

A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica¹

Izabel Galvão²

Resumo: Conflitos são elementos inerentes e constitutivos da vida psíquica e da dinâmica social e a escola é um meio que favorece a ocorrência de conflitos cujos significados e fatores desencadeadores são estreitamente ligados às especificidades desta instituição. Apoiando-se em conceitos extraídos da psicologia genética de Wallon, este estudo apresenta a análise de alguns episódios de conflitos encontrados em situações observadas e vídeogravadas numa creche pública em São Paulo, com crianças de idade média de 3 anos e 5 meses. Foi possível identificar e discutir os fatores subjacentes aos conflitos, encontrando relação destes com o processo de constituição da identidade, com a dinâmica própria das emoções e com a organização do ambiente escolar.

Palavras-chave: Conflitos; Wallon; Escola.

Abstract: Conflicts are inherent and constitutive elements of psychic life and of social dynamics, and school is a favorable environment to conflicts whose meanings and triggering factors are closely linked to the specific features of this institution. Based on Wallon's genetic psychology conceptions, this study analyses some conflicts between three-year-and-five month-old (average) children videotaped at a public pre-school in São Paulo. It was possible to identify and discuss factors/reasons underlying these conflicts, and understand the relationship between these conflicts and the process of identity constitution, the typical dynamics of emotions and the organization of school environment.

Key-words: Conflicts; Wallon; School.

¹ Este artigo é resumo de tese de doutoramento defendida na Faculdade de Educação da FEUSP. Uma versão deste trabalho foi apresentada no Colóquio Internacional "Violence in School and Public Policies" promovido pelo Observatoire Européen de la Violence Scolaire, em março de 2001, em Paris.

² Professora-doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Os conflitos são elementos inerentes e constitutivos da vida psíquica e da dinâmica social. A escola é um meio que, além de acolher conflitos próprios de cada um dos indivíduos nela reunidos e da sociedade em que ela se insere, acolhe e favorece a ocorrência de conflitos cujos sentidos e fatores desencadeadores são estritamente ligados às especificidades dessa instituição de educação coletiva.

No campo da psicologia, encontramos a idéia do conflito como elemento constitutivo da vida psíquica em clássicos como Freud (1856-1939), que propõe a existência de um conflito intrapsíquico básico entre as pulsões de vida e de morte; em Piaget (1896-1980), que vê o conflito entre os esquemas cognitivos do sujeito e o real como um motor do desenvolvimento da inteligência; e em Wallon (1879-1962), que sustenta que a compreensão dos fenômenos psíquicos deve aceitar as oposições encontradas no real, na atividade do sujeito e nas relações entre o sujeito e o real, tentando compreender-lhes os componentes e o dinamismo.

O estudo cujos elementos vamos apresentar parte da análise de episódios de conflito encontrados em situações observadas e gravadas numa creche pública em São Paulo. Como ferramenta teórica para a compreensão da dinâmica das interações utilizamos conceitos da psicologia do desenvolvimento. A escolha dos conceitos e das questões de pesquisas é oriunda de um estudo de observação anterior (Galvão, 1996), feita em classes de uma escola maternal onde constatou-se que a ocorrência de conflitos gerava um clima de forte tensão entre crianças (com idade média de seis anos) e a professora e mesmo entre as crianças. Nesse estudo, os conflitos tratados tinham como tema predominante a questão do movimento: de um lado a professora sempre pedindo a contenção motora e repreendendo as manifestações das crianças, de outro, as crianças tentando escapar às limitações impostas à sua atividade física, na qual destacam-se a impulsividade e a expressividade como traços característicos. A percepção do clima de tensão resultante desse confronto permanente, a aparência repetitiva e estereotipada dos conflitos e a análise dos fatores que constituem o contexto pedagógico levaram-nos a propor que tais conflitos indicavam inadequações desse contexto, cujos aspectos fundamentais eram a excessiva exigência de contenção motora, os precários recursos do espaço, a condução das atividades sempre concentradas na professora e as ambigüidades e inconsistências presentes nos conteúdos das atividades.

Confrontadas com a idéia do conflito como inerente e constitutivo, essas reflexões nos levaram à formulação de uma questão referente à possibilidade de fazer a distinção entre os conflitos que resultariam das inadequações do meio escolar e os que seriam próprios do desenvolvimento/funcionamento psíquico e da vida coletiva.

Para avançar na compreensão dessa questão teríamos de analisar uma situação em que o contexto escolar fosse mais bem organizado em comparação aos as-

pectos vistos no estudo anterior como responsáveis pelos conflitos e pelo clima de tensão. Precisariamos ainda de uma ferramenta metodológica que permitisse captar aspectos mais sutis das interações, tais como as expressões emocionais, também elas vistas como podendo intervir nas situações de conflitos; por isso optamos pela gravação em vídeo.

Este artigo apresenta alguns conceitos teóricos que dirigiram o olhar para as interações e sua análise. Apresenta depois os procedimentos de coleta e análise dos dados, dando exemplos de episódios encontrados. A análise das situações de conflitos tenta fazer compreender os fatores que lhes são subjacentes e o modo como a professora os gere. Para concluir, tentamos mostrar porque esses dados reforçam a idéia de utilizar a análise dos conflitos como eixo de reflexão sobre a prática pedagógica.

Alguns conceitos teóricos: emoções e constituição do eu

Partia-se de alguns conceitos propostos pela teoria de Wallon, que atribui vários significados à noção de conflito. No plano intrapsíquico, ela identifica a existência de contradições permanentes entre os campos e as atividades que constituem a vida psíquica como, por exemplo, os conflitos entre as emoções e os automatismos, entre os automatismos e a representação, entre as emoções e a representação (Wallon, 1970/1942). Segundo o autor, a aceitação do conflito como constitutivo é fundamental para a compreensão de um fenômeno como as emoções, fenômeno cuja natureza é muito contraditória.

No estudo das emoções, Wallon (1987/1934) mostra que, para compreender-lhes as funções e a dinâmica, devemos analisar os primórdios da vida humana. Os choros, os espasmos e os impulsos do recém-nascido – expressões orgânicas depois organizadas sob a forma de emoções diferenciadas – são os primeiros recursos de comunicação com os familiares. A imperícia da criança no nascimento torna-a dependente do meio humano, cuja mobilização é desencadeada por um efeito de contágio peculiar às expressões emocionais. o contágio é acompanhado de um estado de fusão que as emoções provocam normalmente entre o sujeito que as exprime e aqueles que o rodeiam. Essas condições da primeira infância sempre terão uma influência na dinâmica das emoções: propícias para surgir em momentos de insuficiência de recursos, propícias para provocar contágio e para levar à fusão dos sujeitos que participam da situação. Ademais, a ligação imediata entre os indivíduos que provocam as emoções é uma condição para que as crianças tenham acessos à linguagem de seu meio. As emoções podem, assim, ser percebidas como fator que favorece o desenvolvimento da atividade cognitiva. Todavia, com o desenvolvimento da inteligência, essa relação adquire também a direção de um antagonismo.

Na idade pré-escolar, apesar dos progressos da linguagem, as emoções continuam a desempenhar um papel muito primordial na interação social. Na ontogênese, a diferenciação progressiva da pessoa é acompanhada de uma possibilidade crescente de controle das emoções. Segundo Nadel (1986), haveria uma correspondência entre o nível de diferenciação pessoal e os meios privilegiados de interação social, correspondendo o grau mínimo de diferenciação às fases em que as emoções desempenham um papel preponderante. As possibilidades de controle emocional na idade pré-escolar ainda são frágeis, sendo a criança muito suscetível a sofrer crises emocionais, situações que podem ser consideradas conflituosas. E mesmo a dinâmica própria das manifestações emocionais, cujos contágios, labilidade e “narcisismo”³, suscita inúmeras possibilidades de conflito: com o mundo físico, com o outro, consigo mesmo.

No plano interpessoal, apreendido como oposição ao outro, o conflito tem um papel importante no processo de constituição do sujeito. Levando em conta o estado inicial de indiferenciação da pessoa, a oposição ao outro permitiria a distinção progressiva do eu. Wallon identifica, por volta dos três anos, o surgimento de uma crise decisiva na construção da consciência de si. Descreve vários comportamentos que comporiam essa crise, sendo a oposição ao outro, um elemento-chave. Apenas opondo-se ao outro, ou seja, negando o não-eu, é que se constitui uma identidade estável, permanente, que já não se funde no outro, nem sequer nas circunstâncias exteriores nas quais a pessoa se insere.

Podemos encontrar paralelos entre a crise do personalismo proposta por Wallon e os desafios da adolescência tais como nos mostra, por exemplo, Rochex (1995) ao discutir o papel da oposição na construção da identidade: emancipando-se das referências que constituíram sua biografia, o adolescente faz um inventário crítico do que deve ser abandonado ou preservado. Nesse caso, ser contra o adulto (pais ou educadores) significa, ao mesmo tempo, opor-se e procurar apoio.

Pesquisas norte-americanas (Shantz&Hartup, 1992) valorizam o papel dos conflitos interpessoais no aprendizado das competências sociais, reconhecendo também seu papel no processo de diferenciação pessoal.

No meio escolar, a dinâmica dos grupos é, portanto, suscetível de resultar em diversos tipos de conflito. Já nos anos trinta, Kurt Lewin (1890-1947) formulava o problema do clima dos grupos, sugerindo que essa qualidade tão difícil de definir é como que o ar que a criança respira e que o êxito de um professor depende, em grande parte, do ambiente que ele cria. Defendemos que o clima relacional é em grande parte dependente do modo como são enfrentados e geridos os conflitos.

³ Martinet (1972) chama de “narcisismo” o fenômeno de uma emoção que, uma vez desencadeada, pode desenvolver-se e prosseguir nutrida por seus próprios efeitos, independentemente de sua causa primária.

Para avançar na compreensão desse tema – a análise dos conflitos em meio escolar e de sua gestão – realizamos o seguinte estudo.

Apresentação da pesquisa e primeiras impressões

A pesquisa se insere num paradigma que pretende descrever e compreender as interações sociais em seus sentidos e dinâmica, sem pretender descobrir-lhe regras ou leis para serem pura e simplesmente aplicadas em outras situações. Estudando o cotidiano escolar em suas minúcias, pretendemos compreender-lhe a trama e as conexões, de sorte que são os elos que conseguimos descobrir que são transferíveis e não os conteúdos estritos das cenas ou das seqüências (Azanha, 1992).

A creche onde foi feito este estudo é reconhecida como de boa qualidade e foi muito receptiva à proposta de pesquisa. Empenhamo-nos em fazer a restituição dos resultados e em colaborar com a instituição de acordo com suas demandas e com nossas competências.

Depois de um primeiro período de familiarização com as crianças, os educadores e a rotina das atividades do conjunto das classes, escolhemos observar uma classe de crianças (com 3 anos e 5 meses de idade média) que tinha uma dinâmica reconhecida como conflituosa e cuja professora era considerada competente. Ela se mostrou interessada em participar da pesquisa e logo depois contou que o grupo vivia um momento difícil, pois as crianças estavam muito agitadas e resistindo mais do que o comum às suas propostas.

Decidimos observar o momento do dia em que o grupo realizava atividades dirigidas pela professora, de uma duração de 50 a 60 minutos. As crianças tinham um momento dirigido de manhã e outro à tarde, nos demais podiam escolher entre algumas alternativas de atividades oferecidas. Gravamos seis sessões de atividades organizadas segundo o planejamento da professora, num total de 6 horas e 20 minutos de filme.

A pesquisadora ficou presente, operando uma câmera fixa no canto da sala. Além das observações diretas, tivemos entrevistas com a professora para colher mais elementos sobre o contexto das atividades e para discutir algumas situações de conflito observadas. Essas discussões também eram momentos de formação por causa da reflexão sobre a prática que elas permitiam.

Para ter bases de comparação observou-se o mesmo número de sessões para o grupo de idade seguinte (4 anos e 8 meses de idade média), durante o momento equivalente de seu dia. Entre eles, o tempo de permanência na sala era de cerca de 1h20 e as atividades propostas seguiam um princípio comum. Nossa participação com a professora desse grupo foi menor assim como a análise dessas gravações não ultrapassou a etapa de um exame de conjunto.

A despeito das similitudes do contexto, a atmosfera dos dois grupos era muito distinta. Entre os grandes, a facilidade com que eles se envolviam nas propostas da professora era impressionante, recebiam suas formulações com entusiasmo, com muita frequência pontuadas em coro com exclamações de alegria: “oba”, “legal”. Era impressionante também a persistência das crianças em fazer as atividades até o fim. Seu envolvimento era muito visível nas situações em que disputavam entre si para defender seus pontos de vista e as respostas que supunham corretas. A intensidade emocional dos comportamentos e das interações não era tão forte como a que se observava entre os pequenos, mudanças de tonalidade emocional do grupo em geral coincidiam com manifestações de entusiasmo coletivo e em uníssono a propósito de um objetivo em comum, o que dava a impressão de uma grande homogeneidade das reações e dos gostos.

Entre os pequenos, o clima era muito diferente: as manifestações emocionais eram mais espetaculares, eles eram muito mais agitados e raramente se orientavam espontaneamente para um mesmo objetivo. A impressão de heterogeneidade de reações era muito marcada. Era evidente que a professora dos pequenos despendia um esforço maior para envolvê-los nas atividades por ela propostas ao passo que entre os grandes parecia que as crianças tomavam à frente para agradar a professora.

Apesar de uma atmosfera conflituosa e mais agitada na classe dos pequenos, não se sentia um clima de tensão. Ao contrário, tanto nas crianças como na professora, notava-se certa vitalidade e certo entusiasmo, dando isso provas de uma maleabilidade e de uma sensibilidade que parecia favorecer a gestão dos conflitos.

Uma análise mais minuciosa da dinâmica desse grupo permitiu-nos avançar na compreensão das dinâmicas de conflito e de seu impacto no clima de sociabilidade.

Recorte e descrição dos episódios

Depois de assistir inúmeras vezes às gravações visando apreender bem as situações pedagógicas e a dinâmica de interações, procedeu-se à análise dos episódios de conflito. Tendo em conta o interesse de fazer distinções na noção de conflito e de compreender as relações entre os conflitos e as manifestações emocionais e expressivas, optamos por uma definição ampla, que considera episódio de conflito toda seqüência interativa que contenha uma conduta de oposição ou uma crise emocional com tonalidade negativa; essa escolha se distingue da proposta de muitos autores que restringem o termo às interações de oposição mútua, como mostra Shantz (1987) numa revisão sobre o tema. Essa escolha se justifica também pelo fato de, muito amiúde, serem oposições simples, por exemplo, sob forma de reprimenda ou de exortações, que geram tensão.

Assim, o recorte dos episódios foi feito após a identificação das condutas de oposição (verbais ou não verbais) ou dos choros, o que levou à configuração de cerca de trezentos episódios. Depois do recorte dos episódios, fez-se a descrição⁴ das seqüências interativas, identificaram-se os sujeitos envolvidos, o tema da oposição, tentando ao mesmo tempo traduzir em palavras a tonalidade emocional das condutas.

Para melhor ilustrar os procedimentos de descrição e análise dos dados, apresentamos abaixo exemplos episódios. Selecionamos seqüências com os temas mais freqüentes.

Exemplo 1

Era final de período, a roda em que cada criança havia mostrado ao grupo o brinquedo trazido de casa estava no fim, a professora anuncia *quem quer trocar de brinquedo com o amigo, pode*. Imediatamente, Antônio diz *eu quero* e pede à Daniela se pode brincar com seu ioiô. Ela recusa: *não*. A professora tenta convencê-la, mas ela se nega *mas eu não dou prá ele*. A professora explica *não é prá dar, é só prá emprestar, para ele brincar uma vez e depois ele te devolve*. Daniela cede, enrola o ioiô e o lança, exibindo sua proeza para Antônio e para a professora: *olha o tamanho*. Em seguida põe-se a enrolá-lo de novo: *agora eu vou fazer um pro Antônio*. Ansioso, este tenta apressá-la, oferecendo-lhe o seu brinquedo *toma o meu trator!* Irritada, Daniela o contém *calma, ó!* A negociação é interrompida com a chegada do pai de Daniela; ela sai da sala e deixa o ioiô com Antônio.

Nesta cena, em que o tema da oposição é o empréstimo de um brinquedo, (*objeto*) a primeira reação de Daniela é recusar o pedido de Antônio, recusa que deve ser inserida no contexto das condutas anteriores de Antônio, que várias vezes quisera pegar os brinquedos de outras crianças, enquanto cada um apresentava seu brinquedo. A recusa em emprestar seu ioiô manteve-se mesmo diante da primeira intervenção da professora, mas diluiu-se uma vez que esta ofereceu uma explicação em que diferenciava *dar* o brinquedo de *emprestar* o mesmo, argumento que pareceu convencer Daniela.

⁴ O modo de analisar as interações, sem utilizar categorias estabelecidas a priori, inspirou-se em procedimentos de microanálise seqüencial tal como a realizada pelos CRESAS em suas pesquisas (Hardy, Royon, Bréauté, 1996).

Exemplo 2

O grupo organiza-se, numa roda, para escutar a história que a professora vai contar. Brincando com José, Antônio joga sua almofada na frente da de Camila, que já estava posicionada para a história. Ela grita *ai* e reclama para a professora, em tom choroso: *aqui, o Antônio tá na minha frente!* Meio impaciente, a professora tenta dar uma solução: *ah, chega mais prá trás, né Camila?* Camila cruza os braços e chora. Então a professora adota um tom mais sério: *Camila, pára de chorar e vai mais prá trás.* Mas Camila ainda chora: *eu não quero, não quero ir prá trás* e chuta Antônio, tentando afastá-lo. A professora levanta-se e puxa a almofada de Antônio, afastando-a da de Camila, que parece sossegar. (...)

A professora arruma os lugares para a leitura do livro, mas Camila parece ainda não estar satisfeita, novamente reclama, mantendo o tom choroso: *eu não vou ver, se você virar (o livro).* Em tom impaciente, a professora: *Calma, Camila, põe sua almofada um pouquinho prá frente,* fazendo gesto indicativo do movimento que teria que fazer com sua almofada. Geraldo apóia a professora: *é mesmo* e Antônio explica, *se eu ficar na frente dela, ela não vai ver.*

O episódio tem por tema a disputa por um lugar (*espaço*), o sentido da queixa de Camila sendo o de obter um lugar que lhe permita acompanhar sem problemas a história contada pela professora. Chama a atenção a persistência de Camila, que prolonga o choro mesmo quando o problema já parece resolvido, o tom impaciente da professora que não consegue acalmar a menina e o comentário final de Antônio, mostrando clara compreensão da situação.

Exemplo 3

O grupo está organizado em roda, uma criança por vez canta uma música de sua própria escolha. Antônio, apesar de interessado nas canções, parece agitado, pois vez por outra rola o corpo para trás. Sentado ao lado de Camila, toca repetidamente os pés da vizinha. Manifestando desagrado, Camila afasta as mãos de Antônio e reclama com a professora: *Ich, aqui ó, o Antônio tá toda hora tirando o meu sapato,* num tom intolerante. Com bom humor, a professora responde: *não é não, é o seu pé que tá saindo.* Camila entra na brincadeira, pega seu pé e faz gesto de tentar tirá-lo: *ó, é assim, ó, tem que pegar aqui.* Antônio faz mais um toque, desta vez Camila, que olha para a professora, parece nem se dar conta.

Nesta cena cujo tema de oposição é o *contato físico*, o gesto de Antônio parece ato impulsivo, reflexo de incontinência motora, traço próprio à faixa etária e especialmente característico do sujeito em questão. Além de características individuais, a eclosão desse tipo de conduta é favorecida em atividades que exigem imobilidade e autocontrole. Quanto à reação de Camila, é interessante notar como mudou de caráter após a intervenção da professora. Depois de ter-se mostrado incomodada com os toques de Antônio, acabou por incorporar o argumento da professora e por levar na brincadeira o gesto do vizinho.

Exemplo 4

Ao final da atividade com massa de modelar, as crianças catavam os pedaços de massinha que haviam caído no chão, ajudando a professora a arrumar a sala. Ela solicita que Carla colabore: *Carla pega essas massinhas espalhadas no chão, por favor!* Com voz baixa, Carla parece negar. A professora insiste: *Carla, por favor!* Mais forte, Carla mantém protesto: *não!* A professora, firme: *Carla Beker...* E Carla (off) grita forte: *não vou (...)*. Em tom decepcionado, a professora diz: *eu não estou gritando com você, quanta bobagem, quer parar de gritar!*

Neste episódio, Carla opõe-se à uma solicitação da professora (*que fazer*). A insistência do *não* e o grito de Carla sugerem a firme deliberação de não atender ao pedido da professora, num dia em que, aliás, Carla já havia protagonizado outros episódios de oposição ao adulto.

Exemplo 5

Sentados em círculo, a professora apresenta as embalagens de supermercado e as vai colocando no centro da roda. A proposta é de explorarem o texto dos rótulos para, depois, brincarem de mercadinho. Após repreender Antônio, que mexia nas caixas que estavam à sua frente, a professora pergunta ao grupo: *precisa chutar as coisas que estão no meio da roda?* Distoando do coro que responde *não* Laércio diz, em tom forte: *precisa!*, numa explícita provocação. A professora o enfrenta em tom paciente *não precisa, senão, não vai dar prá brincar*. Nesse momento, Armando levanta-se e dá um chute no ar (provocativo). A professora o adverte, com voz mais firme *Armando Pacheco! Ninguém tá achando graça*. Armando senta-se e Laércio, com expressão malandra (sorriso esboçado e olhar oblíquo) comenta *precisa chutar as coisas, não é?* E Armando concorda *é*.

Este episódio, em que a professora se opõe a um comportamento que contraria uma regra estabelecida (*como fazer*), se insere num contexto em que já estavam presentes questões disciplinares, a professora procurando conter as tentativas das crianças de pegarem as embalagens que lhes provocavam interesse. O *não* que Laércio diz, em tom firme, à professora, sugere, além de um enfrentamento direto com o adulto, uma possível cumplicidade com Antônio, que havia sido repreendido por transgredir a regra combinada. O chute de Armando, também logo em seguida à advertência, pode ser interpretado no mesmo sentido de confronto explícito, o que fica reforçado pelo diálogo em tom de cumplicidade entre ele e Laércio.

Exemplo 6

Faziam uma roda de conversa, Antônio prosseguia sua narrativa: *minha mãe comprou power rangers*. Falava agachado sobre a cadeira. Geraldo olha para Antônio e coloca-se na mesma posição (imita-o). A professora, logo depois de ter feito a Antônio uma pergunta sobre sua história, aponta para Geraldo, olhando com expressão séria e diz: *senta direito*, e repete o mesmo para Antônio, no mesmo tom. Antônio continua agachado e balança a cadeira, a professora repete, dando mais argumentos: *senta direito, Antônio, senão a sua cadeira vira e você bate a cabeça no chão, igual aquele dia que o Fábio virou a cadeira e bateu a cabeça no chão* Antônio desce e senta-se direito, Geraldo também se ajusta.

A oposição que inicia o episódio parte da professora e dirige-se à postura de Geraldo (*postura/movimento*). É possível destrinchar vários aspectos nesse episódio. Do ponto de vista das crianças, podemos ver em Antônio uma postura integrada à narrativa entusiasmada que fazia. Quanto a Geraldo, o modo como olhou Antônio antes de mudar de posição e a postura que assumiu em seguida autorizam-nos a falar de uma imitação. Quanto à professora, mostrou-se tolerante enquanto a postura “divergente” restringia-se a um único elemento do grupo, tendo intervindo assim que constatou sua difusão. Constatando a ineficácia da exortação “senta aí” ela lança mão de um argumento mais explicativo, em que expõe o risco dessa atitude postural. Foi então que conseguiu atingir seu objetivo, a mudança de postura dos dois meninos.

Neste caso, a difusão foi pontual, restringindo-se à dupla Antônio-Geraldo. Entretanto, há vários episódios em que a propagação se faz num número maior de crianças; quando isto ocorre é comum também o ressurgimento intermitente do tema. São esses os episódios a que chamamos de turbulentos, dado seu caráter de agitação e de sobreposição de ações.

Exemplo 7

Estavam em roda para mostrar os brinquedos trazidos de casa. Cada criança tinha sua vez, a qual ia passando para quem estivesse sentado do lado. Armando mostrava seu helicóptero, Daniela seria a próxima. Ela se antecipa, mostrando o brinquedo que tem na mão *violão*. A professora a contém *Armando! Você chama Armando?* Passado um tempo, Daniela pede para a professora segurar o violão *segura aqui um pouquinho?* Meio impaciente, a professora pede para ter calma, *espera!*

Ansiosa por mostrar seu brinquedo, Daniela antecipa-se a Armando. A professora, visando a assegurar a vez de cada um, contém Daniela, opondo-se ao ritmo de sua ação (*tempo*). Lembra-lhe que era a vez de Armando e depois lhe pede que espere.

Classificação dos episódios

Encontraram-se regularidades entre os temas das oposições, o que permitiu que se fizesse uma classificação dos episódios em função do tema predominante. Foram treze os tipos encontrados:

Objeto: disputas entre crianças para a posse de um brinquedo, de um material pedagógico ou outro objeto, bem como crises emocionais desencadeadas pela perda ou privação de um objeto;

Espaço: disputas entre crianças para ocupar um lugar;

Contato físico: recusa ao toque de uma outra criança ou de um gesto que machuca;

Nome: disputa acerca dos nomes próprios escritos em tabuinhas de madeira;

Imagem de si: recusa de um comentário feito por alguém acerca do outro;

Recusa do outro: recusa de trabalhar com alguém em particular;

Competição: disputas para decidir quem é o vencedor ou quem tem o direito exclusivo de fazer uma ação;

Que fazer: recusa em fazer a atividade proposta ou oposição a uma ação que contraria a atividade em curso;

Idéia: contestação ou correção de um comentário, opinião, reflexão;

Como fazer: recusa em seguir os procedimentos reconhecidos como apropriados para a atividade ou correção aos comportamentos que contrariam as regras estabelecidas;

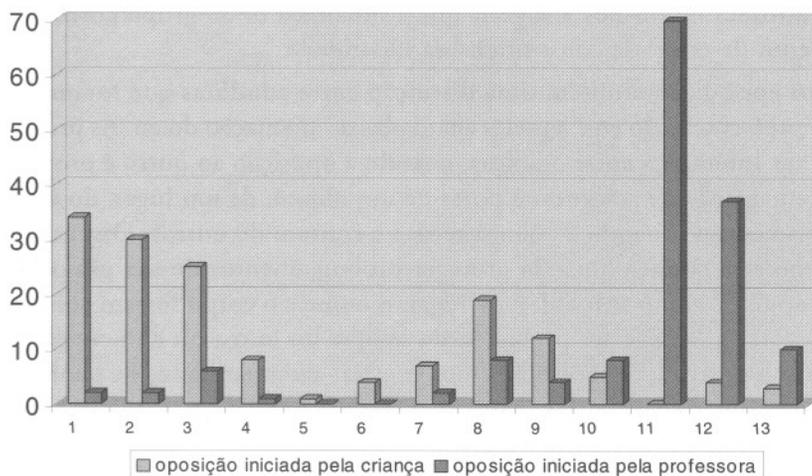
Movimento/postura: oposição a um gesto/postura que se supõe atrapalhar o bom desenrolar da atividade, pôr em perigo a integridade física de uma criança ou contrariar o uso habitual dos objetos;

Tempo: oposição ao ritmo de uma ação;

Barulho: oposição a tom de voz alto ou a ruídos.

O gráfico permite visualizar a incidência dos temas em comparação ao total de episódios de oposição verificados bem como observar predominâncias conforme o sujeito que toma a iniciativa: ou a criança ou a professora.

Gráfico: número de episódios em função do tema e do iniciador da oposição



1-objeto

5-imagem de si

9-idéia

2-espaco

6-recusa do outro

10-como fazer

3-contato físico

7-competição

11-movimento/postura

4-nome

8-que fazer

12-tempo

13-barulho

Conforme mostrado no gráfico, nas interações entre crianças, as oposições têm como temas mais correntes: *objeto, espaco, contato físico e nome*. Nas interações em que a criança se opõe à professora, os temas mais correntes são, *que fazer, idéia, como fazer*. Quando é a professora que toma a iniciativa da oposição, os temas expressos são movimento/postura, tempo, barulho, como fazer.

A análise dos episódios de oposição, levando em conta diferentes aspectos que os constituem e apoiada em elementos teóricos, levou à identificação dos três fatores supostamente subjacentes, isto é, que geram os conflitos. A seguir, são apresentados cada um dos fatores, tentando-se mostrar os procedimentos de gestão empregados pela professora.

Análise dos episódios

1. constituição da identidade: preservação e afirmação do eu

O grande número de oposições entre crianças e crianças-professora, a forte intensidade emocional das condutas, a grande importância atribuída ao nome de cada qual, bem como o depoimento da professora no tocante a mudanças bruscas de atitudes levam-nos a sugerir que a dinâmica desse grupo corresponde a um momento de crise⁵ de constituição da identidade.

Aliás, os episódios permitem uma distinção entre condutas que foram denominadas de preservação do eu e aquelas chamadas de afirmação do eu. As primeiras inserem-se nas interações entre crianças, quando a oposição ao outro é provocada por uma preocupação de assegurar a posse de um objeto, de um lugar, do nome e de seu próprio corpo (quando a criança recusa o contato do outro). Disputando a posse, é como se a criança quisesse proteger prolongamentos de sua pessoa, suas águas territoriais. É como se o objeto, o lugar, o nome e o corpo fossem contornos do eu, uma zona que deve ser protegida do ataque do outro ou aumentada pelo ataque contra o outro. Esses episódios são em geral acompanhados de choros e as mudanças do tom da voz e das expressões faciais expressam o sofrimento. A tonalidade emocional é, portanto, negativa.

As condutas de afirmação do eu inserem-se nas interações criança-professora, quando as crianças se opõem com muita firmeza a uma proposta de atividade, a um comentário ou a um procedimento da professora. Nesses casos, a tonalidade emocional das condutas é, ao contrário, positiva, sendo as condutas das crianças marcadas pelo riso, por expressões faciais alegres até mesmo "malandras".

Outra diferença entre as condutas de preservação e as de afirmação do eu é a do nível de controle que deixam entrever. As primeiras dão a impressão de ações impulsivas, as segundas, de ações mais controladas, demonstrando a criança maior domínio da situação.

Quanto à mediação da professora nos episódios entre crianças, ela as deixava solucionar os conflitos entre elas, só intervinha nos casos em que o conflito era

⁵ É importante salientar que o sentido que se atribui à "crise" é o de um momento crítico, decisivo, e não forçosamente de um momento negativo.

acompanhado de uma crise emocional, como, por exemplo, quando Laura, no jogo da cadeira, não pára de chorar por não ter recuperado sua cadeira original ou quando Beatriz não quer devolver a Bianca a tabuinha com o nome desta, argumentando que foi ela que a pegou primeiro.

Em geral esses confrontos de preservação do eu geravam fortes crises emocionais e, nessas situações, a professora não hesitava sobre sua maneira de agir. Tentava observar bem as expressões das crianças e aproximar-se da linguagem delas, utilizando muitas vezes recursos lúdicos e humor. Pudemos observar resultados muito diferentes a respeito do uso dos recursos lúdicos. Eis dois exemplos: juntando-se às crianças que caçoam de Laura que chora sua cadeira perdida, ela aumenta mais ainda a crise desta, até perceber a gravidade de sua dor e pegá-la no colo; em contrapartida, levando às últimas conseqüências a explicação de Beatriz para não devolver a tabuinha a Bianca, ela cria a hipótese de que se ela ficasse com o nome daquela, ela passaria a chamar-se Bianca, o que fez ambas rirem e as aproximou, resolvendo o conflito.

A sensibilidade com que a professora soluciona essa segunda situação e a disposição com que corrige sua ação na primeira são traços dignos de nota. Observa-se em compensação certa impaciência em sua voz e em seus gestos quando não consegue acalmar o protagonista do conflito. Essa observação é confirmada por seu relato, quando diz achar difícil agir nos casos em que havia uma crise emocional forte cuja causa não conseguia compreender.

Quando por sua vez era ela o objeto das oposições das crianças, a professora mostrava também bom humor. Tentando não ampliar o confronto, em geral modificava suas propostas e integrava-lhe as idéias ou as propostas das crianças. Já no momento de propor uma atividade, tentava não impor às crianças mas, ao contrário, envolvê-las ganhando-lhes a adesão pelo entusiasmo e pela alegria que modulavam sua voz e seus gestos. Quando isso não funcionava, e ela queria a totalidade das crianças envolvidas, usava um tom de voz mais firme, mas raramente se irritava.

Segundo a professora, quando percebeu que elas sentiam prazer em enfrentá-la, teve de desenvolver outros meios de atrair-lhes a atenção: apresentava as propostas como um desafio e não como uma imposição. Aliás, tinha uma hipótese para explicar as reações rebeldes das crianças: no meio do ano elas dominariam melhor a rotina das atividades que mudara muito em comparação ao ano passado. Nossa suposição é de que o simples fato de atribuir uma razão às reações delas ajudava-a a dominar melhor suas próprias ações.

2. Exuberância expressiva e contágio emocional

O impacto das emoções aparece em vários tipos de conflito. Nas interações entre crianças, enxergamo-las sobretudo no tema contato físico, quando a exuberância gestual resultante da alegria ou da excitação atinge a integridade física ou territorial da outra. Por exemplo, quando a alegria de uma criança que brinca de “pesca ao crocodilo” intensifica os gestos do pescador e os torna desagradáveis ao crocodilo, provocando assim oposição daquele que é “pescado”. Nessas situações é comum constatar uma mudança brusca da tonalidade afetiva da interação que passa de lúdica e amistosa a conflituosa e tensa. Essa transformação ilustra a labilidade própria da dinâmica das emoções.

Esse impacto fica ainda mais presente nas oposições à iniciativa da professora, como mostra o grande número de episódios em que ela se opõe a condutas das crianças marcadas pelo entusiasmo, pela excitação ou pelo contágio emocional, seja um movimento impulsivo ou expressivo (*movimento/postura*), seja o ritmo muito apressado ou ainda a voz muito forte (*barulho*).

A professora tentava conter a exuberância expressiva das crianças, quer porque suas manifestações contrariavam o desenvolvimento acertado das atividades, quer porque poderiam gerar dinâmicas de turbulência que poderiam machucar alguém ou danificar os móveis ou o material pedagógico. Numa dinâmica ainda calma, uma ação de contenção da parte da professora podia muitas vezes desencadear uma conduta de afirmação da parte de uma criança que insistisse na repetição de um gesto que sabe incomodar a professora, numa atitude de enfrentamento que em geral era imitada por outras crianças. Essa provocação explícita, feita por meios não verbais, está amiúde na origem das dinâmicas turbulentas. A despeito disso, a turbulência também podia resultar do contágio sempre iminente em situações de coletividade e até, às vezes eram as modulações de entusiasmo, empregadas pela mestra para envolver as crianças em suas propostas, que acabava por excitá-las.

Em suas primeiras tentativas para conter o extravasamento gestual das crianças, o tom por ela empregado era, de início, meigo e calmo. Quando tais tentativas não davam nenhum resultado, observava-se uma mudança de tom da professora, cuja voz e gestos deixavam transparecer irritação, notadamente quando repetia várias vezes os mesmos procedimentos sem resultado. Essas variações de tonalidade eram sutis pois ela sempre mantinha certo controle sobre suas emoções, o que impedia um clima de tensão permanente no grupo.

Pode-se notar que as situações em que a professora perdia o controle de suas reações correspondiam aos momentos em que suas atitudes se mostravam ineficazes ou quando não sabia como agir, seja diante das crises emocionais de uma criança

cujas causas não compreendia, seja nas situações de agitação em que as crianças mostravam força para se opor.

Dantas (1993) chama essas situações de “circuitos perversos” das emoções. São situações em que o educador, não tendo os instrumentos para enfrentar uma dificuldade ou sendo tomado pela excitação das crianças, tem uma elevação de sua “temperatura emocional” e perde o controle e a percepção objetiva da situação. Uma vez instalado o circuito, a tendência é uma progressiva perda dos meios de resolver a situação, o que pode redundar em conflitos imersos em elevada temperatura emocional e mesmo, de violência.

A professora demonstrava mais facilidade para a gestão dos conflitos quando compreendia as razões das crianças ou, pelo menos, quando avançava hipóteses sobre essas razões. Propomos que a reflexão profunda sobre as situações de conflito deve permitir compreender melhor os sentidos das diversas situações e encontrar soluções apropriadas para as particularidades de cada uma delas, reduzindo assim as possibilidades de instalação de “circuitos perversos”.

3. Organização do ambiente pedagógico

Além da preocupação de prevenção da turbulência, é possível distinguir sob as oposições da professora a intenção de garantir o bom desenrolar das atividades, ou seja, o respeito das regras propostas no contexto pedagógico. A principal regra que define o momento em que se passavam as situações analisadas é a necessidade de participação das crianças na atividade proposta, já que, diferentemente dos outros momentos do dia, o momento em classe era previsto para atividades sistemáticas. Normalmente eram situações que exigiam de cada criança: esperar sua vez de agir (de falar, de examinar um objeto, de brincar etc.), não correr, não gritar, não se levantar durante a realização do trabalho. Em suma, exigências que colidem diretamente com a exuberância expressiva e a instabilidade que caracterizam a ação das crianças.

Comparado com outros contextos (MEC, 1996⁶; Galvão, 1996), verifica-se que, neste, as coerções à expressividade própria dessa idade são muito menos fortes, o que pode ser ilustrado pelas variações da organização do espaço (podiam trabalhar quer sentadas no chão, quer em almofadas, quer sentadas em cadeiras ao redor das mesas), pela diversidade de objetos distribuídos na sala e pela receptividade da professora às propostas e às manifestações das crianças. Não se pode esquecer que, nessa creche, o momento de atividade dirigida em classe

⁶ Um diagnóstico organizado pelo Ministério da Educação mostra que a maior parte das pré-escolas do Brasil se organizam com base no modelo escolar e impõem fortes restrições à atividade lúdica e expressiva das crianças, mesmo tendo um discurso de valorização da autonomia e da inteligência infantis.

representava 1/5 do tempo total de permanência das crianças na instituição (nos outros momentos tinham normalmente mais escolha para suas ações).

Entretanto a coerção pedagógica própria no momento durante o qual todos deveriam participar da mesma atividade exigia um esforço constante da professora para obter-lhes a adesão. Consta-se que ela tirava proveito da diversidade dos recursos que ela utilizava para obter a adesão das crianças assim como de sua disposição para modificar suas propostas iniciais integrando-lhes as sugestões das crianças. Mas raramente ela modificava a intenção de envolvê-las em suas propostas. Observou-se só uma situação em que ela aceitou de imediato que duas crianças não participassem da atividade proposta e fizessem uma atividade paralela. Enquanto ela contou a história do João e Maria a um atento público sentado no chão, os dois meninos dissidentes iniciaram uma leitura atenta, cada qual com seu livro, sentados em almofadas no canto da sala. Durante os onze minutos dessa narrativa que se desenrolou pacificamente, viram-se apenas duas condutas de oposição, uma média baixa nesse contexto. Mesmo que esse procedimento não fosse habitual, o modo como a professora integrou a recusa das duas crianças não causou uma impressão de fracasso de sua parte ou de "laissez-faire". Ao contrário, mostrou-se sempre como quem conduz a atividade, mesmo com o desenvolvimento de uma atividade paralela não prevista no início.

Embora nossa professora conseguisse manter a calma perante as condutas transbordantes que tentava conter, essa não é a regra. O que se vê, em geral, é que esse confronto provoca estresse nos professores; levantamos até a hipótese de que esse modo "escolar" de organizar o contexto, visto como natural e definitivo, contribui para as freqüentes queixas dos professores acerca dos referidos problemas de disciplina das crianças, isto é, a excessiva agitação e a recusa de fazer as atividades propostas. Mesmo nos outros níveis do sistema de ensino, em que se supõe que os alunos teriam um maior controle sobre a ação deles, acreditamos que a rigidez na organização do contexto da classe, que não é revista, é um dos fatores que provocam a indisciplina ou a bagunça.

A reflexão sobre a prática pedagógica

A análise dos episódios examinados mostra acima de tudo que uma alta incidência dos conflitos não é suficiente para constituir um clima de tensão. O clima é muito dependente da modo como são enfrentados e geridos os conflitos. No universo estudado pudemos observar que traços pessoais da professora ajudavam a manutenção de um bom clima de vida na classe. Além desses traços, pudemos observar que a compreensão do desenrolar das situações de conflito e de suas motivações a ajudavam a agir e a superar as dificuldades.

Quanto à distinção entre os conflitos que resultariam das inadequações do meio escolar às possibilidades das crianças e aqueles que seriam peculiares do processo de desenvolvimento/funcionamento psíquico e da vida em coletividade – questão formulada no início – este estudo mostra que essa distinção não é simples. A complexidade das situações pedagógicas leva à mistura dos vários fatores, o que torna difícil esta distinção.

Propomos que, para definir o valor de um conflito, se positivo ou negativo, dever-se-ia levar em conta a forma pela qual é gerido e menos o fator que o desencadeia. Isto quer dizer que, mesmo nos casos em que os conflitos são provocados pela extrema inadequação do contexto escolar, como se pôde ver em nosso primeiro estudo (Galvão, 1996), eles podem ter um valor positivo, pois são portadores das resistências dos atores sociais e podem ajudar um processo de transformação das práticas pedagógicas. Se a ausência de conflitos corresponder a uma atmosfera de apatia – a ordem e a obediência buscadas por práticas autoritárias – trata-se de uma situação mais grave, pois permitiria poucas possibilidades de transformação.

Mas, para que os conflitos tenham efetivamente um valor positivo, deve-se assegurar que sejam compreendidos e bem geridos. E isto é mais que uma questão de temperamento do educador ou de suas competências espontâneas; trata-se de um problema que também a instituição deve assumir, assegurando espaços de reflexão permanente sobre a prática pedagógica nos quais os professores possam trocar idéias sobre suas dificuldades e seus sucessos e ter acesso a elementos teóricos pertinentes. Essa troca deve se beneficiar da mediação de um elemento exterior (por exemplo, o coordenador pedagógico ou um formador) que mantém recuo diante das situações vividas. A aliança entre pesquisador e escola representa também uma contribuição possível, na medida em que o pesquisador pode desempenhar o papel de um terceiro que analisa, de uma posição mais distanciada, permitindo aos educadores ver-se com recuo.

A análise dos conflitos próprios do meio escolar é uma condição necessária para poder pensar na gestão deles, disposição obrigatória, por sua vez, se não se quer construir uma equação de igualdade entre conflito e violência.

Referências bibliográficas

- Azanha, J. M. *Uma idéia de pesquisa educacional*, São Paulo, EDUSP/FAPESP, 1992.
- Dantas, H. *Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon*. In: *Temas de Psicologia*, n. 3. 1993, p. 73-76.

- Galvão, I. *A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 98, p. 37-49, 1996.
- Hardy, M.; Royon, C. & Bréauté, M. Pédagogie interactive et premiers apprentissages. In: RAYNA, S.; LAEVERS, F. & DELEAU, M. (Orgs.) *L'éducation préscolaire: quels objectifs pédagogiques?* Paris, Nathan, 1996.
- Martinet, M. *Théorie des émotions: introduction à l'oeuvre d'Henri Wallon*. Paris, Aubier Montaigne, 1972.
- Ministério da Educação e do Desporto/MEC Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.
- Nadel, J. *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris, PUF, 1986.
- Rochex, J. Y. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, PUF, 1995.
- Shantz, C.U. & Hartup, W. W. (Ed.) *Conflict in and adolescent development*, Cambridge University Press, 1992.
- Shantz, C. U. Conflicts between children. *Child Development*, 58, 1987.
- Wallon, H. *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, PUF, 1987.
- _____. *De l'acte à la pensée*. Paris, Champs/Flammarion, 1970.