

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TATIANE DA SILVA PIRES FELIX

**TIMIDEZ NA ESCOLA:
UM ESTUDO HISTÓRICO-CULTURAL**

Presidente Prudente
2013

TATIANE DA SILVA PIRES FELIX

**TIMIDEZ NA ESCOLA:
UM ESTUDO HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Linha de Pesquisa: Infância e Educação

Presidente Prudente
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

F36t Felix, Tatiane da Silva Pires.
Timidez na escola : um estudo histórico-cultural / Tatiane da Silva Pires
Felix. - Presidente Prudente : [s.n], 2013
158 f.

Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Timidez. 2. Intimidação. 3. Emoções. I. Viotto Filho, Irineu Aliprando
Tuim. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Timidez na escola: um estudo histórico-cultural.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO
(ORIENTADOR)



Profa. Dra. GISELE TOASSA
(UFG)



Profa. Dra. RENATA MARIA COIMBRA LIBORIO
(UNESP/FCT)



TATIANE DA SILVA PIRES FELIX

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 23 DE SETEMBRO DE 2013.

RESULTADO: APROVADA

Dedico esta dissertação às crianças que o “medo” fez calar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais pelo suporte que me proporcionaram.

Ao orientador e amigo Tuim: não sei se palavras bastarão à minha gratidão. Obrigada por todas os dias e noites que trabalhamos lado-a-lado, por todos os “conselhos” e reflexões, por ter sido um mediador tão importante para meu pensamento mais crítico e dialético da realidade, que me proporcionou a compreender melhor o mundo, e, sobretudo, a mim.

Ao GEIPEE, grupo que ajudou sobremaneira na minha constituição, bem como na realização desta pesquisa. Principalmente ao:

Rodrigo, Kika, Rafa, Anderson e Rosiane por todos os momentos de discussão e de aprendizagem coletiva, de distração e diversão, de risadas que passavam ao choro tão facilmente, de “desespero” frente aos prazos. Vocês me fizeram sentir que eu de fato tinha pessoas ao meu lado pelas quais que de alguma forma eu poderia contar. OBRIGADA!

Aos primos-irmãos Alex, Daisy, Amanda e Sá por simplesmente serem parte de mim e dispensarem tanto amor e carinho em todos os momentos de minha vida.

Às amigas Tali, Re, Ju e Dani que estiveram sempre a me apoiar, mesmo que longe. Principalmente à Tati por dividir comigo seu lar, nossas histórias, os desabafos, as cervejas, as incertezas e alegrias.

Aos amigos que fiz no PPGE principalmente Marcos, Alex, José Ricardo e Hellen.

À todos os profissionais da escola em que realizamos a pesquisa,

À banca de qualificação e defesa: Gisele Toassa, Renata Libório e Achilles Delari Jr. pelas enormes contribuições para a pesquisa.

Agradeço novamente ao Achilles por todos os momentos de solicitude e disponibilidade, e à sua generosidade em compartilhar o conhecimento filosófico e científico.

Aos professores que passaram por Presidente Prudente e sempre se mostraram solícitos à discutir e contribuir as pesquisas do GEIPEE, principalmente Armando e Elenita.

Aos professores do PPGE dos quais tive a oportunidade de participar de suas disciplinas e que contribuíram para a minha formação e construção desta pesquisa: Divino, Alberto e Paulo Raboni.

Aos funcionários da Pós Graduação Ivonete, Márcia, André, Cintia e Carina por toda a solicitude que demonstram aos alunos do PPGE em todos os momentos.

À CAPES pelo financiamento.

O medo

Certa manhã, ganhamos de presente um coelhinho das índias.

Chegou em casa numa gaiola. Ao meio-dia, abri a porta da gaiola.

Voltei para casa ao anoitecer e o encontrei tal e qual o havia deixado:

gaiola adentro, grudado nas barras, tremendo por causa do susto da liberdade.

Eduardo Galeano

FELIX, T. P. Timidez na escola: um estudo histórico-cultural. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de desenvolver reflexões críticas acerca da realidade dos indivíduos que apresentam comportamentos com características tímidas na escola. Buscamos investigar a timidez, compreendendo-a como um processo Histórico-Cultural que se constitui como síntese de múltiplas determinações e relações sociais. Entendemos a timidez como um processo que acontece em contextos, os quais os indivíduos precisam se comunicar e encontram dificuldades, pois sentem-se tímidos/intimidados diante de tais contextos e determinadas situações. Preocupados com essa problemática e suas implicações na vida dos indivíduos na escola, embasamos este trabalho nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, a fim de compreender esse processo, buscando superar as discussões que naturalizam as crianças tímidas. Por esta razão, afirmamos que a linguagem e as relações sociais, assim como a apropriação dos objetos da cultura, são imprescindíveis para o desenvolvimento e humanização dos indivíduos na escola e, em especial, junto aos indivíduos que vivenciam processos de timidez. Na direção do enfrentamento dessa questão, a partir de um trabalho de intervenção na escola, foram realizadas observações sistemáticas das relações sociais (reunião de professores, sala de aula, quadra e pátio), assim como utilizados dos dados de observação decorrentes das intervenções realizadas pelo GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar), dentre outras situações vivenciadas na escola. Discutimos neste trabalho o quanto as situações de intimidação presentes no interior da escola podem resultar em vivências constituídas de emoções como o medo e a vergonha, e o quanto tais situações podem constituir a personalidade de indivíduos tímidos/intimidados.

Palavras-chave: Timidez, Intimidação, Emotions.

FELIX, T. P. Shyness in school: A cultural-historical stud. 2013. Dissertation (Education Master) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

ABSTRACT

This research aimed to develop critical reflections on the reality of individuals who present behaviors with shy characteristic in school. We look for investigate shyness, understanding it as a Historic-Cultural process that constitutes a synthesis of multiple determinations and social relations. We understand shyness as a process that occurs in contexts which individuals need to communicate and find it difficult because they feel shy / intimidated of such contexts and certain situations. Concerned with this problematic and its implications on the scholar individuals lifes, embasamos this work on the assumptions of the theory-Cultural History in order to understand this process, seeking to overcome the discussions that naturalize children who exhibit characteristics shy. For this reason, we say that the language and social relations, as well as the appropriation of objects of culture, are essential for development and humanization of individuals in the school and in particular with individuals who experience shyness processes. Toward dealing with this question, from an intervention in school, were conducted systematic observations of social relations (teacher conference, classroom, court and patio), used as observation data resulting from interventions by GEIPEE (Study Group, Intervention and Research in school Education), among other situations experienced in school. We discuss in this paper how the present situations of intimidation within the school may result in experiences shy consist of emotions such as fear and shame, and how such situations can built personalities shy / intimidated.

Keywords: Shyness, Intimidation, Emotions.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 AFINAL, O QUE É TIMIDEZ?	13
3 A RELAÇÃO VIVÊNCIA-EMOÇÃO-PERSONALIDADE NA COMPREENSÃO HISTORICO-CULTURAL DO PROCESSO DA TIMIDEZ.....	24
3.1 A PERSONALIDADE COMO SÍNTESE DE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: PERSONALIDADE EM VIGOTSKI E LEONTIEV.....	26
3.2 SOBRE AS VIVÊNCIAS - PEREJIVÂNIE.....	33
3.3 ALGUMAS REFLEXÕES HISTÓRICO-CULTURAIS SOBRE AS EMOÇÕES HUMANAS.	35
3.3.1 SOBRE O CONCEITO DE EMOÇÕES, SENTIMENTOS E AFETOS	39
3.3.2 AS EMOÇÕES “MEDO” E “VERGONHA”: CONTRIBUIÇÕES DE BARUCH ESPINOSA.	43
4. A PESQUISA.....	45
4.1 PROBLEMA DA PESQUISA.....	46
4.2 OBJETIVO GERAL	46
4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	46
4.4 METODOLOGIA	46
4.4.1 NATUREZA DA PESQUISA	46
4.4.2 SOBRE OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA:	48
4.4.3 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:	49
4.4.4 O GEIPEE-THC E O PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA:	50
4.4.5 AS AÇÕES DO GEIPEE NA ESCOLA	51
4.4.6 OS DADOS COLETADOS NA ESCOLA:	52
4.4.7 SOBRE A IDENTIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS TÍMIDAS.....	53
4.4.8 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO.....	55
5 IDENTIFICANDO E DISCUTINDO AS RELAÇÕES E PROCESSOS DE INTIMIDAÇÃO PRESENTES NA ESCOLA.....	57
6 COMPREENDENDO O PROCESSO “INTIMIDAÇÃO-TIMIDEZ” NA REALIDADE ESCOLAR.....	77

7 DO PROCESSO DE INTIMIDAÇÃO-TIMIDEZ ÀS NOVAS POSSIBILIDADES DE RELAÇÕES ESCOLARES.....	88
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS.....	116

1 INTRODUÇÃO

A necessidade e motivação de discutir acerca da timidez na escola não nos surgiram por acaso. Esta preocupação nos acompanha desde meu primeiro projeto de pesquisa, que surgiu diante das discussões realizadas junto ao GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial) e em decorrência de processo de intervenção e pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/reitoria) realizada em 2010, numa Escola Estadual de Ensino Fundamental em Presidente Prudente. A pesquisa foi intitulada “*Superando a timidez na escola: a Educação Física infantil como atividade imprescindível na sociabilidade da criança*” discutiu o quanto a timidez apresenta-se como um processo de características histórico-culturais.

Foi possível perceber com o desenvolvimento do Trabalho de Iniciação Científica, que os indivíduos tímidos, muitas vezes, parecem viver situações de opressão e intimidação na escola. Notamos o quanto as relações postas no cotidiano escolar influenciam significativamente o comportamento das crianças consideradas tímidas, pois, em determinadas situações, as mesmas se mantinham caladas e passivas e, em outras, participavam ativamente das atividades.

A partir desta constatação, defendemos naquele trabalho que as manifestações da timidez não deveriam ser consideradas na sua imediaticidade aparente, ou seja, apenas enquanto um fenômeno, mas sim reconhecidas como um processo multideterminado. Diante de tal situação, defendemos nesta dissertação de mestrado, que o processo da timidez seja investigado e discutido de forma crítica e com a finalidade de identificar suas manifestações nas relações postas em sociedade, sobretudo nas escolares. Nesse sentido, trabalharmos na direção da sua superação pela via da mediação educativa posta no trabalho do professor.

Identificamos que no meio escolar são encontrados muitos casos de indivíduos que se apresentam de forma tímida, que demonstram estabelecer relações limitadas com os demais, de forma menos expansivas tanto com os colegas de turma, quanto com os professores e demais funcionários, fato que pode se tornar um empecilho no seu processo de desenvolvimento social e escolar.

Diante destas observações e constatações pensou-se nesta Pesquisa, com a finalidade de realizar uma discussão sobre o processo da timidez na escola, a partir da perspectiva Histórico-Cultural e, construir situações permeadas por relações democráticas e igualitárias,

por meio de um trabalho de intervenção, que valorize o diálogo, a expressão oral, corporal, dentre outras formas de significações humanas.

Ao assumirmos os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, consideramos importante levantar as produções teóricas acerca do processo da timidez, e para tanto, realizamos um breve levantamento bibliográfico, no qual foi possível identificar o quanto são escassas as obras e pesquisas que discutem a questão a partir da teoria histórico-cultural. Esta escassez enfatiza a importância de realizar a pesquisa acerca da timidez, com a finalidade de possibilitar a adequada compreensão e construir possibilidades de intervenção deste processo na sociedade e também na escola.

Para realizar essa tarefa, portanto, discutiremos no próximo capítulo: “*AFINAL, O QUE É TIMIDEZ*”, as concepções diversas sobre a constituição e conceituação da timidez, bem como toda a ambiguidade e confusão gerada acerca deste processo.

O terceiro capítulo teórico, intitulado “*A RELAÇÃO VIVÊNCIA-EMOÇÃO-PERSONALIDADE NA COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO PROCESSO DA TIMIDEZ*” apresenta as definições de Vigotski e Leontiev acerca da personalidade humana, bem como sua concepção através das funções psíquicas superiores. Faremos tais discussões através da relação entre personalidade, vivência e emoções. Para tanto, separamos, ainda que de forma unicamente didática, as concepções histórico-culturais sobre a personalidade, emoções e vivências em três subtópicos.

No quarto capítulo contaremos como se deu processo de pesquisa, os objetivos que a presente pesquisa busca alcançar, bem como quais foram os procedimentos utilizados para a mesma. Adentramos também em como se deu o processo de observação e análise dos dados coletados a partir da realidade escolar.

Por fim, no quinto capítulo, pretendemos apresentar os dados coletados e suas respectivas análises, considerando as observações gerais realizadas no espaço escolar, bem como os dados específicos coletados a partir das intervenções realizadas pelo GEIPEE-thc. Gostaríamos de ressaltar que intencionamos realizar uma análise dos dados de observação na escola, respeitando o processo histórico da pesquisa, para que assim, não percamos o caráter histórico e dialético de nossa investigação.

2 AFINAL, O QUE É TIMIDEZ?

*Basta-me um pequeno gesto,
feito de longe e de leve,
para que venhas comigo
e eu para sempre te leve...*

— *mas só esse eu não farei.*

*Uma palavra caída
das montanhas dos instantes
desmancha todos os mares
e une as terras mais distantes...*

— *palavra que não direi.*

*Para que tu me adivinhes,
entre os ventos taciturnos,
apago meus pensamentos,
ponho vestidos noturnos,*

— *que amargamente inventei.*

*E, enquanto não me descobres,
os mundos vão navegando
nos ares certos do tempo,
até não se sabe quando...*

— *e um dia me acabarei.*

Timidez (Cecília Meirelles)

A partir da poesia de Cecília Meirelles, notamos que a timidez pode ser retratada como um gesto não feito, uma palavra não dita, um indivíduo incógnito a ser decifrado. O indivíduo tímido tem sido caracterizado popularmente como um indivíduo “fraco”, que sofre com medo de se arriscar, que vacila ao falar ou, ao não falar; que tenta esconder a timidez, mas não consegue e acaba por demonstrá-la, ou seja, um indivíduo que se inibe diante de alguém.

Pensando nestes entraves, que costumamos acreditar terem sido desencadeados por nossa timidez, que inúmeros livros de auto-ajuda têm circulado entre as estantes de livrarias e bibliotecas, e mais recentemente, até mesmo clínicas têm sido abertas com o propósito de tratar a timidez. No entanto, e lamentavelmente, há uma verdadeira escassez no que se refere a pesquisas científicas e contribuições filosóficas acerca deste assunto.

Buscamos nos basear na teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano para

discutir a questão e por este motivo, acreditamos serem bastante relevantes as contribuições teóricas, filosóficas e metodológicas desenvolvidas nesta teoria. Tentaremos fazer um movimento dialético na discussão por levantar as principais obras e contribuições já escritas sobre a temática da timidez, buscando compreender e avançar no entendimento do que já fora produzido histórico-culturalmente.

Por considerar essencial este resgate histórico acerca do que se foi produzido e pensado sobre a timidez, iniciaremos com a descrição feita pelos autores que consideramos mais importantes acerca desta temática e, paralelamente tentaremos abordar a temática, a partir de uma compreensão materialista-histórico e dialética da questão.

Para tanto, primeiramente realizamos uma busca com as palavras-chave timidez e tímido entre livros e artigos publicados em português nas bases da biblioteca local (FCT-UNESP), Scielo e Google acadêmico. Encontramos um número pequeno de artigos e, principalmente de livros que tratassem da timidez para além da ótica da auto-ajuda. Portanto, passamos a buscar em inglês e espanhol as mesmas palavras-chave e, somente assim, conseguimos encontrar um maior número de publicações acerca desta problemática. Escolhemos utilizar neste trabalho os autores considerados mais relevantes no estudo da timidez.

A timidez, como já ressaltamos, é uma temática de grande discussão social, principalmente no âmbito do senso comum ou das produções de livros de auto-ajuda, porém, como salientado acima, ainda é pouco pesquisada cientificamente, sobretudo quando se trata de discutir o conceito de timidez e suas implicações para a criança no contexto da educação escolar.

Dentre as literaturas de auto-ajuda (Eisen, 2008; Cides, S/A; Saint-Laurent, 2006; Avoso, 2004; Carducci, 2012) não raro, nos deparamos com livros que prometem esclarecer o que é timidez, como superá-la ou vencê-la; geralmente estes livros estão voltados ao anseio de sucesso profissional. Existem também aqueles que prometem ajudar os pais de crianças tímidas, com objetivo de fazer com que o indivíduo deixe de ser tímido; tais livros procuram orientar os pais a contribuírem para com o desenvolvimento da auto-estima de seus filhos, no sentido de elevá-la, tendo em vista a superação da sua timidez.

Ressaltamos que não tivemos a intenção de analisar tais literaturas, porém, grosso modo, podemos observar que estas têm por intuito orientar e dirigir os pensamentos e comportamentos dos indivíduos tímidos, ou de seus pais, para que os mesmos possam se sentir mais seguros, autoconfiantes em suas vidas.

Embora tal tipo de literatura assuma uma linguagem de características científicas, na

maioria das vezes são meras especulações psicologizantes acerca do comportamento humano, tornando-se pseudocientíficas e com muitos elementos do senso comum, caracterizando-se muito mais como instrumentos ideológicos, em vez de contribuírem para com a conscientização e humanização das pessoas.

No entanto, no âmbito científico, são raras as produções que nos servirão de aporte teórico, principalmente no que se refere as obras nacionais. Contudo, apesar desta escassez de aporte teórico, apresentaremos neste capítulo, alguns autores os quais consideramos mais relevantes na discussão do processo da timidez.

Iniciamos com Casares e Caballo (2000), que identificam a timidez como um comportamento social retraído e passivo, que está possivelmente associado à inatividade, apatia, indecisão, insegurança, submissão, indiferença, lentidão, ansiedade, medo, pensamentos negativos, baixa auto-estima, julgamento negativo de si mesmo, dentre outros comportamentos. Decorrente dessas afirmações, os autores defendem que deve-se realizar um tipo de treinamento da conduta social, por meio de programas cognitivo-comportamentais, para que tais características possam ser mudadas.

Considerando a perspectiva defendida pelos autores, o processo de intervenção junto ao indivíduo tímido tem o objetivo de ampliar as relações sociais que o mesmo estabelece e, paralelamente, reduzir os comportamentos de ansiedade social e, conseqüentemente, investir na auto-estima, segurança, atividade, liderança e poder de decisão do indivíduo. Nesse processo, são valorizadas atividades de intervenção que enfatizam o treinamento de alguns fatores como o diálogo, a reafirmação de valores, fortalecimento da personalidade, assim como possibilitar o pensar positivo e seguro, através de técnicas modelagem e relaxamento (CASARES & CABALLO, 2000).

A pesquisa de Casares e Caballo (2000), por mais que tenha obtido resultados significativos, no que se refere a melhorar a convivência do indivíduo tímido com os demais e consigo mesmo, utiliza a psicologia comportamental como base fundamental para a utilização de técnicas com objetivo de preparar o indivíduo para agir e se comportar de forma a se adaptar a sociedade.

Além do mais, lançam mão de uma enorme gama de características a serem enquadradas no conceito de timidez, ao mesmo tempo em que podemos pensar ser muito difícil encontrar pessoas com todas estas características como constituintes de sua personalidade, não é raro nos depararmos com situações em que todos nós já passamos e que nos encaixaríamos nas características citadas pelos autores para definir o indivíduo tímido.

Axia (2003) acredita que a timidez pode ser conceituada por um temor de falar diante

de outras pessoas, porém, este medo é algo que não pode ser esquecido ou posto de lado pelo tímido, pois o faz sentir algumas sensações como tremer, falar baixo, enrubescer, ao mesmo tempo em que o indivíduo luta consigo mesmo, para não ter tais sensações, ou até mesmo, para não perceber tudo isto.

A autora caracteriza a timidez como uma sequência de sentimentos relacionados a um extremo medo, vivenciado pelo indivíduo, em determinadas situações sociais, principalmente aquelas diferentes, novas e desconhecidas; assim como em se concentrar neste medo e em suas reações fisiológicas e por último, sentir-se envergonhado por amedrontar-se e por suas consequências. Segundo a autora, tal medo está enraizado na consciência do indivíduo e, decorrente disso, a sua dificuldade em controlar tais sensações.

Sobre as visões da psicologia clínica e da psiquiatria a respeito da timidez, Axia(2003) as considera preocupantes, pois se utilizam de efeitos que vão desde situações de medo do outro, até a situações de ataque de pânico e diferentes fobias. Porém a autora defende que a timidez é algo tão natural que pode ser comparado a características físicas, como por exemplo, ter olhos azuis ou ter a pele negra, onde ter olhos azuis ou pele negra pode ser favorável ou não em determinadas situações, mas são questões absolutamente naturais. Para a autora, a timidez pode ser desfavorável, mas é preciso compreender, segundo ela, que a mesma é natural, e até mesmo saudável em muitas situações.

Axia (2003) considera ainda que a timidez é relacionada ao medo e, desta forma, torna-se uma emoção importante para a manutenção da espécie. Segundo suas proposições, algumas crianças nascem para ser tímidas, mas não o serão, em decorrência do meio social no qual se constituem, e afirma ainda, que existem crianças que não nascem tímidas, mas que poderão desenvolver esta característica ao longo de sua vida.

Continuando sua discussão, a autora ressalta que torna-se muito complicada a definição, ou definições que tem sido difundidas acerca da timidez, as quais ora parecem mostrar que todos os indivíduos podem se sentirem tímidos e, ao mesmo tempo, apresentam a timidez sendo considerada como uma doença psicológica (AXIA, 2003).

A autora afirma ser um equívoco o que vários pesquisadores tem feito ao conceituar a timidez em diferentes graus, desde um retraimento social a uma fobia ou ataques de pânico diante de situações sociais. Afirma ainda que a timidez não é uma patologia a ser curada ou uma deficiência a ser superada, mas uma característica humana, da condição humana. O grande problema seria o fato de que a timidez parece ser um grande incômodo aos tímidos, já que os indivíduos temem a sua própria timidez (AXIA, 2003).

Sobre esta confusão entre timidez e fobia social, Olivares (2002) defende que ambas

são antiadaptativas, no que se refere a compreender o comportamento do indivíduo na sociedade. O autor afirma que a timidez ocasiona uma deteriorização das relações sociais em 13% dos casos, enquanto a fobia social causa uma certa diminuição no rendimento escolar. No que diz respeito a fobia social, o autor a define como uma doença de ordem psiquiátrica, cujos sintomas tem características muito parecidas aos da timidez, e por este motivo, a timidez acaba sendo também vista de modo patológico.

D'elrey (2001), no entanto, define a timidez como uma simples falta de confiança e de desenvoltura social, e que isto não causa danos ao indivíduo, diferentemente da fobia social, que para o autor, deve ser vista como um transtorno mental e por esta razão, deve ser tratada e medicalizada por ser entendida como uma psicopatologia.

Acreditamos que as características expostas por D'elrey (2001), como sendo definitivas no diagnóstico da fobia social, são fatores muito próximos ao que podemos encontrar sobre o conceito de timidez. O autor afirma que se pode notar nos fóbicos sociais, uma excessiva preocupação com relação ao seu desempenho e conduta e que pode-se observar, em todos eles, o medo de cometer erros, como se cometê-los, levasse tudo a perder. Salienta ainda que os indivíduos fóbicos sociais não reconhecem o erro como parte do processo de aprendizagem, mas como uma característica negativa da sua maneira de ser e ver o mundo.

Em contrapartida, Motta Filho (1969, p.37) afirma que “a consciência da incapacidade, o medo do fracasso diante dos outros, o receio do juízo alheio, a preocupação de que vai errar ou de que, acertando, não vai ser compreendido”, compromete significativamente a ação social do indivíduo tímido. Além disso, segundo o autor, o tímido entra em constante conflito diante de sua vontade de acertar, de ser escutado, de ser visto sem ser criticado e, na maioria das vezes, tais percepções subjetivas “constituem as notas mais vivas da sua timidez”.

A partir das definições acima, pode-se afirmar, portanto, que tanto a timidez quanto a fobia social, caracterizam-se por problemas de relacionamento social em determinadas situações, e por esta razão, torna-se um equívoco responsabilizar somente o indivíduo que sofre com este tipo de comportamento e acima de tudo, torna-se cruel quando se encara tais indivíduos numa perspectiva psicopatologizante, como indivíduos transtornados e portadores de distúrbios que merecem tratamento medicalizante.

Motta Filho (1969) defende que nem todos os seres humanos são tímidos, porém afirma que não exista quem nunca tenha vivenciado momentos de timidez. Dos indivíduos que sofrem da timidez, acredita o autor, grande parte sequer tem conhecimento a este respeito,

e que regridem à infância no que se refere ao seu comportamento. A timidez é como um escudo para situações em que o indivíduo teme ser diminuído e desconsiderado, afirma também, que a timidez não deve ser encarada enquanto um estado permanente e constante, no entanto e por outro lado, é muitas vezes inesperado.

O autor discute ainda que a timidez pode ser considerada um benefício, assim como pode ser um prejuízo ao indivíduo, e que em decorrência dessa dualidade, deve ser tratada com cuidado no plano educacional. O autor defende que a timidez é constituinte de cada indivíduo e essencial ao comportamento humano e que não deve ser “arrancada” do indivíduo, mas que o educador deve aceitá-la e encaminhá-la para que não se torne irremediável. O autor ainda defende que o indivíduo que perde a sua timidez, perde a alma (MOTTA FILHO, 1969).

Já Para Lacroix (1970) a falta de segurança apresentada pelos indivíduos tímidos envolve certo medo ou preocupação de sofrer moralmente. Para o autor, o tímido, na maioria dos casos, receia não conseguir atingir as expectativas de sua família e amigos, ou ser subestimado pelos mesmos, preferindo não se arriscar.

Na maioria dos casos, para Lacroix (1970), os indivíduos não se sentem seguros consigo mesmos e tão pouco com o seu grupo, muitas vezes sequer fazem parte de um grupo, retraindo-se a ponto de não serem sequer percebidos. O autor considera o tímido como aquele que tem um imenso desejo de viver, mas não consegue, por uma questão de sentir-se orgulhoso.

Lacroix (1970) traz tópicos exemplificando o porquê considera o indivíduo tímido como alguém infeliz, que vive a procura de seu eu, um indivíduo pessimista, orgulhoso, mas que necessita de ser compreendido e admirado, pois, segundo o autor, a timidez que é a responsável por seu sofrimento, é a mesma responsável por seu sucesso. Este sucesso aconteceria pelo fato do indivíduo tímido se proteger de situações chamadas por ele de “vulgaridades sociais”.

Nas suas pesquisas contemporâneas, Zimbardo(2008) define a timidez como um desconforto ou inibição, vividos pelo indivíduo em situações sociais e que podem prejudicar o desenvolvimento de sua vida social e profissional. O autor a conceitua como um exagero no auto-foco do indivíduo, que pode variar entre um pequeno desconforto em se relacionar socialmente, até à algo mais grave como uma fobia social.

Para o autor, a timidez pode ser crônica, ou seja, fazer parte da personalidade do indivíduo, ou disposicional, no qual os indivíduos experienciam situações de timidez, mas não a incorporam em seu auto-conceito. Para ilustrar a compreensão de timidez, o autor a

relaciona, como sendo metaforicamente um encolhimento de volta a vida, o que enfraqueceria os laços de relações humanas (ZIMBARDO, 2008).

Zimbardo (2008) busca compreender a timidez por seus estudos feitos com pessoas em idade adulta, diferentemente dos outros estudos existentes e anteriores à década de 1970. Para tanto, utilizou dados de um de seus experimentos para demonstrar o quanto um indivíduo é capaz de se submeter ao outro ou vice-versa. Tal experimento é realizado em uma simulação de prisão em Standford (EUA) através do monitoramento de jovens universitários que se mantiveram detidos por 6 dias nesta prisão simulada. Alguns dos jovens realizavam o papel de carcerários, enquanto outros o papel de presos. O planejamento era de que o experimento durasse 12 dias, porém foi necessário que se interrompesse no 6º dia, devido aos colapsos emocionais e psicológicos que estavam se desencadeando entre os jovens.

Durante a realização do experimento foi possível observar que no intuito da manutenção da ordem, os universitários que desempenhavam papel de carcereiros (guardas) utilizavam de humilhação, comportamentos sádicos e perversos para com os outros seis universitários (prisioneiros). De outro lado, os prisioneiros acreditavam que deviam se submeter à tais tipos de comportamentos para que as “regras” fossem seguidas. Zimbardo(2008) afirma ter percebido algumas semelhanças entre a relação estabelecida entre guardas e prisioneiros, e o pensamento do indivíduo tímido. Pois, assim como os prisioneiros, os tímidos, segundo o autor, esperam que os demais ajam crítica e severamente para com eles e por este motivo tentar não se arriscar ou se por em evidência.

O autor ressalta que a partir de avaliações objetivas, foi possível notar que indivíduos tímidos falam menos, iniciam menos as conversas, desviam seus olhares, mexem com as mãos de forma ansiosa e se expressam menos. Por estes motivos, afirma que as duas principais consequências negativas da timidez são: ter problemas de saúde por ter vergonha de se expor à médicos, e baixo salário em empregos, uma vez que não tem coragem de pedir aumento ou de atingir os cargos de liderança (ZIMBARDO, 2008).

De acordo com as pesquisas realizadas por Zimbardo e demais pesquisadores de Universidade de Standford (EUA), de 1642 entrevistados, 40% dos adultos nos Estados Unidos afirmaram ser cronicamente tímidos, enquanto 40% declararam que haviam sido tímidos em algum momento de suas vidas, porém não mais se consideravam tímidos; 15% disseram ter se sentido tímidos em alguma situação em suas vidas e apenas 5% declaram não se considerar tímidos. Afirma o autor que esta porcentagem, dos que se consideram cronicamente tímidos, tem subido ao decorrer das décadas, chegando, em nossos dias à 50%.

Segundo resultados da pesquisa, a maioria dos indivíduos afirmaram que a timidez

geralmente é desencadeada por situações em que estão presente autoridades, situações de interação entre pares, entre pessoas de sexos opostos, ocasiões de intimidade, contato com estranhos, tomada de ação em grupo, dentre outras. Tais situações são capazes de desencadear mudanças no âmbito cognitivo, afetivo, fisiológico e comportamental dos indivíduos (ZIMBARDO, 2008).

Ainda segundo Zimbardo (2008) manifestam-se diferentes variações comportamentais, como inibição e passividade, aversão ao olhar, voz baixa, pouca expressão corporal, falta de fluência ao falar, aceleração cardíaca, boca seca, tontura, sudorese, náuseas, sentimentos de desmaio, pensamentos negativos, auto-avaliação negativa, perfeccionismo, ansiedade, auto-culpabilização, depressão, solidão, abatimento, tristeza, baixa auto-estima, vergonha, dentre outras manifestações. O autor salienta que indivíduos que sofrem de timidez crônica podem desenvolver tendências obsessivas e paranoicas, ou seja, um quadro psicopatológico.

Zimbardo(2008) ressalta que pesquisas tem diferenciado a timidez de uma introversão, uma vez que podem existir tanto indivíduos tímidos introvertidos, quanto extrovertidos. Os indivíduos introvertidos seriam aqueles que preferem estar sozinhos, mesmo em atividades sociais, enquanto os extrovertidos seriam aqueles que publicamente se mostram extrovertidos, mas em privacidade, são tímidos.

Um dado coletado pelo autor e que consideramos importante, é que os americanos asiáticos, se mostravam mais tímidos que os americanos judeus e, o pesquisador supõe que isto ocorra pela forma em que as duas culturas tratam o sucesso e culpa pelo erro; no Japão, todo sucesso seria resultante de um esforço de pais, treinadores e professores, enquanto a culpa é posta somente sobre o indivíduo. Em Israel tudo se apresenta de forma totalmente inversa, ou seja, o sucesso é considerado como um alvo atingido pelo próprio indivíduo, e a culpa do erro se dá pelos demais. Zimbardo (2008) ressalta que ainda existem culturas que se utilizam da timidez como forma de controlar o comportamento dos indivíduos, para que os mesmos se mantenham submissos à autoridades.

Lund (2008) ressalta que ao descrever ou tentar explicar o que seria a timidez, nos deparamos com diversos termos tais como introversão, comportamento retraído, depressão, comportamento inibido e ansiedade social. Afirma ainda que de acordo com as pesquisas existentes sobre a temática, há quem descreva a timidez como uma experiência subjetiva, como uma síndrome psicológica, podendo ser uma ansiedade social ou um comportamento social inibido; como um componente genético, como uma disposição temperamental, ou como um comportamento visto de um ponto de vista social e situacional.

Explica Lund (2008), que realizou um experimento com 10 (dez) garotas em idade adolescente, de 15 à 18 anos de idade, que apresentavam tais tipos de comportamentos na escola. A autora justifica que utilizou somente de uma amostra feminina, pelo fato de poucas pesquisas terem se preocupado com esta amostra, enquanto, segundo a autora, muitos estudos puderam comprovar que as garotas se preocupam mais em atender as exigências escolares, se tornando mais ansiosas, depressivas ou estressadas.

De acordo com os resultados de sua pesquisa, Lund (2008) afirma que todas as 10 (dez) garotas participantes, relataram se sentirem invisíveis perante os demais na escola. Alguns dos depoimentos das entrevistadas indicam que parecer invisível dói, ou que imaginam que os demais só pensam coisas ruins sobre sua pessoa. Os dados da pesquisa revelam que 7 (sete) das garotas, acreditam que a culpa de toda esta situação seria do professor, por não agir quando necessário em situações de *bullying*, ou por até mesmo causar situações de humilhação. Muitas das entrevistadas afirmaram que acreditam que ninguém na escola realmente se importa com os seus sentimentos.

Outra pesquisa que busca enfatizar o quanto a pessoa tímida pode sofrer por viver essa condição, foi realizada por Vieira(2010). A autora compartilha do mesmo referencial teórico no qual busco ancorar minha pesquisa, a teoria histórico-cultural, ou como definida pela autora, sócio-histórica. Vieira (2010) realiza uma pesquisa feita a partir do relato de vida de dois indivíduos tímidos, os quais chamam de Luiza e Vinícius, utiliza também de sua própria história de vida, por se considerar uma garota que sofreu com sua timidez por toda a infância e adolescência.

Considerando os dados de sua pesquisa, Vieira (2010) afirma que em nenhum dos dois casos investigados, os indivíduos seriam portadores de uma timidez inata, e afirma que os mesmos a adquiriram socialmente, primeiramente em contato com seus familiares e posteriormente, a timidez se manteve por meio das relações escolares.

Vieira (2010) afirma, portanto que a timidez é uma emoção dada ao medo de sofrer socialmente, ou seja, se faz uma condição humana constituída no decorrer da vida. O que, segundo a autora, tem início nas relações familiares agrava-se na escola, onde, mesmo que em primeira instância, sejam os tímidos considerados bons alunos pelos professores, são também os tímidos os alunos a serem chacoteados pelos demais alunos como sendo estranhos, ou os que estudam demais. Para a autora, estas atitudes de *bullying* contra os tímidos, seriam mais dolorosas pelo fato destes serem indivíduos que não teriam coragem de denunciar a humilhação ou vergonha vivenciada e sofrida.

É importante esclarecer que a maioria das visões sobre a timidez até aqui apresentadas,

são decorrentes, na sua maioria, da psicologia comportamental, da psicologia clínica e da psiquiatria, no entanto, para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado, o intuito é compreender a timidez a partir da perspectiva histórico-cultural, ou seja, queremos assumir o processo envolvido na timidez em suas multideterminações: biológica, social e histórica. Nessa direção, procuramos compreender os comportamentos dos indivíduos tímidos, reconhecendo-o como indivíduos histórico-sociais.

Considerando nossa experiência anterior ao pesquisar o tema em nosso trabalho de iniciação científica, ainda na graduação, na busca de compreender a timidez como um processo social, histórico e cultural, iniciamos uma reflexão do quanto os indivíduos tímidos se deparam com verdadeiras situações de intimidação, e que num movimento de autoproteção, muitas vezes se retraem, na tentativa de se proteger das situações controle, abuso do poder, intimidação e outras formas de opressão presentes em determinadas situações sociais.

Outro objetivo presente na construção desta dissertação é o aprofundamento na busca de uma compreensão histórico-cultural acerca do conceito de timidez, já que este tem se mostrado completamente amplo, generalizante e bastante abstrato junto a maioria dos autores consultados. Porém, para tanto precisamos ter um conceito prévio do que chamar de timidez.

Neste sentido, ao consultar o significado de timidez no dicionário Larousse(1999) é possível encontrar a seguinte definição: “Caráter de tímido, falta de coragem, Insegurança, acanhamento, inibição, debilidade, fraqueza”. Realizamos ainda uma pesquisa acerca da raiz latina da palavra “tímido” através de um dicionário latino-português(Torrinha, 1945) e encontramos os seguintes resultados:

Tímido: do latim *Timidus*: um *timeo*. Receoso, tímido.

Timeo: Ter medo, recear.

Por sua vez, medo tem por tradução *timor*. Notamos que *timidus e timeo* tem a mesma raiz latina que *timor*. Neste mesmo sentido, Espinosa(1983, p. 204) nos ajuda a pensar na relação da timidez com o medo por afirmar que:

Além disso, como cada um julga, segundo a sua afecção, o que é bom, o que é mau, o que é melhor e o que é pior (*ver o escólio da proposição 39 desta parte*), daí se segue que os homens podem diferir tanto pelo juízo como pelas afecções; daí advém que, comparando uns com os outros, não os distinguimos senão apenas pela diversidade das suas afecções, e chamamos a uns intrépidos, a outros tímidos, e a outros, enfim, com outro nome. Por exemplo, chamo *intrépido* àquele que despreza o mal de que habitualmente tenho medo; e se, além disso, considero que o seu desejo de fazer mal àquele que odeia e de fazer bem àquele que ama não é entravado pelo medo de um mal que habitualmente me reprime, chamar-lhe-ei *audacioso*; enfim, **parecer-me-á tímido aquele que receia o mal que eu tenho o hábito de desprezar**; e se, além disso, considero que o seu desejo é entravado pelo medo de um mal que me não reprimiria, direi que ele é *pusilânime*, e assim julgará cada um.

Ou seja, para Espinosa(1983) o tímido é aquele indivíduo que receia, ou tem medo, de situações ruins que a maioria das pessoas se deparam, porém, desprezam. Podemos entender também que, segundo o autor, denominar alguém através de tais adjetivos tem para além da própria afecção, o juízo de determinados padrões de agir.

Tomando as definições acima, juntamente com a de Espinosa, podemos perceber que o medo é um afeto que se encontra presente em todas as conceituações de timidez. Portanto, neste momento, assumiremos como “tímido” um indivíduo que demonstre se afetar com o medo de não atingir as expectativas do juízo e do padrão social de comportamento imposto pela sociedade e que tenta se defender de tais imposições através de suas atitudes (e não atitudes). É de grande importância esclarecer que quando denominamos os indivíduos enquanto tímidos, não estamos impondo rótulos a estes, mas utilizamos da conceituação acima descrita.

No entanto, ainda nos resta perguntar: Porque os indivíduos lançam mão da timidez no meio escolar? Qual o “mal” que receiam? Tentaremos responder a tais perguntas em nossa análise.

3 A RELAÇÃO VIVÊNCIA-EMOÇÃO-PERSONALIDADE NA COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO PROCESSO DA TIMIDEZ

Notamos com o primeiro capítulo, o quanto as definições de timidez podem se mostrar bem diversificadas e bastante abrangentes, porém, nos aportaremos das concepções de Zimbardo(2008) e Vieira(2010) para direcionar nosso trabalho. Explicamos que esta escolha foi feita no sentido de partir da compreensão de Vieira(2010), que define a timidez como uma emoção construída socialmente, e de Zimbardo(2008) que se propõe a estudar a timidez como uma característica da personalidade (ainda que o autor esteja pautado em pressupostos da lógica formal), para discutir e entender a relação entre as emoções, vivências e personalidade, e o quanto a timidez pode, ou não, se encontrar neste processo e relação.

Sabemos que os estudos que abordam a temática da timidez estão bastante enraizados em pressupostos biologizantes e naturalizantes, tanto ao definir a personalidade enquanto tímida, quanto ao discorrer sobre a timidez enquanto emoção. É neste sentido, que apresentaremos neste capítulo as contribuições de Vigotski (1931-33/2004), (1934/1993), (1931/2000) e (1933-34/2006) e Leontiev (1978, b) no intuito de nos dar bases teóricas para desconstruir e superar esta visão.

Para tanto, nos apoiaremos também nas contribuições teóricas de Toassa(2009) e Magiolino(2010) para compreender o movimento do pensamento de Vigotski ao investigar as emoções humanas ao longo de suas obras. Ademais, utilizaremos também como referência e aporte ao nosso entendimento da questão, Delari Jr (2009 a) e Delari Jr (2009 b).

Neste capítulo enfatizaremos o quanto Vigotski defendeu a compreensão de emoções, sentimentos e afetos como elementos da consciência e personalidade humana, desenvolvidos socialmente e essenciais para pensarmos o ser humano como totalidade psíquica. Ressaltamos que Vigotski se dedicou a entender o ser humano em sua complexa totalidade, e buscou não dicotomizar as emoções e vivências do processo complexo de formação da consciência e personalidade.

Trouxemos, no capítulo anterior, compreensões acerca da timidez que nos permitem afirmar o quanto as emoções estão presentes e se fazem essenciais para a constituição deste processo, uma vez que, o medo e a vergonha aparecem como características frequentes em suas definições. Ao compreender o quanto a timidez se constitui a partir das emoções humanas, pretendemos percebê-la no âmago das funções constituinte da personalidade humana. Para tanto, buscaremos discutir esta relação entre personalidade, vivência e emoções na constituição do indivíduo tímido na escola, sem perder de vista a situação escolar e social,

pois é este o meio no qual se encontra as crianças tímidas, indivíduos de nossa pesquisa.

Sobre a relação intrínseca existente entre personalidade e emoções, ressaltamos, nas palavras de Vigotski(1931-33/2004, p.214), que:

Toda emoção é uma função da personalidade, e isto é justamente o que perde de vista a teoria periférica. Assim, a teoria puramente naturalista das emoções requer a modo de complemento, uma verdadeira e adequada teoria dos sentimentos humanos. Assim se impõe o problema de uma psicologia fisiológica explicativa das emoções. Esta psicologia descritiva busca uma via científica orientada aos problemas o espírito humano que os grandes autores resultam nas novelas e tragédias.¹

São nestes termos que Vigotski(1931-33/2004) nos esclarece que as emoções servem à personalidade como uma de suas funções, e não estão portanto, apartadas do psiquismo humano. Esta concepção nos ajuda a compreender as emoções para além do que as demais teorias nos proporcionavam, visto que procuram entender as emoções como algo eminentemente biológico, assim como faz a psicologia descritiva e, como muitas das definições de timidez que pudemos observar. Percebemos no capítulo anterior, o quanto os autores da psicologia comportamental, assim como as demais concepções das psicologias tradicionais se fazem enquanto a maioria no que se refere aos estudos acerca da timidez.

Muitos dos estudos da timidez buscam descrevê-la, unicamente como uma característica da personalidade advinda de um patrimônio genético, ou como um traço de personalidade e comportamento que se adapta ao meio em que se encontra o indivíduo.

Acreditamos não ser possível negar a timidez como um processo que se expressa e se constitui, também, de características biológicas e, reiteramos o quanto o meio social é de extrema importância em sua concepção. Porém, queremos ressaltar e defender neste capítulo, que este processo de internalização existente entre o meio social e a personalidade não se dá através de uma transposição mecânica e muito menos, tem por créditos exclusivamente os processos fisio e neurológicos.

Inclusive, torna-se necessário ressaltar que esta relação entre personalidade e meio social se mostra um tanto quanto complexa de ser entendida, uma vez que Vigotski (2006, p.381) ao se remeter à relação entre a criança e o meio, declara que:

... a diferença essencial entre o meio da criança e do animal radica em que o primeiro é social, em que a criança é uma parte do meio vivo, que esse meio não é nunca externo para ele. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte do meio social.²

¹ A citação original encontra-se na língua espanhola. A tradução foi por nós realizada.

² A citação original encontra-se na língua espanhola. A tradução foi por nós realizada.

Portanto, podemos afirmar que somos partes do meio social, e não nos apresentamos enquanto algo isolado da realidade e do meio, ou que interfere neste como se fossemos seres a parte da realidade, mas os construímos, enquanto o meio também nos constitui e, assim, somos também o meio social.

3.1 A PERSONALIDADE COMO SÍNTESE DE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: PERSONALIDADE EM VIGOTSKI E LEONTIEV.

Como já mencionamos, é notável o quanto as pesquisas relacionadas com a temática da timidez a definem como uma característica da personalidade do indivíduo. Uma vez que o intuito desta pesquisa é o de investigar a timidez a partir das contribuições da teoria histórico-cultural, necessitamos discutir qual a concepção de personalidade encontrada nos textos de Leontiev e Vigotski.

A discussão de personalidade na obra de Vigotski pode ser encontrada em diversos textos distribuídos em seus livros. Geralmente a temática permeia o estudo das funções psicológicas superiores, como o encontrado na “história das Funções psicológicas Superiores”, da pedologia e do desenvolvimento infantil e do adolescente a partir das crises.

Foi em seu estudo sobre a dinâmica e estrutura da personalidade do adolescente que Vigotski(1933-34/2006) fez críticas aos estudiosos da pedologia tradicional que tratavam a personalidade enquanto algo a ser pesquisado de forma descritiva. Em contrapartida, Vigotski(1933-34/2006) se mostra disposto a estudar a estrutura da personalidade sem perder de vista a totalidade que a envolve, de forma a não isolar as vivências do indivíduo, antes, pensa em personalidade levando em conta tanto sua estrutura, quanto sua dinâmica.

Deve-se buscar, portanto, a ontogênese da estrutura da personalidade. Para isso, é imprescindível buscar compreender e averiguar o desenvolvimento, e estrutura, das funções psicológicas superiores, uma vez que a personalidade se caracteriza como síntese destas funções.

Vigotski(1933-34/2006) nos ajuda a entender a personalidade e as funções psicológicas superiores através de algumas leis que seria condutoras do seu desenvolvimento. A primeira lei que conduz o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é a da transição dos comportamentos naturais, mais imediatos aos mediados e mais desenvolvidos, alcançado novamente. Explica-nos Vigotski(1933-34/2006, p.226), que a primeira lei é a de:

transição das formas e modos de comportamento naturais, imediatos, espontâneos aos mediados e artificiais que surgem no processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas.³

Ou seja, a lei a que Vigotski(1933-34/2006) se refere, se trata da superação das funções psicológicas básicas pelas funções psicológicas superiores, esta mudança só pode acontecer em meio ao processo do desenvolvimento cultural.

A segunda lei surge em decorrência da primeira. É pelo raciocínio de que o desenvolvimento cultural do comportamento se dá em meio aos processos histórico-sociais do desenvolvimento da humanidade, que Vigotski(1933-34/2006, p. 226) formula a segunda lei, citada abaixo:

Em português traduzimos: as relações entre as funções psíquicas superiores foram, em tempo, relações reais entre os homens; no processo de desenvolvimento das formas coletivas, sociais do comportamento se convertem em modo de adaptação individual, em formas de conduta e de pensamento da personalidade.⁴

Podemos compreender que a segunda lei está pautada no quanto as relações e formas sociais de comportamento são imprescindíveis para a formação do comportamento e pensamento de determinado indivíduo, de sua personalidade. Ou seja, o que se encontra como funções psíquicas internas foram, de antemão, processos vivenciados e apropriados decorrentes das relações entre as diversas pessoas, em um movimento dialético de internalização das relações, internalização esta, mediada por um sistema de signos. (VIGOTSKI, 1933-34/2006).

Portanto, não nos cabe afirmar que a personalidade, sendo uma síntese das funções psíquicas, possa ser puramente dada e acabada por natureza, antes, se constitui através de características pertencentes ao gênero humano, com mediação da sociedade. É neste sentido que Vigotski (1933-34/2006, p. 228-229) nos explica, a luz das contribuições de Marx que:

Desde este ponto de vista, ao modificar a conhecida expressão poderíamos devir que a natureza psíquica do homem é um conjunto de relações sociais transferidas ao interior, e convertidas em funções da personalidade, partes dinâmicas de sua estrutura. A transferência ao interior das relações sociais externas existentes entre as pessoas é a base da formação da personalidade, uma vez que já fora indicado há algum tempo por investigadores. <<Em certo sentido- diz C. Marx-, o homem se assemelha a uma mercadoria, já que nasce sem um espelho nas mãos e não filosofa ao estilo de Fichte: <<eu sou eu>>. A princípio, o homem observa a outro homem como se fosse um espelho. Somente no caso de que o indivíduo Pedro considere o indivíduo Pablo como um ser semelhante a si mesmo, começará Pedro a tratar-se a si mesmo como um ser humano. Ao mesmo tempo Pablo, como tal, com toda a

³ A citação original encontra-se na língua espanhola. A tradução foi por nós realizada.

⁴ A citação original encontra-se na língua espanhola. A tradução foi por nós realizada.

corporeidade de Pablo, se converte para ele na expressão do gênero humano. (C. Marx y F. Engels, t. 23, Ed. Russa, pag. 62) pg. 228 e 229⁵

São nessas palavras que o autor reafirma o papel imprescindível do outro no desenvolvimento de nossas funções psíquicas e, portanto, da constituição e formação de nossa personalidade. Desta forma, supera as concepções que visam a entender a personalidade meramente a partir de um estudo genético, fisiológico, ou até mesmo comportamental. Existe muito mais entre as relações sociais, os indivíduos e a formação de suas personalidades que herança genética, ligações neurotransmissoras ou sistemas de pura reação à estímulos ambientais, mas, temos um sistema de ação e relação com o meio ambiente, ou seja, com o mundo e conosco mesmo.

Vigotski (1931/2000) afirma que a personalidade deve ser estudada juntamente com o desenvolvimento cultural dos indivíduos, ou seja, torna-se necessário compreendê-los em uma relação dialética com cultura, sendo que, ao mesmo tempo em que os indivíduos se apresentam enquanto produtores da cultura, sua subjetividade também se transforma neste processo de produção, assim como pela apropriação e objetivação da cultura. Neste sentido, esclarece o autor que a personalidade deve ser encarada como algo constituído social e culturalmente, de modo que abarque em sua explicação tanto o que há de natural/biológico quanto o que há de cultural nos humanos.

Os que se propuseram e ainda se propõem a falar da personalidade enquanto um resultado prioritariamente de guiada por impulsos autônomos e próprios dos indivíduos, incidem em idealismo por pensar em uma personalidade que se desenvolve por si mesma. Porém, segundo Vigotski (1933-34/2006) existe ainda uma segunda corrente, esta materialista, que tem por intuito levar em consideração a personalidade no âmago de relações em que se encontram tanto o psíquico, o social, o pessoal, o material em relação entre si, não de forma isolada, mas enquanto elementos heterogêneos e que não se dicotomizam, e que portanto, impulsionam o desenvolvimento dos seres e de suas personalidades.

Vigotski (1926/1991, p.150) defende que não ser possível dicotomizar o aparato biológico de nosso ser social e assim defende que somos uma unidade psicofísica. Desta forma, declara o autor que “a psique não aparece isolada do mundo ou dos processos do organismo nem por um milésimo de segundo”.

Neste sentido, Leontiev(1978 b) vem a complementar o que Vigotski(2006) nos

⁵ A citação original encontra-se na língua espanhola. A tradução foi por nós realizada

ajudou a compreender, por afirmar que a personalidade não é formada por características naturais do indivíduo que teriam seu início e fim nele próprio, antes, a formação de sua personalidade, depende da atividade na qual o indivíduo está engendrado. Ou seja, a personalidade se constitui a partir de características sociais e dinâmicas encontradas em um conjunto de atividades que permitem que os indivíduos tenham seu modo pessoal de agir e ser no meio social. Isto porque é na atividade humana, que os seres se desprendem das condições puramente orgânicas e avançam em direção à uma atividade conduzida por um motivo, o que influi de maneira significativa na constituição da personalidade.

Leontiev(1978 b) utiliza-se do conto de Gogol para explicar como isto é possível. Ressalta o autor, que o herói Akaki estava trabalhando na função de copiador, e, na atividade de copiar, Akaki se realizava no sentido de poder perceber e conhecer um pouco mais do mundo. Gostava tanto do trabalho que levava documentos a serem copiados em casa ou fazia notas e cópias simplesmente para sua satisfação pessoal. Leontiev (1978, b) diz não ser possível saber o que poderia ter ocorrido para que a motivação, e o sentido da vida de Akaki tenha encontrado sua razão na atividade de copiar, tomando assim um lugar central em sua personalidade. Mas, afirma o autor, ser possível compreender que os motivos principais e secundários tenham se transmutados, de maneira em que, a atividade de copiar, a princípio poderia ter denotação de uma ação indiferente, mas que acaba por se transformar em uma atividade consciente e, portanto, algo de suma importância na caracterização da sua personalidade.

Mas o que se dá com Akaki, nem sempre é o que acontece em relação à personalidade dos indivíduos e das atividades que os mesmos desenvolvem. Leontiev (1978b) nos explicita que um homem é capaz de realizar determinada atividade, e esta, aparentemente, pouco revelar sobre sua personalidade. O autor nos explica que, nestes casos, a atividade esconde uma outra atividade, ou processos, no entanto, é somente através da atividade, dos processos que esta gera, e que estão presentes em sua realização, assim como nas conexões e relações que surgem diante das diversas atividades, que Leontiev (1978b) acredita ser possível compreender a personalidade. Ou seja, a compreensão da personalidade vai muito além do pouco que a aparência pode nos revelar. Esta é uma investigação a ser pensada para além dos hábitos, costumes, habilidades que envolvem a realização da atividade. É o próprio Leontiev(1978, b, p. 145) que nos afirma:

a base real da personalidade humana não reside em programas genéticos depositados nele, nem nas profundezas de sua disposição e de suas inclinações naturais, nem mesmo nos hábitos, conhecimentos, sabedoria adquiridos por ele, incluindo a aprendizagem profissional - e, sim, naquele sistema de atividades que é realizado

através deste conhecimento e dessa sabedoria.

Portanto, reafirmamos que só podemos compreender a constituição de um indivíduo, bem como sua personalidade se o enxergarmos engajado num sistema de atividades desenvolvido socialmente e que se conduz através de necessidades e motivos sociais.

Leontiev (1978, b) nos direciona a pensar na relação existente entre necessidades e motivos, no qual, as necessidades que se refiram àquilo que impulse o indivíduo à realização da atividade, no entanto, ainda no plano das necessidades, o indivíduo não se depara com o objeto que satisfará sua necessidade. Somente quando o indivíduo se torna consciente de qual é este objeto capaz de suprir sua necessidade, que surge o motivo da realização de determinada atividade.

Devemos nos atentar que nem as necessidades, nem os motivos, são próprias do indivíduo, eles surgem somente pela atividade e, na atividade. Tomando-se do referencial de Marx, Leontiev(1978, b, p.150) nos explica que não podemos compreender as necessidades como anteriores ou apartadas da atividade, mas nos indaga a pensa um movimento e relação entre necessidades e atividade desta forma: “atividade-necessidade-atividade” e não “necessidade-atividade-necessidade”.

Não basta apenas entender a relação das atividades e o desenvolvimento da personalidade, se faz imprescindível que se estude também a relação entre os motivos que dirigem as atividades, ou seja, é preciso investigar quais são as necessidades que mobilizam o indivíduo a determinada atividade, e qual o motivo que se engendra em tal atividade. (LEONTIEV, 1978, b)

Assim, voltamos a pensar em nossos indivíduos de pesquisa, as crianças tímidas na escola. Não é suficiente apenas observar as atividades em que estas se encontram e seus comportamentos e tais momentos, torna-se necessário compreender quais suas necessidades e o que as motivam a (re)agir de maneira tímida a determinadas situações.

Ademais, afirma Vigotski(1931/2000, p. 336) em seu texto “A história das funções psicológicas superiores”, ser imprescindível para a formação da personalidade da criança o momento em que esta começa a ser capaz de generalizar de seus sentimentos, seus anseios, de compreender a si mesma. Afirma o autor que

O momento decisivo no desenvolvimento da personalidade da criança é a tomada de consciência de seu <<eu>>. A princípio e como é sabido, a criança se identifica no seu próprio nome e assimila com certa dificuldade o pronome pessoal. J. Baldwin assinalou acertadamente que o conceito de <<eu>> se desenvolve na criança através do conceito sobre os outros. Assim, o conceito de <<personalidade>> é social, é um conceito reflexo que forma na criança ao aplicar a si mesmo os procedimento de

adaptação que aplica aos demais. Podemos assim dizer, que a personalidade é o social em nós. Esta dedução não consiste em nenhuma surpresa para nós, posto que a análise concreta de cada função nos tem demonstrado que a criança domina um ou outro processo de conduta seguindo o exemplo como o adulto domina este processo. Já temos visto como a princípio o adulto dirige a atenção da criança de um lado a outro, e que a criança tão somente assimila os meios de procedimento com ajuda dos quais poderá realizá-lo.⁶

As contribuições acima, nos ajudam a pensar que a personalidade da criança se forma a partir das relações com o mundo, com os demais, pois, nas palavras de Vigotski, “a personalidade é o social em nós”. Notamos também o quanto se torna crucial o momento em que a criança passa a ter consciência de si. Segundo o autor, este momento se dará por volta dos sete anos, período em que a criança começa a tomar a atividade de estudo como atividade principal.

Para Vigotski, a idade dos sete anos está entre um dos períodos de crises, ou seja, períodos que se encontram entre duas idades estáveis em que, acarretam-se novas formações que vão organizando a idade em curso e impulsionam a criança à próxima idade estável. São nestas crises que a criança vai se deparando com novas possibilidades, e que em relação com tudo que o indivíduo já vivenciou, ajudam a desenvolver as características de sua personalidade. Tais modificações ocorrem durante todo o percurso das idades, que podem ser consideradas estáveis.

Sobre a relação entre estes períodos de crise e as vivências, Vigotski nos esclarece que

toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança. Desde este ponto de vista, a essência de toda a crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. O incremento e a mudança dessas necessidades e apetências é o aspecto menos consciente e voluntário da personalidade e à medida que a criança passa de uma idade a outra, nascem nela novos impulsos, novos motivos ou, dito de outro modo, os propulsores de sua atividade experimentam um reajuste de valores. (Vigotski, 1933-34/2006, p.385)

Ou seja, Vigotski(1933-34/2006) nos aponta que os períodos de crises se dão a partir das reestruturações das vivências interiores, que ora foram exteriores e que se encontram internalizadas. Dessas reestruturações, geram novas necessidades e motivos na criança, que por sua vez, se encontra em crise justamente pelo fato de que as vivências, motivos e necessidades anteriores estão agora modificados e que, portanto, tornam-se novos para a

⁶ A citação original encontra-se na língua espanhola. A tradução foi por nós realizada.

criança.

Por isso, Vigotski(1933-34/2006) afirma que ao analisar uma criança no início e no término de uma idade estável, poderemos ver o quanto sua personalidade mudou, mesmo que tais modificações sejam imperceptíveis à olhos nus, pois afirma o autor, que são mudanças que ocorrem internamente, por uma via subterrânea. Nesta gama de relações, dentre tantas modificações que surgem na personalidade da criança, surgem novas formações que, segundo Vigotski (1933-34/2006, p. 259)

Se diferenciam das novas formações de períodos estáveis por ter um caráter transitório, isto é, não se conservam tal como são na etapa crítica, nem se integram como complementos imprescindíveis na estrutura integral da futura personalidade. Se extinguem e são assumidos pelas novas formações da próxima idade estável, se incluem nela como instâncias subordinadas, carecem de existência própria, se diluem e se transformam a tal ponto que, sem uma análise especial e detalhada, muitas vezes é impossível descobrir a existência da formação que se transformou do período crítico, na aquisição do seguinte período estável. As novas formações, como tais, desaparecem com o advento da idade seguinte, mas seguem existindo em estado latente ao longo dela, carecem de vida independente, se limitam a participar somente do desenvolvimento subterrâneo que se gera nas idades estáveis, como vimos, as formações são qualitativamente novas.⁷

A partir do fragmento acima, podemos dizer que as crises que marcam a passagem de uma idade estável para a outra idade estável acabam por possibilitar que a criança desenvolva novas formações psíquicas que, por sua vez, estarão no processo de desenvolvimento de sua personalidade. São estas formações que acabaram de se formar que servirão como indicativo fundamental para compreender o desenvolvimento da criança.

Nos estudos de Vigotski (1933-34/2006), em seu texto “El problema de la edad”, conseguimos notar sua preocupação em caracterizar as seguintes crises pelas quais a criança pode se deparar: A crise pós-natal, crise do primeiro ano, a crise dos três anos, sete anos, treze anos e dezessete anos. A crise dos sete anos é a que mais nos interessa tanto pelo fato de nossos indivíduos estarem vivendo neste período, quanto por seus indícios importantíssimos para a compreensão da personalidade.

É por volta dos sete anos que a criança passa a desenvolver e generalizar as vivências que lhe ajudará a ter o que Vigotski (1933-34/2006, p. 379) chama de “orientação consciente” de suas emoções, afetos e características da personalidade, tal como estar contente ou descontente ou ser boa ou má. Isso se dá pelo fato de ser nesta crise, dos sete anos, que a criança descobre suas vivências. Ou seja, a criança passa a compreender o significado e sentido de suas vivências e conseqüentemente, começam a surgir novas relações psíquicas,

⁷ A citação original encontra-se na língua espanhola. A tradução foi por nós realizada.

devido a estas novas descobertas e relações da criança consigo mesma e com os demais.

Na idade pré-escolar, a criança ainda carece de auto-estima, por ainda não ter estruturada sua capacidade de generalizar sentimentos e suas relações com os demais. Já na idade escolar, a criança passa a conseguir se autovalorar, ou seja, fazer juízo de si própria a partir do que vê e compreende dos demais. Por isso, acreditamos ser imprescindível que voltemos nossa atenção às relações estabelecidas na escola, sobretudo no decorrer desta etapa, na qual as crianças estão se inserindo na atividade do estudo, para compreender melhor a personalidade da criança tímida.

Segundo Vigotski (1933-34/2006), é na crise dos sete anos que a criança passa a diferenciar o seu interior e seu exterior e, ademais, neste período, como já mencionamos, a criança começa a atribuir novos sentidos às suas vivências. Ambos novos acontecimentos acarretam em batalhas pelas quais vive a criança e que, de certa forma, todos nós vivemos ao longo de nossas vidas. Ademais, afirma o autor que existe nesta passagem, do estágio pré-escolar para o escolar, mais que uma simples transmutação de um para o outro, antes, modifica-se a relação da criança com o meio, e, portanto, ocorre um desenvolvimento e mudança tanto da criança, quanto do meio.

Portanto, podemos compreender, segundo Vigotski (1933-34/2006), que nesta relação de novas vivências na escola, de apropriação de conceitos e de desenvolvimento do pensamento, surgem novos enfrentamentos para a criança que está entrando na idade escolar, e ao mesmo tempo começando a generalizar as vivências de si e afetos. É neste processo que, muitas vezes as crianças rechaçam umas as outras ou, até mesmo, se sentem inferiores as demais. Tal fato pode nos ajudar a entender o quanto as crianças, inclusive as tímidas, se desenvolvem e se constituem no âmago de todas estas vivências, novas formações e novas relações em que está inserida.

Vimos que a personalidade é para Vigotski e Leontiev, uma síntese das funções psíquicas superiores e percebemos também o quanto as emoções e vivências são imprescindíveis na constituição da personalidade e, enfatizamos, principalmente no desenvolvimento da criança na idade escolar. Considerando a relevância dessa questão, no próximo subtítulo, nos atentaremos às vivências (perejivânie).

3.2 SOBRE AS VIVÊNCIAS - PEREJIVÂNIE

Para falar sobre a temática das vivências (perejivânie) em Vigotski, tomaremos por referência, novamente, o trabalho de Toassa (2009), uma vez que a Autora se dedicou em sua

tese à compreender tanto as emoções quanto as vivências em Vigotski. Segundo a autora, a preocupação de Vigotski em estudar a vivência aparece logo em seu primeiro livro: “A tragédia de Hamlet” mas que também tem seu lugar nas discussões da “Psicologia da Arte” e da “Paidología del Adolescente”.

Explica-nos Toassa (2009) que *perejivânie* é utilizada na linguagem russa enquanto um estado espiritual de fortes sensações, ou seja, um tipo de experiência acompanhada de emoções. No intuito de entender melhor o emprego dado por Vigotski a este termo, a autora utiliza-se das instruções do linguista Boris Schnaiderman, que afirma ser *perejivânie* uma palavra variada de *perejit* e *perejivát*, que por sua vez, originam-se do verbo *jít* (*viver*). Desta forma, tanto *jít* quanto *perejit* significaria viver, porém, o primeiro se emprega a situações particulares da vida de cada um, enquanto o segundo também significa viver, mas, está ligado ao sofrimento.

Delari Jr (2009 b) também nos auxilia na compreensão do conceito de *perejivanie*. O autor nos esclarece que a palavra esta dotada de significados atribuídos a uma situação espiritual provocada por fortes sentimentos. Afirma ser possível encontrar definições do dicionário que nos dê a ideia de vivência, emoção, aflição. Ressalta ainda que, morfologicamente, temos a palavra *Perejivanie* dividida em duas partes: *pere* + *jivanie*. Onde “*pere*” nos dá a ideia de atravessar algo, passar por, transpor, e “*jivanie*” (variação do verbo *jivat*) é significante de viver. Segundo Delari Jr (2009 b) a junção entre os dois termos poderia resultar no entendimento de que a palavra relacione-se com uma transformação vital ou de vida em transformação.

Perejivanie é um termo que, no cotidiano russo, é empregado para denotar sentimentos “ruins” como sofrimento, preocupação, provação, sendo a palavra muito utilizada no sentido de falar de situações negativas vividas. No entanto, Delari Jr (2009, b) nos esclarece através de Bela Kotik-Friegut (estudante de Luria), que *perejivanie* pode ser utilizada também, num sentido culto, para conceituar aspectos positivos de uma vivência (DELARI JR, 2009 b).

Por meio das compreensões do linguista Schnaiderman, Toassa (2009) nos esclarece que existem dois significados para *perejivânie*, um deles coloquial, mais cotidiano, e outro mais culto, formal. O significado coloquial nos leva a entender *perejivânie* como uma situação sofrida, difícil, pela qual o indivíduo pode estar passando. Já o significado culto, nos leva a compreender a palavra enquanto sinônimo de experimentar, ou passar por algo. Este último seria, na concepção do linguista, o sentido utilizado por Vigotski em seus escritos (TOASSA, 2009).

Segundo Toassa (2009) *perejivânie* pode ser traduzida para o português como

vivência, uma vez que esta palavra consegue passar a idéia de estar vivendo, passando por algo. Porém, ressalta a autora, que ao empregar o termo vivência pode-se perder sua característica emocional, bem como apartar do termo as sensações e percepções humanas. Ambos se apresentam inseparáveis da vivência, quando se fala em perejivânie.

Nesta direção, Rubinstein(1967, p.508) acrescenta que a vivência das relações dos seres com o meio, constituem as emoções e sentimentos humanos. Segundo o autor, o sentimento dos seres humanos é a sua postura diante à realidade, diante do mundo, do que experiência e age, e que isto se dá em forma de vivência.

Em Vigotski, vivência pode aparecer tanto para designar a relação do indivíduo com o mundo, como se porta nele, quanto se apropria dele; como para definir a relação do indivíduo consigo mesmo, suas conexões internas. Ou seja, existem dois núcleos básicos que correspondem às características internas e externas do indivíduo, ou seja, os objetos externos e os processos psíquicos corporais. Toassa (2009) ressalta que a relação entre ambos os núcleos da vivência se assemelha à relação entre o indivíduo (a criança) e a realidade social (a sociedade), e do indivíduo com ele mesmo na realidade (TOASSA, 2009).

É neste sentido, que Vassiliuk (1992) defende ser importante pensar na vivência enquanto atividade. Para o autor, as vivências, compreendidas cotidianamente, poderiam ser por alguns consideradas como vivências-contemplação. No entanto, o autor defende que, por outro lado, é necessário investigar as vivências enquanto vivências-atividade, ou seja, para Vassiliuk(1992) as vivências são atividades que, por sua vez, produzem sentidos na e para a própria atividade.

Portanto, podemos pensar nas vivências enquanto situações de importante desenvolvimento da personalidade humana e o quanto, estas vivências se constituem de forma intrínseca à nossa vida afetiva/sentimental/emocional. Assim, nos atentaremos agora às contribuições da Teoria histórico-cultural no que se refere às emoções humanas.

3.3 ALGUMAS REFLEXÕES HISTÓRICO-CULTURAIS SOBRE AS EMOÇÕES HUMANAS.

Discutiremos agora sobre as emoções na obra de Vigotski (1931-33/2004) e o quanto a sua preocupação, ao tratar as emoções de uma forma diferente da que estava posta em sua época, nos sensibilizou para discutirmos o processo da timidez nessa dissertação.

O tema das emoções em Vigotski aparece como uma forma de superar as concepções dualistas e naturalizantes que existiam até então. Segundo Magiolino (2010), Vigotski quando discute emoções referencia-se em Espinosa e Marx. Delari Jr (2009 a) acrescenta a estes

Chabrier e nos explica que sua obra fora utilizada por Vigotski (1931-33/2004) no intuito de identificar a relação entre ideologia e emoção e principalmente, para promover a defesa de que emoção e intelecto não podem ser dicotomizados.

Descartes utiliza de formas de pensar que decorrem de dualismos como corpo x mente e razão x paixão. Segundo Carvalho e Martins (2004;1999), as verdades cartesianas visavam buscar a essência das coisas apartada delas, por meio de cálculos e medidas. Desta forma, Descartes sintetiza os pressupostos do reducionismo, mecanicismo e racionalismo por considerar o corpo como algo equivalente a uma máquina, e a razão - dissociada deste corpo-máquina - como um ego-sujeito capaz de controlar e dividir o corpo em inúmeras partes.

O autor nos esclarece ainda que Platão foi o primeiro, na filosofia grega, a menosprezar a matéria, o corpo e o mundo real em detrimento do mundo ideal, moral e racional, de maneira a utilizar da razão para dominar tanto à própria carne, ou natureza, bem como aos que não as soubessem deter.

Descartes, ao defender que as ideias claras seriam aquelas que não se envolvem com os sentidos, e as obscuras aquelas que se confundem com o corpo; estaria, segundo Martins (1999), apenas desenvolvendo as ideias de Platão – de que a razão é desejada e idealizada pelo intelecto, distanciada da natureza, bem como do seu próprio corpo.

Locke e Hume praticamente invertem a concepção cartesiana por defenderem que uma ideia surge a partir de experiências sensoriais. Ou seja, se para Descartes a ideia inibia as paixões, como que as comandando, para Locke e Hume, o que sentimos nos levaria a formular nossas ideias. Por mais que tenham superado a forma cartesiana de encarar a ideia como algo superior, Locke e Hume ainda caem na dicotomia entre corpo e mente (MAGIOLINO, 2010).

Por outro lado, Espinosa, contemporâneo de Descartes, não dicotomizou ideia e afeto, pelo contrário, via a essência das coisas como algo que se pode encontrar na sua própria existência, não sendo possível assim, separar corpo e alma, corpo e meio. Para Espinosa, todas as coisas são constituídas por uma única substância e se formam de maneiras diferentes em sua existência, somos, portanto, iguais por origem, mas diferentes pelo modo de ser da substância. O ser humano é ao mesmo tempo uno e múltiplo, seríamos indivíduos constituídos de múltiplos indivíduos. O autor declara que somos um corpo, mas tal individualidade é múltipla, que somos constituídos por uma unidade, mas que não se equivale a si mesma (CARVALHO; MARTINS, 2004).

Neste mesmo sentido, Segundo Chauí(in: Espinosa,1983, p.7)

Espinosa foge de uma explicação de tipo mecanicista: o corpo não é causa das idéias, nem as idéias são causa dos movimentos do corpo. Alma e corpo exprimem no *seu modo* próprio o mesmo. O indivíduo é uma *estrutura*: isto é, uma organização determinada de partes relacionadas necessariamente entre si e esta organização e relacionamento são inteligíveis. Desta maneira, Espinosa critica o mecanicismo cartesiano: o indivíduo é uma máquina complexa no sentido de que essa máquina é um organismo ou uma estrutura e não uma soma ou justaposição de partes exteriores umas às outras. Há uma unidade e uma inteligibilidade *intrínsecas* e que constituem a essência de uma modo singular.

Espinosa(2012, p. 143) defende portanto, um ser humano em sua totalidade, sendo mente e corpo elementos da natureza, no qual, “a mente é *uma ideia* que está na coisa pensante e que nasce da existência de uma coisa que está na Natureza”. A mente não seria apenas uma elaboração do que se passa no corpo, mas para o filósofo, a mente é a ideia do corpo, ou seja, perecendo o corpo, perece também a mente.

Segundo Martins(2011), Vigotski defendeu existir uma unidade afetivo-cognitiva sob influência dos pensamentos de Espinosa, que por sua vez, havia superados as fragmentações e dualismos postos na teoria cartesiana e que segundo Vigotski, combateu as ideologias espiritualistas e teleológicas existentes e tão fortes à sua época.

Sendo assim, Vigotski ao discutir as emoções, também buscou superar as concepções dualistas acerca desta temática, no intuito de defender a unidade afetivo-cognitiva e psicofísica, criticando de forma incisiva as ideias dos pragmáticos James e Lange. Para tanto, utiliza-se dos pressupostos de Marx e Espinosa que lhe embasaram a pensar o homem como totalidade, bem como pensar nas emoções em sua totalidade, incluindo suas características biológicas, psíquicas e históricas.

Segundo Rubinstein(1967), James considerava ser difícil delimitar a diferença entre o processo emocional e as reações instintivas. Podemos observar o quanto as reações emocionais e instintivas eram tomadas como que quase sinônimas, na seguinte citação de James: (apud RUBINSTEIN, 1967, p.512)

todo objeto que excita um instinto produz também emoção. A única diferença que existe, ou que poderia ser assinalada é que a reação que se designa como emocional finaliza no próprio corpo do sujeito, enquanto que a reação chamada instintiva tende a seguir e a entrar em relação prática coo o objeto que foi excitado.⁸

Podemos compreender que para James, o que é capaz de incitar os instintos seria o mesmo que produziria uma emoção nos indivíduos, com a única ressalva de que o que se

⁸ A citação original encontra-se na língua espanhola. A tradução foi por nós realizada.

pode denominar como emocional teria por finalidade no próprio corpo do indivíduo enquanto nos instintos, o fim se daria na relação com o objeto que haveria os excitado.

Por outro lado, Vigotski(2004) refutava tal concepção de emoções, considerando-as de ordem psicofísica, ou seja, o autor buscava as entender em uma unidade inseparável. Portanto, torna-se evidente em Vigotski (2004) a preocupação de explicitar a importância da realidade e das condições sociais na concepção das emoções. Tal cuidado do autor pode ser ilustrado na citação abaixo:

Se imaginamos, diz Chabrier, a natureza infinitamente rica da emoção mais pobre, se prestamos menos atenção a suposta psicologia dos organismos unicelulares que as grandes análises feitas por romancistas e escritores, se simplesmente utilizamos a preciosa informação que nos fornece a observação das pessoas que nos rodeiam, nos vemos obrigados a reconhecer a absoluta inconsistência da teoria periférica. Em efeito, é inadmissível que a mera percepção de uma silhueta feminina provoque automaticamente um senfim de reações orgânicas das que poderiam nascer um amor como o de Dante por Beatriz, se não se pressupõe o conjunto das ideias teológicas, políticas, estéticas e científicas que conformavam a consciência do genial Alighieri. (VIGOTSKI, 2004, p. 213, 214)⁹

Ou seja, para Vigotski (2004) o simples ato de ver uma silhueta não seria suficiente para mobilizar tantas emoções em um indivíduo. As emoções mobilizadas por Dante quando vê Beatriz são síntese de diferentes situações e idéias políticas, científicas, estéticas, dentre outras situações sociais que constituem nossas emoções e personalidade.

Vigotski (2004) aponta ainda que os pragmáticos James e Lange se propuseram a pensar as emoções humanas como emoções animais mais elaboradas, melhor desenvolvidas, estruturando uma teoria zoopsicológica, visto que buscam se referir ao homem como um ser animal, biológico e que, portanto, as emoções podem ser consideradas numa perspectiva inata, biológica e puramente condicionada à resposta reflexa de estímulos.

James focava-se em estudar as emoções humanas consideradas grosseiras, ao invés dos sentimentos mais finos, e neste ínterim, mensurava tanto o pesar de uma mãe ao perder seu filho, como o medo que sentimos diante de um urso, como se ambas as situações tratassem de um mesmo tipo de emoção, porém se tratando da primeira superior e a segunda enquanto grosseira. Porém, para Vigotski (2004), não seria adequado considerar as emoções humanas como sendo grosseiras, pois ressalta que as emoções humanas seriam superiores, ainda completamente dependente ao corpo, que já que todos os seres humanos conseguem desenvolver uma capacidade, ainda que mínima, de idealizar e demonstrar sua consciência. O autor afirma que:

⁹ A citação original encontra-se na língua espanhola. A tradução foi por nós realizada

Com toda razão, Chabrier se refere ao sentimento da fome, a qual habitualmente se considera dentro do grupo de sensibilidades corporais inferiores, que está no homem civilizado, um sentimento que, desde o ponto de vista da nomenclatura de James, pode ser considerado fino, e que a simples necessidade de se alimentar pode adquirir um sentido religioso quando é conduzida a um rito simbólico de comunhão mística entre o homem e a divindade. E, inversamente, o sentimento religioso, que por regra geral se considera uma emoção puramente espiritual, provavelmente não deve ser referido ao grupo das emoções superiores em piedosos canibais que sacrificam os seres humanos a divindade. Por conseguinte, não existe emoção que seja por natureza superior ou inferior, como não existe emoção que seja por natureza independente do corpo, que não está unida a este. (VIGOTSKI, 2004, p. 213)¹⁰

Fica claro, portanto, que para Vigotski(1931-33/2004) não existem emoções por natureza inferiores ou superiores, ou muito menos, que as emoções estão apartadas do corpo, ou psiquismo. Uma vez que alimentar-se pode ter uma conotação religiosa e, por outro lado, um sentimento religioso pode levar a que se sacrifiquem outros humanos em determinados ritos canibais. Ressalta ainda que seria impossível dividir as emoções em duas únicas partes, no qual, uma parte estaria ligada à hipótese periférica e a outra a central.

Compreendemos, desta forma, que as emoções não se originam de naturezas distintas mas, fazem parte de um processo em que funções elementares e superiores se inter-relacionam e se desenvolvem qualitativamente a partir das vivências por quais passam os indivíduos ao longo de suas histórias.

3.3.1 SOBRE O CONCEITO DE EMOÇÕES, SENTIMENTOS E AFETOS

Segundo Toassa (2009) a preocupação de Vigotski em discutir sobre emoções e vivências o acompanha desde 1916 a 1934, através de seus diversos textos. Afirma a autora que ao se interessar pelo conceito de emoção, encontrou dificuldades no que se refere a sua conceituação, visto que o mesmo apresentava lacunas em sua explicação. Segundo a autora, a primeira obra que desenvolve a discussão sobre o conceito de emoções sem confundí-lo com o de vivências foi a “Psicologia da Arte”. Toassa(2009) nos ajuda a compreender ainda que desde na “Psicologia da arte”, os conceito de emoção, afeto, paixão e sentimento aparecem quase que três vezes mais que apareceram na “Tragédia de Hamlet”, ainda que “psicologia da arte” tenha quase o dobro de páginas.

Sobre o emprego das palavras emoções, sentimentos e afetos, Toassa(2009, p.284-285) declara que

¹⁰ A citação original encontra-se na língua espanhola. A tradução foi por nós realizada

(...)o substantivo feminino “emoção” (emotsia), muito utilizado na psicologia da época de Vigotski, é mais freqüente na obra do autor do que “sentimentos” e “afetos” e, fato muitíssimo significativo, é o que intitula a última versão do “Teaching about emotions” (1933/1999e), seu grande projeto inacabado, prevalecendo no decorrer do mesmo. O substantivo neutro “sentimento” (tchuvstvo) e suas derivações é o menos utilizado em sua obra. Contudo, conforme constatamos, é amplamente empregado na importantíssima “Psicologia da Arte”. “Afeto” (substantivo masculino affekt – аффект) e suas derivações aparecem mais freqüentemente no “Pensamento e Linguagem.”

Portanto, segundo Toassa(2009), Vigotski utiliza-se mais do conceito de emoção que de sentimento e afeto. Ainda sobre tais palavras, a autora referencia-se em Engelmann no intuito de identificar o quanto os conceitos que envolvem a vida emocional se constituíram no decorrer do tempo e como isto se deu de forma significativamente vaga e ambígua. Os termos utilizados para definir o campo afetivo da vida das pessoas, tais como afeto, paixão, sentimento e emoção, foram tendo seus significados e sentidos modificados no decorrer do tempo. No entanto, muitas vezes, tais conceitos eram utilizados como sinônimos, gerando assim, certa confusão e ambiguidade acerca dos termos e sua compreensão.

Novamente, nos apoiamos nos estudos de Toassa (2009) e Magiolino (2010) para pensar no quanto os conceitos de emoção, sentimentos e afeto parecem não ter distinção para Vigotski, mas pelo contrário, se apresentam como sinônimos. Utilizaremos da análise feita por Magiolino (2010) que, no intuito de identificar a (in)diferenciação dos termos afeto, emoção e sentimento em Vigotski se dirige a uma citação do autor em seu texto “Sobre o trabalho criativo do ator”¹¹ que afirma:

A psicologia ensina que as emoções não são uma exceção, algo diferente de outras manifestações de nossa vida mental. Como todas as outras funções mentais, as emoções não permanecem na conexão em que elas estão dadas inicialmente em virtude da organização biológica da mente humana. No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se, emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior aparecem dentro de tais padrões especiais, interdependências, formas especiais de conexão e movimento são dominantes. Estudar a ordem e a conexão dos afetos é a principal tarefa da psicologia científica, porque não é nas emoções tomadas de uma forma isolada, mas em conexões com sistemas psicológicos mais complexos, que a solução do paradoxo do ator reside (VIGOTSKI, 1932/1999, p. 244).

Podemos notar na citação acima que Vigotski(1932/1999) utiliza-se dos conceitos de emoção, sentimento e afeto sem se preocupar com possíveis diferentes formas de empregar os conceitos. Entendemos que utiliza-se dos três conceitos para explicitar o quanto o sistema de nossa vida afetiva cria conexões e inter-relações com o sistema psicológico.

¹¹ Utilizamos a tradução feita por Delari Jr(2009).

Neste mesmo sentido, Martins(2011) ressalta que tanto Vigotski, quanto Leontiev e Luria não se detiveram sobre as distinções entre os termos do afeto, emoção e sentimento e que, portanto, muitas vezes, acabaram sendo utilizados sem muita distinção.

Concordamos com o que Toassa (2009, p. 26) defende acerca desta problemática causada pelo aparente conflito de conceitos. Pois, segundo a autora, a classificação verbal dos diferentes termos; emoções, sentimentos, afetos; é apenas um dos aspectos que a temática da vida afetiva e emocional pode ter. Porém a principal concepção de Vigotski acerca do assunto é “a multideterminada diversidade da vida emocional humana”.

Utilizamos, portanto a citação abaixo para definir a escolha do conceito a ser empregado em nossa dissertação:

(...) defendemos que um aspecto conceitual fundamental a se manter seja a distinção de termos entre emoções/afetos inferiores (biológicos) e culturizados (primitivos, superiores). Refutamos a possibilidade de se instaurar a dicotomia entre “emoções” (para designar emoções inferiores) e “sentimentos” (para denominar emoções especificamente humanas). Tal dicotomia é algo dualista, estranha ao processo de definição conceitual e semântica por Vigotski (1931/1995), que costumava denominar as diferentes funções psíquicas com a mesma palavra. (TOASSA, 2009, p.285)

Ou seja, o que nos interessa, neste trabalho é compreender o quanto às diversas vivências relacionadas com a vida emocional dos indivíduos pode ser considerada como uma função importante da personalidade dos mesmos. E o quanto o sentir, se afetar ou se emocionar, pode ser sobremaneira incisivo na constituição de situações de intimidação dos indivíduos, assim como na construção da timidez na escola, como estamos tentando discutir neste trabalho de pesquisa.

Outro aspecto imprescindível a ser destacado sobre a conceituação das emoções é o de que para Vigotski não cabe separar e dicotomizar emoções e sentimentos, no sentido de atribuir às emoções as reações orgânicas e sensoriais, ou seja, reações primárias, e aos sentimentos, o que existiria de mais nobre ou relacionado com a consciência no âmbito das relações afetivas (TOASSA, 2009).

Segundo Toassa (2009) o que existe nos estudos de Vigotski é uma distinção entre o que é elementar e o que é superior referente às emoções. Assim como as demais funções psicológicas, as emoções poderiam ser encaradas a priori, como elementares; ou seja, o que há de mais rudimentar, e; superiores, quando as emoções fossem desenvolvidas a partir das relações sociais e culturais. Cabe, portanto, segundo a autora, pensar nas emoções como funções psicológicas superiores.

Como dissemos, anteriormente, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores acontecem em inter-relação e não devemos entender que esta construção acontece

de forma distinta ao funcionamento do sistema nervoso humano. Ou seja, os processos psicológicos superiores não excluem os processos elementares, uma vez que Vigotski, a partir de suas compreensões filosóficas não compreende o desenvolvimento humano de forma fragmentada, separando desenvolvimento natural e social.

Vigotski (1933-34/2006) afirma que o desenvolvimento das formas psíquicas superiores tem uma estreita dependência ao desenvolvimento orgânico, biológico, dos indivíduos. Destaca ainda, que o desenvolvimento das formas superiores não se separa um só instante de suas ligações com o desenvolvimento orgânico.

Nesse sentido, devemos entender que toda função psicológica superior é uma superação, por incorporação, das funções elementares, devido às condições histórico-culturais as quais os indivíduos fazem parte. Reafirmamos estas considerações, por meio das seguintes palavras de Vigotski (1933-34/2006, p. 52):

(...) as funções psíquicas superiores não foram uma simples continuação das funções elementares, nem tão pouco sua conjunção mecânica, mas sim uma formação psíquica qualitativamente nova que mantém em seu desenvolvimento as leis especiais, as regulações totalmente distintas.¹²

Diante disso, Vigotski (1933-34/2006) conclui que a conduta humana não é somente um produto da evolução biológica, que garante a formação do ser humano com todas suas funções psicofisiológicas, é também o produto do desenvolvimento histórico cultural.

Este pressuposto nos auxilia a pensar o quanto as emoções se constituem no âmago de uma unidade dialética entre as funções elementares e superiores, onde não há lugar para a dicotomização entre o biológico e a realidade social, pois, é nesta relação que as funções psicológicas superiores, como as emoções, se constituem.

Portanto, o fato das emoções poderem ser consideradas funções psicológicas superiores culturais nos auxilia a pensar o quanto vivências, bem como as atividades e ações sociais, históricas e culturais podem contribuir na constituição da personalidade, uma vez que Vigotski (1933-34/2006) afirma ser a personalidade a síntese das funções psíquicas.

Pensemos novamente nos indivíduos que estão no foco de nosso estudo, os estudantes tímidos no interior da escola. Sabemos, a partir das definições de timidez, que o medo e a vergonha são emoções fortemente vivenciadas pelos indivíduos tímidos. Indagamo-nos então, a pensar no quanto o meio social com o qual os estudantes tem se deparado, e como a escola, assim como a sociedade, de forma geral, proporcionam situações em que as vivências sociais

¹² A citação original encontra-se na língua espanhola. A tradução foi por nós realizada.

sejam pautadas no medo, na vergonha. Enfim, indagamo-nos acerca das condições históricas e sociais nas quais os indivíduos tímidos têm se constituído e no quanto podemos contribuir para a compreensão desses indivíduos. Para tanto, no tópico abaixo buscaremos discutir sobre algumas das concepções de medo e vergonha.

3.3.2 MEDO” E “VERGONHA”: CONTRIBUIÇÕES DE BARUCH ESPINOSA.

Como pudemos perceber logo no primeiro capítulo, a timidez vem sido caracterizada com diversos adjetivos, porém, algo que está presente na maioria das definições são duas emoções humanas: o medo e a vergonha. O indivíduo que vive momentos da timidez seria aquele que tem medo de ser humilhado, ou de passar vergonha. Assim, buscaremos realizar um breve balanço do que Espinosa(1983),(2012)pensava ser estas duas afecções.

Para o filósofo, “o *medo(Metus)* é uma tristeza instável nascida da idéia de uma coisa futura ou passada, do resultado da qual duvidamos numa certa medida.” Ou seja, temos medo do que não conhecemos, do inesperado, e tememos que este “desconhecido” possa nos fazer algum mal. (Espinosa, 1983,p.214)

Segundo Espinosa(2012) consideramos que determinadas situações podem ou não ocorrer, caso pensemos que tais situações possam ser ruins, surge o medo pelo o que poderá vir. Por outro lado, se pensarmos que o que ocorrerá será algo bom, então teremos esperança. Para Espinosa (2012, 1983) o medo é uma afecção triste, enquanto a esperança é seu polo oposto e, assim, uma afecção alegre.

Ainda para Espinosa(1983), as afecções da esperança e do medo não podem ser consideradas positivas ou boas por si próprias, pois, afirma que estas afecções não existem sem a tristeza. Isso porque, enquanto o medo é uma tristeza, a esperança não existe sem o medo. Declara também que os indivíduos que são tomados pelo medo, fazendo o “bem” para evitar sofrer com o mal, não agem levados pela razão. Prossegue Espinosa (1983, p. 262) a afirmar que:

Os supersticiosos, que sabem mais censurar os vícios que ensinar as virtudes e que não procuram conduzir os homens pela Razão mas contê-los pelo medo de tal maneira que evitem mais o mal que amem as virtudes, não pretendem outra coisa que tornar os outros tão infelizes como eles; e, por conseguinte, não é de admirar que eles sejam, a maior parte das vezes, insuportáveis e odiosos aos homens.

Compreendemos portanto que, os que se utilizam do medo enquanto um instrumento de contenção, lançam mão de tal “recurso” por fazer com que os indivíduos busquem mais a rejeição do que é mal (sendo a definição do que é mal e o que é bom, muitas vezes, apresentado por estes próprios contentores) que a busca por virtudes. Ou seja, os indivíduos

passam a temer o que pode lhes fazer mal e, assim, não agir ou agir de forma contida.

Esta forma de agir(ou não agir) está também imbricada nas relações que emergem nos indivíduos a emoção da vergonha. Delumeau(1989, p.13) ao citar G. Delpierre nos esclarece que: “A palavra ‘medo’ está carregada de tanta vergonha,” escreve G. Delpierre, “que a escondemos. Enterramos no mais profundo de nós o medo que nos domina as entranhas.”

Portanto, vemos uma relação intrínseca entre estas duas emoções, já que escondemos o medo que sentimos, por vergonha. Sobre vergonha Espinosa(2012, p.114) declara que “ A vergonha é uma certa tristeza que nasce em alguém quando vê que sua conduta é menosprezada por outros, sem que considerem alguma desvantagem ou prejuízo.”

Ainda sobre a vergonha, Espinosa (1983, p.218) declara que existe diferença entre o pudor e a vergonha, e que: “Com efeito, o pudor é a tristeza que segue um fato de que se tem pudor; a vergonha, ao contrário, é o medo ou o temor do pudor que refreia o homem e o impede de cometer qualquer coisa torpe.”

Ou seja, vemos nas definições de Espinosa o quanto a vergonha e o medo estão associados entre si e o quanto ambos existem como um meio para regular as atitudes dos seres humanos. Enquanto o medo vêm de uma emoção diante de um mal inesperado, a vergonha é o medo do pudor dos demais. Portanto, podemos pensar que tanto o medo quanto a vergonha tem se constituído em nossa sociedade como instrumentos de controle e poder, uma vez que, através destas emoções torna-se possível fazer com que os indivíduos se tornem submissos ao *status quo*.

Neste capítulo discutimos o quanto as emoções devem ser compreendidas como funções psicológicas dos indivíduos, e portanto, que estão presentes na constituição da personalidade dos mesmos. Tornou-se ainda mais claro esta relação quando ressaltamos as vivências de situações pelas quais os indivíduos passam, e que são carregadas de emoções que modificam significativamente a vida e personalidade dos mesmos, reconhecidas como a unidade entre a personalidade e a realidade social.

Considerando as reflexões acima, podemos compreender, portanto, o quanto as vivências escolares tem contribuído na formação da personalidade dos estudantes, fato que nos instiga a questionar quais são as vivências pelas quais passam os indivíduos tímidos na escola, e qual a relação da realidade social e escolar sobre suas vivências, emoções e a influência dessas situações na constituição de suas personalidades.

Diante dessa compreensão, podemos ainda nos questionar: Como tem se dado as relações no meio escolar? O que tais relações tem proporcionado aos estudantes? Qual a realidade escolar atual? Buscaremos discutir e refletir acerca destes questionamentos no

decorrer dos próximos tópicos, que foram escritos no sentido de explicitar e analisar as relações sociais presentes na escola.

Tal análise fora feita a partir de nossa pesquisa de observação e intervenção na escola, portanto, antes de adentrar aos dados, explicaremos como fora pensada e realizada a presente pesquisa, considerando que se trata de questão relevante a relação intimidação-timidez, bem como as emoções que decorrem desta relação que tem se configurado na escola.

4. A PESQUISA

4.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Ao observar a realidade escolar, indagamo-nos acerca das condições históricas e sociais nas quais os estudantes tímidos têm se deparado. E portanto, nos dispomos a pensar e discutir quais as vivências encontradas no meio social da escola, do qual os estudantes fazem parte, e o quanto estas vivências podem estar pautadas nas emoções do medo e da vergonha, presentes no processo de intimidação-timidez.

4.2 OBJETIVO GERAL

Analisar a timidez como um processo histórico-cultural através das vivências (por meio da linguagem) de indivíduos tímidos, considerando sua participação num projeto de intervenção ludo-pedagógico no interior da escola.

4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar criticamente as relações sociais no interior da escola e identificar suas características junto a professores-estudantes e estudantes-estudantes.
- Por meio de uma atividade intencional, realizar um trabalho coletivo e ludo-pedagógico na escola, no intuito de proporcionar novas condições e possibilidades para o desenvolvimento dos indivíduos tímidos.
- Discutir a relação entre o processo da timidez e processos de intimidação presentes no interior da escola.

4.4 METODOLOGIA

4.4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa se dispõe a discutir o processo da timidez na escola, considerando os pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético (MARX, 1978), reconhecendo a multideterminação desse processo e o movimento dialético e contraditório presente na realidade escolar.

Para a efetivação desse trabalho, consideramos essencial que o pesquisador tenha participação ativa na realidade escolar (THIOLLENT, 2000), observando e interagindo com os indivíduos de forma geral, bem como com os indivíduos da pesquisa especificamente,

realizando-se através de observações diretas nos diferentes espaços escolares, mantendo contato com os indivíduos através de diálogos informais e participação em reuniões pedagógicas na escola. Mas as observações aconteceram principalmente no meio social que se constitui na sala de aula e na quadra da escola.

Consideramos ser imprescindível pensar em uma pesquisa na perspectiva histórico-social, ou seja, dialética e materialista histórica. Neste sentido, torna-se necessário compreender os processos através de sua gênese, da história, da cultura, da dialética, ou seja, pensar em suas raízes sociais de forma consciente, na direção da crítica da realidade e assumindo compromisso com a sua superação (MINAYO, 2000).

É importante esclarecer que não assumimos uma postura neutra na investigação, muito pelo contrário, consideramos nossa observação no meio escolar como uma observação de caráter participante e interventiva. Minayo (2000) salienta que no processo de construção da pesquisa de caráter social, os sujeitos da investigação possuem consciência histórica, fato que torna o ato de pesquisar uma ação coletiva. É possível considerar que todos os envolvidos no processo sejam constituinte da pesquisa, uma vez que, são os diversos indivíduos que dão sentido ao trabalho, considerando as relações sociais, os significados das palavras, ações e vivências no decorrer de atividades (MINAYO, 2000).

Além disso, Thiollent (2000) considera que neste tipo de pesquisa, de caráter participante, a ação guiada pelo olhar do pesquisador interfere significativamente na realidade, interagindo de forma ativa e intencional com tais situações, vivências e indivíduos a serem pesquisados, tendo em vista sua compreensão a partir do movimento identificado na própria realidade.

Salientamos que as pesquisas participativas e interventivas, tal como a nossa, colocam o pesquisador no movimento histórico dos indivíduos com quem trabalha, e apresentam uma relevante diferenciação entre as demais pesquisas de campo, uma vez que, as estratégias de investigação adotadas contribuem para que ocorram mudanças significativas tanto na postura da pesquisadora, quanto dos indivíduos envolvidos na pesquisa, valorizando que ambos sejam agentes no processo de investigação.

Numa pesquisa de caráter social participativo o pesquisador é instrumento fundamental do processo, tendo em vista seu contato direto com o campo e com os indivíduos da pesquisa, vivenciando a realidade de forma a investigá-la no seu movimento e multideterminação.

Minayo (2000) identifica que a análise de dados tende a seguir um processo no qual as teorizações se consolidam a partir dos dados coletados ao longo da pesquisa, em que o

pesquisador realiza o movimento dos dados à teoria e retorna aos dados continuamente, para conseguir apreender e sistematizar a realidade pesquisada no seu movimento dialético. Salienciamos que os dados coletados, decorrentes do processo de pesquisa, foram descritos no sentido de nos auxiliar como fontes essenciais para responder os objetivos da pesquisa (LUDKE & ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2000; HAGUETTE, 2001). Tais dados de observação, quando se atêm ao movimento histórico da constituição de determinado processo, oferecem possibilidades reais para se compreender a realidade, ainda que esta análise esteja submetida ao pensamento do pesquisador.

Questão importante para evidenciarmos acerca dessa pesquisa, considerando o seu caráter materialista histórico e dialético, é que a sistematização dos dados e sua respectiva análise realizaram-se em processo, tendo em vista a necessidade de se compreender a dinâmica própria da realidade em algumas de suas múltiplas determinações e no seu movimento histórico e social.

Enfim, ao longo da realização desse trabalho de pesquisa nos reconhecemos como pesquisadores sociais e participantes ativos no campo de pesquisa, sem perder a especificidade do olhar crítico e compenetrado do investigador da realidade, fazendo parte dela, no sentido de intervir de forma consciente nesse processo.

4.4.2 SOBRE OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA:

Na efetivação do processo de pesquisa enfatizamos a observação participante de caráter social em que o pesquisador, tomado de teoria, adentra ao campo para melhor conhecê-lo e compreendê-lo no seu movimento histórico e social.

Ao assumirmos o materialismo histórico dialético como método de compreensão da realidade pesquisada, procuramos identificar o movimento contraditório presente na totalidade da escola, reconhecendo os indivíduos participantes do processo de pesquisa no seu movimento histórico de constituição e como parte integrante da totalidade escolar, focando o olhar especificamente aos indivíduos tímidos, por se tratarem dos indivíduos principais da pesquisa e considerando-os como sínteses históricas das relações sociais presentes na escola e na sociedade na direção de teorizarmos a respeito dessa realidade.

Segundo a proposta Marxiana a teoria científica é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras, como por exemplo a arte, o conhecimento cotidiano, a religião, dentre outros. Porém a teoria científica se distingue dessas outras formas de conhecimento pois o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto em sua estrutura e dinâmica, tal

como ele é concretamente, independentemente dos desejos, aspirações e representações do pesquisador. Para Marx, segundo Paulo Netto (2011, p.21)

a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.

Nessa direção materialista histórico dialética, consideramos o pesquisador como membro ativo no processo da pesquisa. Buscamos também, compreender o movimento contraditório e dinâmico da realidade pesquisada, para isso, durante a coleta de dados foram assumidos os seguintes procedimentos metodológicos.

4.4.3 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Observação geral da escola, focando o olhar nas relações sociais entre os indivíduos escolares:

As observações gerais foram feitas desde o ano de 2011 em vários dos espaços escolares, como na entrada da escola, momentos de intervalos, momentos em sala de aula, nos corredores e em nossas intervenções.

Nestes momentos de observação, tivemos por intuito entender a realidade daquele meio social no qual a escola se constitui, bem como, quais estudantes apresentavam características do que, até então, tínhamos como definição de timidez. Como, por exemplo: estudantes que falavam baixo, que não expandiam suas relações com muitos dos demais, que pareciam ficar amedrontados em situações de exposição, ou que facilmente coravam.

Destas observações gerais, pudemos notar uma sala de aula em que havia um grupo de estudantes com tais características, e que pareciam só estender suas relações de amizade e comunicação entre elas mesmas. Estas estudantes faziam parte da sala de aula do 2º ano, portanto, escolhemos tal sala para realizar as observações específicas.

Observação específica de uma sala de aula da escola (2º. Ano do ensino fundamental)

A partir das observações gerais, foi possível chegar a uma sala em que haviam alguns indivíduos com características próximas ao que os referenciais teórico nos apontavam, até então, ser timidez. Portanto, escolhemos o 2º ano para que a análise específica das relações dos estudantes que mostravam ter tais características nos vários meios escolares,

principalmente nas intervenções do GEIPEE. As observações foram realizadas também acerca dos demais estudantes deste 2º ano, bem como das suas relações com o professor da sala, no intuito de compreender as relações mais próximas dos indivíduos tímidos no meio escolar.

Observação e diálogo com os indivíduos tímidos nos diversos meios escolares.

A observação destes estudantes foi realizada em diversos momentos, mas principalmente nos momentos de intervenção do GEIPEE e intervalos das aulas regulares. Para tanto, focamos o olhar nos indivíduos que mostravam se comportar de maneira similar ao que tínhamos como referencial dos atributos da timidez. Buscamos observar as relações em que estes indivíduos faziam parte e, como o meio escolar poderia contribuir para que lançassem mão de suas atitudes, muitas vezes retraídas.

Nossos diálogos com os estudantes que se apresentavam tímidos foram realizados no sentido de ouvir e compreender o que estes pensavam sobre determinadas situações, até mesmo sobre a vergonha e medo de se expressar, bem como a respeito das atividades do GEIPEE. Tais conversas foram realizadas de maneira informal, sendo que, logo após os diálogos, a pesquisadora registrava em seu caderno de campo todos os dados.

Diálogos com o professor do 2º ano com objetivo de aprofundar a discussão sobre a timidez e a presença de indivíduos tímidos na sala de aula e na escola.

Estes diálogos foram feitos da mesma forma que os diálogos realizados junto aos estudantes tímidos, que apresentamos no item anterior. As conversas concretizaram-se no intuito de entender se o professor daquela sala havia notado mudanças nos comportamentos dos indivíduos que participaram da pesquisa, bem como, para tomar conhecimento de como estes sujeitos da pesquisa se comportavam em outros momentos em que não estávamos os observando.

4.4.4 O GEIPEE-THC E O PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA:

Para as reflexões gerais acerca das relações sociais presentes na escola, foram considerados os dados de observação coletados pelos membros do GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural), realizados durante os anos letivo de 2011 e 2012. É importante esclarecer que sou (a pesquisadora) membro do GEIPEE há 05 anos e participo ativamente das observações na escola há algum

tempo, além do ter realizado pesquisa de Iniciação Científica no ano de 2010, como bolsista CNPq, cujos dados daquela pesquisa também serviram de base para a elaboração e realização dessa pesquisa de mestrado (FELIX, 2010).

Esclarecemos que o Projeto de Intervenção desenvolvido pelos membros do GEIPEE tem ocorrido na escola (uma Escola pública municipal de Ensino Fundamental da cidade de Presidente Prudente/SP), desde o ano de 2008. É um projeto fomentado pelo Programa Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP). O objetivo principal do Projeto é o de construir atividades educativas de caráter ludo-pedagógicas para o desenvolvimento dos alunos numa direção humano-genérica, tendo em vista contribuir para o enfrentamento das situações de violência presentes na escola.

A atividade educativa proposta pelo GEIPEE se constitui a partir de jogos e brincadeiras coletivas, e concretiza-se em diferentes ações ludo-pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos e também são realizadas reuniões e discussões teórico-metodológicas com os professores e gestores da escola acerca do processo de intervenção, seus resultados e avaliação para planejamento contínuo das ações do GEIPEE na escola.

4.4.5 AS AÇÕES DO GEIPEE NA ESCOLA

Junto aos estudantes as intervenções ocorrem semanalmente, com aproximadamente 60 minutos de duração, abrangendo as salas de aula do 1º. Ao 5º. ano do Ensino Fundamental, num total de 06 (seis) salas de aula da escola. Os membros do GEIPEE dividem-se em grupos de intervenção, em que, geralmente, dois membros são responsáveis pela realização das ações ludo-pedagógicas junto aos alunos e um terceiro membro é responsável pelos registros em diário de campo acerca das ações realizadas, seus resultados, assim como são registrados os comportamentos, falas e outras manifestações dos alunos participantes da intervenção.

Para a realização dessa pesquisa, a própria pesquisadora assumiu a tarefa de responsável pelos registros em diário de campo das atividades realizadas junto a uma sala de aula do 2º. Ano do Ensino Fundamental da escola, considerando que tais dados serão objeto de análise e discussão específica desta dissertação de mestrado.

Esclarecemos ainda que os membros do GEIPEE realizam reunião semanal de avaliação e planejamento das atividades educativas que são desenvolvidas na escola; avaliam as ações ludo-pedagógicas realizadas junto aos grupos de intervenção (salas de aula da escola), discutem os objetivos e realizam avaliação continuada do trabalho realizado. Tais

encontros semanais também são utilizados para aprofundamento de estudos acerca da teoria histórico-cultural, assim como das metodologias de ensino adotadas nos trabalhos de intervenção do GEIPEE no interior da escola.

Os membros do GEIPEE assumem como atividade do grupo e parte fundamental da metodologia de trabalho a implementação de diálogos críticos acerca do processo de intervenção, com objetivo de compreender e buscar soluções coletivas para possíveis conflitos relacionados a manifestação de violência física e simbólica no interior da escola, assim como acerca de situações de opressão e intimidação aos estudantes, como também situações que reproduzem preconceitos e discriminação nas relações sociais escolares (professor-estudante e estudantes-estudantes), dentre outras situações de caráter alienado identificadas no interior da escola e que se reproduzem durante o processo de intervenção do GEIPEE.

As atividades coletivas e ludo-pedagógicas são consideradas princípios metodológicos fundamentais para a efetivação dos trabalhos do GEIPEE na escola e procura-se, durante as intervenções, valorizar o diálogo, a troca de ideias, mesmo que divergentes e o respeito à diversidade humana. Esse posicionamento visa à busca contínua de compreensão do movimento histórico da realidade vivida pelos indivíduos na escola, sem culpabilizá-los, vitimizá-los ou psicopatologizá-los, principalmente os estudantes, como também os professores e gestores da escola.

Esta preocupação teórico-metodológica de estar constantemente refletindo, avaliando e planejando coletivamente a prática pedagógica é um dos elementos que conferem valor diferenciado ao trabalho de intervenção desenvolvido pelos membros do GEIPEE, e esse processo acontece de forma contínua e ao longo do Projeto de Intervenção efetivado na escola. Salienta-se que cada ação a ser realizada junto aos indivíduos na escola, sejam eles estudantes, professores ou gestores, procura considerar a realidade objetiva dos mesmos, assim como suas necessidades, considerando as múltiplas determinações postas na realidade objetiva e que medeiam as condições de desenvolvimento humano na escola.

4.4.6 OS DADOS COLETADOS NA ESCOLA:

Os dados oriundos da observação geral do meio escolar possibilitaram identificar a qualidade das relações sociais estabelecidas no seu interior, considerando os diferentes espaços da escola, desde a sala de aula, a quadra, o pátio, corredores de circulação para as salas de aula, dentre outros espaços de permanência dos alunos, assim como os espaços e relações dos professores e gestores no interior da escola.

Após essas observações gerais, a pesquisadora dirigiu seu olhar especificamente para a sala de aula (2º. Ano do ensino fundamental), sala objeto da investigação, observando mais atentamente as relações dessa sala, com olhar focado em determinados alunos que apresentavam características mais retraídas e tímidas, procurando observar em quais relações sociais tais indivíduos estavam postos, bem como quais eram as características qualitativas dessas relações.

4.4.7 SOBRE A IDENTIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS TÍMIDAS

A identificação das crianças tímidas foi feita pela pesquisadora, considerando algumas características previamente apresentadas pelos indivíduos, tais como, dificuldades de expressão oral acerca dos seus desejos, sentimentos e necessidades; demonstravam durante a sua expressão ambiguidade e sentimentos contraditórios decorrentes das suas relações em sala de aula, demonstrando necessidade de se expressar, porém mostrando dificuldades de concretiza-las na relação com o outro, em sala de aula, na maioria das vezes, mantinham-se calados, retraídos e pareciam ter medo de se expressar, sobretudo quando diante de situações opressoras e vexatórias. Tais condições e situações vividas na escola tornavam os estudantes que apresentavam características tímidas, pouco notados pelos seus professores.

Após esta identificação prévia, a pesquisadora se aproximou de tais indivíduos que costumavam se comportar de maneira tímida e, através de conversa informal com os mesmos, assim como também com seus professores, procurou aprofundar a investigação sobre esses indivíduos, com objetivo de melhor compreendê-los e desenvolver seu trabalho de pesquisa na escola.

É importante esclarecer que pelo fato da pesquisadora ser membro do GEIPEE, algumas atividades de intervenção dirigidas a esse 2º. Ano onde se encontravam os indivíduos tímidos, foram planejadas na direção de criar condições para que tais indivíduos tímidos se manifestassem, de forma a criar condições de acesso mais direto a esses indivíduos e a sua forma de manifestação quando da realização das atividades ludo-pedagógicas durante a intervenção junto a sala de aula.

Durante todo processo de intervenção do GEIPEE junto a essa sala do 2º. Ano e com a finalidade de observar mais diretamente os indivíduos tímidos, foram realizadas atividades com produção de desenhos, cartazes e, principalmente, brincadeiras com caráter cooperativo e ludo-pedagógicas de forma a integrá-los aos demais alunos da sala de aula.

Foi possível observar, durante as atividades, diferentes manifestações relacionadas a

comportamentos verbais e gestuais, expressão de sentimentos, manifestação de pensamentos, emoções, dentre outras formas de expressão.

Utilizamos também as manifestações escritas (cartinhas, recados, bilhetes), assim como os desenhos realizados durante as intervenções, com a finalidade de aprofundar a investigação sobre os indivíduos que vivem processos de timidez na escola.

É importante enfatizar que as produções dos indivíduos tímidos, principalmente os desenhos e recados escritos, assim como algumas falas, foram importantes objetos de análise, tendo em vista melhor compreender o processo de construção da timidez e sua manifestação em sala de aula e em outros espaços escolares.

Questão metodológica importante é que todas as observações realizadas “in loco” na escola e em sala de aula e durante todo o processo de pesquisa, foram registradas através de anotações em diário de campo para a devida análise dos dados, os quais encontram-se em anexo à essa pesquisa.

Todas as atividades realizadas pelos membros do GEIPEE, bem como os comportamentos dos indivíduos considerados tímidos durante tais atividades, suas respectivas falas, ou até mesmo seu silêncio e demais comportamentos verbais e gestuais, foram minuciosamente registrados em diário de campo pela pesquisadora, dados esses apresentados e devidamente discutidos e que apresentaremos no próximo item desta dissertação.

Os momentos de diálogo com os indivíduos participantes do processo de intervenção do GEIPEE mostrou-se muito interessante e rico, principalmente nos momentos em que o olhar se dirigia para as crianças tímidas, de forma a observá-las em ação, se expressando oral e corporalmente no seu grupo. O resultado de tais conversas foi devidamente registrado no intuito de identificar a opinião das crianças sobre as intervenções, assim como outros aspectos relacionados à participação nas atividades ludo-pedagógicas proporcionados pelos membros do GEIPEE junto a sala de aula objeto de investigação (2º. Ano).

Também implementamos um processo de diálogo com os professores da sala de aula observada (2º. Ano), principalmente com aqueles que tivemos contato mais direto durante as intervenções, com intuito de saber como as crianças consideradas tímidas se relacionavam com os demais colegas de sala de aula. Discutimos com esses professores se os mesmos haviam notado alguma diferença nas relações sociais dos alunos tímidos, dentre outras informações relacionadas às relações sociais em sala de aula e, especificamente, sobre as relações sociais em sala de aula e estabelecidas pelos indivíduos considerados tímidos.

4.4.8 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO

Enfim, para que possamos compreender a realidade escolar em sua totalidade social, torna-se imprescindível nos embasar nos pressupostos do método materialista histórico dialético. A partir das concepções deste método, a pesquisadora torna-se indivíduo mediador fundamental na compreensão e interpretação dos dados observados, considerando-os para além da sua aparência fenomênica, imediata e empírica, como afirma Paulo Netto (2011).

O objetivo do pesquisador materialista histórico dialético, embora considere a aparência do fenômeno o ponto inicial do conhecimento a ser produzido, deve avançar em direção à essência do objeto investigado com objetivo de compreender sua estrutura e dinâmica. Segundo Paulo Netto (2001, p.22),

alcançando a essência do objeto, isto é: capturando sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a *reproduz* no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador *reproduz*, no plano ideal a essência do objeto que investigou.

Na construção da análise em direção à essência do objeto investigado, o pesquisador deve imbuir-se de uma teoria crítica para se dirigir à realidade, de forma a enxergar nela, a partir de lentes teórico-metodológicas críticas, os aspectos necessários e relevantes do objeto, considerando a totalidade histórico-social nas suas múltiplas relações e determinações.

É importante esclarecer que imbuídos do método materialista histórico dialético, procuramos superar uma leitura linear das situações observadas, uma vez que o método pressupõe a análise dos conteúdos da realidade concreta de forma dialética, procurando a relação entre tais conteúdos e a totalidade histórico-social ao longo do processo de pesquisa.

O escopo teórico, para análise dos dados concentrou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria histórico-cultural e teoria da atividade de Leontiev (1978a; 1978b), considerando as relações sociais estabelecidas e as manifestações/expressões dos indivíduos durante suas atividades em sala de aula e em outros espaços, assim como durante as atividades proporcionadas pelos membros do GEIPEE na escola.

No próximo item apresentaremos os dados e sua respectiva análise em movimento histórico-social, ou seja, considerando a dialética presente na realidade objetiva na escola objeto de investigação. Para isso e na direção da superação de análises meramente descritivas acerca da realidade pesquisada, nos apropriamos do método materialista histórico dialético, tendo em vista suas possibilidades de compreensão do objeto no seu movimento histórico-

social de forma a avançar à leituras meramente fenomênicas que captam a realidade na sua empiria mais imediata.

Apresentaremos, portanto, os dados gerais da escola investigada, salientando a participação dos indivíduos da pesquisa, dados esses os quais se apresentam, a partir do método materialista histórico dialético, como síntese histórico-social das relações sociais, vivências e apropriações dos indivíduos da pesquisa no meio social escola, com objetivo de construirmos uma análise concreta e multideterminada acerca do objeto (escola) e, simultaneamente, dos indivíduos (estudantes e professores), participantes do processo de pesquisa.

5 IDENTIFICANDO E DISCUTINDO AS RELAÇÕES E PROCESSOS DE INTIMIDAÇÃO PRESENTES NA ESCOLA.

As observações realizadas na escola tiveram por objetivo identificar as relações estabelecidas em seu interior, enfatizando as relações entre professores e estudantes, assim como entre estudantes e estudantes durante as aulas regulares. Para a efetivação desse processo utilizaremos os dados coletados em diferentes momentos por nós presenciados e vivenciados no interior da escola, principalmente aqueles momentos em que estivemos presentes nas aulas regulares, assim como os momentos de intervalos livres e intervalos dirigidos pelos membros do GEIPEE durante os intervalos de aula. Discutiremos também os dados coletados durante todo o processo de intervenção realizado pelo GEIPEE junto aos estudantes da escola, enfatizando os dados coletados junto aos estudantes do 2º. ano, sala de aula que escolhida para a realização de observação específica, tendo em vista a preocupação central dessa pesquisa, qual seja, compreender as crianças tímidas, suas manifestações/expressões e demais comportamentos manifestos no interior da escola.

Por meio das observações gerais realizadas foi possível identificar o quanto às situações vividas pelos estudantes de forma geral, tem reproduzido relações caracterizadas pela dominação e opressão ao outro, além de situações que impingem sentimentos de vergonha e humilhação aos estudantes, muito presentes no cotidiano escolar e que tem permeado as relações sociais construídas e reproduzidas na escola.

É importante esclarecer que as observações foram realizadas de forma participativa e orientadas a partir do método materialista histórico dialético (MARX, 1978), reconhecendo a sociabilidade humana numa perspectiva histórico-social e marcada pelas relações sociais e condições objetivas, reconhecidas no seu movimento contraditório, presentes na escola. Nesse movimento de apreensão da realidade pelo pensamento, conforme possibilita o método materialista histórico dialético, reconhecemos que o processo de formação do psiquismo humano, numa perspectiva de totalidade, deve ser analisado considerando as múltiplas relações sociais e apropriações que cada indivíduo realiza no interior da escola, não de forma exclusiva, obviamente, pois são inúmeras as relações sociais presentes na vida dos indivíduos, no entanto, sabemos, que o meio social escolar é preponderante nesse processo.

Foi possível perceber através das observações, tanto as gerais quanto as específicas, o quanto o processo de desenvolvimento dos indivíduos presentes na escola, principalmente os estudantes, encontra-se, de certa forma, comprometido negativamente, uma vez que relações sociais de caráter alienado e alienante se revelam de forma predominante e são produzidas e

reproduzidas cotidianamente na escola.

Diante dessa constatação, presente nas diferentes relações estabelecidas na escola, desde a relação professores-estudantes até a relação estudantes-estudantes, como também na relação funcionários-estudantes, dentre outras relações, identificamos que as condições objetivas na escola estabelecidas pouco favorecem a superação do fenômeno da alienação. Desta forma, os indivíduos escolares, imersos nesse movimento histórico-social alienado e alienante, não encontram condições educativas e críticas para transpor essa barreira histórico-social.

Esclarecemos, a partir de Duarte (1993) que o processo de alienação se efetiva quando os indivíduos são apartados das possibilidades de apropriação/objetivação dos objetos culturais fundamentais construídos pelo gênero humano tais como a ciência, as artes, a filosofia, a ética, dentre outros que possibilitariam sua humanização. Entendemos que esse processo de apartação dos indivíduos da genericidade, ao se efetivar na escola, resulta na desumanização dos indivíduos, justamente por limitar as suas possibilidades de liberdade e universalização, como nos afirma o autor (DUARTE, 1993).

Esclarece Duarte (1993) que o homem, ao vivenciar o processo de produção dos meios para a sua existência, produz de forma ativa e intencional, uma realidade voltada à satisfação das suas necessidades e, desta forma humaniza-se. Na medida em que opera na transformação da realidade objetiva (natureza material) o homem submete-se a uma transformação subjetiva e nesse processo dialético constrói um mundo apropriado à sua existência e necessidades, um mundo humanizado.

Defendemos que na discussão acerca do processo de apropriação e objetivação humana, torna-se importante a reflexão materialista histórica e dialética que enfatiza o quanto esse processo precisa constituir-se de forma vital aos seres humanos. Baseados nas reflexões de Marx e Engels (1999), podemos afirmar que a compreensão da atividade vital humana não se limita àquela atividade que garante a sobrevivência física de cada ser humano singular, mas atividade vital é aquela que consegue criar condições para a construção e reprodução do gênero humano, ou seja, aquela atividade de caráter social, genérica, universal com a finalidade de garantir as condições materiais para a existência da humanidade e não meramente do indivíduo singular isoladamente (DUARTE, 1993).

Questão fundamental acerca da relação entre objetivação e apropriação e produção de instrumentos é que à medida que esse processo ocorre, a partir da atividade vital humana, novas necessidades vão surgindo nos seres humanos sendo que esse movimento, gerador do processo histórico, não pode ser reduzido à mera produção e utilização de objetos. Segundo

Duarte (1993, p.37), além da produção e utilização de instrumentos, a atividade vital humana apresenta outras duas formas de objetivação e apropriação: a linguagem e as relações entre os seres humanos e isso implica compreender, sobretudo no desenvolvimento de nossa investigação, o quanto as relações, linguagens e vivências construídas na escola, são fatores essenciais aos processos de desenvolvimento humano de forma geral e de seu psiquismo em específico.

Oliveira (1996) enfatiza a importância da educação escolar no processo de superação da alienação e afirma que para se educar indivíduos concretos, passa a ser indispensável compreendê-los a partir das complexas relações recíprocas estabelecidas na sociedade. Para a autora esse indivíduo deve ser reconhecido como síntese de muitas determinações, o qual não pode ser limitado à condição do ‘ser’, mas sim na condição de ‘dever-ser’ ou seja, isso implica entendê-lo inserido no movimento da história, parte integrante do processo de produção e reprodução dos meios de sua existência, considerando as suas condições objetivas de vida.

Oliveira (1996, p.17) salienta que:

O homem se torna cada vez mais humano, à medida que vai se apropriando cada vez mais das objetivações do gênero humano, tornando-as ‘órgãos de sua individualidade’ [...] sua socialização através do processo de apropriação-objetivação é também a condição por excelência da construção de sua individualidade.

No entanto, alerta Oliveira (1996), a sociedade capitalista cultiva a alienação e, decorrente disso, o processo de socialização do indivíduo acaba sendo bastante comprometido, fato constatado durante as observações realizadas na escola objeto dessa investigação pois a alienação, própria do sistema capitalista e se apresenta a cada indivíduo como uma barreira, como força estranha e hostil que impede o seu desenvolvimento como ser humano. Torna-se importante e lamentável enfatizar, conforme constatamos em nossas observações na escola, o quanto essa instituição, que deveria criar condições para a identificação, crítica e superação do fenômeno da alienação, acabe, na maioria das vezes, possibilitando a reprodução e produção nas suas relações sociais.

Importantes as reflexões de Oliveira (1996, p.19) que apresenta a alienação como a separação entre a essência humana histórica e socialmente construída e a existência humana real, concreta, ou seja, há uma clara cisão entre a humanidade (o gênero humano), que tem se desenvolvido de maneira única e universal e os indivíduos singulares, que não conseguem acompanhar e se apropriar do desenvolvimento humano-genérico. A autora complementa, realizando severa crítica a sociedade capitalista que “o processo de desenvolvimento das

capacidades humanas, da essência humana, seja objetiva ou subjetivamente está aí – é real [no entanto] a maioria dos indivíduos não pode concretizá-la na sua existência”, uma vez que, nesse modelo de sociedade a maioria dos indivíduos está submetida ao fenômeno da alienação.

Ao pensar o processo de formação humana Vigotski (1933-34/2006) afirma a importância das relações sociais e sua imprescindibilidade no processo de construção do psiquismo humano, bem como no processo de construção da personalidade dos indivíduos. Para o autor, torna-se princípio fundamental a compreensão do desenvolvimento humano a partir daquilo que lhe oferece a própria humanidade, pois é nela se encontram as condições e possibilidades sociais, históricas e culturais para o desenvolvimento dos seres humanos numa direção livre e universal.

O desenvolvimento do ser humano, segundo Vigotski (1997) compreende dois tipos de experiências que se inter-relacionam modificando-se. A “*experiência histórica*” que reflete os conhecimentos e experiências das gerações passadas e encontram-se acumuladas na cultura humana e a “*experiência social*”, que compreende a experiência das pessoas que participam do espaço de convivência mais próximo da história de cada indivíduo. É importante salientar que essas duas formas de experiências são essenciais para se compreender o processo de desenvolvimento de determinado indivíduo, assim como as qualidades específicas do seu psiquismo.

Considerando essas reflexões Vigotskianas e pensando nas expressões afetivo-emocionais dos estudantes na escola, podemos afirmar que os mesmos vivenciam um desenvolvimento histórico-cultural, tanto na sua forma quanto no seu conteúdo, que aparece nos indivíduos como produto das atividades sociais por eles realizadas. Se, por um lado, elas expressam a existência de um conjunto de necessidades materiais e imateriais, por outro indicam a importância das relações sociais como caminho para satisfazê-las. Isso implica compreender que essas manifestações referem-se ao lugar que cada indivíduo ocupa historicamente na sociedade e que os motivos dos seus comportamentos, pensamentos, sentimentos, consciência e personalidade, podem ser entendidos como construção história de produção e satisfação das suas necessidades, as quais são culturalmente desenvolvidas no seio das práticas sociais construídas na realidade objetiva.

Durante as observações gerais na escola, assim como também nas observações específicas, identificamos situações em que as relações sociais de caráter alienado e alienante se faziam presentes no cotidiano dos estudantes. Dentre tais manifestações foi possível identificar grande número de situações que engendravam comportamentos permeados pela

dominação e opressão ao outro, manifestação de autoritarismo na relação com o outro, discriminação e preconceito dirigido ao outro, dentre outras situações configuradas por violência física e/ou simbólica e que imprimiam nas relações sociais a marca da própria e violenta alienação da sociedade.

Tais situações foram identificadas nas observações, sobretudo a partir dos comportamentos, gestos e expressões que demonstravam o quanto os indivíduos foram afetados naquelas relações (ESPINOSA, 1983). Na maioria das vezes, os estudantes, emitiam expressões de medo, insegurança, humilhação e vergonha, sobretudo em situações em que o silêncio e o controle externo eram impostos ao seu comportamento, impingindo-lhes à passividade diante do poder do professor, da direção e coordenação da escola.

Espinosa (1983, p.176) nos auxilia a compreender os afetos humanos por dizer:

Por afecções entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções. Quando, por conseguinte, podemos ser a causa adequada de uma dessas afecções, por afecção entendo uma ação; nos outros casos, uma paixão (...). O corpo humano pode ser afetado de numerosas maneiras pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída; e, ainda por outras que não aumentam nem diminuem sua potência de agir.

Neste sentido, foi possível observar o quanto os professores, na sua maioria, utilizavam ameaças e ações pautadas em afetos de vergonha e medo, como a humilhação dirigida aos estudantes. Estas atitudes tinham por objetivo de manter a sala de aula em ordem, numa situação repleta destas afecções tristes e que afetavam objetivamente a potência de agir dos estudantes, como salienta Espinosa (1983).

Conforme a fala de determinado professor que reiterava “*aluno tem que se comportar que nem gente, ter disciplina, respeitar a ordem*”¹³ foi possível identificar que tal situação, baseada em relações de dominação e coerção, eram indicadas pela maioria dos professores como o único instrumento de controle do comportamento/potência de agir dos estudantes.

Torna-se relevante a reflexão de Sawaia (2002), ao discutir o processo de controle e culpabilização dos indivíduos na sociedade capitalista e imposto nas relações sociais permeadas pelo poder sobre o outro, para ilustrar o quanto o mecanismo de exclusão e dominação, próprio da sociedade capitalista, também se manifesta na escola. Tais práticas sociais, marcadas pela opressão e dominação do homem sobre o próprio homem, caracterizadas como relações alienadas e alienantes, conforme salientamos, permeiam as relações entre professores e estudantes, como também entre estudantes e estudantes no cotidiano escolar, mantendo-os sob o jugo do fenômeno da alienação e da sociedade

¹³ Utilizarem o recurso Itálico para destacar os dados da pesquisa.

capitalista.

No bojo desse processo de reprodução de relações sociais permeadas pelo processo da alienação, as relações de subjugação do outro, de controle rígido e autoritário sobre o outro tornam-se regra e senso comum, acontecendo de forma generalizada, fato observado, lamentavelmente, nas relações sociais cotidianas entre os indivíduos participantes da escola.

Tal situação observada torna-se ainda mais impactante quando, na escola, instituição que deveria ser ontologicamente humanizadora, por utilizar o conhecimento humano-genérico (produzido pelo gênero humano) como instrumento de humanização e mediação do processo de construção da consciência dos indivíduos, conforme afirma Tonet (2007), identificamos situações que produzem e reproduzem o processo de desumanização, uma vez que as relações sociais entre os indivíduos é permeada pelo fenômeno da alienação.

No decorrer das observações foi possível identificar ainda outros tipos de relações de dominação, sobretudo aquelas marcadas pela intimidação, visivelmente acontecendo nas relações entre os próprios estudantes, os quais reproduziam ações, falas e comportamentos dos seus professores, gestores e demais funcionários da escola e, possivelmente, falas do cotidiano alienado da sociedade capitalista.

Em vários momentos na escola foi possível observar situações em que determinado estudante ao se manifestar inadequadamente em alguma situação, tanto os demais estudantes, quanto professores e funcionários, na maioria das vezes, o colocavam em situação vexatória e de humilhação. *Observamos uma situação em que, em horário de almoço no refeitório, uma estudante do 1º. ano, que se mostrava muito quieta, derrubou todo o seu prato de comida. Uma das funcionárias da escola fez com que a estudante recolhesse toda a comida derrubada, sendo que tais ordens foram dadas aos gritos pela funcionária. Nessa situação, os demais estudantes encontravam-se atentos ao desfecho da situação. A estudante recebeu ordens para pegar novamente comida no refeitório mas, devendo tomar mais cuidado desta vez. O resultado de tal situação é que a estudante permaneceu chorando enquanto se alimentava, numa situação de pleno constrangimento e humilhação diante dos demais que se encontravam presentes no refeitório.*

Sabemos que as relações sociais de dominação e marcadas pela intimidação, com intenção de provocar a submissão dos indivíduos, não são exclusivas da instituição escolar e tão pouco tem sua origem na escola pois, segundo Mészáros (2008) a escola na sociedade capitalista tem a função de reproduzir valores, crenças e conhecimentos próprios dessa sociedade, utilizando práticas autoritárias e desumanizadoras de variados matizes, com o intuito de perpetuar a legitimidade presente na hierarquia social capitalista. Ainda segundo

Mészáros (2008, p. 44) a questão crucial para a sociedade capitalista é “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias às metas da reprodução objetivamente possíveis do sistema [...] assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital”. Nesse sentido, então, as relações sociais presentes na escola preparam os indivíduos para pensarem e reproduzirem os valores próprios do capital, os quais, em nome dessa reprodução, devem ser garantidos e mantidos a qualquer custo, fato visivelmente constatável em nossas observações na escola.

Observamos que o processo de reprodução das normas e valores típicos da sociedade capitalista se efetiva na própria atividade do professor, o qual acaba por reproduzir aspectos alienados da divisão social do trabalho, dentre outras formas de alienação. Podemos compreender que o trabalhador alienado, no caso o professor na escola, não estabelece uma relação consciente e de totalidade tanto para com o processo de trabalho, como para com o produto do seu trabalho, conforme apregoa Marx (2005) tornando sua atividade profissional permeada pela alienação. Identificamos que na efetivação de um trabalho alienado, o indivíduo se coisifica, torna-se mero objeto, uma simples peça que movimenta o sistema do capital e reproduz as relações de dominação (MÉSZÁROS, 2008), como constatado durante as observações na ação de muitos professores, assim como dos gestores da escola objeto da investigação.

Diante dessa situação de alienação presente no trabalho dos professores e o processo de desenvolvimento de sua consciência considerando a sua atividade na escola, refletimos no quanto o sentido e significado da sua atividade se rompem, impossibilitando-os de uma tomada de consciência crítica acerca do seu papel no processo de humanização dos estudantes.

Segundo Leontiev (1978a) a consciência humana trabalha com as relações entre sentido e significado da ação, sendo o sentido dado por aquilo que liga o objeto ao motivo da ação ou seja, o sentido do trabalho do professor se efetiva a partir da intencionalidade de ensinar os estudantes e reconhecer a importância do resultado do seu trabalho educativo na escola. O significado por sua vez é configurado pelo conteúdo de sua prática efetiva de ensino junto aos estudantes e configurada pela práxis educativa do professor.

Segundo Duarte (2004) quando ocorre a dissociação entre sentido e significado da ação são engendrados processos de alienação da consciência dos indivíduos, fato que compromete sobremaneira a compreensão da realidade por parte dos indivíduos submetidos a essa condição. No caso dos professores observados em atividade educativa no interior da sala de aula, identificamos muitas situações em que a sua prática pedagógica não era condizente

com a sua proposta pedagógica expressa verbalmente aos alunos, denotando plena fragmentação da sua atividade educativa. Compreendemos que esse processo decorre da absoluta falta de condições adequadas de trabalho para o professor na escola, assim como de uma formação profissional limitada, dentre outros motivos sociais que tornam sua atividade permeada por intencionalidades alienadas e alienantes, tornando a atividade pedagógica um instrumento de reprodução da ideologia do capital no interior da escola.

Essa situação foi facilmente observada em várias situações de ensino em sala de aula. Fato marcante no processo de observação foi a constatação do quanto o discurso sobre a prosperidade dos indivíduos na sociedade capitalista encontra-se reproduzido na escola pelos professores. Observamos essa reprodução especificamente numa situação em que *o professor explicava a necessidade de se respeitar as regras sociais e, nesse momento o estudante Bento*¹⁴ *afirma que o jogador Neymar “só tinha aquele carrão, casa e barco, porque respeitou as regras do jogo”. Neste ínterim a professora afirmou que se todos respeitassem as regras, conseguiriam ter o que quisessem e orientou os estudantes sobre a importância de se manter/reproduzir as regras da sociedade tais como: respeitar o patrão, trabalhar e se esforçar individualmente para ganhar dinheiro e conquistar um lugar de destaque na sociedade pois assim seriam respeitados.*

É importante ressaltar que a atividade do professor, como também dos gestores, ao reproduzirem mecanismos e estratégias de dominação presentes na sociedade capitalista, acabam por criar situações de efetivação de um processo de “auto-alienação” na escola em que todos os indivíduos estão envolvidos pois, como comenta Martins (2007), não apenas professores e gestores, mas todos os demais indivíduos da escola estão submetidos a situações alienadas e alienantes e de desumanização sendo que nesse processo todos, indistintamente, terão o seu processo de desenvolvimento humano-genérico comprometido.

É inegável o quanto os estudantes internalizam as práticas autoritárias e desumanizadoras veiculadas na sociedade e reproduzidas na escola. Foi possível observar em diferentes situações, a reprodução, tal e qual, de relações de dominação direcionadas aos estudantes em que foram reproduzidas relações alienadas e alienantes próprias da sociedade capitalista. Em muitas dessas situações os estudantes foram submetidos à perversa condição de meros objetos de manutenção da ideologia do capital na escola, sobretudo quando se relacionavam de forma a submeter o outro a situações de opressão, ou ainda quando desvalorizavam o trabalho coletivo e enfatizavam a conquista do sucesso na escola/sociedade

¹⁴ Trocamos os nomes reais das crianças por nomes dos personagens das obras de Machado de Assis.

pelo esforço individual, dentre outras situações similares.

Outras situações observadas na escola e especificamente na sala de aula, as quais identificamos como manifestações de individualismo, também alimentam a perversa reprodução da alienação nas relações sociais escolares, sobretudo quando verificamos que os professores, na sua maioria, valorizam e enfatizam o esforço próprio e o empenho individual como forma de conquistar sucesso. Para confirmar essa reprodução ideológica na sua prática educativa, a maioria dos professores não permitiam que os estudantes compartilhassem opiniões, materiais didáticos e evitavam o trabalho em grupo na sala de aula. *A fala de um professor ilustra a afirmação acima: “a atividade é individual, vocês não sabem o que atividade individual?”, ou ainda quando afirma: “não é para ensinar nada para os colegas, cada um faz o seu trabalho”.*

Tais situações denotam a supervalorização do indivíduo se constituindo por si-mesmo, sem a ajuda do outro, como se a sala de aula não se constituísse como um grupo social, mas sim, na concepção do professor, como um lugar onde se juntam os estudantes para se manter eficientemente o controle sobre os mesmos.

Foram observadas situações em que os próprios estudantes se manifestavam de forma individualista e agressiva uns com os outros, tais como nas seguintes falas: *“cada um cuida de si!”*, *“não vem pedir meu lápis não que não gosto de emprestar”*, *“fica no seu lugar e eu fico no meu”*, dentre outras situações em que a cooperação coletiva era visivelmente negada, evidenciando apenas o indivíduo por si-mesmo. Nessas e em outras situações similares observa-se quanto o individualismo encontra-se impregnado nas suas relações sociais escolares enfatizando que cada indivíduo deve conquistar seu lugar de destaque desconsiderando o outro, o qual se apresenta como um adversário e não um companheiro nesse processo, reproduzindo mais uma vez um princípio fundamental da sociedade capitalista, a competição excludente entre os indivíduos.

Levando em consideração as reflexões de Sawaia (2002) sobre o sistema capitalista e sua estrutura, o qual se beneficia da exclusão como estratégia de manutenção de sua ideologia e considerando ainda que os valores desse sistema são reproduzidos na escola. Não é difícil concluir que os processos excludentes, facilmente observados no cotidiano escolar, efetivam um mecanismo de manutenção do privilégio de alguns indivíduos em detrimento da maioria, como um processo multifacetado, produto de um sistema social que valoriza o capital em detrimento dos próprios seres humanos, um sistema em que cada indivíduo é reconhecido como mera “peça” de manutenção desse perverso sistema social e educativo desumanizador. Para nós pesquisadores é lamentável constatar que a escola, na contramão de sua função

ontológica emancipadora, cumpre o papel de manutenção das relações sociais capitalistas, como foi possível observar na escola.

Tais atitudes excludentes, dentre outras que já salientamos, acabam por se tornar cotidiano dos escolares, fato que nos remete a Heller (1977, 2000) quando discute que a vida cotidiana, quando internalizada pelos homens, possibilita atitudes espontâneas, pragmáticas e de reprodução dos valores da própria sociedade. No entanto, esclarece a autora, devemos nos esforçar para que essas práticas sociais cotidianas, as quais também são reproduzidas na escola, não se cristalizem na consciência dos indivíduos, pois caso isso aconteça, estaremos diante da alienação da vida cotidiana e, lamentavelmente, da alienação da escola e da educação escolar, como foi possível observar.

Para Heller (1977; 2000) a vida cotidiana é aquela que mais se presta à alienação e, no interior da escola presenciamos muitos fatos próprios da alienação da vida cotidiana, os quais precisam ser compreendidos para que sejam superados uma vez que a escola, ao reproduzir a esfera das relações cotidianas, torna as possibilidades de humanização dos indivíduos bastante restritas. Segundo a autora a coexistência e sucessão das atividades heterogêneas, próprias da vida cotidiana, não revela nenhuma atividade homogênea, pelo contrário, na cotidianidade o indivíduo permanece imerso nos papéis sociais e simplesmente reproduz tais papéis de maneira conformada, submissa e alienada, sem condições de avançar numa reflexão crítica e transformadora do próprio cotidiano.

Identificamos, com frequência, situações em que os estudantes reproduziam mecanicamente falas, comportamentos, pensamentos e modos de ser a eles impostos por seus professores. Os estudantes, por estarem mergulhados nas relações heterogêneas da escola, poucas condições encontram para refletir sobre sua realidade. Pelo contrário, a realidade na escola é simplesmente reproduzida dia-dia, cotidianamente, pois, infelizmente tornou-se um espaço de mera contenção e controle do comportamento dos estudantes, como observamos, deixando de ser um espaço de desenvolvimento e humanização.

Essa situação de reprodução de comportamentos e situações de dominação, competição e exclusão do outro, própria do cotidiano alienado, tornou-se evidente durante todo o processo de observação na escola, principalmente identificado no comportamento do estudante *Bento*, o qual reproduzia as atitudes dos professores, gestores e funcionários da escola, no sentido de chamar a atenção “dar bronca”, gritar e até mesmo utilizar de agressões físicas junto aos colegas da sala de aula. Quando questionávamos o estudante *Bento* sobre suas atitudes, o mesmo alegava que os demais estudantes estavam atrapalhando a aula e mereciam ser castigados.

Além dessas situações de reprodução de autoritarismo e dominação na escola, situações similares de reprodução de relações sociais heterogêneas e alienadas foram identificadas tais como em situações que grupos de meninos entravam em confronto com grupos de meninas, os quais trocavam ofensas entre si, desqualificando-se mutuamente, estereotipando uns aos outros, de forma a evidenciar a manutenção de diferentes formas de preconceito de gênero no interior da escola.

Durante atividades coletivas e competitivas nas aulas de Educação Física ministradas pelo professor da escola, foi possível perceber o quanto situações de reprodução de relações estereotipadas e preconceituosas se faziam presentes, onde a maioria dos estudantes, tanto meninos quanto meninas, estabeleciam uma forma de estratificação das suas relações, separando-se em diferentes grupos para realização de atividades competitivas. Em muitas situações observadas os meninos jogavam futebol e meninas queimada, ou ainda, situações de competição em que os meninos ocupavam a quadra para jogar e as meninas ficavam na arquibancada, apenas assistindo de forma passiva a atividade, isso tudo acontecendo, sem a mínima intervenção do professor na dissolução dessas formas excludentes de relação social na escola.

Diferentes situações de discriminação foram observadas na escola, principalmente em brincadeiras de caráter coletivo as quais, na maioria das vezes resultava em conflitos entre os grupos de meninos e meninas. *Em determinada situação observada, na qual os estudantes necessitavam permanecer de mãos dadas para a realização de uma brincadeira na aula de educação física, o estudante Luiz Alvez apertou a mão de uma colega de sala. Nesse momento, todos os demais estudantes foram em sua direção, chamando-o de “demônio”, “diabo” e o perseguiram na quadra para tentar puni-lo. Ao conversarmos com o estudante Luiz Alvez, no intuito de acalmá-lo, Luiz Alvez afirmou, chorando, que isso sempre acontecia, todos o provocavam e que ninguém na sala de aula gostava dele, inclusive o professor.*

Podemos compreender o quanto as situações relacionadas a preconceito, discriminação e exclusão do outro encontram-se impregnadas na escola, dada a fiel reprodução dos valores excludentes presentes na sociedade capitalista. Outras formas de preconceito foram identificadas além de preconceitos de gênero já citados. Identificamos outros relacionados a etnia, situação econômica, religião, classe social, profissão dos pais/familiares, local de residência na cidade, dentre outros, sempre na direção da desqualificação do outro e da sua condição humana.

Segundo Jodelet (1999) os preconceitos, estereótipos e outras formas de discriminação, alimentam-se das falas presentes na sociedade com objetivo de servir àqueles

que se encontram no poder, tendo em vista a necessidade de regulação das relações sociais no interior dos diferentes grupos sociais que encontram-se em confronto. Para a autora as atitudes estereotipadas produzem uma forma de exclusão moral dos membros de determinado grupo, engendrando, assim, processos de desumanização desses indivíduos que são discriminados, situações que se concretizam através do desprezo ao outro, fato que justifica a existência de violências tanto físicas, quanto simbólicas, contra estes indivíduos e, lamentavelmente, situações por nós observadas, cotidianamente na escola.

É importante destacar, e isso se torna fator de grande preocupação, que estes processos de alienação presentes nas relações sociais escolares, permeados pelas mais diferentes formas de preconceito e discriminação social, ao serem expressos e reproduzidos cotidianamente nas relações entre professores e estudantes, assim como entre os próprios estudantes, além de tornar a convivência na escola algo difícil e estressante, possibilita, paulatinamente, a internalização pelos indivíduos de todos esses conteúdos, os quais, sem a devida mediação crítica, podem acarretar significativos danos ao processo de formação da personalidade dos indivíduos na escola (MARTINS, 2006).

Verificamos situações em que a professora de determinada sala de aula, utilizou de diferentes mecanismos de intimidação, expondo de forma vexatória alguns alunos diante dos demais membros da sala. *Como ilustração dessa situação, temos o fato acontecido numa aula de língua portuguesa em que o estudante Jorge não conseguia ler uma sentença na lousa e, diante disso, a professora solicita, impacientemente, que o mesmo dirija-se até a frente da sala para tentar ler, mesmo contra a vontade do estudante que se recusava a sair de sua carteira, situação essa que expõe Jorge de forma constrangedora diante dos colegas de sala de aula, pois de fato, o estudante não tinha conhecimento suficiente para a realização da tarefa solicitada pela professora.* Pensamos que a atitude da professora, impaciente diante da dificuldade de Jorge, cria condições para o seu retraimento, gera uma certa insegurança e medo no estudante para que o mesmo se exponha diante da sala de aula, configurando assim uma situação de intimidação que provoca timidez nos estudantes, como estamos discutindo nessa dissertação de mestrado.

Paralelamente notamos outras situações de intimidação e também constrangedoras e mobilizadoras de insegurança, medo e timidez junto aos estudantes em sala de aula. Situações em que os estudantes, ao cometerem um erro, ou terem dificuldades para solucionar um problema proposto pela professora, eram facilmente expostos diante dos demais colegas da sala. No caso do estudante cometer muitos erros consecutivamente, seu nome era escrito numa nuvem negra, a qual ficava fixada na frente da sala de aula, como pudemos observar.

Aqueles estudantes que se dispusessem a participar e se manter nas regras propostas, seus nomes eram escritos no sol, como recompensa. Normalmente a professora tecia elogios àqueles cujos nomes eram escritos no sol e, simultaneamente, fazia críticas àqueles cujos nomes eram escritos na nuvem negra.

Temos claro o quanto tais situações caracterizadas pela intimidação, além de expor os indivíduos de forma constrangedora, acarretam sentimentos de vergonha e medo, dentre outros afetos tristes, ou negativos, como afirma Espinosa (1983) os quais eram constantemente alimentados pela coerção impingida pela professora aos estudantes em sala de aula.

Segundo Sidman (1995) a estratégia de coerção é utilizada na forma de punição e/ou ameaça, para reforçar negativamente determinado comportamento considerado inadequado e, por outro lado, a coerção pode ser utilizada como forma de recompensa, a fim de reforçar os comportamentos considerados adequados, situação essa facilmente observada nas salas de aula observadas, onde os professores, na maioria das vezes, lançavam mão desse recurso coercitivo para se relacionar com os estudantes.

Identificamos, por várias vezes, na prática dos professores, o quanto os mesmos aplicam cotidianamente estratégias coercitivas para se relacionar com os estudantes, mesmo admitindo verbalmente o desejo de agir de forma diferente pois, segundo os mesmos, a escola não oferece outras condições que não essas que dão resultado imediato quando de sua aplicação junto aos estudantes. Notamos que a maioria dos professores justificam, pelas difíceis condições de trabalho encontradas na escola, assim como pelo temperamento dos estudantes, a impossibilidade de uma prática diferenciada e de caráter democrático e humanizadora em sala de aula.

Observamos que formas de intimidação por coerção também eram utilizadas com objetivo de punir alunos considerados indisciplinados e “fora da ordem” conforme entendiam os gestores da escola. Em várias situações os professores afirmavam a necessidade da severidade nas relações com os estudantes, sendo defendida pela maioria dos professores como atitude necessária, com o objetivo de manter os estudantes sob controle. Estratégias não coercitivas, segundo a visão da maioria dos professores, não davam resultado e defendiam que a única forma de relação com os estudantes era a severidade, a coerção, o controle, no sentido de mantê-los disciplinados e enquadrados nos padrões estabelecidos pela escola.

Considerando as várias situações encontradas na escola e relacionadas à intimidação dos estudantes, ressaltamos que esse processo nem sempre é causado pelo professor ou pelo colega de sala, mas decorre de situações e valores oriundos da própria sociedade, é importante

que se diga. Identificamos vários momentos de absoluta reprodução na escola dos padrões de relação veiculados na sociedade de forma geral e permeados pela opressão, discriminação, preconceito e violências simbólicas de outras ordens, além de situações que evidenciavam violência física e de contenção dos corpos dos indivíduos.

Foi possível notar que muitos estudantes não se dispunham a se expressar publicamente ou se expressavam de forma muito retraída, quase imperceptível na sala de aula ou ainda nos intervalos das aulas, fato que nos leva a pensar no quanto tais processos podem estar ligados ao medo de ser julgado de forma negativa pelos demais. Observamos que em situações coletivas muitos estudantes sequer se manifestavam, preferiam omitir suas opiniões, isso talvez em decorrência de situações de opressão e intimidação impetradas na escola. Acreditamos que os estudantes, ao se omitirem, poderiam estar utilizando dessa estratégia como uma forma de se “proteger”, tanto quanto para evitar situações em que fossem submetidos à intimidação.

Para elucidar o quanto a intimidação encontra-se presente nas relações escolares, nos remetemos a um fato ocorrido com o aluno Jorge durante uma aula de língua portuguesa, o qual por apresentar dificuldade em terminar sua tarefa, é chamado, por diversas vezes pela professora, para entregar o resultado do seu trabalho, justamente por ser o único estudante que não havia terminado a tarefa. Jorge se isola e se cala diante desta situação intimidadora impetrada pela professora.

Não é difícil concluir, considerando tais observações, o quanto tais fatos expõem a existência de relações de intimidação na escola, as quais são baseadas em diferentes formas de opressão e coerção, permeadas por autoritarismo, na subjugação, preconceito e discriminação, dentre outras formas de manifestação intimidadora e dirigida aos estudantes na escola.

Segundo o dicionário Larousse Cultural, intimidação relaciona-se ao ato de intimidar que, por sua vez, é definido como algo que inspira medo, apreensão ou pavor no indivíduo, podendo torna-lo tímido (CIVITA, 1999). Neste trabalho, compreendemos que a intimidação se constitui como qualquer situação que submete o indivíduo a outro, através, principalmente, de relações sociais marcadas pelo medo. Pode ser, portanto, impetrada de forma direta ou indireta, objetiva ou subjetivamente e manifesta por violência física ou simbólica, por preconceito, discriminação e humilhação, dentre outras formas de intimidação construídas e veiculadas na/pela sociedade capitalista.

Tais formas de intimidação, como apontamos acima, foram presenciadas diversas vezes na escola durante o processo de observação e ressaltamos *o caso em que os estudantes encontravam-se bastante inquietos em suas respectivas salas de aula após o intervalo,*

quando a direção da escola decidiu que todos retornassem ao pátio em filas, para que pudessem ser repreendidos pelas suas atitudes e foram obrigados a retornar silenciosamente às salas de aula. Durante essa situação vários estudantes foram chamados à atenção de forma intimidadora. Uma das professoras chamou à atenção da seguinte forma: “Vou ter que chamar pelo nome para ficarem com vergonha?” ou seja, utilizou de sua autoridade com deliberada intenção de envergonhar e intimidar os estudantes.

Todas estas formas de intimidação observadas, segundo nossa avaliação, tinham por objetivo manter a ordem, a disciplina e o silêncio, ou seja, uma finalidade de “calar” os estudantes, para que os mesmos se mantivessem sob controle e submetidos a um Sistema Educacional autoritário, opressor, intimidador e excludente, que reproduz um sistema social hierarquizado e de estratificação de classes sociais, dentre outras formas de estratificação social.

Todo este esforço na direção de silenciar os indivíduos às custas da manutenção da ordem na sociedade, tem ressonância tanto na escola quanto nas famílias, as quais acabam por reproduzir o discurso e atitudes relacionadas à submissão dos indivíduos a hierarquia da sociedade capitalista.

Os próprios pais acreditam que seus filhos necessitam aprender a ser disciplinados para que possam se adequar à sociedade e conquistar um lugar na sua vida profissional futura. Segundo Enguita (2005) a escola contribui significativamente para com esse processo e “os alunos vem-se inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho” (ENGUIITA, 2005 p. 164).

No intuito de cumprir esta tarefa de controle sobre os estudantes, o silêncio torna-se a palavra de ordem nas relações sociais escolares. Este fato chamou bastante atenção durante todo o processo de observação que realizamos na escola. Durante esse processo encontramos contradições evidentes, pois ao mesmo tempo em que em algumas situações os professores defendiam o silêncio de forma autoritária e coagiam os estudantes para que fizessem silêncio, caso contrário, não usufruiriam do intervalo. Em outras situações, contraditoriamente, a solicitação do silêncio se apresentava como forma de respeito ao outro, ao colega de sala, tais como a situação em que certa professora defendeu o silêncio para que os estudantes ouvissem uns aos outros, para “respeitar aqueles que não terminaram a tarefa” ou ainda para “não agravar a dor de cabeça” de determinado estudante que não se sentia bem em sala de aula, conforme fala da própria professora.

Considerando as reflexões acima, compreendemos que o silêncio nem sempre deve ser reconhecido como um processo de natureza negativa ou passiva pois, quando manifesto de

forma consciente pelo indivíduo, pode denotar compromisso com o outro. É importante enfatizar que observamos o quanto o “silêncio” se fazia importante em determinados momentos, sobretudo para que fossem garantidas as relações dialógicas, tanto para ouvir o outro e responder suas questões, quanto para dialogar acerca da organização das atividades pedagógicas e para a efetivação de uma relação de ensino e aprendizagem dialógica, qualitativa, democrática e diferenciada.

Segundo a compreensão bakhtiniana o diálogo é possibilidade de interação verbal, lugar onde se inter-relacionam inúmeras vozes, múltiplas verdades e significados sociais. O diálogo é o veículo para a confrontação e interação entre diferentes culturas que revela e desvela a vida e a ideologia dos indivíduos. Para Bakthin (2010) o ser humano é resultado de uma construção híbrida das múltiplas vozes presentes no mundo real. Tais vozes oferecem conteúdos essenciais para cada indivíduo particular construir seu olhar sobre a vida e humanizar-se nesse movimento histórico-cultural social (BAKTHIN, 2010).

O diálogo, portanto, segundo Bakthin (2010), dirige o olhar, os comportamentos, as atitudes de cada ser humano a partir das relações estabelecidas com diferentes indivíduos e suas concepções de mundo; situações sociais perpetuadas pela linguagem social. É na prática social dialógica, portanto, que os estudantes aprendem na escola a direcionar sua maneira de agir, pensar e sentir, na tentativa de compreender e se apropriar da cultura onde vivem, sendo a linguagem, como afirma o autor, elemento imprescindível nesse processo.

Consideramos a importância do diálogo na escola, sobretudo nas resolução de dificuldades encontradas nas relações sociais, assim como valorizamos o silêncio, não como vem sendo cotidianamente utilizado na escola, ou seja, como forma de calar e intimidar os estudantes, mas acreditamos e defendemos uma mudança de perspectiva educativa no que diz respeito ao silêncio, tendo em vista que identificamos que existe uma relação silêncio-grito de caráter intimidador na escola, a qual deve ser superada pela relação dialética entre ouvir-falar como defendemos em trabalho anterior (FELIX, 2010).

Entendemos a relação silêncio-grito como uma relação em que determinado indivíduo utiliza do grito para conseguir silêncio, muitas vezes intimidando e calando o outro; por outro lado, na relação dialética ouvir-falar valoriza-se o outro e o diálogo com o outro, sendo o silêncio tão importante quanto a fala no sentido de, através do diálogo em que quando um indivíduo fala o outro ouve e vice-versa, estabelecendo uma relação dialógica, todos os indivíduos terem garantidas as oportunidades de se manifestar e defender suas opiniões e essa deve ser a relação a ser estabelecida na escola.

Diante das situações intimidadoras que encontradas na escola, observamos que a

relação silêncio-grito torna-se fortemente valorizada, com objetivo de fazer calar os estudantes, intimidá-los e torná-los passivos (tímidos) diante das relações sociais alienadas presentes na escola. Ao se valorizar a relação silêncio-grito enfatiza-se o silêncio dos estudantes intimidados e, simultaneamente, cala-se o grito dos estudantes inquietos, mantendo o controle intimidador sobre todos os estudantes (FELIX, 2010).

No entanto, quando encontram oportunidades, a maioria dos estudantes intimidados, como foi possível observar, se manifestam e se expressam pelo grito, pelo grito de desespero, de indignação, pelo grito de necessidade de liberdade. Tais situações foram identificadas principalmente quando os estudantes se viam livres da intimidação dos seus professores, sobretudo em situações no pátio da escola, durante os intervalos e nas intervenções proporcionadas pelos membros do GEIPEE.

Segundo Pelegrini (2012, p.74)

Os alunos ao serem submetidos cotidianamente a relações de caráter opressor e autoritário, quando se deparam com relações democráticas, de valorização do diálogo, do respeito, da liberdade de manifestação como aquelas proporcionadas pelo GEIPEE, justamente por não terem tais oportunidades de aprendizagens democráticas, respeitadas, livres e dialógicas no cotidiano escolar, vivem um paradoxo (...) Diante desse paradoxo proporcionado pelo GEIPEE, não conseguem, de início, discernir entre situações opressoras vividas na escola e situações democráticas e livres vividas no GEIPEE e de início, reagem, não entendem, se sentem confusos e tem dificuldades de se comportar adequadamente diante de situações com as quais não aprenderam a lidar. Deste modo acabam por reproduzir tudo aquilo a que são submetidos cotidianamente (violências, humilhações, opressões, discriminações, preconceitos, autoritarismos, dentre outras situações opressoras) e somente aos poucos e lentamente, começam a perceber as mudanças e agir de forma livre, democrática e dialógica no grupo, situação de mudança que se configura plena de instabilidade, pois ao mesmo tempo em que os alunos vivenciam o diálogo no GEIPEE, continuam se deparando com situações opressoras na escola.

Não foi difícil constatar que os estudantes, de forma geral, são impedidos de se manifestar nos espaços da escola, principalmente na sala de aula e quando estão diante de relações interpessoais calcadas numa relação não marcada pela coerção, pelo autoritarismo e pela subjugação, como é a proposta de trabalho do GEIPEE na escola, identifica-se que os estudantes encaram esse momento como forma de extravasar, se libertar de tudo que os oprime na escola, como afirma Pelegrini (2012), passando de um momento de *silêncio* imposto pela escola, para um outro momento de *grito* de euforia, liberdade ou até de rebeldia, como foi possível observar em vários momentos das intervenções realizadas pelos membros do GEIPEE na escola e por nós observadas.

É importante salientar que a escola, para cumprir sua função na reprodução das relações sociais da sociedade capitalista, impõe o silêncio (intimida) e cala os estudantes inquietos através do grito, impondo a ideologia própria de uma sociedade de classes,

hierarquizada e opressora. Identificamos que nesse processo instala-se na escola, como afirmamos, a relação do silêncio-grito, em que o grito se manifesta como a contraposição ao silêncio forçado, criando assim, condições para se explicitar as contradições postas nas relações sociais na escola. Diante dessa constatação intimidadora, encontramos as possibilidades para a sua superação, pois também na escola é possível construir a relação dialética ouvir-falar como alternativa de manifestação livre e democrática na escola.

Meszáros(2008) defende que do modo como a educação se estrutura na atualidade, a sua principal função é agir como “cão de guarda”, de maneira autoritária, para que se possa introduzir um conformismo generalizado, de forma a fazer os indivíduos submissos às exigências da ordem estabelecida. O autor afirma ainda que não é porque nem todos os seres humanos são conformados com sua maneira de viver, que esta lógica escolar do silêncio não foi bem sucedida, pois, para o autor, os rebeldes que aprenderam a contestar o fizeram de outras maneiras que não necessariamente àquela maneira aprendida na escola.

Pode-se afirmar, portanto, que no sistema educacional atual, não há espaço para se pensar a emancipação do indivíduo tímido, pelo contrário, constata-se que o objetivo é mantê-los em silêncio e, por outro lado, calar ainda mais os inquietos, intimidando todos os estudantes indiscriminadamente. Afinal, segundo MESZÁROS (2008, p.27) o capital, em seus parâmetros estruturais fundamentais, “deve permanecer sempre *incontestável*, mesmo que todos os tipos de corretivos estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência contínua do sistema”.

Entendemos, portanto, que aquele aluno tímido/intimidado, que não se faz notar, fica cada vez mais despercebido no processo e, nesse sentido, facilita a ação dos professores e gestores da escola que consciente ou inconscientemente, atendem os interesses e necessidades do sistema capitalista, qual seja, conter os comportamentos dos estudantes “rebeldes” e manter aqueles que encontram-se intimidados, os indivíduos “tímidos”, no mesmo lugar, com objetivo de tornar todos os estudantes cada dia mais submetidos aos mandos e desmandos do poder, representado pelo professor e gestores, que se configura na prática cotidiana escolar pela via da intimidação generalizada.

Todavia, pelo fato da realidade escolar apresentar-se dialética e, portanto, contraditória, no que se refere especificamente acerca da relação intimidação-timidez, pode-se destacar que os processos de intimidação não produzem exclusivamente a timidez, mas também a violência ou a manifestação contrária a esta determinada situação, como constatamos nas observações.

Queremos salientar que não estamos aqui apresentando a questão da intimidação-timidez como uma relação direta e mecânica na escola, onde necessariamente o indivíduo que sofre um processo de intimidação assumirá uma postura tímida e de comportamentos tímidos. Porém, de maneira geral, a maioria das manifestações tímidas, como constatamos na maioria das observações, podem ser consideradas como resultados de um processo de intimidação, mesmo que de forma indireta, pois as atitudes de rebeldia à intimidação são raras e com poucos resultados positivos. Na relação professor-estudantes que se apresenta na escola identifica-se uma assimetria, pois o polo dos professores é muito mais resistente, por questões óbvias e próprias de um sistema educacional autoritário que coloca os estudantes sob o jugo dos professores e gestores da escola (FELIX, 2010).

Contudo, não queremos incidir na compreensão do senso comum de que precisamos encontrar o culpado pela situação da escola e, tão pouco, queremos culpabilizar os professores por essa situação. Entendemos, na mesma linha de Pato(1985 p.3) que:

Não se trata, contudo, de encontrar um novo réu: se antes o culpado era a criança e a família, agora ele não pode ser o professor. Temos de entender as condições de trabalho e de formação do professor para entender a qualidade da relação professor-aluno, não só do ponto de vista pedagógico, isto é, do quanto esse professor é competente ou não tecnicamente, mas também em termos do relacionamento afetivo, interpessoal que ele estabelece com seus alunos.

Enfim, as observações gerais que realizamos na escola possibilitaram ampla compreensão da verdadeira realidade lá presente e do quanto as relações sociais no seu interior, principalmente a relação professor-estudantes, gestores-estudantes e também a relação estudantes-estudantes, encontra-se comprometida pelo processo da alienação própria da sociedade capitalista que se reproduz na escola, processo esse que torna os indivíduos da escola, sejam eles gestores, professores ou estudantes, vítimas e não algozes desse drama que vive a educação escolar e a escola pública no Brasil. O protagonista desse caos é, justamente, o sistema educacional neoliberal que reproduz de forma incessante e livre os interesses do capital no interior das escolas, sendo que os indivíduos escolares, dada a alienação impressa pelo capital, acabam por reproduzir a ideologia do próprio capital na escola.

É importante esclarecer que durante as observações gerais da escola identificamos junto a uma sala de 2º ano do Ensino fundamental da escola, a presença de indivíduos tímidos, os quais tornaram-se nossos indivíduos de pesquisa, ainda que diante da grande dificuldade de identificação de tais indivíduos, dada a amplitude de características constitutivas da timidez como definida por Silves (2000), além de que é improvável

encontrar em um único indivíduo todas as características que definem a timidez como define o autor, assim como, não é raro, encontrar em diferentes indivíduos algumas das características isoladamente, como já havíamos constatado em trabalho anterior (FELIX, 2010).

Esta dificuldade ficou clara em diversos momentos da observação, quando, em uma situação, um determinado estudante manifestava comportamentos que poderiam enquadrar-se em uma das características do conceito apresentado por Silvaes (2000) e em outros momentos, o mesmo estudante comportava-se de maneira completamente distinta de qualquer característica relacionada com o conceito de timidez apresentado pelo autor. A aluna N, por exemplo, desenha sozinha e isolada do grupo em determinada situação, e posteriormente se relaciona com os demais alunos de maneira significativamente extrovertida, a ponto de ser uma das alunas a ter o nome registrado em sala de aula entre os alunos ditos os mais “bagunceiros” do dia. Este é apenas um exemplo dentre outras situações semelhantes em que estudantes, em determinada situação se comportavam de modo próximo aos comportamentos descritos pela conceituação tradicional de timidez, e em outros momentos, agiam de maneira totalmente antagônica (FELIX, 2010).

Tal contradição existente diante dos indivíduos considerados tímidos, nos mobilizou a buscar compreender o real motivo que leva tais indivíduos a apresentar comportamentos distintos em duas situações diferentes (sala de aula e quadra, por exemplo). Foi possível observar que os indivíduos considerados tímidos, não eram constante e permanentemente tímidos, mas que utilizavam deste comportamento retraído como forma de se defender/proteger diante de determinadas situações que poderiam ser opressoras ou intimidadoras e existentes no interior da escola (FELIX, 2010).

Temos claro que cada ser humano se desenvolve na relação com o mundo à sua volta, relação esta mediatizada pelos objetos criados pelos próprios homens, dentre eles o signo, um instrumento cultural, assim como a fala e outras formas de linguagem que possibilitam a comunicação interpessoal e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que tanto diferenciam o psiquismo humano do psiquismo animal como afirma Vigotski (2001) e que, dependendo da forma como essa relação se estabelece na escola, são criadas situações de intimidação, principalmente pela via da linguagem estabelecida relação grito-silêncio imposta aos estudantes.

Portanto, considerando as observações gerais da escola, e ancorados nos pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos da teoria histórico-cultural, nos propusemos a enxergar o processo da timidez numa perspectiva histórico-social, ou seja, dialeticamente, ressaltando a

importância das relações sociais e suas contradições, assim como a qualidade dessas relações na formação do psiquismo humano.

6 COMPREENDENDO O PROCESSO “INTIMIDAÇÃO-TIMIDEZ” NA REALIDADE ESCOLAR.

Dando continuidade ao processo de observação na escola procuramos, num segundo momento, focar as observações nas intervenções realizadas pelos membros do GEIPEE na escola de forma geral e, especificamente as intervenções realizadas junto à sala de aula do 2º. Ano do Ensino Fundamental, sala de aula objeto de estudo específico dessa pesquisa.

O objetivo principal dessas observações foi identificar nas relações sociais a presença de sujeitos tímidos, focando o olhar mais diretamente a eles e suas formas de comportamento na escola e durante as intervenções do GEIPEE.

Tais observações orientavam-se, a princípio, por uma conceituação bastante ampla e difusa acerca do fenômeno da timidez. Naquele momento ainda reconhecíamos o sujeito “tímido” a partir de um olhar empírico, considerando alguns comportamentos estereotipados e relacionados à passividade, presença pessoal pouco notada, fala praticamente inexistente e de baixa tonalidade, manifestações corporais limitadas a olhares e acenos de cabeça, dentre outros comportamentos “tímidos” manifestos pelos estudantes durante as atividades realizadas na escola.

No entanto, nosso olhar, nesse segundo momento de observações, já se encontrava mais crítico, dada as apropriações teóricas que realizávamos e a constatação sobre as circunstâncias intimidadoras presentes na escola, fato identificado quando da realização das observações mais gerais das relações sociais escolares as quais foram apresentadas no item anterior.

Considerando esses fatos e analisando criticamente os dados gerais coletados nas observações gerais, começamos a pensar a timidez não mais a partir dos conceitos oferecidos pela literatura tradicional ou ainda pelas definições cotidianas e de senso comum, os quais consideram a timidez como uma manifestação inerente à personalidade de determinados indivíduos, os chamados tímidos.

Pensando sobre essa definição naturalizante acerca da timidez, passamos a questioná-la e compreender essa manifestação tímida de determinados indivíduos, como um processo social e dialético, o qual é constituído na relação intimidação-timidez, como havíamos identificado ao nos debruçarmos diante dos dados gerais das observações realizadas na escola. Naquele momento identificávamos também o quanto esse processo de intimidação-timidez atingia determinados indivíduos, àqueles mais vulneráveis a situações de controle, opressão e intimidação, engendradas, principalmente, mas não exclusivamente, pelos professores na

escola.

Nosso trabalho de pesquisa continuava, ampliávamos nossas leituras, assim como apurávamos nosso olhar, sobretudo para compreender os sujeitos que viviam situações de intimidação-timidez nas relações escolares. Diante de tais situações e imbuídos da crítica, assumimos o desafio de propor uma nova compreensão para o processo de timidez, reconhecendo-o na sua natureza histórico-social, como síntese de muitas determinações que enfatizam a relação intimidação-timidez e que estaremos discutindo mais detalhadamente ao longo dessa dissertação.

Passamos a considerar, então, a timidez sob essa nova perspectiva, a qual mostrou-se mais coerente para a compreensão do processo de construção social da timidez e nesse movimento de construção utilizamos como base as contribuições de Vigotski(1933-34/2006) no sentido de compreender que a personalidade enquanto síntese das funções psicológicas superiores e que, se constitui através das relações e vivências do indivíduo no meio social do qual faz parte. Vigotski(1931-33/2004) e Toassa (2009) também nos auxiliam por nos explicitar que as emoções humanas são uma destas funções do psiquismo humano e que, portanto, constituem a personalidade dos indivíduos.

Assim, ao assumirmos a timidez como um sistema afetivo constituída pelo medo da vergonha (juízo alheio), ou seja, como síntese de processos e relações sociais intimidadoras, reconhecemos o quanto a personalidade do sujeito considerado tímido constitui-se, no âmago de relações diversas, incluindo as que mantêm com professores e gestores educacionais. Estes, infelizmente, muitas vezes se mostram, enquanto reprodutores de mecanismos de intimidação próprios da sociedade capitalista.

Faz-se relevante recorrer neste momento ao conceito de intimidação encontrado em dicionários da língua portuguesa, cujos significados se apresentam como: amedrontar, atemorizar e tornar tímido. Considerando essa definição e pensando o processo da timidez numa perspectiva histórico-social, é possível afirmar que as crianças não são tímidas naturalmente, mas que, submetidas a situações de intimidação, que se manifestam por meio de exposição/ridicularização, coerção, medo, manifestação e abuso de poder, subjugação, violência, etc, acabam por assumir comportamentos estereotipados de um sujeito rotulado socialmente de tímido.

Elencamos abaixo, algumas formas de intimidação encontradas por Felix (2010) em pesquisa realizada no interior da escola. A autora destaca a intimidação por meio de exposição ou ridicularização, muito frequente nas relações entre professores-estudantes e bastante frequente também entre estudantes e estudantes. Identifica-se que o indivíduo que é

intimidado por meio destas situações, pode se sentir envergonhado, amedrontado e constrangido para expressar suas opiniões, pensamentos e sentimentos, demonstrando certo retraimento e passando a expressar comportamentos e atitudes de passividade e isolamento em sala de aula e na escola de forma geral (FÉLIX, 2010).

De acordo com Sawaia (2002), a vergonha e a culpabilização do indivíduo imposta através das relações de poder é um mecanismo que pode ser utilizado para excluir, dominar e manter a ordem que se apresenta em nossa sociedade de maneira injusta e desigual. Também o medo apresenta-se significativo e coloca o indivíduo em situação de retraimento. Para Espinosa (1983, p.216) “o medo (*metus*) é uma tristeza instável nascida da ideia de uma coisa futura ou passada, do resultado da qual duvidamos numa certa medida” ou seja, o indivíduo que vive uma situação de medo “duvida do resultado de uma coisa que odeia, imagina também qualquer coisa que exclui a existência dessa coisa; e, por conseguinte, alegra-se, nessa medida, tem esperança de que essa coisa não acontecerá”. Para Castro (2012) o medo é uma complexa emoção humana de difícil definição que se assemelha espanto e gera no indivíduo dificuldade respiratória, taquicardia, sudorese, secura da boca e palidez, dificultando a forma de agir e paralisando os indivíduos.

No entanto, queremos salientar que apesar de toda a situação intimidadora presente em muitas relações sociais na escola, foi possível identificar contradições e possibilidades de transformação dessa realidade. Salientamos que ao observarmos as intervenções do GEIPEE na escola e, especificamente, junto a sala de aula do 2º. ano, como discutiremos mais detalhadamente no próximo item dessa dissertação, identificamos que mesmo e apesar das dificuldades constatadas nas relações sociais entre professores-estudantes e estudantes-estudantes, é possível a construção de novas relações sociais, uma vez que existem pontos de contradição presentes nas relações sociais estabelecidas na escola e, portanto, passíveis de transformação.

Foi possível identificar, de forma surpreendente, durante as observações gerais, que alguns professores, mesmo que de forma empírica e sem a devida reflexão crítica, conseguiam construir em sala de aula, algumas relações sociais diferenciadas, sobretudo quando se dirigiam aos alunos por nome, solicitando-lhes a realização de alguma atividade ou ainda quando se colocavam ao lado de alguns deles para ajudá-los na resolução de determinado exercício. É importante esclarecer que tais situações foram observadas quando as salas de aula tinham poucos alunos; fato que acontecia quando da ausência da maioria por motivo de chuva no dia, por exemplo. De qualquer forma, é importante salientar que dadas as condições favorecedoras para uma sociabilidade diferenciada em sala de aula, dado o pequeno número

de alunos em determinado dia, possibilitava aos professores o exercício adequado de sua função na educação dos estudantes.

Também durante as intervenções do GEIPEE em diferentes momentos e com diferentes salas de aula, como também junto ao 2º. Ano, foi possível observar situações diferenciadas de educação, humanização e emancipação, sobretudo quando os membros do grupo, para mediar conflitos, enfatizavam a valorização do diálogo, da expressão e manifestação livre e responsável dos indivíduos uns com os outros e diante do grupo. Também identificamos tais possibilidades em situações e discussões coletivas, quando da avaliação das intervenções, as quais eram permeadas por reflexões filosóficas e críticas propostas pelos membros do GEIPEE, situações que consideramos superadoras da alienação presente nas relações sociais da escola.

É importante esclarecer que o processo de intervenção construído pelos membros do GEIPEE na escola e observado sistematicamente ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, mostrou situações importantes em que o trabalho educativo do professor, a nosso ver, pode contribuir significativamente para o processo de humanização dos sujeitos escolares, criando condições diferenciadas de ensino e aprendizagem e numa direção humanizadora, como temos defendido.

Por isso nossa defesa intransigente da necessidade de implementar um processo de formação crítica dos professores na escola, tendo em vista a necessidade da contínua formação dos mesmos, para que possam se manter em processo de desenvolvimento e humanização e, desta forma, poderem humanizar seus alunos e ajuda-los a enfrentar processos alienados e alienantes presentes na sociedade e reproduzidos na escola.

No que diz respeito às ações dos professores da escola de forma geral, como já salientamos, observamos outros momentos considerados humanizadores, sobretudo quando era utilizado o diálogo para resolver situações de conflito, ou ainda quando o professor, ao explicar determinado conteúdo, retomava a explicação para alguns e procurava auxiliá-los dirigindo-se até suas carteiras, fatos importante que observamos e consideramos essenciais para a construção de novas relações sociais na sala de aula e na escola.

Defendemos que situações como essas precisam ser ampliadas e alimentadas pelo coletivo de professores e diretores das escolas, assim como pelos estudantes, incluindo também os pais e familiares dos estudantes nesse movimento, com objetivo de transformar efetivamente a escola na direção de uma escola-comunidade como defende Viotto Filho (2005). No entanto não podemos incidir no idealismo pois sabemos que tal processo só se efetivara a partir da construção coletiva de tais condições e isso implica todo um processo de

transformação da consciência dos professores e gestores das escolas, principalmente das escolas públicas, tarefa que exige formação desses sujeitos, formação contínua e no interior da própria escola, para que os mesmos encontrem condições de se manter em desenvolvimento e humanização, como salienta Viotto Filho (2005).

Foi interessante notar ao longo das observações e fica bastante evidente o quanto a proposta educativa implementada pelos membros do GEIPEE se diferencia das práticas educativas cotidianas da escola. Observamos que mesmo diante das inúmeras dificuldades encontradas junto aos estudantes, tais como aquelas vividas pelos professores da escola, dada a situação caótica que se encontram as relações sociais escolares permeadas pela violência, opressão e intimidação, os membros do GEIPEE, procuravam possibilidades educativas humanizadoras para a construção de uma nova sociabilidade na escola, não sucumbindo diante do fenômeno da alienação presente na escola.

Ao pensarmos no processo de construção dessa nova sociabilidade, Heller (2000, p.80) oferece importante contribuição ao explicar o processo de construção da singularidade dos indivíduos quando afirma que:

Todo homem se encontra, enquanto ente singular, numa relação consciente com seu ser humano-genérico; o humano-genérico é representado para o indivíduo como algo dado fora de si mesmo, em primeiro lugar através da comunidade e, posteriormente, também dos costumes e das exigências morais da sociedade em seu conjunto, das normas morais abstratas (...). Em sua atividade social global, o homem está sempre em movimento entre suas motivações particulares (singulares) e sua elevação ao genericamente humano; e é função da moral conservar esse movimento (...) O homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu Eu, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações do seu eu, de si mesmo e em que, desse modo, socializa sua individualidade, seu eu singular (HELLER, 2000, p.80).

Como afirmamos acima, as atividades do GEIPEE procuravam se pautar em valores ético-universais fundamentais, os quais precisam ser veiculados e ensinados na escola, pois são conteúdos axiológicos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho educativo emancipador, como temos defendido neste trabalho. Essa tomada de decisão e a respectiva ação na direção da sua consolidação na escola tornam-se cruciais, tendo em vista a crise social que vivemos no Brasil e, conseqüentemente na maioria das escolas brasileiras. Ademais, queremos salientar que resgatar valores ético-universais humanizadores tais como o respeito, a amizade, a solidariedade, a cooperação e justiça, dentre outros, torna-se tarefa crítica imprescindível para a transformação efetiva da escola atual.

Dentre os aspectos que buscavam contribuir para a humanização dos estudantes, fez-se presente nas intervenções do GEIPEE a busca constante pelo diálogo, a valorização da dialética ouvir-falar, como defende Felix (2010), considerando a necessidade de construção de

relações sociais diferenciadas e qualitativas na escola, onde o professor assuma o compromisso com os sujeitos com quem atua, orientando esse processo de forma consciente e na direção da emancipação dos indivíduos, com vistas à emancipação da sociedade.

Respaldados em Viotto Filho (2009) afirmamos que a valorização da comunicação (do diálogo), acompanhado de ações críticas e coletivas por parte dos sujeitos da escola, principalmente os professores, constitui ação imprescindível, mesmo sob as condições de alienação atualmente vividas na sociedade, com objetivo de superar relações sociais fragmentadas e que meramente reproduzem o cotidiano na escola. Nessa direção, defendemos que cada sujeito participante da escola, devidamente orientado pelo professor, encontre/construa na relação com o outro, novas possibilidades de desenvolvimento, valorizando a ação coletiva, o sentir, o pensar, o falar e o relacionar-se com o outro, na busca da construção do conhecimento crítico, das transformações necessárias na escola.

Ao discutir a importância e necessidade do conhecimento crítico nas relações sociais concretas Delari Jr (2011) afirma que:

Trata-se de lidar com uma realidade objetiva em movimento, não estática nem imutável. Movimento não linear, nem necessariamente “progressivo”, mas constituído de avanços, retrocessos, saltos qualitativos e mesmo paradas momentâneas, ainda que parentes. Processo visto então como contraditório, em luta permanente, não como “progresso” ordenado, harmonioso, isento de conflito. Nesse sentido, um conhecimento mais verdadeiro e/ou crítico será aquele que retratar com maior fidelidade as contradições do real, em sua estrutura, dinâmica e gênese – ser e devir.

Defendemos assim, a necessidade premente de compreensão da dialética que se faz presente na escola, na direção de identificarmos seu movimento contraditório e avançarmos na identificação das reais possibilidades de construção de atividades de caráter humanizadoras no seu interior. Para isso há que se conseguir o engajamento do coletivo dos sujeitos participantes da escola na direção da efetivação de práticas conscientes, críticas e solidárias, permeadas pelo diálogo franco e pela verdade crítica, respaldadas na filosofia, nas ciências, nas artes, na política e na ética, assim como em outras objetivações genéricas universais.

Nessa direção, portanto, torna-se viável e exequível na escola atual a construção de atividades de caráter emancipador como afirma Tonet (2001), enfatizando que teoria crítica e prática transformadora precisam caminhar juntas, com objetivo de construção de possibilidades humanizadoras e emancipadoras, sobretudo na escola um espaço diferenciado para a construção da consciência e personalidade humana (VIOTTO FILHO, 2012).

É importante esclarecer ao leitor que temos discutido a importância e necessidade de construirmos uma escola onde a emancipação humana esteja presente num horizonte possível

e não meramente idealista. Para reforçar essa afirmação nos remetemos a Tonet (2005, p.479) quando enfatiza que para se discutir emancipação humana e suas possibilidades na atualidade, assim como o papel da educação nesse processo há que se ter:

[Primeiramente] profundo conhecimento da natureza da emancipação humana, que é o fim que se pretende atingir [assim como] é preciso ter clara a distinção entre cidadania e emancipação humana e argumentos sólidos que permitam sustentar uma convicção profunda de que esta última constitui um fim possível (não apenas desejável) e superior. Não basta desejar um mundo melhor, é preciso saber quais são, pelo menos em termos gerais, os lineamentos essenciais desse mundo. Isso é ainda mais importante porque é muito fácil, hoje, confundir a ideia concreta de emancipação humana com um “ideal”, um simples horizonte indefinido (...) é imperativo que nesses lineamentos se façam presentes a extinção da propriedade privada, do capital e todas as categorias (trabalho assalariado, mais-valia, valor de troca, mercadoria etc) que o integram e a instauração do trabalho associado como o fundamento de uma nova forma de sociabilidade. A importância desta fundamentação, que só pode ser adquirida através de um estudo sério, salta aos olhos quando lembramos que entre as ideias hoje dominantes não há nenhuma menção à emancipação humana (...) Um segundo requisito – igualmente importante – é o conhecimento do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares, pois o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas. É preciso conhecer, pelo menos em linhas gerais, o processo histórico humano e especialmente a realidade do mundo atual (capitalista), a lógica do capital que o preside e a natureza da crise em que está mergulhado o mundo, hoje. Afinal, a educação é uma parte dessa totalidade complexa que é o conjunto da sociabilidade

Outro aspecto enfatizado durante o processo de intervenção do GEIPEE, e por nós observado, foi a importância da efetivação de atividades em grupo, apesar das dificuldades para a execução dessa tarefa na escola, pois identificamos nas observações gerais que eminentemente são realizadas atividades individuais em sala de aula. No entanto há que se enfatizar que somente a partir de atitudes de cooperação, trabalho coletivo compartilhado, valorização da participação, ênfase na discussão coletiva, dentre outros aspectos relacionados ao processo grupal (MARTINS, 2003), é que será possível a transformação qualitativa das relações escolares e da escola na sua totalidade.

Lembramos Leontiev (1978b, p.272) ao discutir e valorizar a comunicação e o processo educativo como forma necessária de desenvolvimento humano que nos afirma:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens pela sua cultura, elas estão aí postas, mas para apropriar-se delas e desenvolver aptidões, transformá-las em “órgãos da sua individualidade” a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os processos do seu mundo (agir nos objetos e com os objetos), num processo de comunicação com os outros homens, ou seja, via processo de educação.

Defendemos que para se garantir um processo educativo qualitativo e diferenciado, em busca da emancipação e humanização dos seres humanos no interior da escola, o trabalho em

grupo, a cooperação, o compromisso social, a prática da democracia, são atividades essenciais a serem desenvolvidas, principalmente na sala de aula, pois nesse espaço é que se efetiva o trabalho dos professores e, simultaneamente, o processo de desenvolvimento dos estudantes desde formas mais elementares de pensamento até a construção da sua personalidade.

Foi possível observar que um valor fundamental, base para as relações sociais, como o respeito ao outro no sentido de reconhecer no outro um companheiro de trabalho, foi o que permeou a busca pela construção de relações sociais humanizadoras na escola, fato evidenciado durante as atividades proporcionadas pelos membros do GEIPEE na escola, considerando que sem o respeito ao outro nenhuma relação humanizadora será possível. Procurava-se, pela via do diálogo, superar os conflitos e encaminhar soluções coletivas para o enfrentamento dos problemas identificados nas relações, criando condições prático-teóricas para que os sujeitos interagissem, trocassem experiências e fossem sujeitos do processo grupal que procurava-se estabelecer.

É importante esclarecer que o processo grupal, como afirma Martins (2003) busca a relação mais original entre os indivíduos de forma que cada membro do grupo tenha condições de agir conscientemente em prol do desenvolvimento do próprio grupo, para que todos e cada um dos membros desse grupo possam desenvolver-se. A autora enfatiza que processo grupal representa movimento histórico-social e, portanto, movimento social e humano contraditório, fato que deve ser compreendido por todos os seus membros no sentido de compreender que todos, indistintamente, que participam também constroem o grupo e, simultaneamente, constroem-se mutuamente e como sujeitos desse processo grupal contraditório.

Dentre os momentos de valorização do respeito mútuo observados, destacamos o trabalho dos membros do GEIPEE na intervenção junto a uma situação de preconceito surgida em determinado momento, na qual um estudante chamava o colega pejorativamente de “neguinho”, denotando preconceito étnico-racial, situação que apresentou-se excludente e intimidadora do outro. Diante dessa situação, buscou-se questionar e dialogar a atitude apresentada pelo estudante, explicando os motivos preconceituosos daquela atitude, a qual por ser preconceituosa, poderia magoar e entristecer o colega de sala e excluí-lo, por exemplo, da brincadeira que estava sendo realizada.

Remetemos-nos a Heller (1977) para pensarmos essa situação e não culpabilizamos os estudantes, pois, como nos orienta a autora, ao longo do processo de formação dos sujeitos na vida cotidiana, são engendradas formas de pensamento, sentimento e ação, as quais, típicas dessa esfera da vida social própria da sociedade de classes, são necessárias à reprodução da

existência cotidiana, heterogênea, fragmentada e alienada. Entendemos que a formação dos indivíduos na vida cotidiana determina a estruturação de um psiquismo cotidiano, sendo uma de suas principais características, a fragmentação, desarticulação e incoerência com a totalidade histórica, fato que torna a maneira de ser, pensar, falar e sentir dos indivíduos permeada por ações, pensamentos, falas e sentimentos alienados e alienantes, distantes da genericidade humana.

Todavia acreditamos que por meio da prática educativa crítica, permeada pelo diálogo e valorizando o respeito ao outro, torna-se possível a restauração de valores humano-gênicos essenciais, sintetizados no trabalho prático-teórico do professor na escola pois como afirma Viotto Filho (2009) há que se praticar o respeito na escola e superar a mera discussão acerca da sua importância nas relações escolares. Nessa direção, da construção prática do respeito nas relações sociais escolares, dentre outras construções necessárias ao processo de desenvolvimento humano, acreditamos ser possível possibilitar condições para que cada sujeito singular participante da escola, vivencie de forma direta e intencionalmente, a partir do trabalho educativo em sala de aula, na quadra ou em outros espaços escolares, situações de humanização, com objetivo de se construir uma nova forma de sociabilidade que se inicie na escola e se amplie para as demais relações sociais.

Ao se possibilitar condições efetivas para um trabalho educativo crítico na escola há que se desconstruir formas de relação social permeadas pelo desrespeito, individualismo, preconceito, dentre outros sentimentos e afetos desumanizadores, os quais, conforme observamos, estão impregnados na escola e precisam ser superados na busca da construção de pensamentos, sentimentos, falas e ações humanizadores, próprios de uma relação consciente com o gênero humano como afirma Duarte (1993).

É importante salientar, considerando as observações realizadas na escola e especificamente junto à turma do 2º. ano, que tanto situações alienadas, como situações humanizadoras e de caráter emancipador foram identificadas em diferentes momentos, fato que nos possibilita pensar, como temos afirmado reiteradamente, que mesmo diante do fenômeno social da alienação e que se apresenta de forma veemente na escola, novas relações sociais são possíveis a partir do trabalho educativo e o professor é sujeito imprescindível na construção dessas novas e diferenciadas relações, trabalhando com aquilo que lhe é específico, qual seja, a socialização dos conhecimentos e a construção prático-teórica de condições sociais em sala de aula e na escola para uma nova sociabilidade. No entanto, sabemos que essa tarefa não é tão simples assim e tão pouco obra de um professor isoladamente. Para a efetivação de um processo de emancipação na escola há que se mobilizar

todos os sujeitos dela participantes, sendo que os professores, como defende Viotto Filho (2009) é que devem orientar esse processo.

Ademais, na condição de professores que somos, nos colocamos ao lado dos professores da escola e, diante disso, nos resta defender de forma a escola pública e a necessária superação da alienação presente nas relações sociais escolares. Nossa proposição caminha na direção da ampliação das possibilidades de formação humano-genérica na escola, atingindo todos os segmentos escolares, desde os estudantes, os professores e gestores até os pais e familiares dos estudantes. Para isso, o acesso, apropriação e objetivação dos conhecimentos e relações sociais críticas e humanizadoras são imprescindíveis, fato que possibilita defender a necessidade da plena socialização dos conhecimentos humano-genéricos no interior da escola, estruturando-a como escola-comunidade (VIOTTO FILHO, 2005).

Apesar de constatararmos o quanto a alienação se manifesta de variadas formas e nas várias relações sociais estabelecidas na escola, e isso se faz presente tanto nas relações regulares que são mantidas entre os estudantes, como nas relações professores-estudantes e nos diferentes espaços escolares, não podemos abrir mão da escola e de sua possibilidade ontológica no processo de formação humana, sobretudo porque na escola pública encontra-se a maioria das crianças e jovens pertencentes as classes populares e esses sujeitos precisam ter garantidas oportunidades diferenciadas de formação e humanização.

Enfatizamos a importância da efetivação prático-teórica de atividades vitais na escola, atividades em que professores e estudantes, assim como demais sujeitos escolares, se reconheçam como sujeitos humano-genéricos, porque conscientes da necessidade de implementar ações e energia vital para construir a sua humanidade e a humanidade do outro, num processo de intensa e significativa relação social humanizadora na escola e como possibilidade concreta de superação da relação intimidação-timidez como temos defendido, na direção da construção de sujeitos livres e universais.

7 DO PROCESSO DE INTIMIDAÇÃO-TIMIDEZ ÀS NOVAS POSSIBILIDADES DE RELAÇÕES ESCOLARES.

Neste momento discutiremos as relações sociais identificadas entre os estudantes durante o processo de intervenção realizado pelos membros do GEIPEE junto a sala de 2º. ano da escola, sala de aula objeto de estudo específico dessa pesquisa como salientamos. Tais observações se dirigiram no sentido de compreendermos e ampliarmos a discussão acerca das possibilidades humanizadoras presentes no trabalho educativo do professor, desde que realizado numa direção prático-teórica e crítica e com finalidades claramente definidas e voltadas ao processo de emancipação humana e social.

Analisaremos as situações e relações sociais construídas e reproduzidas nos encontros de intervenção realizados junto aos estudantes do 2º. ano do Ensino Fundamental, com ênfase nas relações estabelecidas junto e entre os sujeitos que apresentavam características tímidas da respectiva sala de aula. A sala do 2º. Ano apresentava cerca de 30 a 35 (trinta e cinco) estudantes em média, com idade entre 06 e 07 anos.

Como já apontamos anteriormente, a “identificação” dos indivíduos tímidos, ocorreu durante todo o processo de intervenção, que durou cerca de seis meses nos diversos meios escolares. Gostaríamos de esclarecer que os indivíduos que estarão mais presentes em nossa análise enquanto estudantes que demonstravam timidez foram cinco crianças do sexo feminino. Chamaremos tais estudantes de Helena, Capitú, Iaiá, Virgília e Sofia.

Os sujeitos por nós identificados como tímidos foram foco de observação mais específica, sem, no entanto, deixarmos de observar as relações sociais mais amplas estabelecidas entre os estudantes de forma geral, durante o processo de intervenção desenvolvido na escola.

No primeiro dia de intervenção dos membros do GEIPEE junto ao 2º. ano, nos surpreendemos logo na chegada, pois ao nos apresentarmos, nos deparamos com algumas perguntas que nos chamaram a atenção: *“Vocês tem algumas regras?”*, *“Vocês gritam com a gente?”*, *“Nós vamos poder brincar?”. Conversamos com os estudantes a respeito desses questionamentos, enfatizamos o que pretendíamos realizar com eles, o que faríamos durante as intervenções, etc. Explicamos que enfatizaríamos a atividade do brincar como forma de construção de relações sociais diferenciadas na sala de aula e na escola, fato que causou grande euforia junto aos estudantes e solicitamos a participação de todos no processo de construção das atividades, regras e formas de conduta durante os encontros que seriam realizados pelo GEIPEE junto àquela sala de aula.*

Podemos observar a partir destes questionamentos feitos pelos estudantes que as

regras estão bastante presentes em seu cotidiano, o que por si só não é maléfico quando pensamos em regras básicas para a organização, porém, o que notamos foi que na realidade escolar, as regras servem como forma de controle sobre os estudantes, o que muitas vezes, acaba gerando situações de intimidação.

Outro fato curioso que nos desperta estas questões é como parece ser comum os estudantes conviverem com o grito como forma de solicitação do que se deve, ou não, fazer. Ou seja, o grito se transforma em um instrumento para conseguir que se atenda às regras, das quais, os estudantes estão o tempo todo submissos.

Notamos que estas regras geram, de certa forma, um padrão a ser seguido de comportamento no meio escolar. Assim, os que não se enquadram neste padrão acabam por sofrer de cobranças, até mesmo feitas pelos próprios colegas, como já vimos anteriormente. Acreditamos que a relação da intimidação-timidez se encontra posta nessas situações, pois, existindo um ideal a ser seguido pelos estudantes, cria-se um juízo de valores aos que estão à margem destes valores. Desta forma, os indivíduos, muitas vezes, deixam de agir, ou se “escondem” para não serem julgados e “passarem vergonha”, justamente por não se enquadrarem no que deles se espera socialmente.

Agora, voltemos ao ocorrido no primeiro dia de aula. *Outras perguntas foram feitas pelos estudantes, os quais estavam inquietos. Perguntas tais como: “Quando brigar não podemos descontar?”, “Se alguém me chamar de bobo, pode falar para vocês?”, “Pode passar rasteira nos outros?”.*

Tais indagações mostram como os estudantes se interessam em saber do que seriam para eles “novas regras”, já que estariam diante de um novo meio social e que, portanto, deveria haver novas regras de comportamento. *Respondemos as questões feitas, enfatizando a importância de nos respeitarmos e dialogarmos sempre, mesmo quando diante de conflitos. Terminada a discussão com os estudantes, a professora solicita que deveríamos (os membros do GEIPEE) respeitar a forma como ela costumava organizar a fila dos alunos ao saírem da sala de aula, sendo que, segundo a fala da professora: “a organização tem que ser igual em todas as aulas”.*

Ou seja, havia ainda regras para que nós, do GEIPEE, seguissemos, pois, esse seria um combinado existente entre a professora e os estudantes da sala o qual precisaria ser respeitado. Diante dessa expressão da professora, nos remetemos a Enguita (2005, p. 163) quando afirma que:

Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas tem em comum é a obsessão pela manutenção da ordem. Basta recordarmos nossa própria experiência

como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para o outro.

Ao analisarmos tais situações relatadas e questionadas pelos estudantes, assim como ao pensarmos sobre a fala da professora da sala, podemos identificar que os estudantes encontram-se num processo de submissão às regras impostas pelo professor e pela escola, considerando a obsessão pela ordem, assim como o desejo de padronização dos comportamentos, pensamentos, sentimentos e ações dos estudantes para adaptá-los à realidade. Tal situação ficou evidente diante da orientação enfática da professora da sala, para que os membros do GEIPEE mantivessem as regras, leia-se, sem questioná-las, para poderem trabalhar com a sala de aula do 2º. ano.

Segundo Enguita (2005) todo o processo de controle dos indivíduos, com a finalidade de manter a ordem, tanto na escola quanto na sociedade, reverbera nos diferentes segmentos sociais desde o grupo de estudantes, até suas famílias, na direção da reprodução de discursos e atitudes relacionadas à submissão a hierarquia social, como observamos em várias outras situações junto à sala de aula do 2º. ano, sobretudo quando íamos até a sala, na presença dos professores, para convidar os estudantes para as atividades do GEIPEE.

Como já discutimos anteriormente, o silêncio é uma condição considerada como imprescindível pelos professores em sala de aula, o qual, observamos, não se efetiva nas relações sociais e, conforme constatamos, faz-se necessário a utilização do grito como possibilidade de se conseguir o silêncio junto aos estudantes, instituindo a dialética do grito-silêncio na escola, situação bastante contraditória e que precisa ser superada.

A pergunta realizada por um aluno “*Vocês gritam com a gente?*”, assim como constatações empíricas da realidade em sala de aula, como identificamos quando das observações gerais na escola, possibilita pensarmos o quanto a prática do grito para impor o silêncio se apresentava de forma enfática nas relações sociais escolares e nos mais diferentes âmbitos da escola.

Observamos, juntamente com os membros do GEIPEE, situação interessante quando das orientações para a realização de determinada intervenção junto à sala de aula a situação em que a estudante Capitú estava chorando. Nesse momento pergunto (pesquisadora) à professora a razão do choro de Capitú. A professora responde que Capitú deve ter algum trauma, pois em toda aula de Educação Física a estudante afirma estar passando mal, que sente dor de barriga e normalmente chora de cabeça baixa. Acreditamos que por ter um

biótipo que está fora dos padrões cultivados socialmente, Capitú poderia estar sendo alvo de chacotas, ou/e, poderia estar com medo de se encontrar em situações de vergonha por ser de estatura maior que todos da sala e apresentar sobrepeso, tendo dificuldades para correr, por exemplo.

Sabemos o quanto as situações de preconceito se fazem presentes na escola, sobretudo quando não se constrói uma visão crítica sobre as formas de produção e reprodução sobre as situações de exclusão e discriminação geradas na sociedade capitalista e reproduzidas na escola. Sawaia (1999, p.9) ressalta o quanto “a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado”. Essa afirmação implica compreender o quanto o processo de construção humana (da subjetividade humana) é determinado por formas diferenciadas de legitimação social e individual que se manifestam cotidianamente e por isso há que se desvelar as artimanhas presentes na sociedade que engendram a exclusão, a desigualdade, a discriminação e o preconceito como temos procurado realizar na escola a partir dos trabalhos do GEIPEE e da realização dessa investigação.

Como forma de efetivação de um processo ético-político de intervenção na escola e voltado a emancipação humana dos sujeitos escolares é parte da metodologia de trabalho do GEIPEE receber os estudantes em sala de aula, dialogar e compartilhar as atividades com eles e com a professora para, posteriormente, encaminhá-los à quadra para a realização das ações ludo-pedagógicas. Entendemos por ações ludo-pedagógicas aquelas ações que estão inseridas numa atividade educativa emancipadora proposta pelo GEIPEE e voltada ao processo de humanização dos sujeitos na escola. As ações ludo-pedagógicas são engendradas por atividades coletivas que valorizam a atividade do brincar como atividade principal da criança em idade pré-escolar e das séries iniciais do Ensino Fundamental. As ações ludo-pedagógicas são planejadas considerando a finalidade da atividade educativa e organizadas para contribuir para com o processo de humanização dos sujeitos na escola.

Uma situação interessante por nós observada aconteceu quando já na quadra da escola, no momento em que os membros do GEIPEE discutiam com os estudantes as atividades que gostariam de realizar, procurando levantar algumas expectativas junto aos estudantes, quando me dirijo a estudante Capitú, que encontrava-se sentada na arquibancada na companhia da professora, portanto, longe do espaço onde os seus colegas de sala, para perguntar-lhe qual a atividade que ela gostaria de realizar em nossas intervenções e a estudante responde que “queria pular corda”. Tento não ser muito direta, mas no intuito de acalmá-la, esclareço que nas intervenções do GEIPEE todos podem participar e que não há

competições e que seria muito importante que ela pudesse participar. A estudante Capitú mantém-se calada e acena positivamente com a cabeça.

A partir desta situação, tentamos mostrar a Capitú que o meio social que o GEIPEE se propõe a ser não é um espaço onde existem cobranças acerca de vitórias e acertos, mas que era um espaço de desenvolvimento e de ludicidade, e assim, que a estudante poderia fazer parte sem temer o pudor dos demais.

Num outro momento, durante determinada atividade de Mímica junto aos estudantes, explicamos que a atividade seria de expressão corporal, onde os estudantes teriam dentre outras ações, imitar qualquer pessoa ou animal e os colegas deveriam descobrir o que estava sendo imitado. Diante dessa situação, determinado estudante se dirige a professora da sala de aula e fala “Pro, não quero ir lá no meio, não gosto de brincar disso” e, manteve-se sentado ao lado da professora.

A atividade da mímica se constitui como brincadeira onde de certa forma, existe uma exposição dos indivíduos que farão os gestos a serem decifrados. Todos os olhares se voltam a este indivíduo, e acreditamos que o medo de agir de forma “equivocada” diante dos demais, pode ter sido a causa para que determinado estudante, que não agia de forma tímida nas demais situações, se intimidasse diante desta atividade.

Pensamos na atitude do estudante, e no quanto uma brincadeira de expressão corporal (mímica) poderia acarretar sentimentos de vergonha ou medo, ou ainda insegurança, incerteza, receio do insucesso na ação, dentre outras emoções consideradas tristes por Espinosa(1983), por se constituir como uma atividade com situação de exposição pública. Continuamos observando o estudante e o mesmo manteve-se fora da atividade, mesmo sendo convidado pessoalmente a participar.

No decorrer da atividade a estudante Iaiá diz não saber o que imitar, mexe com os pés e no elástico que prende seu cabelo. Diz para o membro do GEIPEE “estou com vergonha, não sei fazer” e mantém-se na aparentemente envergonhada. Ou seja, Iaiá, que já demonstrava ser uma estudante com aspectos da timidez, se quer tem a “audácia” de dizer que não quer participar da atividade, apenas fica sem reação diante desta situação que, por ter como pressuposto um momento de exposição diante do grupo, pode gerar constrangimento e sentimentos de vergonha, sobretudo para aqueles indivíduos que já manifestam cotidianamente uma característica retraída, contida diante dos demais, como observamos na estudante Iaiá.

Ainda sobre o medo da vergonha e do pudor alheio, notamos em uma *atividade em que os estudantes eram organizados em círculo, de mãos dadas, em que deveriam passar o*

bambolê ao colega, sem soltar as mãos, com a finalidade de valorizar o outro na busca de um objetivo em comum, acontece fato curioso, quando a aluna Helena permanece imóvel, sem ação, alheia à brincadeira, numa atitude de passividade. Sua colega, que encontrava-se ao seu lado afirma, “ela está com vergonha, não quer brincar...”. Podemos observar que os próprios colegas de sala afirmam que a vergonha é uma emoção que justifica atitudes de introversão, como a de Helena.

Em outra situação, numa das mais difíceis intervenções realizadas pelos membros do GEIPEE, em que os estudantes estavam totalmente inquietos, correndo de um lado para o outro da quadra, sem sequer parar para conversar, um dos membros do GEIPEE que tentava organizar a atividade do dia, pergunta em voz alta se os estudantes não queriam brincar. Contudo, mesmo sendo chamados à atenção para a atividade, os estudantes pouco se importaram. Outro membro do GEIPEE questiona em voz alta se seria necessário gritar para que os estudantes prestassem atenção e se não havia outra possibilidade. Mesmo assim, os estudantes mantinham-se a correr pela quadra, ignorando a possibilidade da conversa para o início da atividade. Enfim, naquele dia foi impossível qualquer organização da sala e a atividade não se efetivou, os alunos ficaram correndo pela quadra o tempo todo, ignorando os membros do GEIPEE.

Concluimos, após discussão sobre o insucesso da atividade daquele dia o quanto os estudantes costumam atender somente quando chamados à atenção pela via do grito, como observamos em vários momentos na escola. Identificamos que para a realização de um trabalho diferenciado, não poderíamos como membros do GEIPEE, reproduzir a dialética grito-silêncio como acontecia na escola, mas sim construir a dialética ouvir-falar (FELIX, 2010) e desta forma, embora frustrados pelo insucesso da atividade, reiteramos para nós mesmos a necessidade de não sucumbir às relações sociais alienadas e mantermos os princípios de construção de uma educação humanizadora pela via da relação dialética do ouvir-falar como o GEIPEE defende e aplica na escola.

Determinada intervenção do GEIPEE, tinha por atividade de “Pega-pega/salva vida com abraço”, em que alguns estudantes são pegadores e os outros fugitivos, os quais, quando são “pegos”, precisam manter-se com braços abertos, para que aqueles que ainda não foram pegos (demais fugitivos), possam salvá-los, dando-lhes um abraço, com a finalidade de estreitar relações sociais na brincadeira. No entanto, determinado aluno, utiliza expressão oral discriminatória ao afirmar ao colega “você gosta de homem heim?” e insiste, “você goooooosta!”.

Nessa situação, o estudante que foi provocado pelo colega permanece em silêncio,

com a cabeça abaixada e mostra-se chateado. Um dos membros do GEIPEE que participava da intervenção, tenta conversar com esse aluno, porém o mesmo afirma não ter compreendido o motivo da provocação e, tão pouco o estudante que o havia provocado, não soube explicar o motivo da zombaria para com o colega. Embora o impasse acerca da provocação, o enfrentamento da situação foi considerado adequado pois ambos os alunos conversaram sobre o acontecido.

Entendemos que as relações contemporâneas, inclusive as postas na escola, encontram-se bastante comprometidas. Assim, os estudantes, quando não orientados, podem reproduzir situações de preconceito e discriminação uns com os outros, como se fosse natural a provocação, a ofensa o desprezo ao outro, tal como identificamos nas relações cotidianas presentes na sociedade. Tais situações que colocam o outro sob situação de humilhação, pela via do preconceito ou discriminação, tornam-se situações que definimos como causadoras de intimidação e devem ser investigadas, compreendidas e superadas no interior da escola.

Para Heller (2000) situações de preconceito e discriminação ao outro tem caráter social e são assimilados pelos indivíduos, dadas relações que estabelecem no contexto social. Afirma a autora que preconceitos assumem características estereotipadas ou não estereotipadas, no entanto, na maioria dos casos o preconceito dominante apresenta um núcleo estereotipado. Segundo a autora, as crianças, ao observarem os adultos e seus comportamentos preconceituosos, assim como suas justificativas para tais comportamentos, primeiramente podem reproduzi-los inconscientemente e só posteriormente é que “começam a sentir o ressentimento correspondente” (Heller, 2000, p.50). Conclui a autora que o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos, processo social que desempenha uma função de manutenção da rigidez do modo de vida das pessoas na sociedade.

Podemos afirmar que muitos estudantes, ao longo das intervenções, reproduziram, na maioria das vezes de forma inconsciente, preconceitos sociais decorrentes do contexto em que se encontram, seja na família, no bairro ou na própria escola. Identificamos que a escola deixa de cumprir sua função de oferecer possibilidades humano-genéricas para o desenvolvimento dos estudantes. Na maioria das situações por nós observadas no interior da escola, identificamos a reprodução de relações cotidianas, fato que a nosso ver, compromete a construção de relações sociais humanizadoras e que ofereceriam possibilidades humano-genéricas de desenvolvimento aos estudantes.

Sabemos que a escola pública encontra dificuldades para cumprir sua função ontológica no processo de humanização dos sujeitos que dela participam, sobretudo porque

tem sido vítima de negligência do Estado, como temos constatado ao longo de décadas em nosso país como nos esclarece Paro (2000).

Segundo Paro (2000) existem poucas possibilidades de o Estado empregar esforços na direção da democratização do conhecimento, fator essencial para a construção da subjetividade dos estudantes na direção da sua humanização e em oposição aos comportamentos e atitudes alienados correspondentes ao preconceito e a discriminação que se manifestam na escola, isso porque o Estado tem utilizado a escola como forma de manter os indivíduos cativos à ideologia dominante e reproduzindo a alienação nas suas relações sociais.

Ainda no que se refere às manifestações do preconceito, nos preocupamos com as relações sociais na escola pública, pois é nela que encontramos a maioria da população de estudantes do nosso país e essa escola precisa ser transformada nas suas bases para tornar-se humanizadora e nesse sentido há que superar relações sociais alienadas e alienantes e que reproduzem o preconceito, a discriminação e a intimidação no seu interior.

Enfim, as situações cotidianas produzem em sua dimensão social os preconceitos que são alimentados por uma lógica que exclui os que não estão contemplados nos padrões ideais postos na sociedade. Por isso, tanto os professores quanto os gestores, devem estar atentos às relações cotidianas construídas no meio escolar, uma vez que sabemos, as mesmas adentram à escola carregadas de preconceitos, que alimentam situações de discriminação e exclusão social. Defendemos que a escola precisa superar as relações cotidianas e construir relações sociais baseadas nas objetivações humano-genéricas e que elevam o ser humano, quando devidamente apropriadas num processo educativo humanizador, à condição de sujeito livre e universal como salientou Viotto Filho (2005) ao defender a escola numa perspectiva de comunidade.

Defendemos que essa escola, mesmo sob as condições do sistema capitalista, poderá contribuir para a superação de sentimentos permeados pelo preconceito; pensamos numa escola que avance na construção de sujeitos que tenham consciência do 'nós', como afirma Heller (1977) em que as relações sociais escolares, quando orientadas numa direção humanizadora e baseada em conhecimentos filosóficos e científicos, respaldada nas artes e outras objetivações humano-genéricas, poderá avançar na direção da superação de situações que submetem os indivíduos à intimidações, as quais decorrem de atitudes preconceituosas reproduzidas na escola e que distanciam o sujeito das objetivações humano-genéricas.

Precisamos reconhecer que a escola pública, da forma como hoje se encontra, não oferece condições para se construir relações sociais humano-genéricas no seu interior, pelo contrário, a maioria das escolas mantém-se na esfera das relações, conhecimentos e

experiências cotidianas e de senso comum, reproduzindo a alienação decorrente do pensamento cotidiano e por isso reproduzindo formas diferenciadas de preconceito, discriminação e intimidação nos sujeitos que dela participam.

Retomando a discussão sobre as possibilidades de superação de relações de submissão e passividade impingidas pela intimidação presente na escola, *nos remetemos a situação em que a estudante Capitú, aluna cuja professora afirmava não gostar das aulas realizadas na quadra por sempre alegar dor de barriga, surpreendentemente, naquele dia de atividades propostas pelo GEIPEE, participa plenamente da atividade do “pega-pega/salva vida com abraço”*. Este fato nos fez pensar no quanto, a atividade educativa com finalidade humanizadora, quando encontra condições para ser efetivada na escola, mobiliza fortemente os estudantes como forma de resistir aos processos de discriminação, exclusão e intimidação presentes na sociedade e reproduzidos na escola.

Baseados em Leontiev (1978) que afirma que todo o processo de humanização dos seres humanos passa pela apropriação de relações sociais e atividades de caráter humanizador é que continuamos defendendo as proposições educativas do GEIPEE como possibilidade de superação das relações de intimidação e construção da emancipação humana na escola.

Além da situação apresentada acima, *houve importante momento em que determinado estudante afirma ter gostado da atividade pelo fato de poder abraçar o colega, pois era uma forma de demonstrar carinho. O estudante afirma justamente ter gostado da atividade porque na escola não havia oportunidade de expressar carinho pelos colegas e durante aquela atividade isso foi possível*.

A fala do estudante mostra-se muito relevante, pois, segundo Vigotski (2004b) a educação dos sentimentos deve ter seu lugar no processo de ensino-aprendizagem pois, segundo o autor, sem esta, os indivíduos poderiam se embrutecer. Ainda sobre a importância dos afetos no processo de construção pensamento, Vigotski(2001, p. 15-16) declara:

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.

Ou seja, queremos, assim como os estudantes, ressaltar a importância que os afetos tem e devem ter no meio escolar de que fazem parte. É por meio dos aspectos afetivos e volitivos que se dá todo o processo de pensamento. Se defendemos que os conhecimentos críticos são relevantes ao desenvolvimento humano-genérico, precisamos defender que a escola seja, de fato, um meio onde os estudantes possam ser afetados para a aprendizagem de conteúdos emancipatórios.

Destacamos que novamente uma situação aparentemente caótica se repetiu *durante a organização de determinada atividade em sala de aula, antes de descermos para a quadra, um dos estudantes nos disse, “tira da sala os que estão bagunçando...”, pois muitos estudantes sequer prestavam atenção ao que estávamos propondo para aquela intervenção. Mesmo com toda a dificuldade de comunicação, conseguimos explicar caoticamente a atividade que gostaríamos de realizar e descemos com os estudantes para a quadra, na tentativa de encontrar novo espaço de diálogo. No entanto, não tivemos condições sequer de explicar a atividade naquele dia, como já acontecera anteriormente, pois a maioria dos estudantes corria pela quadra e gritava intensamente, ignorando qualquer possibilidade de diálogo, fato bastante desanimador, pois vinha ocorrendo com certa frequência em nossas intervenções junto a sala do 2º. ano.*

Para Pelegrine (2012) a escola não deve ser vista como um espaço de *harmonia plena*, isenta de conflitos e contradições, pois essa compreensão incorreria num *idealismo ingênuo*, entretanto, afirma o autor, conflitos em excesso, sem a devida mediação orientada pelo professor/pela escola, podem avançar para uma desordem e indisciplina generalizada, comprometendo qualquer processo educativo na escola. De fato identificamos o quanto uma situação de desordem generalizada dos estudantes compromete a ação do professor, mesmo daquele mais comprometido e devidamente preparado e bem intencionado, como constatamos em algumas intervenções do GEIPEE. Questão que precisa ser pensada e solucionada e isso implica rever as condições do trabalho do professor na escola que sabemos encontram-se precarizadas e pouco possibilita o desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade, como temos constatado no interior da escola pública.

Pelegrine (2012) ainda salienta que situações de desordem e indisciplina generalizada, por comprometerem o diálogo na escola, negam a democracia e podem causar junto aos estudantes, situações em que o autoritarismo e a violência se estabeleçam como forma de relação social em que o mais forte/poderoso se sobrepõe aos mais fracos/oprimidos, reproduzindo na escola a situações de opressão e exclusão presentes na sociedade de classes, possibilitando assim, a reprodução das desigualdades, da arbitrariedade e da injustiça e da

exclusão social na escola (PELEGRINI, 2012), fato que temos chamado de processo de intimidação que atinge muitos estudantes na escola.

Numa conversa com a professora do 2º. ano, quando tivemos condições de compartilharmos nossas dificuldades em organizar os estudantes para a intervenção, a professora, numa atitude de desabafo se manifestou dizendo que “está muito difícil em dar aula (...) as pessoas devem passar na porta e achar que o professor é louco, pois eles tem que gritar o tempo todo”, a professora afirmava que não havia outra forma de organizar a sala se não através do grito, mesmo afirmando que: “odeio gritar com eles, mas acabo gritando”.

Conseguimos identificar o quanto a professora em específico e os professores de maneira geral encontram-se em dificuldades na escola pois, suas condições de trabalho são precárias como afirmamos. Salas de aula superlotadas, poucos recursos pedagógicos, ambiente barulhento, pouco espaço livre, além de todo o controle ideológico presente na escola, que mantém também os professores sob controle do sistema educacional, os quais devem agir segundo os parâmetros estabelecidos pelo Estado.

Ainda na consecução do seu desabafo, a professora afirma que, “existem alguns bons alunos que estão sendo prejudicados pelos demais.” A professora completa: “os bons precisam conviver com os bagunceiros, para que seja possível eles realizarem as atividades que nós propomos em sala”.

Essa afirmação da professora se confirmou também durante as intervenções do GEIPEE, pois é possível identificar que alguns alunos, a minoria, pede e reclama dos estudantes “bagunceiros” e solicita que os colegas prestem atenção e realizem adequadamente as atividades propostas, sem muito resultado na verdade, mas pedem silêncio, participação e atenção dos colegas que estão dispersos, no entanto, normalmente não são respeitados nas suas solicitações. Isso implica compreender que as relações espontâneas presentes entre os estudantes encontram-se plenamente desorganizadas e precisam da mediação do professor, desde que esse professor, obviamente, encontre as condições adequadas para a realização do seu trabalho na escola.

É importante dizer que defendemos a escola pública, apesar dos vários problemas nela encontrados pois, concluímos que a escola é, na maioria das vezes, o principal, se não, o único lugar onde os indivíduos tem oportunidade de se manifestar, pois, normalmente as condições sociais e econômicas da maioria dos estudantes, pouco favorece a sua participação social como acesso a lazer, cinema, teatro, shows, dentre outras atividades prazerosas, os quais

acabam encontrando apenas na escola umas poucas possibilidades, isso quando a escola lhes proporciona. No entanto essas manifestações não podem acontecer de forma espontânea e desorganizada, como temos visto acontecer, mas sim, sob a orientação de um professor preparado para realizar tão importante tarefa.

Enfatizando a necessidade da mediação do professor no que se refere a participação dos estudantes nas atividades, *observamos uma situação na qual a aluna Helena, a qual fora escolhida pelos membros do GEIPEE, para iniciar a atividade de expressão mímica no centro da quadra. Helena sente-se envergonhada e deixa a atividade indo sentar-se na arquibancada. Nesse momento dirijo-me a ela para saber o que havia acontecido, porém a estudante não respondia nada além de, “não quero...” Quando eu perguntei a razão da desistência da atividade, Helena respondia, “porque não”.* Ambas as sucintas frases, proferidas em um tom quase inaudível. Gostaríamos de ressaltar que a atividade que causara tal atitude tão tímida é a de mímica, a mesma que já havia possibilitado a intimidação a alguns estudantes em outra ocasião, que já mencionamos.

Outro estudante com características de timidez é Virgília, que só conversava e brincava com a amiga Lúcia. No entanto, as duas brincam bastante e até atrapalham a aula muitas vezes. No entanto, com os demais colegas da sala Virgília demonstra ser introvertida, fato que demonstra, a nosso ver, o quanto a ampliação das relações sociais pode ficar comprometida se não houver a mediação do professor nesse processo. Porém, dada as atuais condições de trabalho na escola, o professor nem sempre tem condições de atuar nesse processo, deixando os indivíduos a mercê de si-mesmos, vivendo relações sociais espontâneas e baseadas na alienação que faz parte de sua vida cotidiana.

Ao final da atividade do GEIPEE, *determinado membro do grupo diz: “vamos subir”, convidando os estudantes da sala para voltarem para a classe. A aluna Helena fala em tom muito baixo: “ainda bem...”. Helena fala somente para ela em tom muito baixo, porém consigo ler sua face e lábios. Na subida para a sala de aula, procuro me aproximar de Helena e tento saber o motivo dela ter dito “ainda bem” e questionando se ela não gostou da atividade. Porém Helena não responde. Logo em seguida, ao ver as estudantes Helena, Capitú e Sofia caminhando juntas em direção a sala de aula, pergunto se gostaram da atividade; Sofia e Capitú disseram que sim, Helena disse que não e afirma: “não gosto de brincar de nada, só de fazer lição...” Se manifestando de forma muito contida, com voz muito baixa e se esquivando de uma aproximação a mim.*

Um fato comum é que tanto Helena quanto Capitú falam muito baixo e em

determinado momento a aluna Sofia diz: *“Elas duas falam muito baixo... e completa... ela, apontando para Helena, a Capitú e a Iaiá falam muito baixo, quase não escuto.”*

Quando da realização da atividade “o mestre mandou”, pedimos para que imitassem um professor e rapidamente alguns estudantes começaram a representar como se estivessem escrevendo na lousa. Vários outros estudantes apontavam para o rosto uns dos outros dizendo, *“fica quieto”, “presta atenção”, “cala a boca”*. Os estudantes realizavam movimentos incisivos e intimidadores, apontando o dedo em direção do rosto uns dos outros. Uma menina começou a apontar o dedo para a outra gritando: *“fica quieta, você vai pra diretoria”*. Um menino começou a fazer movimentos como se estivesse gritando e batendo num aluno fictício, fatos típicos do professor que se dirige aos alunos de forma autoritária e intimidadora, como foi possível observar, durante as observações gerais, em muitos outros momentos na escola.

Na mesma atividade, quando pedimos para que o mestre imitasse os alunos, a maioria dos estudantes começa a correr e gritar *“alegremente”* e alguns, mais agitados, começaram a correr e empurravam seus colegas. Dois alunos começaram a fazer de conta que estavam brigando, um segurando o pescoço do outro de forma agressiva.

Quando pedimos *“o mestre mandou imitar vocês mesmos”* a maioria corre pela quadra, grita e brincam de se agredir fisicamente; comportamento bastante frequente que observamos nas relações sociais entre estudantes e estudantes na escola.

Quando foi pedido aos estudantes que *“o mestre mandou imitar o diretor”*, novamente começam a apontar o dedo uns para os outros; outros pediam por silêncio de forma incisiva. Um menino disse, gesticulando e gritando: *“você não pode fazer isso, não pode, vou te por de castigo”*.

O que foi possível identificar no desenvolvimento da brincadeira “o mestre mandou imitar” é que muitos, a grande maioria dos estudantes, expressa comportamentos estereotipados tanto de si mesmos, quanto dos professores e gestores da escola, onde, previsivelmente, surgem representações da rigidez, do autoritarismo e da imposição de comportamentos estereotipados na escola.

Em outra situação de intervenção do GEIPEE, numa atividade de desenho realizada em sala de aula, observamos que a estudante Virgília não está desenhando. Pergunto se não vai desenhar, ela não ergue a cabeça e fica mexendo em suas coisas, ignorando-me. Pergunto novamente e tenho a impressão de vê-la chorar. Questiono se está acontecendo algo com ela e, ela responde que não. Continuo observando os desenhos dos demais estudantes e me aproximo de Virgília e novamente vejo que está desenhando, escondida, utilizando a cadeira

como mesa. Uma colega pergunta se Virgília está bem e ela acena com a cabeça, mas não emite uma só palavra. Percebo que Virgília desenha uma menina sem boca e escreve em seu desenho o nome dos membros do GEIPEE que orientavam a atividade.

Na mesma atividade, Capitú desenha a escola juntamente com um coração. Desenha a quadra dividida entre meninos e meninas. E ao lado, o desenho de uma mulher de braços abertos, acima está escrito meu nome “Tatiane”, fato que me deixa bastante tocada, pois, de certa forma, assumimos alguma importância junto aos estudantes, mesmo quando não percebemos isso no dia-dia escolar.

Quando da realização da atividade do desenho coletivo feita em sala de aula, percebo que os alunos com características mais tímidas, quietas e retraídas se juntam em um mesmo grupo, o que é compreensível, pois, se encontram em comum entre indivíduos que tem medo de situações de vergonha. *O membro do GEIPEE que orientava a atividade diz que ao término da produção dos desenhos, todos deverão mostrar ao grupo suas produções. Nessa hora determinado estudante diz: “vai fazer a gente passar essa vergonha?”.*

Fala que denota, de certa forma, o quanto os estudantes demonstram que se muitas vezes, se sentem intimidados diante da exposição pública, seja de suas produções, seja de sua maneira de ser no grupo. Isso se dá pelo medo de que o juízo dos demais aponte que não se encontram dentro do que idealmente se esperaria destes indivíduos. Lamentavelmente, a escola não tem tido condições de mudar esta realidade, pelo contrário, tem posto cada vez mais regras de conduta e modos de agir que acabam por cumprir a função de repressão, controle, de forma intimidadora através de situações de vergonha, humilhação e desrespeito.

Fato surpreendente e inusitado acontece durante uma atividade que, logo ao chegarmos a sala de aula, *recebo um abraço caloroso de Capitú que, normalmente, permanecia retraída quando da nossa presença. Ao iniciarmos as atividades, o membro do GEIPEE que orientava a atividades de imitação e mímica, escolhe a estudante Helena para dar início as representações, pois a proposta era que os estudantes imitassem comportamentos, gestos e sons de animais. A estudante Helena se recusa a iniciar e afirma objetivamente:*

“não quero ir...” e reitera, porém de forma introvertida, quase que imperceptivelmente, nesse segundo momento em que dirigi minha atenção a ela e reafirma baixinho, “não quero ir”.

A estudante Helena mexe nas mangas da blusa e dirige seu olhar para o chão, de forma que sequer conseguíamos ouvir sua voz, sussurrando para si mesma palavras por nós imperceptíveis. No decorrer da atividade um estudante escolhe o colega para imitá-lo e indaga, apontando para Capitú e pedindo para o colega imitá-la, afirmando, “Você imita a

mais gordinha da sala.”

Capitú, por sua vez, que começa a chorar por causa da provocação, recusa-se a participar, sem, no entanto expressar indignação, mas sim, vergonha da situação. Nesse momento a atividade é interrompida e o membro do GEIPEE, que orientava a atividade, faz uma discussão com a sala sobre a necessidade do respeito ao outro e que situações de desrespeito não poderiam acontecer na sala de aula, pois o desrespeito causa sofrimento às pessoas e compromete a construção de relações de amizade.

Percebo no decorrer da atividade que Helena e Capitú não erguem a mão para adivinhar o que estava sendo representado à frente da sala de aula. Dirijo-me a elas, no intuito de dizer que se não quiserem representar na frente da sala, podem tentar adivinhar, que também é uma forma de participar da brincadeira. *Capitú começa a chorar, deita a cabeça sobre a carteira e as lágrimas correm pelo seu rosto, denotando o quanto está triste com a situação e mantém-se debruçada na carteira sem dirigir sequer uma palavra a mim ou esboçar qualquer outra reação. Pergunto se não gostam da atividade e a estudante Helena diz que não, porém Capitú que havia parado de chorar, diz que sim, que gosta. Pergunto então se querem brincar comigo, ambas dizem que não e Capitú volta a chorar. Procuro me distanciar um pouco para não me tornar insistente junto a Capitú e, minutos depois, vejo Capitú e Helena desenhando juntas. Dirijo-me a professora da sala e pergunto se ela sabe a razão de Capitú estar chorando e a professora afirma que isto se dá pois Capitú é uma estudante sensível e que se emociona facilmente.*

Ainda durante a realização da atividade de representação, em determinado momento um dos estudantes apontou para outro e disse, “não gostei por causa do baleia ali...”. Decorrente dessa situação de discriminação, os membros do GEIPEE tiveram que interromper a atividade e implementar uma conversa com a sala, no sentido de discutir a lastimável situação provocada pelo desrespeito ao colega, reafirmando a necessidade de construção do respeito e da amizade e, sobretudo do respeito as diferenças existentes entre as pessoas que devem ser respeitadas na escola.

Quando da realização da atividade de sentar em grupo, proposta pelo GEIPEE, Capitú não quis participar da atividade, mas não nos falava o motivo. Nesse momento identificamos que sua amiga mais próxima, a estudante Helena, estava brincando com outra colega, deixando Capitú sozinha. No entanto Capitú procura participar da atividade, sem reclamar, porém o tempo todo com as mãos para trás, ou para frente, denotado uma certa atitude de submissão ao estabelecido. Observo que a estudante Helena fica no mesmo grupo de Marcela e parece se divertir bastante, abraça a colega e, surpreendentemente, participa

muito bem da brincadeira.

Ao longo de todo o processo de intervenção implementado pelos membros do GEIPEE junto a sala do 2º. ano, tenho, na condição de pesquisadora, a tarefa de registrar os dados concernentes à intervenção em diário de campo, ação que causa grande curiosidade em algumas meninas da sala, principalmente em Lúcia, Virgíla e Iaiá, as quais se aproximam e fazem de tudo para saber o que escrevo no diário.

Num outro momento, durante a realização da atividade do “caçador de tartaruga” em que o colega deve tocar no outro que deverá imitar uma tartaruga, o qual será novamente liberto quando outro colega o tocar, identifico que a sala encontra-se muito ativa e participativa. *Capitú vem até mim para perguntar sobre a atividade, como forma de tentar uma aproximação mais direta. Converso com Capitú e a estímulo a participar da atividade.*

Continuo ao lado de Capitú e observamos que muitos colegas da sala correm atrás da estudante Helena, de maneira que, ao mesmo tempo em que Helena é pega, tornando-se tartaruga, imediatamente é livre por um colega, no entanto, por ser lenta na corrida, é facilmente pega novamente, fato que percebi, estava irritando Helena, que retira-se da atividade. Neste momento peço licença a Capitu e dirijo-me a Helena e converso com a estudante para perguntar o que aconteceu; ela me responde com um simples: “nada...”.

Pergunto se Helena havia desistido da brincadeira e ela responde de forma direta, “não”. Digo que depois vamos trocar a atividade e pergunto se assim ela voltará a brincar. Ela responde, também de forma direta e monossilábica, “sim”. Suas respostas “não” ou “sim” são acompanhadas de um gesto afirmativo ou negativo com a cabeça, demonstrando que não está disposta a estabelecer um diálogo comigo.

Na realização de uma atividade coletiva de chute a gol vendado, o membro do GEIPEE responsável pela atividade pede que os estudantes dividam-se em dois times dirigidos por dois membros do GEIPEE e assumo a liderança de um dos times. Capitú e Iaiá escolhem participar da minha equipe. Capitú chuta a bola e em seguida percebe que não chutou muito bem, faz repetidas vezes sinal de negativo com a cabeça para si mesma, como que justificando que não chutou bem a bola como deveria.

Situação muito surpreendente aconteceu quando Iaiá, durante a realização de uma atividade, se aproxima de mim e me entrega uma carta e diz: *“Pro, a Helena pediu para eu te mostrar a cartinha que ela me deu”*. Nesse momento olho para a estudante Helena e ela retribui sorrindo. *Leio a cartinha e impressiona-me o fato de ela trocar muitas letras na sua escrita, no entanto, o que mais me toca é o quanto Helena expressa seu vínculo afetivo com Iaiá, através das palavras contidas naquela pequena carta. Junto com a carta, existia uma*

foto de ambas na escola. Nesse mesmo dia recebo um bilhete de Capitú escrito: “Eu te amo muito o tras palavras eu Capitú pecei em você, professora Tati, Te amo”.

Enfim, percebia que as estudantes que apresentavam características tímidas, contidas na sua forma de ser na sala de aula, aos poucos, se apresentavam para mim e procuravam expressar seus sentimentos e afetos, fato que me causou satisfação e que denota o quanto há condições de construirmos relações sociais diferenciadas na escola, desde que sejam criadas as condições objetivas para isso. A superação das dificuldades pessoais não depende dos sujeitos em si-mesmos, mas sim das condições históricas e sociais nas quais estão inseridos, assim como da participação de um mediador preparado para construir condições educativas e humanizadoras como temos tentado construir a partir das intervenções do GEIPEE na escola.

Em se tratando de uma análise crítica das intervenções do GEIPEE na escola e suas contribuições para a transformação das relações sociais institucionalizadas e permeadas pela alienação, nos remetemos a uma afirmação de Guareschi (1999, p.153) ao afirmar que “as práticas diferentes, alternativas, assustam os poderes e os saberes dominantes. Há o perigo de que essas práticas levem a pensar diferente e a um conhecimento que fuja, que escape, à hegemonia do saber institucional”, ou seja, as práticas educativas do GEIPEE mostram-se diferentes e com propostas diferenciadas de superação do controle, da opressão e da intimidação presente nas relações sociais escolares.

Constatamos ao longo do processo de intervenção que as transformações, ainda que iniciais e incipientes, acontecem nos estudantes de forma lenta e contínua. Percebemos que àqueles junto aos quais me aproximei como pesquisadora e pude dispensar atenção, respeito e estabelecer um diálogo compreensivo, os mesmos procuram ampliar sua aproximação, sentiam-se livres e respeitados para se manifestar comigo e se expressavam da sua forma, ora mais expansivos, ora mais retraídos, mas foi possível perceber que se sentiam livres para se expressar diante de mim, assim como diante de outros membros do GEIPEE que lhes dirigem a atenção. Não há dúvidas que esse é um caminho de resgate das relações sociais humanizadoras na escola, não o único caminho, é claro, mas um caminho importante, um caminho dialógico e de respeito aos estudantes o qual combinado com um ensino de qualidade e que possibilite apropriações culturais essenciais tais como conteúdos da filosofia, artes, ciência, dentre outros, possibilitarão condições diferenciadas de humanização na escola.

Numa determinada atividade as estudantes Iaiá, Marcela e Helena, brincam fora da atividade proposta para a sala de aula. Capitú, no entanto, está participando com os colegas da sala e parece se divertir muito e brinca mesmo sem estar acompanhada das outras meninas, fato que não acontecia anteriormente e bastante interessante denotando que Capitú começa a

ampliar suas relações sociais em sala de aula.

Nessa mesma atividade o estudante Brás está chorando, sentado sozinho. Me aproximo e pergunto o que aconteceu; Brás continua chorando e diz que ninguém passou a bola para ele. Levanto e digo para ele vir comigo que jogarei a bola para ele durante a brincadeira. Assim que tenho a bola nas mãos, durante o jogo, passo-a para Brás que faz ponto e sai correndo pela quadra, demonstrando muita satisfação pela jogada. Um simples gesto de entregar a bola para uma criança na escola pode representar muito, como observei junto a Brás, no entanto, dada a alienação das relações sociais, os próprios professores, muitas vezes, sequer percebem a importância dos pequenos atos de respeito, solidariedade e negligenciam tais situações que, para algumas crianças assumem grande importância educativa.

Durante esse processo e enquanto eu anotava em meu diário de campo a estudante Lúcia se aproxima e pergunta o que estou fazendo e o que estou escrevendo naquele caderno. Explico que escrevo como os estudantes da sala brincam, se estão alegres, tristes, se todos estão se divertindo ou não, se ajudam uns aos outros, para estudar tudo depois na universidade. *A estudante Lúcia pergunta se digo para os pais que eles bagunçam na escola e diz que o estudante Aires falou a ela que eu faço isso e por isso fico anotando o que acontece nas aulas.* Explico que não, e a estudante Lúcia inicia uma conversa dizendo que Virgília é sua melhor amiga e que sempre estão juntas. A conversa ocorreu no sentido de me dizer o quanto são amigas e o quanto se defendem e salienta o quanto Virgília é envergonhada diante dos demais colegas.

Ao término das atividades as estudantes Helena e Iaiá me chamam para que eu visse a dança que estavam ensaiando. *A estudante Helena parece não se incomodar com minha presença, no entanto, ainda assim, mostra-se envergonhada e olha constantemente para baixo. Interessante perceber que na quadra, durante a brincadeira, a estudante Helena fala bastante e alto o suficiente para que todos a escutem, no entanto, no momento de se expressar em sala de aula, utiliza somente poucas palavras, como se falasse em sussurros,* fato que denota comportamentos muito diferentes em situações diferentes, uma de grande liberdade na quadra e outra permeada por intimidação em sala de aula na presença dos professores.

Mais uma vez percebo que as relações sociais encontram-se em mudança entre as estudantes e, sobretudo, comigo. Identifico o quanto se faz necessário resgatarmos a atenção, o cuidado, a presença junto aos estudantes na escola, considerando que somente na relação social poderemos contribuir para os eu desenvolvimento. Remeto-me a Sawaia (2003) ao afirmar que a afetividade deve ser assumida pela escola e pelo professor, como parte

fundamental do processo de desenvolvimento humano na escola e salienta a autora que além da satisfação das necessidades básicas, todo o ser humano e, acrescentamos, principalmente as crianças na escola, necessitam de afeto para se desenvolver.

Numa conversa com a professora do 2º. ano pergunto sobre as estudantes Capitú e Helena, e se ela (professora) identifica que ambas as estudantes se mostram mais expressivas nas aulas ou mantém comportamentos retraídos e tímidos na sala de aula. A professora diz que Capitú melhorou muito do começo do ano até agora e que tem se expressado melhor; no entanto afirma que a estudante Helena ainda é “uma menina difícil”, ainda muito envergonhada e que não gosta de ser contrariada. A professora enfatiza o quanto tem percebido as mudanças de forma geral nos estudantes da sala de aula e que tem observado comportamentos diferentes, mais ponderados e afirma: “parece que os estudantes estão melhorando aos poucos”.

Enfim, diante de tantos fatos e experiências na vivência das relações sociais junto aos estudantes do 2º. ano, foi possível perceber o quanto esses sujeitos, tanto os meninos quanto as meninas, precisam de suporte afetivo-emocional, além de apropriação dos conhecimentos humano-genéricos acumulados pela humanidade, são sujeitos em franco processo de desenvolvimento e humanização e precisam ser melhor acolhidos pela escola, sobretudo porque, como já afirmamos, eles chegam a escola repletos de pensamentos e comportamentos próprios do cotidiano alienado e, desta forma, reproduzem tais comportamentos e pensamentos nas relações que estabelecem na escola, uma vez que ainda não conseguem realizar a devida crítica da situação por eles vivida, simplesmente reproduzem o cotidiano.

Considerando essa realidade, portanto, defendemos que a escola, para cumprir sua tarefa no processo de humanização das crianças e jovens que dela participam, precisa avançar as relações cotidianas, como salientamos e construir novas e diferenciadas possibilidades educativas. Para isso, a escola atual precisa ser transformada, precisa ser plenamente revista e reconstruída sob novas bases, sobretudo porque deve ser um espaço de humanização e emancipação dos seres humanos como temos defendido ao longo dessa pesquisa.

Nessa direção, portanto, consideramos que é no contato com a realidade concreta da escola, conhecida nas suas múltiplas determinações e pensada criticamente, que será possível engendramos relações e ações prático-teóricas voltadas a construção de seres humanos que reconheçam e valorizem as relações sociais humanizadoras, pautadas na ética, na justiça, na solidariedade e na igualdade e, para a consecução desse processo de transformação das relações sociais na escola, torna-se imprescindível construirmos um trabalho educativo em que os sentimentos, função psicológica eminentemente humana, sejam valorizados e

construídos na relação educativa.

Questão fundamental a ser assumida pelos professores e gestores da escola é o necessário enfrentamento dos mecanismos geradores do processo da alienação que se reproduz nas relações escolas. Para isso, o trabalho educativo deve possibilitar o acesso a conhecimentos humano-genéricos fundamentais e, simultaneamente, reestabelecer a relação entre sentido e significado da atividade educativa, rumo a superação da alienação e construção da emancipação humana e social.

Enfim, ao terminarmos nossa discussão acerca do processo de intervenção implementado pelos membros do GEIPEE na escola, consideramos ser importante afirmar que foi possível observar possibilidades de desenvolvimento de uma práxis educativa de natureza humanizadora e com vistas à emancipação dos indivíduos na escola. Avaliamos que no bojo das contradições existentes no processo social escolar é que podemos encontrar as possibilidades de um trabalho educativo diferenciado em que o professor seja o protagonista da humanização dos seus estudantes em direção a construção de uma nova sociabilidade no interior da escola e que se amplie para a sociedade como um todo.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Gostaríamos de ressaltar que não pretendemos tomar como finalizadas as nossas considerações, uma vez que, temos consciência do movimento histórico e dialético da realidade, bem como de nossa consciência e portanto, de nossa leitura acerca da realidade a partir deste trabalho de pesquisa. Isto se dá inclusive, pelo fato de não considerarmos como acabado este processo de elaboração de nossa dissertação.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa e elaboração da dissertação, encontramos elementos teórico-práticos que nos fizeram pensar, no sentido de construir um conceito de timidez a partir de um referencial materialista histórico dialético e histórico-cultural. Esclarecemos primeiramente, que as observações da realidade escolar nos fizeram entender que a timidez se constitui enquanto um processo que se configura na relação intimidação-timidez. É importante salientar que as ponderações de Baruch Espinosa foram de grande contribuição acerca da timidez e das afecções de medo e vergonha.

Para nós, portanto, *timidez* pode ser compreendida como um sistema afetivo que relaciona entre si as emoções do *medo* e *vergonha* de forma dialética, constituindo-se a partir do relação intimidação-timidez conforme identificamos na pesquisa feita na escola (Vigotski, 1991).

É possível afirmar que conseguimos observar em alguns estudantes determinadas características que poderiam indicar o processo de intimidação-timidez, tais como medo de se expor, medo de falar, medo de ser humilhado, comportamento retraído diante de situações de exposição, dentre outras características que denotam a timidez. Identificamos, portanto, o quanto tais sentimentos mencionados, na maioria das vezes estavam intimamente relacionados com processos de intimidação impetrados por muitos indivíduos na escola, tanto pelos colegas de sala, quanto por professores, funcionários e direção escolar.

Ressaltamos que tais processos intimidadores não tem sua origem nestes indivíduos, mas se mostram como uma forma de reprodução e resultado de diversas relações sociais opressivas, intimidadoras e alienadas decorrentes da sociedade de classes que tem constituído a personalidade de todos nós.

Desta forma, encaramos os comportamentos considerados tímidos, bem como a personalidade dos indivíduos que apresentam tais características como resultado de uma síntese histórico-cultural e que na escola, tem se identificado através da relação intimidação-timidez, como temos salientado nesta dissertação.

Como bem explicitado por Toassa(2009) e Delari Jr(2009), as vivências dos indivíduos não podem ser pensadas de forma alienada das emoções humanas. Notamos, em diversas vezes o quanto vivências escolares de cunho intimidadoras e humilhantes conduziam a fortes emoções vividas pelos indivíduos. Muitos estudantes reagiam a tais situações através do choro, se excluindo, se “escondendo” (ainda que por abaixar suas cabeças), ao calarem, ou até mesmo por reagir com atitudes violentas a determinadas situações.

Podemos pensar, a partir das contribuições de Vigotski(2006), que todas as funções psíquicas superiores são constituintes da personalidade humana, uma vez que, a mesma é a síntese de todas estas funções psicológicas. Personalidade esta, que para o autor se desenvolve no ínterim da sociedade, em relação com o outro.

Vigotski(2004) ainda nos auxilia, neste momento, ao afirmar que as emoções não podem ser consideradas meramente como reações físicas à estímulos, mas que estas precisam ser pensadas enquanto função superior de nosso psiquismo e que se relacionam com as demais funções psicológicas na construção da personalidade humana.

Desta forma, consideramos que a personalidade dos estudantes, reconhecida como síntese de funções psicológicas superiores, podem estar se constituindo de forma intimidada, visto que as relações sociais na escola se encontram cada vez mais direcionadas à repressão, opressão, controle e submissão dos indivíduos com objetivo de calar suas vozes e comportamentos.

Ressaltamos, em contrapartida, quando possibilitadas outras formas de relações humanas, os indivíduos podem constituir sua personalidade numa direção humanizadora. Observamos esta superação no decorrer do processo de intervenção realizado junto a alguns dos estudantes que aparentavam se mostrar mais tímidos e intimidados com nossa presença quando do início dos trabalhos na escola, os quais foram desenvolvendo uma relação amplamente aberta e afetiva conosco (membros do GEIPEE).

Consideramos que o trabalho de intervenção educativa desenvolvido pelo GEIPEE, em diversos momentos, mostrou caminhar no sentido da construção de uma atividade educativa permeada por ações ludo-pedagógicas de caráter emancipatório. Salienta-se que foi possível observar que as orientações pedagógicas do GEIPEE, pautadas numa perspectiva dialética e, portanto, movida por contradições e decorrentes do processo histórico vivido no interior da escola, em diversos momentos surtiam resultados positivos, ao passo que alguns alunos aderiam às sugestões apresentadas pelos membros do GEIPEE e procuravam nas relações com os colegas, implementar novas possibilidades de relação social.

Obviamente que um projeto de intervenção e pesquisa, ainda que estruturado a partir de uma visão crítica da sociedade capitalista e da escola na sociedade capitalista, não efetivará a transformação qualitativa e estrutural necessária, no entanto, não há dúvidas que essa experiência educativa e emancipatória, realizada no interior da escola, oferece condições concretas, e pela via do trabalho educativo do professor, para pensarmos as transformações necessárias para a escola e, simultaneamente para a sociedade.

Sabemos o quanto a atividade educativa implementada pelo GEIPEE apresentou limitações, como afirmamos anteriormente, e que não teve condições de transformar a totalidade das relações humanas e sociais, dado o nível de reprodução da alienação presente na escola. No entanto, temos clareza que esse trabalho, a pesquisa intervenção de natureza materialista histórico dialética, deve ser amplamente divulgada e construída nas escolas, assim como outras pesquisas de caráter crítico e comprometidas com a transformação objetiva da escola devem ser implementadas, pois somente pela via da atividade crítica, educativa e emancipatória, construída junto aos indivíduos responsáveis pela transformação da realidade escolar (professores, alunos, gestores, pais e responsáveis, dentre outros membros da escola) é que será possível pensarmos numa nova escola para uma nova sociedade pois não queremos, simplesmente, reformar a realidade, mas sim transformá-la radicalmente na direção da superação da sociedade alienada, isso implica afirmar que não queremos transformar o indivíduo considerado tímido, mas sim transforma a sociedade que intimida esse indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVOSO, C. **Timidez Não É Doença - E Tem Cura !**. Editora: Gutenberg, 2004.
- AXIA, G. **Timidez: Um dote precioso do patrimônio genético humano**. São Paulo: Paulinas: Layola, 2003
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CARDUCCI, B. **Vencendo a Timidez**. Ed. M.Books, 2012.
- CARVALHO M. C. e MARTINS, A. A obesidade como objeto complexo: uma abordagem filosófico-conceitual. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(4):1003-1012, 2004.
- CASARES E CABALLO, Edwiges F.M. **Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil**, 2000.
- CASTRO, H.M. **Medo e relações de poder: uma contribuição para a Psicologia da Educação**. Dissertação de mestrado, PUC/SP. São Paulo, 2012.
- CIDES, S. **Vença a timidez, e seja feliz no... trabalho**. Editora 21, S/A.
- CIVITA, V. **Dicionário Laousse ilustrado da língua portuguesa**. Laousse, 1999.
- COSTA, M. V. (org.) **Caminhos investigativos. Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- D'EL REY, G. J. F. **Fobia social: mais do que uma simples timidez**. *Arquivos de Ciências da Saúde da Unipar* 5: 273-276; 2001.
- DELARI JR., A. [Questões de método em Vigotski - busca da verdade e caminhos da cognição](http://www.vigotski.net/casa.htm#textos). Umuarama, 2011. In: <http://www.vigotski.net/casa.htm#textos>. Acessado em: 18/09/2012.
- _____ **Discípulos involuntários de Descartes: críticas de Vigotski a teorias dualistas das emoções**. Umuarama, 2009a. In: <http://www.vigotski.net/casa.htm#textos>. Acessado em: 18/09/2012.
- DELARI JR., A.; BOBROVA PASSOS, Iulia Vladimirovna. [Alguns sentidos da palavra perejivanie em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa](http://www.vigotski.net/casa.htm#textos). Umuarama, 2009b. In: <http://www.vigotski.net/casa.htm#textos>. Acessado em: 18/09/2012.
- DELUMEAU, J. **História do medo no ocidente: 1300-1800 uma cidade sitiada**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, Ed. Autores Associados, 1ª ed., Campinas/SP, 1993.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação**: o ser humano na psicologia de A. N. LEONTIEV. Caderno Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 20 jul. 2009.

EISEN, A. R. **Timidez- como ajudar seu filho a superar problemas de Convívio social**. Editora Gente, 2008.

ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes médicas, 2005.

ESPINOSA, B. **Breve Tratado de Deus, do Homem e do Seu Bem-estar**. São Paulo: Autentica Editora, 2012.

ESPINOSA, B. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FELIX, T.S.P. **Superando a timidez na escola: a Educação Física infantil como atividade imprescindível na sociabilidade da criança**. Trabalho de conclusão de curso. Presidente Prudente, 2010.

GUARESCHI, P.A. **Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização**” In: As artimanhas da exclusão. Sawaia, B (org.). Petrópolis: Vozes, 1999).

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HELLER, A **O Cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis. Vozes, 1999.

LACROIX, J. **Curso de orientação educacional: Timidez e adolescência**. 1. ed. Editora e distribuidora Livrobros LTDA , 1970.

LAROUSSE CULTURAL, Grande Dicionário Larousse Cultura da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LEONTIEV, A. Actividad, consciéncia y personalidad. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978a.

_____. O Desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978b.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUND, I. **‘I just sit there’**: shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 8, 2008.

MAGIOLINO, L. L .S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski**. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

MARTINS, A. Novos Paradigmas e Saúde. *Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 9(1): 83-112, 1999.

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. 27-50.

_____. **A formação social da personalidade do professor**. Campinas: Autores Associados, 2007.

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

MARTINS, S.T.F., **Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró**. In: *Psicologia & Sociedade*; 15 (1): 201-217; jan./jun.2003 201

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo, Abril Cultural. (Col. Os Pensadores),1978.

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

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 10 ed. São Paulo: Hucitec. 1999.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria Método e criatividade**. 16ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOTTA FILHO, C. **Ensaio sobre a timidez**. São Paulo: Livraria Martins editora S.A.,1969.

OLIVEIRA, B. **O Trabalho Educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVARES, J. **Timidez y fobia social em niños y adolescentes**: um campo emergente. *Psicología Conductual*, vol.10, Nº 3, 2002, pp. 523-542.

- PARO, V. *Por dentro da escola Pública*. São Paulo: Xamã, 2000.
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PELEGRINI, A. O. **Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças: a pobreza e a exclusão social em foco**. Presidente Prudente, 2012.
- RUBINSTEIN, J. L. **Principios de Psicologia General**. México: Editorial Grijalbo, 1967.
- SAINT-LAURENT, R. **Como se livrar da timidez**. ArtPress, 2006.
- SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão - Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4ª ed. Petrópolis. Ed. Vozes, 2002.
- SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Psy II, 1995.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.
- TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. São Paulo, 2009
- TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijui, 2005.
- TONET, I. Um novo horizonte para a educação. **I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação**, IBILCE – UNESP – São José do Rio Preto, 2007.
- TORRINHA, F. *Dicionário latino-português*. 3ªed. Porto: Ed. Marânus, 1945.
- VIEIRA, M. B. **Timidez e exclusão/inclusão escolar: um estudo sobre identidade**. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
- VASSILIUK, F.E. **The psychology of experiencing**. New York, 1992
- VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____ **Sobre los sistemas psicológicos**, in: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor, 1991.
- _____ **Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator**. Traduzido de: VYGOTSKY, L. S. On the problema of the psychology of the actor's creative work. In: _____. The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 6. Scientific legacy. Edited by Robert W. Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999. p. 237-244.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor, 1991.

_____. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor, 1993.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor, 2000.

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

_____. **Teoria de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004
(Texto original de 1933).

VIOTTO FILHO, I. A. **Teoria Histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de Educação Física Escolar**. Rio Claro: Revista Motriz, vol.15, nr.03, jul e set de 2009.

_____. **Psicologia escolar e psicologia social comunitária: Contribuições para a construção da escola em perspectiva de comunidade**. Tese de doutorado: PUC/SP. São Paulo, 2005.

_____. **Pensando a Escola Pública como comunidade: Contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller**. Marília, 2012.

ZIMBARDO, P. **Encyclopedia of Mental Health**. (in press) Academic Press, San Diego, CA
in: <http://www.shyness.com/encyclopedia.html#III>, 27/02/2008.

ANEXOS

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES GERAIS DA REALIDADE ESCOLAR REFERENTES AO SEGUNDO SEMESTRE DE 2011

Registro do dia 29/06/2011

2º ano

A sala é organizada fileiras duplas de carteiras.

Aula a respeito das palavras que começa com determinadas letras.

A professora pergunta quais palavras com as letras, os alunos respondem em voz alta.

Os alunos sentam-se em duplas, porém, o Jorge senta-se sozinho ao fundo da sala. Aluna Virgilia também senta-se sozinha. Jorge vira-se para copiar os nomes dos alunos que estão atrás de mim. Benedita também está sentado sozinho.

Nhá Loló, por mais que esteja sentada sozinha, comunica-se com os demais, já Benedita não se comunica e Jorge se comunica com colega para pegar materiais emprestado quando é advertido por outro para que não pegue.

Professora chama Jorge para que mostre o seu caderno com a tarefa de português feita e ele não vai.

A professora vem até ele depois de muito chamar. Jorge parece não saber algumas letras e por esta razão a professora o interroga para saber o que ele sabe, o aluno não responde diante da situação.

Nos horários vagos, Benedita se comunica com os demais.

Quincas também quase não se comunica. Pedro por mais que sente acompanhado, debruça-se diante da carteira e fica quieto.

Jorge e Quincas não terminaram a lição.

Jorge vai entregar o caderno para a professora, esta, porém não aceita e diz que não terminou de fazer a tarefa e que terá que terminar a tarefa de português enquanto os seus colegas fazem a tarefa de matemática.

Pergunto para a professora quais os alunos ela considera que são tímidos, a sua resposta é a de que não existem alunos tímidos, que é difícil encontrar algum tímido em sua classe, mas que Benedita é um pouco tímido e E também, mas que ambos “dão trabalho”.

3º Ano B

Lucia falou que não queria participar da aula porque ninguém gosta dela. Ela disse que

apanha na van por não querer dar seu lanche para outras crianças que ficam pedindo. Já pediu várias vezes para sua mãe conversar com o motorista da van resolver esse problema, mas ainda não havia sido solucionado.

Escobar disse no começo da aula que queria que quando morresse seu corpo fosse mandado para o Polo Norte pra que ficasse congelado porque assim sua alma existiria para sempre, perguntei para ele o porque que ele acreditava nisso, mas ele não respondeu, só dizia que porque sim. Durante a atividade ele ficava batendo nos outros, tacando a bola forte e na direção do rosto dos outros, perguntamos porque ele estava fazendo isso e disse que era a forma dele jogar a bola e continuou batendo e jogando a bola mesmo pedindo para ele parar , ficando revoltado e desistindo de participar da atividade.

Tiveram meninas que não gostaram da atividade porque os meninos não as deixavam participar .

Registro do dia 17/08

3º ano B

Professora senta-se com Jorge para tentar ensiná-lo a ler.

Tento me aproximar de Pedro e Quincas , mas ambos tem vergonha de conversar comigo.

Benedita desenha sozinha e isolada do grupo.

Quincas tenta se sair do grupo por ir afastando aos poucos sua carteira do local onde se encontra.

Nha Loló pouco se comunica, enquanto Pedro passa a brincar com Brás.

Aula sobre o aquecimento global.

Nha Loló diz para Isau: “ Cada um cuida de si!”

Professora pergunta o que é aquecimento global e aluno responde: “ É a Globo!”

Professora vai então explicar o que é aquecimento global, enquanto isso, alguns alunos se dispersam.

Professora diz: “ Enquanto um fala, devemos saber ouvir!”

Todos os dias a professora desenha uma nuvem e um sol na lousa, onde coloca o nome de quem bagunça na nuvem e de quem se comporta no sol.

Enquanto muitos alunos participam da aula, outros se debruçam na carteira e alguns até mesmo dormem.

Alunos tentam fazer a atividade em grupo, e a professora os adverte: “ A atividade é individual, vocês não sabem o que é atividade individual?”

Jacó olha para a atividade de Jorge e diz: “ Eita, ele não achou nada”, Jorge responde: “Vou

contar para a professora que você tá copiando do meu.”

Mesmo não sendo permitido fazer a atividade em grupo, as crianças ajudam umas as outras a terminar a atividade.

A maioria das meninas ficaram na atividade da corda, na qual elas mesmas se organizaram e conduziram a atividade cantando a musica referente a brincadeira. Apenas um menino participou dessa brincadeira em específico.

Interessante é que no vôlei só haviam meninos brincando com o professor e pareciam estar todos participando, sem maiores problemas ou preconceitos.

Já no futebol, houve um pouco de dificuldade na organização da atividade, mas depois eles começaram a respeitar uns aos outros. Só tinham meninos brincando nessa atividade.

As meninas se juntaram para brincar de salão de beleza e cada uma possuía seu papel dentro da atividade, tinham que esperar para marcar hora, dentre outros papéis.

3º ano A

A professora falou em sala que eles tiveram aula sobre solidariedade, companheirismo e que após dizermos quais seriam as atividades, deveríamos observar se realmente eles haviam entendido, mas disse que além de serem solidários, teriam que respeitar a regra, sendo que quem não respeitasse deveríamos tirar da aula.

Benedita disse que não iria participar da atividade porque a professora disse que os alunos não podiam ser amigos de quem era mal aluno e por isso ninguém brincava com ela. Ela disse que não era só porque o primo dela (Isau) era mal e batia em todo mundo, que ela também era assim. Disse também que era considerada má porque não sabia ler e escrever direito.

2º ano A

O pesquisador, dentro da sala de aula, perguntou para as crianças como tinham sido suas férias. Depois perguntou o que eles tinham que fazer para que a aula desse certo. E eles disseram que tinham que ter educação, respeito, não podiam empurrar. Mas o professor disse que eles poderiam se divertir à vontade, só deveriam se respeitar mutuamente.

Registro do dia 24/08/2011

2º ano

Existem algumas palavras na lousa com nome de animais e as crianças lêem em voz baixa.

Somente aproximadamente a metade da sala consegue ler em voz alta.

É proposto para as crianças que desenhe sobre a temática da páscoa.

Nha Loló diz: “Não vem pedir meu lápis Isau!” Logo após se vira para mim e diz: “ Não gosto de emprestar meus lápis!”

Benedita diz estar com dor de cabeça, fala pouco e baixo.

Aluno diz: “ Professora, ele está pegando minha caneta!”, professora diz: Não peguem nada dos outros, usem o que tem!”

Benedita mesmo estando do meu lado, diferentemente dos outros alunos, não fala comigo.

Nha Loló me pergunta como escreve meu nome para poder colocar em seu desenho.

As crianças cantam a musica do coelho da páscoa. Pedro se mostra sempre muito quieto.

Enquanto dois alunos se empurram professora diz: “Os dois querem ficar sem intervalo? Então parem com agarrção na sala de aula. Enquanto não tiverem com a boca fechada não vão sair pro intervalo.”

3º ano B

Durante a realização de atividades a professora pediu para se organizarem. Com isso, os alunos começam a acusar uns aos outros, culpabilizando seus companheiros pela não realização da atividade.

Continuam acusando uns aos outros durante nossa conversa. Por exemplo: os meninos só sabem brigar; as meninas são lerdas; Aluno só sabe bater nos outros...

Eles querem realizar atividades de forma que ocorra a separação entre meninos e meninas.

3º ano A

Atividade: Palavras Cruzadas

Benedita se senta no fundo juntamente com Isau, Nhá Loló senta-se sozinha. Isac também fica muito quieto durante a aula.

Professora diz: “ Não é para ensinar para os colegas, não é para copiar dos colegas”

Isau vem até mim e a professora diz: “ Não vai até lá que ela não vai te ajudar!”

Brás conversa com Nha Loló para ajudá-la a fazer a atividade. A professora os separa e o faz sentar do lado se sua mesa.

Professora pede para que as crianças leiam as palavras escritas na lousa. Quincas erra a palavra e professora pede para que ele vá até a lousa e aponte onde está determinada palavra.

Rebeca se senta com Isau e fica quieta. Quincas também senta-se sozinho.

Sempre chamei Benedita pelo nome de “Paula”, só descobro hoje qual é realmente seu nome por ver o seu nome em sua atividade.

Professora chama atenção de Isau muitas vezes.

E se levanta e vai até a mesa do colega para copiar a atividade. Félix bate em Quincas .

Escobar também fica muito quieto em sala de aula.

Benedita passa por mim e diz: “Acabei”. Esta é a primeira vez que ela se direciona até mim, no que diz respeito a iniciar um diálogo.

Noto que Bento também é muito quieto.

Benedita não fala nada e também não faz a atividade.

Enquanto todos conversam, somente Jacó, Bento, Quincas e Nha Loló ficam quietos.

Registro do dia 31/08/2011

1º intervalo

Atividade: Jogos variados com bola

Vários meninos e meninas jogaram, juntos, vôlei

Professor brincando com os alunos se machuca e diz: Esporte é um troço muito violento”

Quando as meninas entravam no futebol os meninos ficavam muito bravos

Já quando os meninos iam brincar com elas, as meninas não demonstravam resistência

Os meninos utilizavam a quadra inteira para jogarem o que queriam, enquanto as meninas ficavam apenas com o canto da quadra para brincar.

3º ano B

Para saírem da sala se organizam por ordem de tamanho e em filas separadas de meninos e meninas, por ordem da professora da sala.

Durante a atividade o Jacó disse para uma companheira de sala que ela tinha sido pega e que ela era gorda. A mesma ficou chateada.

Vitor disse que as meninas mentem que o pegou só para ganharem a brincadeira

Uma aluna brigou com a companheira ao lado, por ela ter tentado ajudá-la, alegando que queria realizar sozinha.

A professora da sala veio até o professor do GEIPEE e perguntou se a atividade estava dando certo e disse que se precisasse de ajuda era só falar, que ela iria dar uma “bronca” nos alunos.

Ela disse que tem dia que sai da escola parecendo que não conseguiu realizar nada com seus alunos.

3º ano A

A professora une as carteiras formando grupos para que as crianças sentem juntas.

Ela tenta manter a ordem da sala colocando algumas regras para as crianças

Sempre demora algum tempo para começarmos a aula com essa sala, a professora fica um bom tempo organizando os alunos em suas respectivas carteiras, até que os mesmos permaneçam em total silêncio, para ai sim permitir nossa entrada na sala de aula.

Os alunos sempre se organizaram em dois grupos, sendo um de meninos e outro de meninas.

2º ano A

Quando entramos na sala a professora conseguiu fazer com que seus alunos ficassem em silêncio dialogando e não se utilizando do grito.

Já na quadra, Luis Alves disse que não queria sentar ao lado de meninas não, queria ficar perto de seus amigos.

Durante a realização da atividade alguns alunos ficavam a maior parte do tempo “brigando” uns com os outros, tentávamos conversar com eles, mas pareciam fingir que não estavam nos ouvindo, obedecendo só a partir do momento que percebiam que havíamos perdido a paciência.

Registro do dia 21/09/2011

Intervalo

Ocorrem algumas brigas entre os alunos

Eles rotulam uns aos outros com apelidos “gordinho, neguinho, etc.”

Uma aluna estava triste e chorando, então outros alunos disseram que era porque o pai dela havia sofrido um acidente.

Uma das cozinheiras chamou um aluno de “palhaço” pejorativamente

3º ano B

A relação que a professora mantém com a sala, durante as aulas, parece ser de manutenção da disciplina dos alunos através de “gritos” e de intimidação através do “medo”, sendo que também se utiliza de algumas ameaças.

Alguns meninos estavam dizendo o nome de meninas no aumentativo pejorativamente, como se estivesse afirmando que elas eram homens.

Um grupo de meninas estava comemorando, afirmando que haviam sido campeãs, então, o pesquisador a questionaram contra esse fato, alegando que tal atividade não tinha ganhadores ou perdedores, o intuito era que no final todos da sala passassem juntos.

Outro grupo de meninos, ao verem a manifestação das meninas, também se juntaram e começaram a comemorar vitória, levando o professor novamente a indagar sobre o verdadeiro sentido da atividade.

Os alunos queriam que os professores dividissem as equipes em um grupo de meninos e outro de meninas, contudo, não realizamos esse pedido e misturamos todos.

Eugênia cometeu um erro na atividade e dois alunos a chamaram de burra

Os meninos não passam a bola para as meninas, levando os professores a indagarem sobre a necessidade deles também passarem a bola para as meninas, pois todos tem os mesmos direitos de participar da atividade.

Contudo eles afirmam que não passam a bola para as meninas por elas serem “ruins”.

Então perguntamos porque durante a realização da primeira atividade algumas meninas não queriam dar a mão para meninos. Elas responderam porque não queriam, pois são feios e

nojentos

Eles queriam saber quais das duas equipes (meninos ou menina) tinham ganhado na brincadeira de passar zerinho e novamente os professores afirmaram que nenhuma das duas equipes tinham ganhado, pois todos passaram juntos.

3º ano A

Professora se reúne com três alunos com dificuldade de ler e escrever para os ajudar, enquanto isso, E tem dificuldades de acertar e parece tímido a prosseguir com a atividade.

Durante a atividade de caça-palavras, Helena sai do seu lugar e vai até outro aluno que já terminou a atividade, olha para a sua atividade e volta para sua carteira. (parece estar copiando).

Helena trás o caça-palavras para vermos e pergunta se está certo, digo que tem algumas palavras erradas, aluna responde que não sabe ler.

Professora diz: “Estamos com uma coleguinha com dor de cabeça, vamos fazer silêncio?”

Criança chora compulsivamente no chão. Quando a professora pergunta o porquê, aluno responde que Estevão lhe deu um soco. Professora pergunta a Estevão se ele é por acaso pai do garoto e pede para aluno buscar o livro de ocorrência. Professora pede para que Estevão peça desculpas ao colega e pergunta à aluno se aceitará as desculpas de Estevão.

Aluna vai tocar no lápis de colega que a adverte: “Esse lápis é meu!”

Alunos com dificuldades sentam juntos para que um leia alto e os outros ouçam. Jorge senta-se sozinho.

Crianças fazem barulho e a professora diz: “ Quem já terminou, debruça na carteira e fica quietinho, vamos respeitar os amiguinhos”

Professora elogia aluno que finalmente consegue juntar as letras.

2º ano

A professora da sala, em busca de organização, utilizou-se de rispidez e ordens para alcançar o objetivo de mantê-los em silêncio.

Helena estava triste e não queria participar, pois estava com saudade do seu pai que foi morar em outra cidade. Disse que queria que a diretora ligasse para a mãe dele, para que ele fosse embora arrumar suas malas para ir vê-lo. Contudo, ele somente irá visitá-lo nas férias de dezembro, sendo que ainda estamos em Setembro.

Registro do dia 28/09/2011

Intervalo

Não descemos para a quadra com os alunos, pois a mesma estava sendo pintada.

Todos os alunos estavam sentados nas mesas do pátio, observando um discurso realizado por uma professora da escola. A mesma discursava a respeito do judô e das artes marciais uniformizada com um Kimono.

Um dos alunos chamou um dos professores e disse que havia tomado um tiro, não pudemos perguntar o porquê daquela afirmação, pois todos estavam em silêncio observando tal palestra.

Ao terminar a palestra, uma das inspetoras pegou um chinelo na mão e ficou ameaçando os alunos para que subissem para suas salas.

Foi observado vários momentos de brigas e discussões.

O professor conversa com os alunos dizendo que não precisavam dividir o papel, que o intuito era que todos desenhassem na mesma folha e poderiam também desenhar conjuntamente.

Muitos pegam as canetinha e giz de cera, que disponibilizamos para a realização do desenho e guardam perto de si, mesmo ao falarmos que era para todos usarem o material conjuntamente.

O aluno Bento falou que queria desenhar uma “guerra”, o professor pediu para que ele tentasse desenhar algo relacionado com as intervenções. Após terminar seu desenho o professor observou que ele havia desenhado a atividade da “queimada”, com as pessoas jogando com armas que atiravam as bolas contra seus adversários.

O aluno Escobar desenhou um lugar muito bonito que ele sonhava toda noite. Depois dessa afirmação, o mesmo indagou que também sonha com outras coisas. Disse que sonhava que ele as vezes era bom, outras era mal. A pesquisadora pediu para que ele falasse o que queria dizer em sonhar que era mal. O aluno não quis falar, disse que iria desenhar, sendo que desenhou, segundo ele, o inferno.

O aluno Bento desenhou um aluno com uma arma de atirar bolas e outro com a cabeça sangrando.

Entre uma aula e outra, o aluno Escobar pegou uma cadeira e foi em direção a outro aluno Jacó do 4º ano. Esse aluno ficou parado, sem reação, quando os outros alunos de suas salas, foram até a porta e começaram a gritar os respectivos nomes de seus companheiros de sala. A pesquisadora tirou a cadeira da mão do Escobar e falou que ele não poderia fazer aquilo pois iria machucar o outro colega, então a pesquisadora acompanhou o Jacó até sua sala e perguntou o que havia acontecido, o mesmo disse não saber. A pesquisadora retornou até o Escobar e perguntou o porquê de tudo aquilo, ele afirmou que o Jacó fica sempre brigando com ele no banheiro dizendo que quando ele o encontrasse iria “bater nele”.

3º ano A

Atividade: Desenhar o que eles pensam da aula

Essa sala também está dividindo o espaço da folha de papel pardo

Não dividem o Giz de cera entre si.

Ficaram riscando o desenho dos outros companheiros.

Um aluno jogou o giz na cabeça do outro.

Um aluno afirma ao pesquisador que outros alunos ficam o chamando de “macaco”.

No começo da aula, antes de descermos para a quadra, o pesquisador pediu para dois alunos se sentarem para ouvir a explicação indo em direção a eles (somente, para que os alunos entendessem o que o pesquisador estava dizendo), contudo um dos alunos fez um movimento como se achasse que iria sofrer uma agressão. O pesquisador preocupado com aquela reação, perguntou para o aluno se ele achou que ia “apanhar”, o mesmo respondeu que sim, contudo o pesquisador afirmou para que ele ficasse calmo e tranquilo, pois aquilo não iria acontecer.

Uma das alunas, que em aulas anteriores havia dado alguns problemas, escreveu recadinhos para os pesquisadores afirmando que os amava.

O pesquisador perguntou para os alunos o porquê que na sala eles ficavam quietos e na quadra quando queríamos explicar a atividade, eles não ficavam? Os alunos afirmaram que é porquê a professora da sala é “brava” e os professores “não”. Então, os professores perguntaram se eles gostavam de receber castigos e gritos, pois tentávamos conversar e eles não prestavam atenção no que falávamos?

Nesse momento a professora da sala chegou na quadra e todos ficaram quietos a olhando desconfiados.

A aluna Benedita afirmou para o pesquisador que eles não faziam mais que uma atividade durante a intervenção porque os professores não gostavam deles, então, o professor afirmou que não era verdade, que o motivo deles não fazerem mais que uma atividade, se dava por causa da desorganização, da conversa, das brigas, isto é, porque os alunos não colaboravam com os professores.

2º ano A

A professora dessa sala aparenta ser um pouco mais tranqüila, contudo, também se utiliza do castigo e da coerção para controlar e organizar os alunos.

Observasse que naquela situação essa parece ser a única forma de conseguir o mínimo de organização da sala.

Atividade: Falar sobre seus desenhos

Professor perguntou se eles sabiam por que estávamos dando aquela atividade?

Um dos alunos respondeu que era porque eles não “obedeciam” e então queriam saber como os alunos querem que seja a intervenção.

Havia um aluno que estava brincando com um carrinho escondido e outro falou para a professora da sala apontando o que estava acontecendo, a mesma disse que já havia visto e pediu para o aluno guardar o objeto, então, esse aluno que havia falado pra professora afirmou que ela deveria tomar tal objeto.

Cada um começou a falar de seu desenho e qual atividade queria fazer na intervenção:

Lucia: Desenhou a professora porque gosta da intervenção e quer fazer de novo a atividade de “passar zerinho”.

Nesse momento, um trem passou próximo a escola e todos queriam ver, e assim começaram a imitá-lo fazendo o barulho.

A aluna Estela subiu na carteira tentando vê-lo e a professora pediu para que ela descesse, pois iria se machucar, contudo, um dos alunos afirmou que era para a professora deixá-la cair.

Registro do dia 05/10/2011

Na quadra ficaram falando sobre times de futebol, perguntando para os professores quais eram os times que eles torciam e quando condizia com os seus próprios, comemoravam.

A professora da sala está participando da aula e mantêm a ordem dos alunos ameaçando tirá-los da atividade.

2º ano A

A hora que entramos na sala, a mesma se encontrava sem a professora, quando tentávamos organizá-la, a professora chegou, e sem punir seus alunos, mas a partir do dialogo, ajudou-nos a organizá-los, explicando os benefícios que teriam participando e colaborando na nossa intervenção.

Descemos para a quadra e demoramos 15 minutos para organizá-los.

Mesmo sentados para conversarmos, tivemos que ficar a todo momento pedindo para que eles prestem atenção, parem de brigar e de xingar uns aos outros.

Um dos alunos disse que quem não está ficando quieto é “Zé povinho”.

O professor perguntou para alguns alunos que estavam saindo da roda de conversa se eles achavam “bonito” fazer aquilo e o aluno Isau respondeu que acha bonito.

Alguns alunos saíram do lugar onde estavam e iam atrás dos que não estavam prestando atenção dizendo para irem para os seus lugares.

Parece-nos que eles só obedecem se for a base de punição ou com ameaças de mandá-los para a diretoria, postura essa adotada por alguns professoras dentro da escola.

Quando estão dentro da sala de aula sentados em suas carteiras, os mesmos se mantêm organizadas, principalmente na presença de seu professor, mas a partir do momento que descem para a quadra não é possível conseguir o mínimo de organização.

Quando tentamos conversar individualmente, saem correndo, como se estivessem fugindo.

Quando pedimos para prestarem atenção, ficam nos olhando dando risadas.

Em um determinado momento da aula o aluno Luis Alves apertou a mão de uma de suas companheiras de sala de aula e todos os alunos foram em sua direção o chamando de “demônio”, “diabo” e começaram a persegui-lo, a professora os separaram e foi conversar com o aluno Luis Alves e o mesmo disse que isso sempre acontece, todos ficam o provocando e ninguém gosta dele.

Registro do dia 19/10/2011

Intervalo:

Haviam algumas crianças brincando de “suicídio”

Um dos alunos jogou a blusa do outro na quadra e saiu correndo ignorando o chamado da inspetora.

3º ano B

Atividade: Cacique pegador

Bento, ao entrarmos na sala, pediu para que falássemos qual atividade que seria dada e nos chamou de “cabeças ocas”: Qual atividade vão dar seus cabeças ocas? Contudo, isso ocorreu em um tom de brincadeira. A professora da sala, mesmo percebendo que foi uma brincadeira do aluno, pediu que o mesmo pedisse desculpas para cada um dos professores.

O mesmo se mostrou envergonhado com a situação.

Quando explicitamos que a atividade seria “Cacique pegador” um dos alunos falou que ia preparar “um cachimbo da paz”.

A aluna Valéria disse para o professor durante a atividade que durante o intervalo entre as aulas, ela, o aluno Bento, dentre outros, ficam brincando de papai mamãe, filhinho...

Assim durante a atividade os alunos ficaram chamando o aluno Bento, no momento que o mesmo se apresentava enquanto “pegador” na atividade de “Papai”.

Eles disseram para o professor que são 7 filhas que ele tem.

O aluno Escobar e outros alunos ficaram chamando uma das alunas de “baleia”, quando a mesma estava como “cacique”, afirmando que iriam ter que “nadar no mar”.

Um aluno jogou outro aluno com violência no chão alegando que o mesmo estava “xingando” sua mãe.

O aluno Escobar começou a discutir com outro aluno de sua sala e os dois começaram a fazer ameaças mutuas, dizendo que iriam brigar na saída da escola.

Logo depois, os meninos e as meninas começam a discutir entre si, os meninos as acusam de ficarem mentindo sobre as coisas que eles fazem. O aluno Brás e o aluno Bento as “xingam”.

O pesquisador os interrompeu e perguntou se eles preferem agressão ou discussão, ao invés de carinho e eles responderam que preferem carinho.

Também perguntou se preferem “xingos” ou elogios e eles responderam que preferem elogios.

Durante a atividade o aluno Bento estava com dificuldade para “pegar” os companheiros e começaram a falar que ele era ruim, que não conseguia “pegar ninguém”, assim, ele começou a chorar no meio da atividade, sendo assim a professora realizou uma discussão no final da aula a respeito de ideais de perfeição, explicando que somos todos diferentes uns dos outros e por isso ninguém tem o direito de caçar seus companheiros.

No início da aula, quando entramos na sala de aula para iniciarmos a intervenção, as crianças nos receberam com uma frase decorada e repetida em coro pelos mesmos, dizendo que éramos bem-vindos e que iriam nos ajudar prestando atenção e respeitando, depois desse fato o aluno Escobar disse em voz alta: Nossa, parece Zumbi falando!

3º ano A

Chegamos na sala de aula e a professora da sala estava falando a respeito de artes marciais e quando elas devem ser utilizadas, explicitando que só poderia ser usada durante o treinamento, não devendo ser utilizada para brigas na rua, nem para ficar mostrando em outros lugares.

Descemos para a quadra e a professora da sala nos acompanhou e sentou também no círculo, junto com as crianças.

A professora da sala ficava fazendo ameaças, dizendo que quem bagunçasse iria com ela fazer lição na sala de aula.

O aluno Bento foi escolhido para ser o “cacique” e outro aluno disse que ele não iria conseguir pegar ninguém, assim, outros alunos também começaram a dizer a mesma coisa.

Quando uma das alunas escolheu um menino para ser “cacique” outra aluna proferiu: Olha to sabendo hein. Como se ela soubesse que aquela aluna tivesse escolhido aquele menino por estar “afim” dele.

A aluna Lucia disse que não gostou da brincadeira porque “os meninos só estavam pegando os meninos e as meninas só estavam pegando as meninas”.

2º ano A

Quando chegamos na sala de aula a professora da sala de aula ajudou-nos organizá-los, então a professora perguntou se eles queriam brincar e todos disseram que sim, sendo que um aluno proferiu: Queremos brincar mais alto que as torres gêmeas”.

Atividade: Cacique pegador.

Os meninos não estavam querendo escolher as meninas para serem “cacique”.

O aluno Luis Alves “xingou” outro aluno que estava naquele momento de “cacique”, então a professora perguntou o motivo daquela reação. Ele não respondeu nada, assim a professora lhe explicou que talvez fosse por esse motivo que os outros alunos brigavam com ele, por “xingá-los sem motivo”, pois, sempre o aluno Luis Alves reclamava conosco que seus companheiros o ficavam “xingando”.

Tiveram várias brigas e “xingamentos” durante a intervenção.

A professora da sala disse para prepararmos uma intervenção que fosse realizada dentro da sala de aula para vermos iríamos conseguir o mínimo de organização, e se isso não desse certo, eles iriam ficar uma semana sem a nossa aula.

Registro do dia 30/11/2011

2º ano A

A professora da sala saiu da quadra e não conseguimos mais dar a atividade, devido a imensa falta de organização e desrespeito durante a intervenção.

Além disso, ninguém estava respeitando a regra de colaborar um com o outro para tentar “pegar” os companheiros, tanto que os alunos estavam correndo individualmente tentando “capturar” seus amigos, ocorrendo inúmeras brigas.

Então o aluno Bento disse que o jogador Neymar só tinha “aquele carrão, casa e barco” porque ele respeitou as regras do jogo. Então a professora da sala disse que se todos respeitassem as regras conseguiriam ter o que quisessem. Assim algumas crianças começaram a falar regras que todos deveriam respeitar como: respeitar o patrão, trabalhar, se esforçar. Então a professora da sala perguntou qual era o trabalho deles (alunos)? Então eles disseram que o trabalho deles era estudar e eles tinham que fazer essa atividade respeitando os amigos e o grupo (porque eles são uma sala) para que tudo desse certo em suas vidas.

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES ESPECÍFICAS REFERENTES AS INTERVENÇÕES DO GEIPEE-THC JUNTO A SALA DO 2º ANO

07/03/2012

Este foi o primeiro dia de intervenções do ano de 2012 com esta sala de aula.

Ao chegarmos na sala para nos apresentar os estudantes, que tem idade entre seis e sete anos, nos deparamos com algumas perguntas como:

“Vocês tem algumas regras?”

“Vocês gritam?”

Conversamos com eles a respeito desses questionamentos enfatizando o que poderia e o que não poderia ser feito durante a intervenção. Por exemplo: Quando vocês brigarem não poderão descontar, pois além de vocês poderem se machucar, o certo é conversar a respeito do que aconteceu e resolver o problema sem violência.

Surgem novas perguntas:

“Quando brigar não podemos descontar?”

“Se alguém me chamar de bobo, pode falar para vocês?”

“Pode passar rasteira nos outros?”

A professora falou que temos que respeitar como ela já organizava a fila, sendo que a organização tem que ser igual em todas as aulas, pois esse é um combinado dela com a turma. Os alunos começaram a acusar uns aos outros a respeito de brigas, xingos.

O interventor fala da importância dos combinados para que a aula ocorra bem.

Na hora que entramos na sala de aula, Capitú ao saber que era aula de Educação Física, falou que estava com dor de barriga e começou a chorar de cabeça baixa. Capitú é uma aluna com um tipo de estereótipos facilmente alvo de chacotas, é maior que todos da sala e tem peso além do padrão.

Perguntei para a professora da sala o porquê da aluna estar chorando e a mesma disse que Capitú deve ter algum trauma, pois toda vez que é aula de Educação Física ela fala que está passando mal.

Descemos para quadra e perguntamos aluno por aluno, quais atividades que gostariam de realizar nas nossas intervenções. As atividades mais pedidas foram “futebol” e “pega-pega”.

Capitú se encontra sentada com a professora, longe do espaço e eu vou até lá perguntar para Capitú qual a atividade que ela gostaria que tivéssemos em nossas intervenções. A aluna diz que gostaria de pular corda.

Tento não ser muito direta, mas no intuito de acalmá-la sobre a característica de nossas intervenções, digo que em nossas intervenções todos podem participar, que não temos o costume de ter atividades de competição, que eu gostaria muito que na próxima aula, ela pudesse participar.

Atividade final de aula: Música da Pipoca - “Uma pipoca puxa assunto na panela, ploc, outra pipoca vem correndo conversar, ploc, aí começa um tremendo falatório, ploc, e ninguém mais consegue entender, é um tal de ploc, ploplloc, ploc, ploc....” Nessa atividade, todos ficam em roda de mãos dadas, andando, quando é dito a palavra “ploc” todos tem que dar um salto, como se fossem pipocas “estourando”.

Ensinamos a música e eles começaram a pular como se já conhecessem a atividade.

Neste primeiro dia de aula todos os alunos estão participando.

Cantam a música com um pouco de dificuldade, o interventor canta ao mesmo tempo para ajuda-los.

A atividade é paralisada e os interventores repetem a música várias vezes para que todos os alunos aprendessem.

Na última vez, quase todos cantaram.

Como primeiro dia de aula os alunos tiveram uma boa participação, prestando atenção nas explicações e nas atividades.

14/03/2012

Já na quadra um aluno não quis ficar na roda, para explicarmos a atividade, e quando os interventores conversavam com ele o mesmo fazia de conta que não estava ouvindo.

O mesmo aluno sentou-se do lado de fora da quadra e disse que não ia brincar por estar machucado.

Alunos gritam: Não dá pra escutar nada.

Interventor diz: Isso, lembra que dissemos que precisaríamos de silêncio em 2 momentos?

Atividade: Mímica

Explicamos que a atividade seria de mímica e aluno diz: Profº, não quero ir lá no meio.

Os alunos tinham que imitar qualquer pessoa ou animal e os outros tinham que descobrir o que estava sendo imitado.

O primeiro a imitar foi o interventor, imitando um trabalhador com um machado.

Um aluno antes de ver o que o interventor ia imitar já se levantou e foi até o interventor dizendo o que ele estava imitando, contudo, não acertou, pois o interventor nem havia imitado ainda.

Durante a atividade, quando os alunos queriam falar o que o amiguinho estava imitando, saiam correndo e ficavam gritando ao redor daquele que realizava a imitação.

Imitaram uma tartaruga.

Imitaram uma pessoa digitando em seu computador.

Apresentaram um pouco de dificuldade em descobrir o que estava sendo imitado, sendo necessário que os interventores dessem dicas do que era.

Durante a atividade um aluno caiu no chão e o outro disse: “o que ele tem de gordo ele tem de gordo” quando um dos interventores o ajudava a levantar-se.

Ao longo de várias imitações, independente da forma como ocorria a imitação os alunos diziam que era o Neymar que estava sendo imitado, mesmo quando os interventores insistiam que não era o Neymar que estava sendo imitado.

Muitos alunos aparentavam não se esforçar em adivinhar o que estava sendo imitado.

Iaiá diz não saber o que imitar, mexe com os pés e no amarrador de cabelo. Diz para o prof. que está com vergonha e pede para ajudá-la.

Conversa final: Ao final da atividade, no momento de dialogar sobre a mesma, foi relembrado o combinado sobre os momentos necessários para o diálogo, no qual seria necessário que prestassem atenção. Vários alunos corriam pela quadra e não ouviam a discussão. Um dos alunos apanhou uma pedra para tacar em outro, mas entregou ao interventor antes de tacá-la.

Um dos interventores perguntou se eles não gostaram de brincar? Contudo os mesmos não ficavam em silêncio para que realizássemos a discussão, por isso outro interventor, disse aos alunos se para que eles prestassem atenção, era necessário gritar? Se não havia outra possibilidade? Pois os interventores estavam pedindo atenção mas os alunos não paravam de correr pela quadra.

Acabou o tempo da intervenção e os interventores não conseguiram realizar o diálogo.

21/03/2012

Nesta intervenção realizamos a discussão que não havia sido realizada no final da intervenção anterior

Alguns alunos não gostaram da atividade por terem ido fazer mímica somente 1 vez.

Alguns outros alunos não gostaram porque acharam a atividade chata, por ficarem parados.

Os interventores com a intenção de lembrá-los dos combinados, perguntaram se os mesmos lembravam quais eram, e os alunos disseram que para que a aula de certo tem que respeitar, colaborar, não brigar, não xingar.

Explicamos de novo os combinados das intervenções, enfatizando que gostaríamos que eles se mantivessem em silêncio somente em dois momentos, no início e no fim da intervenção.

Ao descermos para a quadra, os alunos não fizeram aquilo que havíamos combinado.

Atividade: Pega-pega/salva-vida com abraço - São escolhidos alguns pegadores e os outros alunos tem que fugir dos mesmos, quando são pegos, tem que manter-se de braços abertos para que aqueles que ainda não foram pegos, possam salvá-los dando um abraço.

Durante a explicação da atividade um dos alunos disse para outro: Você gosta de homem em, você gosta! Sendo que o aluno que recebeu essa acusação ficou em silêncio com o rosto abaixado e chateado. Um dos interventores tentou conversar com o aluno que ficou triste, mas o mesmo não disse o motivo de tal acusação, sendo que aquele que havia acusado também não disse o motivo.

Capitú, aluna que não gosta de aulas de educação física, sempre alegando que está com dor na

barriga para não participar, participou plenamente no decorrer desta atividade.

Conversa final:

Todos os alunos disseram que gostaram da atividade.

Alguns disseram que a atividade havia passado muito rápido, outros alegaram que haviam alguns alunos que estavam chutando, mas mesmo assim a atividade havia sido legal. Um aluno disse que havia gostado pelo fato de ter sido pegador e ter “pregado” várias pessoas.

Um aluno em especial, disse que gostou da atividade porque abraçar era um tipo de carinho, sendo que ela havia dito anteriormente que isso não havia na escola.

28/03/2012

Enfatizamos no início da aula se os alunos se lembravam dos nossos combinados e da nossa conversa da aula anterior. Eles disseram que se lembravam e então descemos para a quadra para iniciar a intervenção.

Atividade: Passar bambolê cooperativo – Todos de mãos dadas em círculo. Colocamos um bambole por entre as mãos de alguma participante e todos os alunos tem que passa-lo por entre seus corpos sem soltar as mãos. De acordo com o passar do tempo vamos aumentando o número de bamboles.

Haviam dois alunos de mãos dadas e a menina quis soltar a mão do menino, pois não gostava de segurar “nas mãos de meninos”, então, o menino lhe indagou: “Não, não solte, porque senão a atividade não dá certo”.

Uma aluna não quis passar o bambole ficando imóvel quando o mesmo chegou até ela, uma companheira de sala indagou que a mesma estava com vergonha, por isso não queria passar o bambole.

Uma aluna não queria participar da atividade alegando que não gostava de dar a mão para outras pessoas. “Eu não quero brincar”, perguntamos o porquê? E ela disse “Porque não gosto de dar a mão”.

O aluno Isaú na maioria das intervenções alega que não quer participar por estar machucado, contudo em determinados momentos da aula o mesmo corria em direção a algo, mostrando que não estava machucado.

Paramos essa primeira atividade com o intuito de começarmos outra, contudo iniciamos uma conversa com os alunos.

O interventor começou perguntando para eles o que era legal na aula?

Lucia: Ser culto, inteligente, bonito

Perguntamos então o que era ser culto?

Lucia: Cultura é o pensamento de uma criança, é um canal de TV que passa só desenho, é ser

rico, filme é cultura, arte é cultura, desenhos espetaculares, brincadeira é cultura, educação física é cultura.

Perguntamos então o que não é cultura?

Lucia: Rico não é falta de cultura, mal é sem cultura, esporte para animal.

Posteriormente o interventor começou a dialogar com eles relacionando cultura e ser culto, exemplificando o que seria cultura, que ser inteligente é ser culto, ter educação é cultura, explicando também que dinheiro não está diretamente relacionado com ter cultura.

Depois disso começamos outra atividade.

Atividade: Pega-pegas círculo mágico – Os pegadores ficam em posse de uma bola que tem o poder de paralisar e os salvadores ficam em posse de um bambolê que tem o poder de desparalisar. Quando alguém é pego e fica paralisado, o salvador passa o bambolê por entre seu corpo, podendo assim voltar a atividade. O tempo todo modificamos os pegadores e salvadores.

Uma aluna ficou correndo o tempo todo fora da quadra durante a intervenção, não participando atividade, mesmo quando os interventores conversaram com ela, tentando convence-la a participar.

Um dos interventores alegou-me que uma criança entregou-lhe a bola sem que ele o pedisse, com o intuito de dividir com outras crianças.

Quando pedimos para que nos entregassem os materiais pois a intervenção havia acabado, um dos alunos disse para outro “não entrega não”.

Conversa final:

Os alunos nos disseram que gostaram mais da atividade de correr do que a de ficar parado de mãos dadas.

O interventor os parabenizou pela participação da intervenção e enfatizou que só foi possível realizar duas atividades por causa do comportamento que eles tiveram durante a intervenção.

Alguns alunos disseram que preferiram a segunda atividade porque “salvava” outras pessoas, porque fazia bem para a saúde e porque era legal brincar.

Tivemos que encerrar a intervenção por falta de tempo.

04/04/2012

Quando chegamos na sala de aula a professora não estava presente, pois estava na diretoria conversando com o pai de um aluno.

Tentamos conversar com eles em sala de aula, contudo tínhamos dificuldades em fazer isso.

Um dos alunos disse para nós que era para tirarmos da sala e da intervenção os que estavam

bagunçando durante a conversa.

Muito difícil eles prestarem atenção no que estávamos falando.

Mesmo assim descemos para a quadra para aplicar a intervenção, contudo não tivemos condições nem de explicar a atividade, pois a maioria estava correndo pela quadra e gritando.

Mesmo pedindo para que eles sentassem só num primeiro momento para explicarmos a atividade, não foi possível.

O interventor conversar com os alunos Isau e José Pacheco, pedindo para que os dois fossem até o círculo para explicarmos a atividade, contudo eles não queriam ir até lá, insisti para que o fizessem, pois sem eles a atividade não daria certo. Acabaram indo até lá e, o interventor perguntou se eles gostariam de participar da brincadeira, eles disseram que sim, ambos de cabeça abaixada, contudo quando se afastou eles saíram correndo do círculo novamente.

Não foi possível realizar a intervenção tendo em vista a desorganização em quadra.

11/04/2012

Não pudemos fazer atividades de intervenção, pois os estudantes estavam participando das atividades do “Agita galera”.

18/04/2012

Ao chegarmos na sala de aula a professora estava “dando uma bronca” nos alunos pois eles não paravam de bagunçar durante a aula.

Ela acabou nos revelando que está muito difícil em dar aula, que as pessoas devem passar na porta e achar que o professor é louco, pois eles tem que gritar o tempo todo, tentando organizá-los, afirmando que odeia gritar com eles.

Descemos para a quadra, contudo todos estão ainda muito desorganizados.

Antes disso, ainda em sala de aula, a professora nos disse que existem alguns bons alunos que estão sendo prejudicados pelos demais, sendo que os bons precisam reivindicar com os bagunceiros, para que seja possível eles realizarem as atividades que nós formos propor. Na quadra haviam alguns alunos que ficavam pedindo aos demais silêncio para que pudessemos explicar a atividade e eles poderem brincar.

Atividade: pintinho-galinha-raposa – um aluno assume o papel de raposa e fica no centro da quadra. Outro aluno assume o papel de galinha e fica em um canto da quadra, os demais assumem o papel de pintinhos e ficam no lado contrário ao da galinha. Os pintinhos tem que passar pela raposa e chegar até a galinha para ficarem a salvos , sendo assim a raposa tem que pegá-los e a galinha ajudar a levá-los até o ninho.

Vários alunos não estão participando e os que estão, muitas vezes estão respeitando as regras da atividade.

Uma raposa estava correndo atrás do pintinho dizendo: Delícia, ai meu deus, que delícia!

Não estamos conseguindo aplicar a intervenção pela grande desorganização dos alunos.

Um dos interventores desabafa indignado dizendo que é muito triste ter que ficar gritando, sendo que parece que eles só prestam atenção dessa forma.

Tivemos que interromper a intervenção e subimos para a sala para conversar com eles.

Ao perguntarmos o porque daquela bagunça, se eles não estavam gostando da atividade, eles nos disseram que estavam gostando sim, mas alguns alegaram que preferiam jogar bola, ao invés de brincar do que nós estávamos oferecendo, então lembramos a eles que sempre organizávamos atividades as quais eles pudessem se divertir e além disso atividades diferentes daquelas com as quais eles já realizam todos os dias.

25/04/2012

Ao chegarmos na sala de aula a professora nos indagou que os alunos haviam bagunçado em um passeio que haviam feito, por isso eles mesmos tinham que tomar alguma atitude e melhorar o comportamento, então desde o dia 23/04 que ela havia combinado com eles que seriam diferentes em seu comportamentos, pois tinham que mudar. Contudo, quando descemos para a quadra demoramos um bom tempo para organizá-los, pois ficavam correndo pela quadra, alguns brigando, outros gritando, sendo que apenas uns cinco alunos mantiveram-se organizados para ouvir nossa explicação. Quando conseguimos organizá-los soou o sinal do intervalo do 5º ano e assim ficou meio difícil mantermos a atenção deles voltada para nós (interventores), mesmo assim explicamos a atividade.

Atividade: Rio vermelho – Uma criança fica no centro da quadra e todos os outros ficam no canto. Essa indaga “rio vermelho” e os outros respondem “queremos atravessar o rio-vermelho” e a criança responde “com uma condição” os outros novamente dizem “qual”, então essa criança com o auxílio do interventor escolhe um condição, tentamos fazer com que as escolhas fossem papéis sociais, então ela fala a condição, por exemplo “imitando bombeiro”. Assim as crianças tem que ultrapassar a quadra imitando tal situação, aqueles que não o fazem são pegos e vão para o centro, ajudando o aluno que li se encontra.

Antes de iniciarmos a intervenção dois alunos estavam brigando segurando o pescoço um do outro, os interventores tiveram que separá-los e ao serem perguntados a respeito do motivo daquela briga eles ficaram em silêncio e não responderam, então dissemos a eles que aquilo

não deveria acontecer, eles não tem que se agredir e sim conversar a respeito de suas desavenças.

A aluna Helena foi escolhida para iniciar no centro da quadra contudo a mesma ficou envergonhada e saiu da atividade. Uma interventora foi conversar com a mesma para saber o que havia acontecido.

Jorge foi pego por um aluno contudo não respeitou a regra da atividade.

Tivemos que encerrar a intervenção sem a conversa final por falta de tempo, tendo em vista a demora para organizarmos e conseguirmos explicar a atividade para a sala.

02/05/2012

Não houve intervenção pois os alunos participaram de outra atividade escolar

09/05/2012

Quando chegamos na sala de aula a coordenadora estava conversando com os alunos, por isso, demoramos para descer até a quadra.

A professora lembrou-os que o combinado que haviam feito estava valendo.

Quando estávamos descendo para a quadra um aluno tropeçou sem intenção em outro que respondeu agredindo, então o interventor foi até ele e disse que não poderia agir daquela forma, pois o amigo que tropeçou não fez por querer e disse para que pedisse desculpas.

Atividade: Dança dos bambolês cooperativo – Espalhamos vários bambolês pela quadra. Soltamos um música e os alunos ficam dançando ao redor deles. Quando paramos as músicas, eles tinham que imaginar que ao redor dos bambolês havia se tornado um mar e que os bambolês eram as ilhas, então, todos tem que entrar dentro de um bambolê e permanecer dentro. Com o passar do tempo, vamos diminuindo o número de bambolês, até que fique somente um e todas as crianças se ajudando, tem que manter-se dentro do mesmo.

Algumas crianças perceberam que não haviam bambolês para todos e sem a mediação dos interventores formavam duplas dentro dos bambolês. Contudo outras queriam sair da atividade, por não quererem dividi-lo. Assim, os interventores explicaram que todos poderiam dividir o bambolê e tinham que se ajudar para que não caíssem lá de dentro quando a música terminasse.

Algumas meninas fizeram cirando de roda ao redor do bambolê.

Quando restaram apenas dois bambolês, foram formados um grupo de meninos em um, e um grupo de meninas no outro, tivemos que intervir dizendo que não precisavam segregar desse jeito, pois poderiam misturar, assim algumas crianças trocaram de lugar.

Tivemos que parar a atividade pois queríamos conversar com eles a respeito da atividade.

Conversa final:

Conversamos com os alunos a respeito do objetivo daquela atividade, sendo que eles não acreditaram que seria possível que todos eles ficassem somente em um bambolê. Sendo assim, pegamos um bambolê, colocamos no meio da quadra e fizemos com que todos, com ajuda mútua, permanecessem dentro dele e, assim, enfatizamos que aquilo só foi possível porque eles colaboraram e ajudaram uns aos outros a permanecer naquele espaço e que daquela forma seria possível alcançar o objetivo proposto.

16/05/2012

Atividade: O mestre mandou... /representações sociais – Os interventores diziam “o mestre mandou...” e davam um comando referente a algum papel social, ou ação, que as crianças deveriam imitar.

Interventor: o mestre mandou imitar um jogador de futebol

Alguns alunos começaram a se chutar e outros começaram a imitar como se estivessem chutando uma bola.

Interventor: o mestre mandou imitar o presidente

Uma aluna começou a marchar e outros colocaram a mão na boca como se estivessem discursando.

Um aluno disse “o que está acontecendo aí meus súditos”

Interventor: O mestre mandou imitar um mendigo

Os alunos começaram a se arrastar no chão, com as feições tristes e começaram a pedir “um trocado”

Interventor: o mestre mandou imitar um trabalhador

Alguns alunos começaram a fazer movimentos como se estivessem martelando, outros como se estivessem segurando uma enxada e cavando algo

Um aluno passou por mim e disse “trabalhador de luta” e saiu correndo como se estivesse dando socos em alguém.

Outro aluno estava imitando como se estivesse segurando uma arma e dando tiros.

Interventor: o mestre mandou imitar policial

Fizeram com as mãos como se estivessem segurando armas e ficavam fazendo o barulho como se estivessem atirando.

Um aluno segurou no pescoço do outro e começou a dizer “pede pra sair, pede pra sair”.

Interventor: O mestre mandou imitar ladrão

Alguns alunos fizeram o mesmo movimento como se estivessem segurando armas.

Outros imitavam como se estivessem mexendo no bolso das outras pessoas e roubando alguma coisa.

Um aluno se jogou no chão e o outro veio por cima dele como se estivesse batendo.

Interventor: o mestre mandou imitar professor

Alguns alunos começaram a fazer como se estivessem escrevendo na lousa

Vários alunos ficavam apontando para o rosto uns dos outros dizendo “fica quieto”, “presta atenção”, “cala a boca”, todos com movimentos incisivos em direção do rosto dos outros.

Uma menina começou a apontar para a outra gritando “fica quieta, você vai pra diretoria”

Um menino começou a fazer movimentos como se estivesse gritando e batendo.

Interventor: o mestre mandou imitar os alunos

Eles começaram a correr e gritar “alegremente”

Alguns alunos começaram a correr e passavam empurrando seus companheiros

Dois alunos começaram a fazer de conta que estavam brigando, um segurando o pescoço do outro.

Um aluno começou a fazer movimentos como se estivesse se alongando

Interventor: o mestre mandou imitar pai e mãe

Alguns alunos começaram a fazer movimento como se estivessem dando tapa nas nádegas uns dos outros.

Começaram a realizar movimento como se estivessem batendo, brigando, como se estivessem nervosos.

Interventor: o mestre mandou imitar motorista

Eles saíram como se estivessem pilotando o carro e começaram a realizar ações como se estivessem “batendo seus carros” uns nos outros.

Um aluno veio até mim gritando e disse com voz nervosa “bateram atrás, bateram atrás”.

Interventor: o mestre mandou imitar rico

Eles começaram a pular de alegria, como se estivessem comemorando algo.

Vários gritavam “dinheiro, dinheiro, heee”.

Um aluno começou a fazer movimentos como se estivesse pegando o dinheiro no chão e jogando para o alto comemorando e dizia “to rico, to rido”.

Todos demonstraram muita alegria.

Uma aluna passou gritando “que alegria, to com dinheiro”.

Interventor: o mestre mandou imitar artista de televisão

Dois meninos começaram a lutar, como se fossem lutadores do UFC.

Interventor: o mestre mandou imitar vocês mesmos

Eles começaram a correr, gritar e se bater.

Um aluno disse para o interventor apontando para outro “ele fica me batendo, ta imitando ele mesmo de verdade”.

Interventor: o mestre mandou imitar sem terra

Um aluno disse “sem terra é uma pessoa morta”.

Outro aluno passou gritando “vou roubar, vou roubar”.

Eles começaram a se arrastar no chão como se estivessem definhando, ou fracos.

Interventor: o mestre mandou imitar os fazendeiros

Alguns alunos começaram a fazer movimentos como se estivessem com enxadas nas mãos trabalhando.

Uma menina começou a correr alegremente dizendo “estou rica, estou rica”.

Interventor: o mestre mandou imitar o diretor

Novamente eles começam a apontar o dedo uns para os outros e a gritarem.

Alguns diziam “silêncio”.

Um aluno disse gesticulando e gritando “você não pode fazer isso, não pode, vou te por de castigo”.

Interventor: o mestre mandou imitar como se estivessem numa aula de educação física

Alguns alunos começaram a correr demonstrando alegria.

Duas alunas se abraçaram (existem algumas atividades que passamos as quais eles se abraçam)

Uma aluna começou a fazer movimentos de alongamento.

Outros começaram a imitar como se estivessem jogando bola, basquete

O interventor pergunta “o que vocês fazem na aula de educação física gente?” e um aluno responde alegremente “a gente brinca”.

Interventor: o mestre mandou imitar um filme

Grande parte dos alunos começaram a imitar “zumbis”.

23/05/2012

Quando entramos na sala de aula uma aluno disse “sejam bem vindos, na graça do santo deus”.

Algunas crianças foram ao nosso encontro e nos abraçaram, antes de iniciarmos a intervenção.

Resolvemos previamente entre nós (interventores) juntamente com a professora, que iríamos

fazer aquela intervenção dentro da sala de aula e não na quadra, para que pudéssemos ver se conseguíamos mantê-los um pouco mais organizados e que assim fosse possível aplicar a intervenção.

Atividade: Pintar a si mesmo dentro do espaço da sala – Cada criança deveria brincar de pintar a si mesmo ou algum amigo de sala, como se estivessem estudando, dentro do espaço da sala. O objetivo é ver como eles enxergam a si mesmos ou os outros dentro do espaço escolar.

Quando fomos arrumar a sala para que as crianças sentassem no chão a professora nos falou que achava melhor que mantivéssemos as carteiras da forma que estavam por conta da desorganização que poderiam causar.

Pedimos para que guardassem os próprios materiais para que não se misturassem com os nossos.

A professora da sala ficou insistindo para que eles guardassem seus materiais, contudo eles não o faziam. A interventora disse que iríamos utilizar somente os nossos materiais.

Virgilia diz “Não, eu vou usar o meu.”

A professora da sala diz: “Não, você não ouviu o que a Suelen(interventora) disse?”

Professora pede para que repita o que a interventora explicou e diz que ele precisa obedecer a interventora.

Perguntaram-nos se poderiam fazer o desenho em formato de “palitinho” pois alguns tinham dificuldade em desenhar pessoas. E dissemos que sim.

O aluno José Pacheco desenhou a escola como se fosse um castelo, por acha-la bonita.

O aluno Luis Pereira desenhou sua irmã e seu pai, pois eles o traziam todos os dias para a escola.

A aluna Lucia desenhou outra aluna com um boné na cabeça, disse que ela era um menino pois usava boné. Então indagamos a respeito de que não são somente os homens que usam bonés, todos nós podemos usar, pois a função do mesmo serve para ambos os sexos.

O aluno Isau desenhou um cachorro e depois chamou um companheiro de sala para brincar do que ele havia desenhado. Saíram, então, imitando um cachorro, latindo, mordendo, dentre outras coisas.

O aluno Agapito desenhou o símbolo do dinheiro “\$” e sai dizendo “tenho mil dinheiro, muito, eu adoro!!!” então perguntei o porque dele ter desenhado e o porque dele gostar tanto assim de dinheiro, ele respondeu que “eu posso comprar o que eu quiser, fico feliz”. Ai perguntei se os pais deles sempre davam o que ele pedia e ele afirmou que não, porque “eles não tem sempre” então indaguei que existem outras coisas que nos deixam felizes como por

exemplo, fazer amizades, ajudar outras pessoas e etc.

Passo pelas carteiras e vejo que Virgilia não está desenhando, pergunto se não vai desenhar, ela não ergue a cabeça e fica mexendo em suas coisas. Pergunto novamente e tenho a impressão de vê-la chorar. Questiono se está acontecendo algo com ela e, ela responde que não.

Vou olhar o desenho de um dos alunos que quando percebe que estou olhando, leva um susto por estar utilizando seus lápis. Explico a ele para usar os que estão para todos usarem. Pergunto se quer que pegue mais para ele. Aluno responde com gesto afirmativo.

Passo novamente por Virgilia e percebo que está desenhando, escondida, utilizando a cadeira como mesa. Uma aluna passa e pergunta se ela está bem e Virgilia responde que sim com a cabeça. Enquanto aluna fala com Virgilia tento ouvir, mas a mesma fala tão baixo que não consigo.

Durante a realização da atividade eles cantaram em coro “eu quero tchu, eu quero tcha”.

Não conseguimos realizar a conversa final por falta de tempo.

Olhando para os desenhos, Virgilia desenha uma menina sem boca e escreve em seu desenho o nome dos interventores.

Capitú desenha a escola juntamente com um coração. Desenha a quadra dividida entre meninos e meninas. E ao lado, o desenho de uma mulher de braços abertos, acima está escrito meu nome.

Iaiá desenha somente os interventores e ela.

Helena Também desenhou o centro da quadra, os alunos em círculo com um desenho meu ao lado. Do lado, desenhou a entrada da escola.

Lucia desenhou a colega que senta-se a sua frente.

30/05/2012

Não houve intervenção.

06/06/2012

Ao chegarmos na sala de aula e falarmos que iríamos realizar novamente a intervenção nesse espaço o aluno José Pacheco indagou “Ave Maria”.

Atividade: Desenhar uma atividade em que todos estejam participando – Formamos três grupos e cada grupo deveria decidir uma atividade a ser desenhada, onde todos deveriam estar presentes e além disso, todos deveriam ajudar a desenhar. Como eles haviam desenhado individualmente a si mesmos na aula anterior, achamos interessante que eles se desenhassem agora no grupo.

Nota que os alunos com características mais tímidas, quietas e retraídas se juntam em um mesmo grupo.

Interventora diz que depois mostrarão o desenho para os outros grupos. Aluno diz: “vai fazer a gente passar essa vergonha?”

Dois grupos não estavam conseguindo desenhar a mesma brincadeira, cada um estava desenhando a sua num canto do papel.

Apenas um grupo, que foi formado apenas por meninos, estava desenhando uma mesma atividade na qual todos estavam participando. A atividade era futebol.

Outro grupo, com a mediação do interventor, decidiu qual desenho iriam fazer e começaram a desenhar, com um pouco de dificuldade inicialmente, sendo que a interventora teve que ficar o tempo todo junto com os mesmos.

Mesmo com a interventora dizendo para todos da sala que a cartolina era de todos, um aluno gritou “Sai daqui, está invadindo meu espaço” assim, tivemos que lembra-lo novamente que o desenho não era individual e que todos tinham que desenhar juntos uma única atividade.

Um outro aluno disse “ele não aprendeu a dividir as coisas mesmo”.

O terceiro grupo após insistente intervenção da interventora conseguiu ajuda-los a decidir uma atividade e assim eles começaram a desenhar.

Luis Alves chora isolado em um canto por ter seu desenho rabiscado por Jorge Depois de muita conversa e do pedido de desculpas de Jorge, Luis Alves. volta para o grupo, porém rabisca o desenho de todos. Luis Alves ri de Jorge que tem seu desenho rabiscado. Agora, quem vai chorar é Jorge Vou até ele, conversar sobre o ocorrido e pedir para voltar para o grupo porque precisamos dele, tanto quanto dos outros para que nos explique o desenho.

Não havíamos determinado inicialmente quais eram os grupos e seus respectivos membros, todos tinham autonomia para escolher onde ficariam, então, foram formados três grupos, um só de meninos, outro só de meninas e um misto. Perguntei ao grupo das meninas porque ali não haviam meninos e elas disseram “eles são muito chatos e não deixam ninguém fazer nada”, fiz a mesma pergunta para o grupo só de meninos (aqueles que haviam desenhado futebol) e disseram que “elas são moles e não jogam futebol” o terceiro grupo não soube responder o motivo de estarem separados. Então tivemos que intervir no sentido de tentar superar essa segregação.

Conversa final: Uma das interventoras pediu para que um aluno a ajudasse a organizar o círculo para que eles apresentassem seus desenhos, contudo ele saiu chutando os alunos e praticamente os obrigando a fazer o círculo, então, a interventora disse-lhe que não era daquela forma que era pra ele fazer, pois poderia machucar alguém e ele disso se prejudicar e

disse-lhe que deveria falar educadamente com as pessoas.

Eles não ficaram em silêncio para a conversa final.

Novamente eles somente ficaram em silêncio quando gritamos com eles.

O aluno José Pacheco disse-me que não conseguia ficar parado e prestar atenção, então o interventor começou a fazer perguntas que poderiam chamar sua atenção e ele começou a responde-las mostrando um grande interesse. Mantemo-nos assim por um tempo, então, o interventor disse-lhe mostrei que ele conseguia sim prestar atenção e nos ouvir, era só ficar em silêncio.

13/06/2012

Combinamos com eles em sala de aula que se na intervenção de hoje eles colaborassem e respeitassem os nossos combinados, na próxima semana iríamos realizar a atividade na quadra.

A sala estava fazendo muito barulho quando um dos alunos vira para mim colocando as mãos nos ouvidos e indaga “muito barulho”.

Conseguimos organiza-los somente quando utilizamo-nos de chantagem (intencionalmente para observarmos se assim eles respeitariam), alegando que se eles não colaborassem na próxima semana eles não iriam para a quadra.

Atividade: Guarda-objeto – todos ficam sentados em círculo como se fosse guarda-objetos. Um interventor sai da sala com uma criança para que depois retorne. Damos algum objeto para que alguém o esconda. O aluno que saiu da sala retorna e tem que descobrir com quem está o objeto. O sinalizador de onde o objeto se encontra são as palmas dos alunos, quanto mais perto o que está procurando chegar do guarda-objetos certo as palmas ficam mais fortes. Alguns alunos não respeitam a regra e dizem o nome do aluno que está com o objeto.

Quando um aluno já havia ficado em posse do objeto, quis sair da brincadeira, então explicamos que ele não deveria fazer aquilo pois todos tinham o direito de participar e se toda vez que alguém fosse saísse da atividade, ela não ia acontecer.

Quando pedimos para que aqueles que ainda não haviam ido erguesse a mão para um amiguinho escolher, várias que já haviam participado erguiam, na intenção de que fossem novamente.

Uma interventora teve que sair da sala com o aluno Isau por causa do comportamento que o mesmo estava tendo. Sentam-se e Isau não para de mexer em um parafuso insistentemente. A interventora pede o parafuso e Isau nega. A interventora então diz que somente deseja que ele pare de mexer no parafuso para que eles possam conversar e o aluno Isau diz que não

consegue, e por esse motivo é que ele toma remédio. Continua dizendo que não sabe ler, escrever, nem ficar quieto. Por tudo isso ele toma remédio (afirma).

Jorge e Brás brigam e Brás se isola do restante da turma e fica chorando. Jorge vai até ele e pede desculpas inúmeras vezes, contudo o seu amigo não corresponde, então, ele vira para a interventora e diz para ele em tom de tristeza “eu to pedindo desculpas mas ele não quer me desculpar”.

20/06/2017

Tivemos que realizar a intervenção dentro da sala de aula, pois estava chovendo na quadra.

Uma das interventoras pergunta em tom de brincadeira “qual vocês acham que vai ser a atividade de hoje?”

E os alunos respondem rolar no chão, tropa de elite, telefone sem-fio e ficam gritando várias atividades.

Então, o interventor pede silêncio para que todos pudessem ouvir a explicação da atividade. Ele explicita que quanto mais barulho eles fizerem mais difícil será para explicar a brincadeira e assim mais tempo de atividade perdemos.

Atividade: Mímica – Cada aluno teria que imitar alguma um papel social, animal, ou alguma coisa, para que os outros pudessem descobrir. Inicialmente começamos individualmente e depois faríamos duplas.

Quando chegamos, recebo um abraço de Capitú

A primeira aluna a ser escolhida pela interventora foi Helena escolhida pela interventora justamente por será a mais “quietinha”. Helena não quis participar pois estava com vergonha de ir na frente da sala representar afirmando de forma extremamente introvertida “não quero ir”. Helena começou a mexer nas mangas e olhar para o chão.

A interventora pergunta o que Helena vai imitar, Helena diz não saber. Helena diz que não quer imitar nada e a interventora diz que ela pode sentar que depois, se quiser, pode participar. Mesmo a interventora dizendo que faria junto com ela, a mesma continuou negando.

Virgilia começa a erguer a mão para tentar adivinhar mas como está sentada na última carteira, no canto da sala, a interventora não a vê e não a chama por muito tempo, até que quando a alertamos para olhar para os demais alunos, a interventora deixa Virgilia adivinhar.

Um aluno imitou uma pessoa com rosto feliz andando toda com “marra” (termo utilizado pelos próprios alunos) e descobriram que era um “descolado”.

Outro aluno imitou um trabalhador, segurando uma enxada, com o rosto triste e aparentando cansaço e depois de algumas dicas do interventor um aluno conseguiu descobrir o que era.

Imitaram pessoas soltando pipa, como se estivessem “cortando” a pipa de outra pessoa.

Pulando corda com alegria.

Coelho da páscoa. Começaram a dizer que queriam chocolate.

Um aluno colocou dois dedos na cabeça, como se fossem chifres e começou a ameaçar a chifrar as pessoas, com aparência nervosa. Então, descobriram que era um touro.

Um outro aluno imitou um policial, como se estivesse armado e com a cara de assustado. Perguntei o porque dele estar assustado e ele disse “to com medo dos bandidos”.

Imitaram um aluno sentado em sua carteira escrevendo em seu caderno, como se também estivesse assustado.

Tirando o dente, como se estivesse sentindo muita dor e era um dentista.

Outro aluno imitou um bandido atirando em um policial dando risada.

Tirando carvão do trem.

Um aluno imitou um bombeiro, como se estivesse apagando o fogo de algum lugar. Perguntei o porque dele estar fazendo aquilo e ele disse que o tio dele era bombeiro e que ele ajudava a salvar vidas.

Quando um aluno foi escolher outro para imitar ele indagou apontando para uma aluna da sala “a mais gordinha da sala”, essa mesma aluna já estava chorando desde o início da intervenção e não quis participar. Contudo indagamos que ele não deveria trata-la daquela forma pois, magoava as pessoas, sendo que ninguém é perfeito, todos nós temos defeitos, então um aluno virou pra ele e disse “só Jesus é perfeito”.

O aluno José Pacheco disse para uma interventora “sabia que eu já transei com a minha namorada peladinha e relei no negócio dela” a mesma se assustou com a afirmação e disse que era pra ele parar de dizer aquelas coisas, pois ele nem sabia o que estava dizendo.

O aluno Bento chegou perto de nós, ajoelhou no chão, ergueu as mãos para o céu e saiu girando de joelhos, perguntei o que ele estava imitando e ele disse “eu sou o rei dessa terra” perguntei de qual terra ele estava falando e ele disse que “eu sou o rei da escola”.

Uma aluna imitou uma cozinheira com a feição cansada e mexendo um caldeirão, um dos alunos respondeu que ela era uma bruxa.

Um aluno imitou um lutador de UFC, como se estivesse dando socos e pontapés em outra pessoa.

Percebemos que Helena e Capitú não erguem a mão para adivinhar. Um dos interventores perguntam se não querem participar e elas respondem que não.

Vou conversar como elas no intuito de dizer que se não quiserem ir na frente da sala de aula fazer mímicas, que podem só tentar adivinhar. Capitú começa a chorar. Deita a cabeça na

carteira e as lágrimas correm em seu rosto que não exprime reação alguma.

Pergunto se não gostam da atividade, Helena. diz que não e Capitú diz que sim. Pergunto então se querem brincar comigo, ambas dizem que não e Capitú continua chorar. A questiono se está tudo bem e a mesma acena com a cabeça que sim. Capitú e Helena começam a escrever e desenhar juntas.

Alunos escolhem 2 vezes Capitú para participar, mas ela se recusa.

Virgilia vem até Capitú para perguntar se ela não quer ir imitar algo. Capitú responde que não, porém, desta vez de forma muito mais “tranquila” do que das demais em que perguntei em particular ou que a interventora perguntou em grupo.

Pergunto para a profª se ela sabe o porquê de Capitú estar chorando. Profª diz que Capitú é meio sensível, que não quer participar da aula de música, que o prof. desta aula os deixou a aula toda em pé.

Conversa final:

Alguns disseram que não gostaram da atividade porque queriam ir mais de uma vez.

Um dos alunos apontou para outro e disse “não gostei por causa do baleia ali”, os outros alunos começaram a gritar em couro “baleia, baleia”, assim tivemos que intervir e dizer que era errado o que eles estavam fazendo, não é certo colocar apelidos que machucam as pessoas, isso é preconceito, pois todos nós temos algum defeito e somos diferentes, e devemos respeitar nossas diferenças.

27/06/2012

Atividade: Navio cooperativo – utilizamos um grande pedaço de TNT onde todos os alunos pudessem ficar encima. Eles devem se imaginar em um navio e que não podem cair no mar. Todos juntos tem que atravessar o mar e chegar até a praia para se salvarem. Não podem descer do TNT, tem que movimenta-lo mexendo os corpos o arrastando.

No início da atividade ao invés de se ajudarem para alcançar o objetivo, ficam se empurrando. Estão achando mais engraçado empurrar do que realizar o objetivo.

Quando um aluno finge que está caindo, os outros também caem.

Intervirmos no sentido de que alcançassem o objetivo da atividade que era “que todos se salvassem juntos”.

Alguns alunos se abraçaram para ficar mais fácil de empurrar o navio, contudo alguns alunos estavam atrapalhando e por isso dificultava a atividade.

O aluno Carlos Bastos disse “é verdade não é pro, se só 5 ajudarem os 28 não conseguem empurrar o navio”

Mesmo com dificuldade conseguem chegar ao seu destino.

Conversa final:

Perguntamos o motivo deles terem conseguido alcançar o objetivo então o aluno M respondeu que “é porque todo mundo ajudou”.

Outro aluno respondeu “mas se todos tivessem ajudado realmente teríamos terminado mais rápido, mas tava muito difícil com um monte atrapalhando”.

22/08/2012

No início da intervenção um aluno veio até mim e perguntou em tom irônico se “você não gosta de esporte não é? Eu gosto de jogar bola” acreditamos que ele tenha perguntado isso por não utilizarmos os esportes nas aulas de educação física, diferente do professor da escola.

Atividade: cadeira cooperativa – um aluno por vez sentará no joelho um do outro até que todos estejam sentados, isto é, cada um estará sentado em alguém e terá alguém sentado em seus joelhos, até que se forme uma fila onde todos estejam sentados dessa forma.

A pesquisadora Suelen pede para sentarem no colo do outro e Helna diz que não vai participar. Iaiá. (que está no colo da Capitú) diz: “só porque eu sentei no colo dela?” Depois de um tempo, Helena. volta a atividade e percebo que está senta no colo de Capitú

Um aluno disse que não gostou da atividade sem mesmo ter brincado, talvez por não querer sentar, ou que alguém sente no seu colo.

Um aluno foi sentar no joelho do outro e disse “baleia, seus filhos já nasceram?” então, esse aluno ficou bravo e começou a correr atrás do seu companheiro. Explicamos que não podia agir daquela forma.

Um dos alunos alegou que só batendo nós conseguiríamos fazer com que eles participassem direito da atividade.

Uma menina disse “se esse gordo sentar no meu colo eu não vou agüentar”, ele ficou triste, contudo insistimos para que o fizesse, então o mesmo sentou e realmente conseguiram ficar daquela forma.

A aluna Capitú não quis participar da atividade, mas não nos falava o motivo, talvez seja pelo fato da reação dos outros em relação com o peso dela, ou por sua amiga mais próxima ter ido sentar no colo de outra pessoa que não ela, talvez ficando com ciúmes de Helena, que já estava sentada.

Não observamos nenhum constrangimento dos em relação aos meninos sentarem no colo das meninas e vice-versa.

Não houve tempo para a conversa final.

12/09/2012

Atividade: Navio

Nesta atividade é feito uma demarcação no chão de 4 lados, formando um quadrado, cada lado tem sua numeração. Os alunos são divididos em 4 cores, através de crachás coloridos. Cada grupo de determinada cor teria que se manter em um número, um lado do quadrado. A partir daí são dados comandos em que se pede para que determinada cor vá para determinado número. Por ex: Vermelho para número 3. Os estudante precisariam se atentar ao comando de se mover sobre o navio sem sair do mesmo. Ou seja, precisaria que o grupo todo se articulasse para que pudessem se locomover ao destino escolhido.

Helena aceita o crachá para brincar.

Capitú está com o crachá preto e somente os meninos receberam este crachá, mas ainda assim, Capitú brinca sem reclamar, porém o tempo todo com as mãos para trás, ou para frente, denotado uma certa atitude de obediência.

Helena fica no mesmo grupo de Marcela e parece se divertir bastante, abraça um aluno surpreendentemente.

Mesmo dizendo que não gosta de brincar, Helena brinca enquanto os pesquisadores tentam explicar a atividade.

Meninas da sala (Lucia, Virgilia, Iaiá) fazem de tudo para saber o que escrevo. Pulam, e quase me derrubam querendo tirar a pasta de minhas mãos.

Capitú também se aproxima sorrindo, porém não tenta tirar a pasta de minhas mãos como as demais.

19/09/2012

Atividade: Caçador de tartarugas

Esta atividade é similar a brincadeira “rela-congela”, onde existe um pegador, que tenta pegar os demais estudantes. Quando consegue relar em alguém, este é pego e deve permanecer como uma tartaruga virada com o casco para baixo e as patas para o alto. Os demais membros da atividade, ao ver uma tartaruga podem a libertar por relar novamente no estudante pego.

Pelo ocorrido na aula anterior, alguns alunos ficaram na sala de aula com a professora. Dentre eles, Isau e Valéria.

Capitú vem até mim perguntar sobre a atividade.

Muitas crianças começam a pegar Helena. De maneira que, ao mesmo tempo em que é

descongelada, congela-se novamente e não consegue sair do lugar. Helena parece ficar brava, pois sua feição está claramente “fechada” e por isso, vai sentar-se fora da atividade.

Vou conversar com Helena. e pergunto o que aconteceu, ela não quer dizer o que a fez sair da atividade e me responde com um simples: “nada”.

Insisto e pergunto se não quer mais brincar, Helena responde que não. Pergunto então se não gostou, e novamente sua resposta é “não”. Digo que depois vamos trocar a atividade e pergunto se assim ela voltaria a brincar. Ela responde que sim. Suas respostas são dadas unicamente com gestos corporais que correspondem a sim e não, ou seja, balançando a cabeça.

Trocamos para a atividade da pipoca e Helena voltou para a atividade.

Capitú pareceu se divertir durante a atividade toda.

02/10/2012

Atividade: Atividades com venda

Nesta atividade, os estudantes estariam em duplas em que um dos membros da dupla estaria vendendo, enquanto o outro o guiaria. Assim, primeiramente andariam vendados pela quadra, guiados pelo seu companheiro e, posteriormente, fizemos uma atividade de chute ao gol, ainda vendados.

A interventora pede para que se dividam em dois times, os que se sentariam atrás da interventora Karina e da interventora Tati(eu). Capitú e Iaiá. são escolhidas para meu time e Helena. para o de Karina. Helena. vai se sentar até que Suelen diz que ela pode vir para o outro time, Helena. volta para a brincadeira.

Virgilia. está “sozinha”, sem a companhia de Lucia demora para achar um par. Digo a ela para se juntar com outra aluna.

Iaiá e Helena. brincam fora da atividade principal. Capitú chuta a bola e depois que percebe que não chutou muito bem, faz repetidas vezes sinal de negativo com a cabeça para si mesma. Iaiá, Helena e Marcela saem da atividade e começam a desenhar no chão. Me aproximo para perguntar o que estão fazendo e Helena. cochicha no ouvido de Iaiá.

Iaiá. por sua vez, pega uma cartinha e me dá. Diz, : Aí, pro. A Helena. pediu para eu te mostrar a cartinha que ela me deu. Olho para Helena. e ela retribui sorrindo. Leio a cartinha, me impressiona o fato de ela trocar as letras, mas o que mais me impressiona é o quanto Helena expressa seu vínculo afetivo com Iaiá. através das palavras. Junto com a carta, existia uma foto.

Ao final da atividade, pergunto se gostaram da atividade. Iaiá. Marcela e Helena dizem que sim. Mas, chegando na sala, quando a pergunta se estende as demais, dizem que não gostaram. Todas elas disseram que não gostam de chutar. Helena. praticamente só mexeu os lábios. Marcela. também falou muito baixo.

Na quadra, durante a brincadeira, Helena falou bastante e alto o suficiente para que consigamos ouvir, porém na hora de falar para todos, utiliza somente de sussuros.

17/10/2012

Sobre os termos do TCLE, a professora disse que alguns pais não quiseram assim porque acharam que os seus filhos teriam que sair da escola e ir para a UNESP.

Recebo um bilhetinho de CAPITÚ escrito:

“Eu te amo muito

o tras palavras

eu CAPITÚ

pecei em você

Para: professora Tati

Te amo”

Atividade: Discussão sobre desenho da Mônica.

Passamos a eles um desenho animado da Turma da Mônica, no qual, Mônica amanhece da cor azul e se sente rejeitada pelos demais.

Lucia e Virgilia se sentam de um lado meu, para tentar saber o que estou escrevendo e do outro M.E e Helena. As meninas sempre sentam-se juntas.

Quando tento conversar com Virgilia, ela evita olhar em meus olhos.

Obs: Não pude observar e relatar mais significativamente pois necessitei ajudar a manter a calma entre os alunos.

24/10/2012

Helena trás o termo de consentimento que estava faltando, neste momento, estou conversando com a professora. Ela segue olhando só para o termo, dobrado. Desdobra e me entrega sem dizer nada, olhando somente para baixo.

Atividade: Rugby adaptado: Nesta atividade, os alunos utilizaram a bola de Rugby e precisavam passar para seus companheiros de time até que chegasse ao gol adversário. A bola só poderia ser tocada com as mãos.

Durante a atividade, Brás cai pela 2ª vez, Matheus diz “caiu de novo, que engraçado” Gabriel parece não ligar.

Enquanto estou sentada observando a sala e anotando o ocorrido, Helena se aproxima e diz para amiga que não vai mais brincar, começa a desenhar no chão, na minha frente, Helena sai e vai desenhar em outro local, quando me dou conta, o que estava desenhando era um coração escrito eu te amo.

Iaiá, Marcela e Virigilia brincam fora da atividade grupal. Capitú, no entanto está participando e parece se divertir muito, e brinca mesmo sem estar acompanhada das outras meninas.

Conversa com Lucia e Valéria:

Brás está chorando, sentado sozinho. Chego para perguntar o que aconteceu, Brás chora e diz que ninguém passou a bola para ele. Levanto e digo para ele vir comigo que jogarei com ele. Pego a bola, passo uma vez para ele. Avisei a Suelen para tentar passar para quem não estava tendo as mesmas oportunidades de jogar. Suelen passa para Brás, que faz ponto e sai correndo e sorrindo.

Lucia Vem me perguntar novamente o que escrevo. Tento explicar dizendo que escrevo como brincam, se brigam, se se ajudam, para estudar tudo depois. Na. Pergunta se digo para os pais que eles bagunçam. Fala que Aires. Disse que faço isso. Explico que não. Lucia engata conversa dizendo que Valeria. é sua melhor amiga. Que sempre estão juntas, pergunto se Valeria tem vergonha. Digo: “Ela tem vergonha NE?” Lucia diz: Tem, ela tem muita vergonha de ficar na frente dos outros. Em seguida chama Valeria. Eu digo que Lucia está dizendo que são muito amigas. Valeria conversa com Lucia e não olha para mim, com raras exceções.

A conversa ocorreu no sentido de me dizerem o quanto são amigas e o quanto se defendem. Na hora de ir embora, Helena e Iaiá me chama para que eu veja a dança que estão ensaiando. Helena parece não se incomodar com minha presença ainda assim, parece envergonhada e olha constantemente para baixo.

Iaiá diz “prof, da próxima vez pede para os professores pedirem para passar a bola para mim?” Digo: “ Mas, porque você não me disse ao decorrer da atividade?”, responde ela “você estava escrevendo”

“Mas ainda assim, alguns alunos disseram que não estavam conseguindo pegar na bola e eu ajudei”

“Ah, eu não sabia”

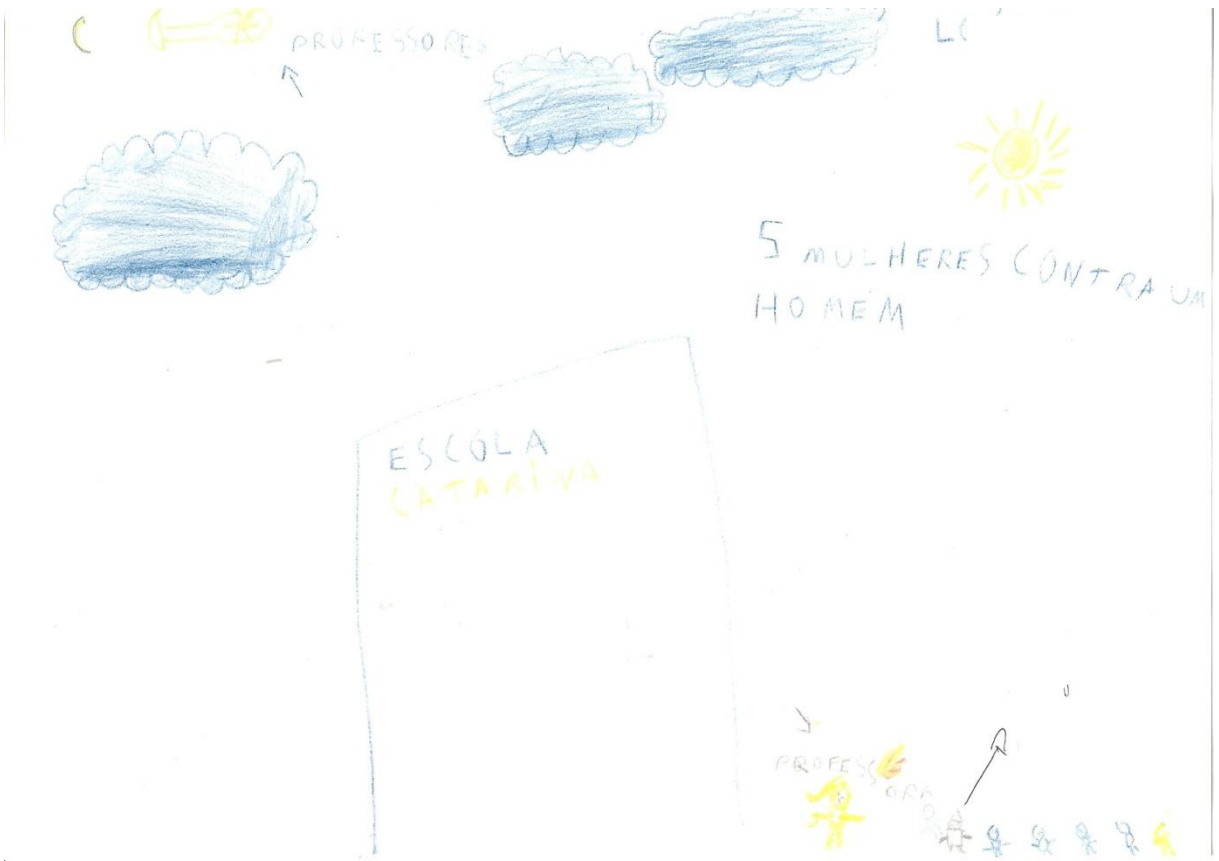
“Tem que falar, Iaiá”

Converso com a professora sobre os termos e explico que, na verdade, não preciso de todos, porque só utilizarei dados de alguns alunos. Digo que duas das principais alunas são Capitú e Helena e pergunto se ela concorda que ambas se mostram mais quietas, com características que se entendem por tímidas. A professora diz que sim, que Capitú melhorou muito do começo do ano até agora, mas que a Helena, ainda é “difícil”. Que tem muita vergonha mas, que não gosta de ser contrariada. Que sua mãe diz que ela faz da mesma forma em casa, se contrariada, “emburra”.

Desenhos dos estudantes:









SUELE RODRIGO

TATE

L





Nome: M.



E

