um capricho. As identidades de gênero se referem ao gênero em que a pessoa se identifica e podem ser afetadas por influência da família, religião, trabalho, etc. Elas são identificadas ao longo de toda a História e no mundo inteiro.

Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. As pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero. (JESUS, 2012, p. 14)

A identidade de gênero é construída e vivida na relação entre estrutura e práxis, entre o indivíduo e o social. Ela difere do termo orientação sexual que é rela-

tivamente conhecido, e se refere a como nos sentimos em relação à afetividade e sexualidade.

Para Jesus (2012) há quatro tipos de orientações afetivo-sexuais: os bissexuais que se sentem atraídos pelos dois gêneros; os heterossexuais, pelo gênero oposto; e os homossexuais que são atraídos pelo mesmo gênero. Os assexuados representam um caso singular, uma vez que podem apresentar uma orientação romântica, porém não sexual direcionado a algum dos gêneros (ou a ambos), ou não apresentarem orientação romântica e nem sexual.

A identidade de gênero, por sua vez, costuma ser menos compreendida. Ao passo que a orientação sexual se refere a outros, a quem nos relacionamos, a identidade de gênero faz referência a como nos reconhecemos dentro dos padrões de gênero estabelecidos socialmente. Segundo Grossi (1998) a sexualidade é apenas uma das variáveis que configura a identidade de gênero, em concomitância com outras coisas como os papéis de gênero e o significado social da reprodução. Sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre homens e mulheres; gênero é um conceito que remete à construção cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade; identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura determinada; e sexualidade é um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos.

OBJETIVOS

Promover oficinas grupais e reflexões críticas junto aos alunos do ensino médio acerca das problemáticas sociais que permeiam questões relacionadas a orientação sexual; fortalecer entre os/as estudantes de ensino médio a consciência sobre os cuidados de si e a prevenção de comportamentos de risco frente à gravidez não planejada e as infecções sexualmente transmissíveis e debater as visões preconceituosas da sociedade em torno das questões de gênero.

JUSTIFICATIVAS

Por mais que a ciência pedagógica e a sociedade tenham evoluído nas últimas décadas, a sexualidade continua sendo uma temática ligada à voluptuosidade, por isso ainda é vista como um tabu difícil de ser trabalhado no âmbito educacional, principalmente quanto envolve a educação infanto-juvenil.

As crianças e adolescentes manifestam cotidianamente a sua vontade de saber mais sobre o tema, seja em suas brincadeiras, conversas informais, nas provocações pejorativas aos colegas e até mesmo nos atos de violência subjugada sobre outrem. Nesse contexto, é comum ouvir adultos afirmarem que os/as adolescentes já sabem tudo sobre sexualidade e que nos tempos passados as coisas eram diferentes. Entretanto, entre adolescentes a homofobia e a gravidez não planejada aumentam consideravelmente (PRADO, 2008). Desta forma, cabe indagar se os/as adolescentes de fato têm informações concretas sobre a sexualidade ou se apenas internalizam os apelos sensuais de uma sociedade supostamente “educada\alienada” pela mídia, por valores que se associam ao consumo excessivo (o ter em vez de ser) e pelo conservadorismo social.

Considerando-se que depois da família a escola é o ambiente de socialização mais significativo na vida das pessoas é necessário que os/as professores/as e demais agentes da educação tenham condições de discutir junto aos/às estudantes as várias facetas da sexualidade, tais como afetividades, os cuidados com o corpo, a noção histórica e social de masculinidade e feminilidade, diversidades sexuais, etc. Com informações aprofundadas e com ações incluídas no planejamento didático-pedagógico da instituição estaremos colaborando para a formação de indivíduos mais críticos acerca da sociedade na qual estão incluídos.

Assim, a realização deste projeto visou propiciar o incentivo às atividades com o referido tema, dando mais espaço para a multiplicação de conhecimentos e à formação de cidadãos mais conscientes do cuidado com seu próprio corpo e do respeito às outras pessoas, contribuiu diretamente com a promoção de cidadania e direitos humanos tangenciais a questões de gênero, gerando uma diminuição da violência e preconceito resultante dessas questões.

QUESTÕES METODOLÓGICAS – EXPLICITANDO NOSSA PRÁTICA

As oficinas ocorreram em uma escola de ensino fundamental da periferia de uma cidade do oeste paulista. O número de alunos participantes em cada oficina variou de cinco a nove pessoas, sendo predominante a participação de meninas, cuja idade se encontra entre doze e treze anos. As oficinas se iniciaram em maio de 2013 e terminaram em novembro de 2013, ocorrendo semanalmente, num período de uma hora e quarenta minutos.

Para realizar as oficinas, utilizamos as chamadas em psicologia de intervenções grupais que possibilitam o desenvolvimento de reflexões acerca das sexualidades.

Assim, este trabalho, enfatizou ações educativas não formais para discutir de forma crítica as questões relacionadas às identidades e relações de gêneros e sexualidades. Com base nas reflexões de pensadores contemporâneos que evocam discussões sobre os processos de subjetivação que formam uma sociedade, tais como Bauman (2006), Foucault (1998), Augé (2012), Aquino (1997), problematizamos estigmas e estereótipos socialmente construídos e institucionalizados que servem para normatizar os gêneros e limitar a constituição das sexualidades. Metodologicamente estes estigmas foram postulados através de vivências grupais referenciadas por reflexões críticas.

A proposta de trabalho articulou-se de forma a tematizar as identidades, relações de gêneros e sexualidades das crianças e os adolescentes a partir de duas oficinas semanais, abrangendo públicos com interesses diversos. As oficinas tiveram por finalidade instrumentar cognitivamente e emocionalmente os grupos atendidos, para que esses construíssem novos processos de subjetivação para entender e questionar as normatividades que envolvem as sexualidades, as identidades e relações de gêneros.

As dinâmicas, discussões e produções coletivas de materiais gráficos desenvolvidos nas oficinas serviram como elementos para incrementar os debates. Em nossa ação estimulamos nos adolescentes o cuidado de si e do outro, a partir de sua relação com o próprio corpo e da reflexão sobre suas vivências sexuais, além de promover uma educação que problematizasse as relações de gênero e as demais sexualidades, visando o respeito às diferenças.

Desta forma o projeto se propôs a incentivar às atividades com os referidos temas, dando mais espaço para a multiplicação de conhecimentos e à formação de cidadãos mais conscientes do cuidado com seu próprio corpo, do respeito às diferenças e da crítica à normatividade, gerando uma diminuição da violência resultante dessas questões.

Como estratégias para estabelecer no espaço escolar uma práxis de ação/reflexão/ação sobre a realidade social vivenciada por um grupo de jovens estudantes elaboramos duas oficinas que visaram, acima de tudo, a reflexão sobre temáticas vinculadas à manifestação sexual.

Nas oficinas assumimos de antemão à rejeição da concepção de que as orientações sexuais não heterossexuais fossem sinônimas de qualquer tipo de desa-

juste ou perturbação psicológica. Isso serviu para potencializar nossas práticas de apoio psicológico a partir de um prisma positivo em relação à diversidade das orientações sexuais.

Oficina I

A utilização de um grupo temático reflexivo nos pareceu o melhor instrumento para viabilizar os debates críticos em torno das temáticas de sexualidades.

Esse grupo foi conduzido pelos coordenadores do projeto e por um grupo de estagiários da Unesp e bolsistas do projeto apoiado pela Prograd. O grupo temático reflexivo foi baseado na proposta de grupo operativo de Pichon-Riviere (1994)² Escolhemos a técnica do grupo temático reflexivo por ser uma vertente mais simples do grupo operativo.

O grupo de reflexão se afasta do termo operativo que contém em seu bojo a ideia que opera, realiza, produz. No grupo de reflexão não nos preocupamos em estabelecer regras interpretativas e nem normas de condução do pensar. O sujeito está livre para colocar suas ideias em debate, mas deve por princípio ouvir as críticas que poderão surgir contra elas.

Com o intuito de transformar os saberes, que normalmente são naturalizados por uma estrutura socioeconômica, e que visa capacitar os sujeitos para lidarem com a vulnerabilidade social que os assolam, são criadas estratégias para refletir sobre a influência do mundo externo sobre os processos subjetivos de regulação das manifestações humanas, tal como as sexualidades.

Desta forma, nós, como formadores de opinião, temos a obrigação de estimular o pensamento crítico em nossos educandos por meio de estímulos, da reflexão, da crítica e da troca de ideias, assumindo uma posição política de forma coerente. Para tanto, tomamos como base um viés filosófico educacional que leva em conta os aspectos epistemológicos, que respeitem o tempo de cada aluno, conduzindo-o a uma compreensão não somente do conhecimento em si, mas, sobretudo a uma compreensão do mundo (DUARTE & BARBOZA, 2007).

2 Grupo Operativo que se constitui em uma técnica terapêutica de atendimento grupal que tem como princípio básico promover processos de mudança em grupo. Essa conotação possui o objetivo de levar os participantes a aprender a pensar e operar, isto é, desenvolver a capacidade de resolver contradições dialéticas, sem criar situações conflitantes que imobilizem o crescimento do grupo.

Com o grupo de reflexão procuramos descrever os processos que induz a práticas sociais produtoras de domínios de saber e como elas penetram em nossos corpos e nos controlam. Apontamos, também, a partir do que Veyne (1995) afirma, que os processos de subjetivação não evoluem de forma sistematizada com o passar da história ou se modifica através do tempo.

Segundo Silva & Ferraz (2010) a pedra angular da intervenção reflexiva é a palavra circulada. Todos componentes do grupo participam, falam e trocam experiências, muitas vezes incentivadas pelo coordenador do grupo. Escolhemos esse recurso de trabalho porque achamos que a palavra, por meio do discurso, facilita as relações interpessoais e o desenvolvimento psíquico. Resgatar a força das palavras produz um homem vivente com palavra, responsável e condutor de suas ações (LARROSA, 2001).

Segundo Larrosa (2002) a palavra tem um grande poder, ela proíbe, impõe, inventa, critica. São as palavras que subjetivam o sujeito. Portanto, a oficina que contou com essa proposta. De um modo geral, esse tipo de intervenção serviu para o sujeito singular se expor num espaço coletivo, indeterminado e perigoso, onde ele buscou novas oportunidades, se abrir para possíveis mudanças e transformações. O sujeito no grupo temático reflexivo não deve se submeter ao saber e ao poder, ele pode ouvir, sofrer e re-significar seus conceitos constantemente.

Através da reflexão sobre as temáticas vinculadas às sexualidades, possibilitamos aos alunos participantes a reconstrução de seus processos subjetivos e elucubração de novas respostas frente a esta temática.

Para tal, nossa prática teve início com dinâmicas, vídeos, debates e explicações acerca do funcionamento do ciclo menstrual, da gravidez, do parto, da ejaculação e das formas de se obter prazer. Debates a respeito dos métodos anticoncepcionais (preservativo masculino e feminino, DIU, diafragma, gel espermicida, anticoncepcional oral, etc.) os quais foram levados na sala de aula, junto com próteses de genitálias feminina e masculina, para que os alunos compreendessem o funcionamento de cada um.

Também discutimos a respeito das principais doenças sexualmente transmissíveis e, conseqüentemente, da importância da prevenção para evitar contaminações. Junto de cada um desses temas, eram debatidas e refletidas as subjetividades perpassadas pelos sujeitos nas diversas situações discutidas. Após a completa compreensão destes temas, passamos a trabalhar temáticas mais subjetivas, como as sexualidades possíveis, tais como homossexualidade, heterossexualidade, bis-

sexualidade, transexualidade, além de questões de gênero como, por exemplo, a forma que a mulher e o homem devem se portar o machismo, as identidades sexuais etc.

O debate sempre girou em torno das dúvidas e comentários levantados durante a oficina. O diálogo aberto e sem preconceito ampliou a segurança dos estudantes em expor suas dificuldades e em criar novas singularidades para respeitar as sexualidades. Na experiência com a escola, pudemos observar que assuntos relacionados com as sexualidades, as questões das relações de gêneros e da heteronormatividade surgem facilmente, ainda mais em atividades que envolvem o corpo.

As questões de gêneros foram trabalhadas a partir do debate em torno das inversões dos papéis, ou seja, alunos do sexo masculino analisaram mulheres e alunas do sexo feminino analisaram homens e refletiram sobre as normatividades que envolvem essas identidades. Tais interpretações foram estimuladas e aprofundadas cognitivamente e emocionalmente a partir de exercícios que proporcionaram outros registros de sensação corporal e de interação coletiva. Os alunos, em geral, apresentaram boa predisposição em realizar as oficinas, no entanto, as relações entre os estudantes dificultaram a conclusão das propostas. Isso provavelmente ocorreu devido às relações sociais normativas já estabelecidas por estes durante o percurso escolar e já bem sedimentadas, o que dificulta relações mais singulares, diferentes da ordem pré-estabelecida.

Os alunos, com exceção das atividades em grupo e das aulas de educação física, não estavam acostumados a realizar atividades interpessoais guiadas por um educador (coordenador do grupo de reflexão). As propostas se apresentaram como novas e desafiadoras para estes, principalmente porque a vigilância institucional, o controle dos corpos, o puritanismo estava sempre presente no desenvolvimento dessas tarefas.

O principal desafio da oficina foi estabelecer dinâmicas que permitissem os jovens conhecerem seus corpos. O simples fato de falar de sua corporeidade inibiam os jovens. Havia uma condenação no modo de vestir, sentar, falar, gesticular daqueles que não seguissem os modelos sociais determinados. Em suma, a sexualidade ainda é vista como um assunto tabu.

Oficina II

O jogo de RPG (Role-Playing Game ou jogo de interpretação de personagens) foi outra estratégia que utilizamos dentro do grupo de reflexão para incentivar o

aluno a refletir sobre as questões relacionadas às sexualidades e gêneros e opressões sociais que geralmente constituem o pano de fundo de tais questões. Em nossa ação, no qual contamos com uma estagiária (mestra/oficineira do jogo) para conduzir o grupo, estimulamos os adolescentes a questionar os papéis de gênero pré-concebidos, bem como a posicionar-se criticamente diante de questões sexuais que os incomodam.

O RPG tem como origem os war games (jogos de guerra), jogos onde cada jogador controlava um exército de miniaturas e batalhavam uns contra os outros, podemos citar como exemplos destes jogos Kriegspiel (1811), tido como primeiro jogo de guerra e originado como forma de treinar soldados prussianos; Little Wars (1913), primeiro jogo voltado aos leigos; e War Hammer (1983), um dos jogos de guerra atuais mais famosos, rendendo inclusive filmes, jogos para computador e adaptações para o RPG.

Na década de 60, Dave Wesley, criou a ideia de um jogo cooperativo, com um juiz³ e onde cada jogador, em vez de controlar um exército inteiro, controla somente um personagem, o qual evoluirá, adquirindo novas capacidades e aprimorando as anteriores, conforme a história acontecer (SCHMIT, 2008).

Atualmente existem diversos sistemas de RPG, sua grande maioria baseados em cenários comumente conhecidos como “fantasia medieval”, cuja principal referência é o autor J. R. R. Tolkien, escritor de *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis*, e tendo como sistema⁴ mais famoso *Dungeons & Dragons* 3ª edição (D&D 3.0). Para o nosso projeto utilizamos o sistema RPG Quest, por consistir em um conjunto de regras compacto e de fácil assimilação.

O RPG como jogo de interpretação de papéis, pode ser comparado a um teatro, no qual os jogadores criam um personagem e o interpretam, entretanto o seu dife-

3 O juiz mais tarde será conhecido nos RPGs como “mestre” ou “narrador”, ou seja, o jogador que cria a história, aplica as regras e media a interação dos outros jogadores. Embora possa parecer, o mestre somente cria o esboço da história, e não ela completa, são as ações dos outros jogadores que darão “corpo”, continuidade e o desfecho da história.

4 Conjunto de regras que regem o jogo. Cada sistema possui regras diferentes, uns com enfoque nas batalhas, outros com enfoque na interpretação dos personagens, e ainda os que tentam balancear ambos. Estas regras, em conjunto com a rolagem de dados (que representa a aleatoriedade dos fatos, afinal, mesmo que alguém saiba realizar uma tarefa, não significa que ela consiga fazê-lo com perfeição sempre), são um modo de organizar o jogo, mas não são rígidas e são passíveis de modificação, o que se conhece como “regras da casa”.

rencial é proporcionar muito mais liberdade aos participantes, visto que não há script. O jogador conhecido como mestre ou narrador introduz um cenário inicial, com uma problemática inicial, e cabe aos outros jogadores utilizarem as características de seu personagem e a criatividade para lidarem com a situação posta, direcionando o curso da história no sentido que lhes parecem mais apropriados e, considerando as escolhas dos jogadores e as jogadas de dados, cabe ao mestre adicionar elementos extras que possam manter ou modificar o rumo da história.

Os pressupostos conceituais da utilização do RPG em práticas educativas visou proporcionar um ambiente no qual os estudantes pudessem refletir e agir mais livremente diante de situações que pudessem causar desconforto, tomando posições até então tidas como impossíveis.

Por meio do jogo de RPG possibilitamos aos jovens um espaço de práxis de ação/reflexão/ação onde foram questionados usos e costumes naturalizados pela sociedade. Temas relacionados à sexualidade, tais como: identidades de gênero, diversidades sexuais, gravidez precoce, prevenção sexual, eram introduzimos nas encenações do jogo. Além disso, o RPG serviu aos adolescentes para aprimorar a capacidade de trabalhar em grupo, a interpretação de texto e a adoção de uma postura crítica diante de autoridades (professores, líderes religiosos, pais, cientistas etc.) e seu ideário antes tido como inquestionáveis.

Deste modo, o RPG auxiliou os jovens a ter uma postura mais crítica diante do status quo, instigando os alunos a pensar acerca dos papéis que lhes foram apresentados como 'naturais' ou os únicos que eles pudessem exercer na sociedade, pois os colocavam como capazes de agir e refletir por conta própria, independente de classe social, gênero, orientação sexual e outros marcadores.

Esses jogos, juntamente com metodologias propostas por Paulo Freire (1987) (pedagogia libertadora), foram ferramentas educacionais poderosas na discussão transversal das questões de gênero.

As oficinas ocorreram com um grupo fixo de cinco alunos, quatro garotos e uma garota, durante duas horas por semana, tempo um pouco menor do que o necessário para uma partida do jogo, que pode durar três horas ou mais, mas este era o período possível, visto que as atividades encerravam e a escola fechava.

Como já explicado, o RPG, devido ao seu caráter inventivo e livre, teve o potencial de trabalhar com muitas e diversas questões, cabendo ao mestre, ou ao organizador da oficina criar as situações e apresentar as problemáticas a serem trabalhadas.

Podemos perceber um determinado quadro inicial que se desenvolveu ao longo das oficinas, conforme o grupo foi criando um sentimento de pertencimento e confiança um no outro.

Em geral, os alunos apresentaram boa disposição em realizar as oficinas, o sentimento de equipe conseguiu ser trabalhando com êxito, de modo que ao final das atividades as decisões que precisavam ser tomadas em equipe já conseguiram ser discutidas de modo que todos participassem destas. Por ser um jogo de cooperação, o RPG demandou certo grau de entendimento entre os participantes, liberdade entre estes para pudessem discordar, apontar alternativas, criticar, e embora o tempo apto de oficina tivesse sido relativamente curto, pudemos perceber significativa mudança de postura dos participantes, principalmente entre os mais tímidos.

Dentro desta mesma problemática, percebeu-se certa dificuldade da única aluna envolvida nas atividades de se integrar ao grupo. Tendo este problema como base, foi discutido o papel da mulher em situações de grupo. A princípio a integração desta foi complicada, sendo muitas vezes deixada de lado na tomada de decisões. Entretanto, com a mediação da mestra e a inserção de diversas PdMs⁵ femininas que exerciam papéis importantes na história, percebeu-se certo empoderamento da aluna e maior participação desta nas tomadas de decisão, embora acredita-se que os resultados pudessem ter sido mais amplos, caso houvesse mais tempo.

Deste modo, as relações de gênero foram sendo trabalhadas na medida em que as personagens femininas, interpretadas pela garota do grupo e pela mestra, precisavam impor-se e batalhar ao lado dos rapazes, como iguais, tomando parte nas decisões do grupo e tendo de mostrar seus pontos de vista.

Entretanto, foi visível a dificuldade dos alunos em desconstruir certos aspectos relacionados às questões de identidades sociais de homens e mulheres, visto que ainda percebiam-se alguns preconceitos por parte destes, que constantemente referiam-se a algumas atividades como “coisas de homens” ou “coisas de mulheres”. Embora o assunto tenha sido retomado de diversas formas e diversas

5 “Personagem do Mestre”: caracteriza-se em personagens da história/aventura que não são interpretados pelos jogadores, e sim pelo mestre, deste modo, cabe ao mestre interpretar a mais variada gama de pessoas, pois cabe a ele todos os outros habitantes do mundo fictício onde a história se desenrola.

vezes, estas são ideias muito enraizadas e que demandariam atividades específicas por um longo período.

Outro importante aspecto trabalhado foi à interpretação de regras e textos. Ao começar o trabalho com RPG percebeu-se uma grande dificuldade dos alunos de entenderem algumas das regras do jogo, que em um primeiro momento parecem muito abstratas. Em vista desta dificuldade, foram trabalhadas diversas formas de explicação: colocando-as em prática no jogo, com a leitura delas, cartões situacionais que continham algumas regras básicas para serem consultados quando preciso e, um dos que consideramos mais importante, a solicitação de auxílio de um colega para compreender o jogo, sem a mediação do oficinairo/mestre – em nossa compreensão, tal prática foi importante tanto para a integração dos integrantes do grupo, como para desmistificar a figura do oficinairo, que muitas vezes é visto pelos alunos como um professor, sendo assim, os jovens se vem na posição de conseguir exercer determinadas funções antes delegadas a outrem.

O RPG mostrou-se ser um recurso útil e eficaz na mobilização do grupo por se tratar de uma estratégia que reconhece a linguagem do jovem e possibilita, através da interpretação de papéis, vivenciar as relações de poder que envolvem as questões de gênero e as sexualidades. Além disso, o RPG foi importante para desenvolver o potencial crítico do sujeito, pois após as oficinas percebíamos um discurso mais elaborado, imparcial e com conteúdo mais politizado. As relações e identidades de gênero e as sexualidades foram abordadas e vinculadas pelos jogos e melhor pontuadas.

CONCLUSÃO

Na experiência com a escola, observamos que assuntos relacionados com sexualidade, relações e identidade de gênero e de heteronormatividade são melhores trabalhadas quanto escapam das formalidades que imperam no espaço educacional. Ou seja, as sexualidades devem ser trabalhadas fora da sala de aula, através de estratégias informais, criativas e que respeitem a linguagem juvenil.

Quando surgiam questões que envolviam a corporeidade dos jovens sentíamos certas resistências que impediam o avanço do trabalho. O corpo é, em primeira análise, quase encarado como espaço sagrado que não deve ser profanado pelo toque de pessoas desconhecidas, ao mesmo tempo, em que o toque do outro também tem, em muitos casos, um desejo de profanação desse sagrado insti-

tuído. Portanto, tocar ou não tocar o corpo por aqueles que não fazem parte do nosso convívio já se demonstram elementos notáveis a serem trabalhos neste tipo de ação.

A corporeidade, por nós trabalhada, buscou abrir caminhos para novas aprendizagens no exercício reflexivo corpóreo. Esse processo de aprendizagem reflexiva e vivência corporal oportunizou aos adolescentes uma nova consciência existencial. Neste contexto, a questão corporal em nossa cultura, que está ligada ao fator estético, na qual a beleza física deve ser perseguida a qualquer custo, desprovida de qualquer valorização humana, foi questionada, reinterpretada e encenada de forma a mostrar que esta valorização corporal indica muito mais uma imposição social do que um desejo do sujeito. A intenção de refletir o saber-fazer da corporeidade significou produzir o presente, apoderar-se dos modos de produção de si mesmo, despertar desejos, sentir emoções e repressões, satisfazer necessidades, ter intuições que sustentem a evolução e a qualidade de vida da própria vida corporal (MONTAGNOLI, 2001).

As questões de gênero foram sendo trabalhadas a partir da reflexão do desempenho dos papéis que são socialmente determinados. Os alunos do sexo masculino analisavam os papéis que as mulheres interpretavam na sociedade e alunas do sexo feminino o contrário. Tais análises foram estimuladas e aprofundadas corporalmente através de exercícios que proporcionaram outros registros de sensação corporal e de interação coletiva. Além disso, o fato de se colocar no papel do outro foi essencial para desenvolver o respeito pela diferença.

Os alunos, em geral, apresentaram boa predisposição em realizar as oficinas, no entanto, as relações interpessoais entre os estudantes dificultaram a conclusão das propostas. Isso provavelmente se deveu às relações já estabelecidas por estes durante o percurso escolar e já bem sedimentadas, o que dificultou relações diferentes da ordem pré-estabelecida. Os alunos, com exceção das atividades em grupo e das aulas de educação física, não estavam acostumados a realizar atividades interpessoais guiadas pelo coordenador de grupo.

A proposta se apresentou como nova e desafiadora para estes, principalmente porque a vigilância institucional, o controle dos corpos, o puritanismo não estavam presentes no desenvolvimento dessas tarefas. Em suma, as vivências propostas foram prejudicadas, dentro dessa leitura, principalmente, pelo receio que alunos sentiram ao realizar algo que, aos olhos da sociedade, do outro, é visto como nebuloso, vergonhoso, pecaminoso, incompreensível ao coletivo social.

Isso ocorreu porque a escola ainda é vista como o lugar da informação e da transmissão de conhecimento formal, tradicional e atrelado ao poder vigente. Dessa forma, a escola é um espaço institucional privilegiado para o controle e exercício do poder, do biopoder, através de práticas de gerenciamento da vida sexual das crianças e dos jovens e da regulação das populações.

A escola que se utiliza de conteúdos tradicionais, formais não está totalmente preparada e não possui elementos suficientemente científicos, filosóficos e éticos embasados para orientar o sujeito em sua sexualidade. Quando ela é chamada a intervir nesta questão ela corre o risco de atuar moralmente ou numa perspectiva higienista, próximo ao discurso médico (o biopoder), restrito a conhecimentos anatômicos dos corpos e aos livros didáticos de ciências, desconsiderando o desenvolvimento psíquico e emocional e sócio-cultural dos sujeitos que é engendrado nas relações sociais.

Em nossas ações procuramos romper com este tipo de orientação. O debate em torno da sexualidade foi potencializado a partir de informações atualizadas do ponto de vista científico e dos valores morais e sociais atribuídos a determinados comportamentos. O debate girou em torno das dúvidas levantadas durante as intervenções. Temas como doenças sexualmente transmissíveis, virgindade, homossexualidade, preconceito, questões de gênero, gravidez indesejada na adolescência e HIV foram postuladas pelos alunos e refletidas a partir de aprofundamentos históricos e análises do presente. Os processos de subjetivação da contemporaneidade em relação a esses temas foram amplamente abordados.

Os sujeitos evidenciaram a dificuldade em ser orientados de forma mais ampla e dialética a respeito das questões ligadas a sexualidade. Com isso percebeu-se que a sociedade atual não oferece instruções e orientações sólidas para o sujeito lidar com as questões subjetivas que permeiam sua vida, tal como a sexualidade. A celeridade e a efemeridade, componentes básicos dessa sociedade líquida, não permitiam ao sujeito “perder tempo” ou “parar” para resignificar as subjetividades que o perpassa. Os processos de subjetivação que envolve a sexualidade são por nós incorporados segundo as resoluções institucionais que atualmente são valorizadas, tais como aquelas que são veiculadas pela mídia, pelas redes sociais e pelos discursos conservadores, normativos e preconceituosos das novas religiosidades e das famílias contemporâneas.

Nosso trabalho significou problematizar a sexualidade, não no sentido de encará-la como problema a ser resolvido, mas de questionar e desconstruir os discursos

normativos que regem as construções de nossas imagens do masculino e do feminino e de como podemos obter prazer com o próprio corpo ou com o corpo do outro. Em suma, nosso trabalho permitiu o surgimento de novos processos de subjetivação frente às sexualidades, relações de gênero e identidades de gêneros.

De um modo geral, o projeto contribuiu significativamente para verificarmos a possibilidade de discutir um tema, ainda tão polêmico, de forma mais crítica e interdisciplinar. A sexualidade, a relação e identidade de gênero puderam ser abordadas a partir de uma configuração histórica, pensada como um constructo social e cultural, respeitando sua diversidade e especificidade histórica.

Os saberes da psicologia, da educação e da sociologia contemporânea puderam ser disponibilizados sobriamente na compreensão das temáticas e serviram como elementos constituidores da formação identitária dos estudantes. Nossa atuação procurou congregiar os jovens a compreender as sexualidades de forma aberta e não impositiva, sempre reconhecendo os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, a romperem com os estereótipos que encarnam as relações de gêneros e que coloca a mulher no papel de subordinada ao poder do homem, a aceitar as diversas identidades de gênero que fazem parte do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, L. S.; LONGHI, M. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, P. LEWIS, L.; QUADROS, M. T. de. (Orgs.). *Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente*. Editora Universitária – UFPE209. p. 80.

AQUINO, J. *Sexualidade na escola alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

AUGÉ, M. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 2012.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

DUARTE, A. C. S. & BARBOZA, R. J. Paulo Freire: o papel da educação como forma de emancipação do indivíduo. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, Garça, ano V, n. 9, 2007.

FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do Collège de France: 1970-1982*. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSSI, M. *Masculino, feminino, plural: o gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998.

JESUS, J. G. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília: Autor, 2012.

LARROSA, J. Lenguaje y educación. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 68-80, jan.-abr. 2001.

_____. Notas sobre saber da experiência e a experiência de saber. *Revista brasileira de educação*, Campinas, 1(19), p. 20-28, 2002.

MENEZES, M. de O. *Sexualidade: prazer em conviver: oficinas para alunos do ensino fundamental*. 2014. 113f. Dissertação (Mestrado) – PUC-MG. Belo Horizonte, 2014.

MONTAGNOLI, D. *Corporeidade: a linguagem que constrói e produz cultura corporal na profissionalização continuada dos docentes da UNERJ*. 2001. Dissertação. Universidade de Havana, Havana, Cuba, 2001.

PICHON-RIVIERE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHMIT, W. L. *RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos*. 2008, 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Londrina, Londrina, 2008.

SILVA, A. C. B & FERRAZ, C. O grupo como produtor de singularidades: o processo subjetivo como forjador de singularidades frente às pessoas que vivem com as DSTs. *Revista Mal estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 10, n. 4, 2010.

SILVA, A. C. B. & SILVA, M. C. C. B. A escola na condição de não lugar. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 4, n. 8, p. 340-362, jul./dez. 2012.

VEYNE, P. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1995.