

Oficina de brinquedos e brincadeiras: manejando comportamentos antissociais nas aulas de educação física

Toys and games workshop: managing antisocial behavior in physical education classes

Taller de juguetes y juegos: manejo de conductas antisociales en las clases de educación física

Leys Eduardo dos Santos Soares¹ , Pierre Normando Gomes-da-Silva¹ 

¹ Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Autor correspondente:

Leys Eduardo dos Santos Soares
Email: leyseduardo@hotmail.com

Como citar: Soares, L. E. S., & Gomes-da-Silva, P. N. (2024). Oficina de brinquedos e brincadeiras: manejando comportamentos antissociais nas aulas de educação física. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e19682. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.19682>

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar em que medida as aulas com a Oficina de Brinquedos e Brincadeiras (OBBA) contribuíram para a diminuição da incidência de comportamentos antissociais nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, na qual nos auxiliamos da psicanálise de D. W. Winnicott para interpretação das condutas antissociais. A pesquisa teve cinco etapas, que totalizaram 63 horas de intervenção em uma escola pública. As aulas-OBBA foram orientadas pelos conhecimentos teóricos e metodológicos da Pedagogia da Corporeidade, método ao qual a OBBA é um de seus programas didáticos. A partir dos registros em um protocolo de avaliação, os resultados das aulas-OBBA apontaram para uma melhoria dos comportamentos antissociais, apresentando uma expressiva diminuição das agressões físicas e verbais durante o período de intervenção, contribuindo, assim, para a constituição de um ambiente de convivência mais saudável entre os educandos.

Palavras-chave: Escola. Jogo. Pedagogia da Corporeidade. Tendência Antissocial.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the extent to which classes with the Toys and Games Workshop (OBBA) contributed to reducing the incidence of antisocial behavior in Physical Education classes. This is a qualitative action-research study in which we used D.W. Winnicott's psychoanalysis to interpret antisocial behavior. The research had five stages totaling 63 hours of intervention in a public school. The OBBA classes were guided by the theoretical and methodological knowledge of Corporeity Pedagogy, a method to which OBBA is one of its didactic programs. Based on the records

in an evaluation protocol, the results of the OBBA classes pointed to an improvement in antisocial behavior, with a significant reduction in physical and verbal aggression during the intervention period, thus contributing to the creation of a healthier coexistence environment among the students.

Keywords: School. Games. Pedagogy of Corporeity. Antisocial Tendency.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo investigar en qué medida las clases con el Taller de Juegos y Juguetes (OBBA) contribuyeron a reducir la incidencia de conductas antisociales en las clases de Educación Física. Se trata de un enfoque de investigación cualitativo del tipo investigación acción, en el que utilizamos el psicoanálisis de D. W. Winnicott para interpretar la conducta antisocial. La investigación contó con cinco etapas, que totalizaron 63 horas de intervención en una escuela pública. Las clases de OBBA estuvieron guiadas por los conocimientos teóricos y metodológicos de la Pedagogía de la Corporalidad, método al que OBBA es uno de sus programas didácticos. Con base en los registros de un protocolo de evaluación, los resultados de las clases del OBBA apuntaron a una mejora en las conductas antisociales, mostrando una reducción significativa de las agresiones físicas y verbales durante el período de intervención, contribuyendo así a la creación de un ambiente de convivencia más saludable entre los estudiantes.

Palabras clave: Escuela. Juego. Pedagogía de la Corporeidad. Tendencia antisocial.

INTRODUÇÃO

As ocorrências de conflitos, discussões, xingamentos, agressões e violências não são situações raras de se presenciar nas escolas brasileiras, na verdade, são uma realidade constante em muitos ambientes escolares (Silva & Negreiros, 2020). A escola, entendida como um local privilegiado da educação, é um ambiente de formação de cidadãos, para o qual olhamos tanto como espaço/tempo em que as crianças aprendem os saberes curriculares, quanto como ambiente de formação humana, ao qual possíveis ocorrências de desordens, agressões e atitudes violentas necessitam ser manejadas educacionalmente, no sentido de formação de cidadãos menos propícios a replicarem comportamentos violentos, seja dentro ou fora da escola.

Estudos recentes apontaram que as diferentes dimensões das agressões e violências na escola, em suas ocorrências físicas ou simbólicas, são capazes de gerar diferentes formas de mal-estar no ambiente escolar, prejudicando as relações sociais e, por conseguinte, a boa convivência (Abramovay & Rua, 2002; Pain, 2012; Trindade & Menezes, 2015). A partir desses estudos, podemos compreender que as agressões e violências são capazes de provocar reflexos no comportamento individual e coletivo, seja em ambientes de trabalho, de escola e/ou de lazer. As agressões e os comportamentos violentos interferem no desenvolvimento acadêmico dos alunos, por resultar num clima negativo que prejudica o ambiente escolar e gera um sentimento de insegurança e de nervosismo entre os pares, reflexo de um ambiente de relações antissociais, lócus das incivildades (Abramovay et al., 2009; Sanmartín & López, 2011; Gotzens et al., 2015).

A realidade da aula de Educação Física não é distinta das constatações já citadas sobre agressões e o comportamento violento no ambiente escolar. Estudos desenvolvidos na Educação Física Escolar já constataram que as aulas nessa disciplina são palco da manifestação de múltiplas agressões, que emergem da relação aluno-aluno e/ou aluno-professor (Ferreira, 2010; Levandoski et al., 2011; Maitan & Santos, 2022). Nesses estudos, fica evidente a necessidade de iniciativas pedagógicas que possam auxiliar professores e toda a comunidade escolar a como manejar e dirimir comportamentos antissociais que dificultam a boa convivência na escola.

Nesse sentido, consideramos a necessidade de entender o porquê desses comportamentos, quais as razões que levam determinados alunos a se envolverem constantemente em agressões, brigas e desordens no âmbito escolar. Afinal, quais as motivações para que escolares apresentem,

continuamente, uma propensão a desenvolver agressões que terminam por prejudicar todo o ambiente educativo.

Na tentativa de explicar o porquê desses comportamentos, o pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971) desenvolveu o conceito de *Tendência Antissocial*, uma formulação psicanalítica que diz respeito a um padrão comportamental assumido por alguns indivíduos que, em muitos casos, envolvem-se em atitudes de desrespeito, furtos, desordens, agressões, isto é, um macrocampo de agressões e violências, que pode ser constatado no comportamento habitual desses indivíduos.

De acordo com o autor, a tendência antissocial está relacionada a dificuldades no desenvolvimento emocional, entre suas principais manifestações enquadram-se o roubo, a mentira, a desordem e a destrutividade (Winnicott, 2000). Segundo ele, os indivíduos que se comportam dessa maneira sofreram falhas no seu desenvolvimento emocional. O ambiente em que foram educados foi falho de algum modo, e eles tentam reivindicar do ambiente em que estão inseridos o que lhes foi perdido. Por isso, a ação antissocial pode ser considerada como um ato de esperança, um ato de busca por um ambiente que gere uma confiança para relacionar-se.

A compreensão de que o ato antissocial é uma expressão de esperança, é vital para o tratamento de crianças que apresentam essa tendência. Vezes sem conta assistimos a momentos de esperança serem desperdiçados ou minimizados por um manejo equivocado ou por intolerância. Este é um outro modo de dizer que o tratamento da tendência antissocial não é a psicanálise, mas o manejo, o ir ao encontro do momento de esperança e corresponder-lhe (Winnicott, 2000, p. 409).

O autor ressalta a importância de entender as condutas antissociais como comunicação, como sinais de uma necessidade profunda, diferente da compreensão do que se pode observar, com frequência, nos estabelecimentos escolares (Winnicott, 2000). Visto que, quando uma criança revela algum sinal de conduta antissocial relacionado à indisciplina, uma série de punições são executadas nas escolas, como, por exemplo, advertências e suspensões. As concepções sustentadas por Winnicott indicam que, para compreender os sinais de tendência antissocial, devemos saber que “a punição desses atos acarreta a exacerbação do problema, uma vez que a comunicação não foi ouvida nem compreendida” (Freller, 2001, p. 192). Nessa perspectiva, é preciso compreender a estrutura ambiental como um espaço que sustenta as atitudes das crianças, imponha limites, mas compreenda que “os sintomas antissociais são tentativas de recuperação ambiental e indicam esperança. Fracassam não por serem dirigidas de modo errado, mas porque a criança não tem consciência do que está acontecendo” (Winnicott, 2012, p. 200).

A tendência antissocial está relacionada com a repetição de condutas, isto é, não podemos inferir que qualquer ato antissocial seja determinado por uma tendência, pois qualquer criança pode comportar-se antissocialmente sem que seja, necessariamente, sinal de uma tendência antissocial. Assim, este conceito preocupa-se com condutas antissociais que apresentem uma constância, uma repetitividade. Por isso, pode-se dizer que a criança que possui uma tendência antissocial apresenta condutas antissociais que se repetem, assumindo um padrão. A constância e a repetitividade de determinados comportamentos antissociais produzem consequências negativas para todo o ambiente escolar, constituindo um difícil modo de convivência diante de atitudes destrutivas para com os outros e para com o ambiente em geral.

Para Winnicott, o que essas crianças necessitam é de uma estabilidade ambiental, para que possam se sentir confiantes. De modo que, se “seu ambiente lhes falhou, tais crianças necessitam de uma estabilidade ambiental, manejo pessoal e continuidade desse manejo” (Winnicott, 2012, p. 82). Nesse contexto, a atividade lúdica é uma importante ação para recuperar o ambiente, a confiança, a estabilidade e as relações com o entorno, visto que o próprio autor enxerga no brincar uma área especial do viver humano, propícia à saúde. A atividade lúdica pode restaurar e fortalecer

a saúde emocional e os vínculos afetivos que dela derivam, transformando as relações educando-educador-ambiente.

Nesse trabalho consideramos o pensamento de Winnicott e sua aposta no brincar como uma experiência capaz de proporcionar benefícios para o desenvolvimento emocional, podendo, também, pelo brincar, se identificar e manejar muitos dos problemas encontrados na infância. Por essa razão, elegemos a Oficina de Brinquedos e Brincadeiras - OBBA (Gomes-da-Silva, 2013), para favorecer uma estabilidade ambiental para o brincar das crianças com condutas antissociais. A OBBA consiste num programa didático da Pedagogia da Corporeidade - PC (Gomes-da-Silva, 2014; 2015; 2016), que se vale da construção de brinquedos a partir de materiais reutilizáveis. A PC é um método de ensino e de pesquisa para a Educação Física, no qual o jogo é compreendido como o pivô da aprendizagem, por se tratar de uma situação de movimento capaz de comportar múltiplas possibilidades de interações com a realidade, podendo configurar efeitos para a existência de cada educando. Pela PC, compreendemos a aula de Educação Física como semiose, ou seja, como ação e produção de signos, que são constituídos nas experiências de aprendizagem, ao qual podem determinar novos modos de interagir e habitar o mundo. Assim, este método está direcionado para fomentar novas formas de agir no entorno, configurações de interação mais sensíveis às necessidades do meio, mais criativas diante dos desafios da realidade e mais abertas ao aprender e ao compartilhar com os outros, e nisso se constitui um modo de ser brincante, meta e objetivo do trabalho pedagógico com a PC.

Diante desses referenciais e de nossa temática de investigação, o objetivo desse artigo foi examinar em que medida a OBBA foi capaz de diminuir a incidência de comportamentos antissociais nas aulas de Educação Física. A OBBA é um programa didático, que pode ser adotado pelos professores como uma estratégia pedagógica para as suas aulas, pois a OBBA, tendo como ideia central a construção e experimentação de brinquedos como meio de desenvolvimento de atitudes sociais e de formação de um cidadão mais colaborativo, pode auxiliar no manejo dos problemas derivados da tendência antissocial no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Esta foi uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A escolha por esse tipo de pesquisa se justifica porque nos inserimos no campo de intervenção para identificar os problemas e contribuir para a realização de ações com vistas a tentar melhorar a realidade antes encontrada, no nosso caso, o comportamento derivado da tendência antissocial. A pesquisa foi realizada na Escola Agostinho Fonseca Neto, localizada no bairro do Cristo Redentor, em João Pessoa-PB, numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Escolhemos essa escola para a realização de nossa pesquisa pela razão de que ela está situada em uma região marcada pela violência urbana, recebendo, em seu ambiente, crianças e pais que convivem diariamente com essa realidade social.

Sobre a identificação da tendência antissocial, recomenda-se que “o diagnóstico só pode ser feito depois de um levantamento cuidadoso da história da criança, ou talvez após um período de observação” (Winnicott, 2012, p. 202). Diante desse pressuposto, a nossa proposta de intervenção ocorreu de acordo com as seguintes etapas:

1ª Etapa - *Identificação dos problemas* - Inicialmente, nos propusemos a conhecer a realidade da escola, levantando, junto aos docentes, quais os problemas comportamentais apresentados pelo alunado, compreendendo quais as estratégias que eles já estavam utilizando e avaliando qual a possibilidade e disponibilidade destes para o apoio de uma nova iniciativa: a OBBA. Constatamos que atitudes anteriores já haviam sido tomadas na tentativa de diminuir as agressões físicas e verbais que ocorriam diariamente entre os educandos, porém, as iniciativas outrora planejadas, como reuniões mensais de pais e responsáveis, reuniões do corpo docente, iniciativas de recompensas para os educandos mais comportados ou a suspensão dos menos comportados das aulas de Educação Física e Informática, nenhuma dessas iniciativas obteve sucesso.

2ª Etapa - *Apresentação do projeto* - Após conhecermos os principais problemas levantados pelos professores sobre o comportamento dos alunos, apresentamos nossa proposta de intervenção ao corpo docente, a fim de que eles pudessem indicar qual turma que havia mais problemas recorrentes de discussões, xingamentos, agressões e violências, para fazermos um levantamento do histórico de ocorrências escolares das crianças dessa turma com possíveis sinais de tendência antissocial.

3ª Etapa - *Observação de Aulas* - Após sugestão dos professores, observamos as aulas de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, com 24 alunos matriculados e idades entre 10 e 13 anos. Foram dez dias letivos de observações, durante um mês, sempre no turno da manhã. Nesse período, o professor-pesquisador observou o comportamento dos alunos nas aulas de Educação Física e nas aulas da professora de classe, totalizando 40 horas/aulas de observações. A presença do professor-pesquisador não interferiu significativamente no comportamento da turma, isso porque o mesmo só foi notado quando chegou à escola e começou a fazer suas observações. Conforme o desenvolvimento das aulas, todos se acostumaram com o professor-pesquisador, de modo que sua presença não interferiu no comportamento dos alunos durante a realização das atividades.

Para identificar as crianças com condutas antissociais, foi elaborado um roteiro de observação com indicadores de comportamento da tendência antissocial. O roteiro foi organizado seguindo as recomendações da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), conforme o Quadro 1. Foi com esse roteiro de observação que identificamos cinco crianças que apresentavam, de modo recorrente, comportamentos antissociais. Estas crianças, todas do sexo masculino, foram confirmadas pelos professores como aquelas que mais demonstravam, em suas aulas, atitudes de agressões. Para registro e análise dos dados, adotamos nomes fictícios para preservar a identidade de cada criança.

Quadro 1 - Roteiro para observação comportamental da tendência antissocial.

CATEGORIAS				
ANALÍTICA	EMPÍRICA	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO I	UNIDADES DE REGISTRO II
Tendência antissocial	Comportamento antissocial	Agressão física	Bater no outro	Chutar
				Socar
		Agressão verbal	Proferir palavras ofensivas	Empurrar
				Xingar
				Apelidar

Fonte: Os pesquisadores (2023).

4ª Etapa - *Apresentação da OBBA* - Nesta etapa, o professor de Educação Física e o professor-pesquisador trabalharam em cooperação para a apresentação da OBBA e registro das atividades. Inicialmente, foram apresentados à turma 8 jogos, extraídos dentre os 23 propostos no livro *Oficina de Brinquedos e Brincadeiras* (Gomes-da-Silva, 2013). Os jogos foram apresentados em quatro grupos (Quadro 2), agrupados a partir da semelhança dos seus modos de funcionamento. Sendo os jogos de construção mais simples aqueles considerados como fáceis de construir, por envolver poucos materiais. E os jogos de construção mais complexos, aqueles que envolviam muitos materiais na construção. Diante do espaço e tempo oferecido pela instituição escolar, foi sugerida uma votação para a escolha dos brinquedos a serem vivenciados na OBBA. Deste modo, os alunos escolheram os brinquedos que constam nos blocos de aula 1, 2 e 3, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Brinquedos apresentados na 4ª etapa.

BLOCO DE AULAS	CONSTRUÇÃO SIMPLES	CONSTRUÇÃO COMPLEXA
1	Peteca	Frescobol
2	Bola de papel	Pula-bola
3	Lança tampinhas	Futebol de prego
4	Acerte o alvo	Boliche de garrafas

Fonte: Os pesquisadores (2023).

5ª Etapa - *Realização da OBBA* - Após essa fase de ambientação da relação pesquisador-aluno, a turma foi aos poucos tendo progressivo contato com o professor-pesquisador, primeiro, ele estando presente nas aulas, observando a turma, e depois, cooperando com o professor na apresentação da OBBA. Já nessa 5ª etapa, o professor-pesquisador esteve responsável pela realização da OBBA, ministrando as aulas, enquanto o professor de Educação Física esteve responsável pelos registros em fotos e vídeos, ao mesmo tempo que podia auxiliar nas atividades de intervenção. Uma vez que os educandos já conheciam o pesquisador, não houve estranhamentos, e nem notamos impactos na forma natural de agir da turma no geral.

Sendo assim, foram seis aulas realizadas para cada bloco, cada aula com duração de 1 hora e 30 minutos. Cada brinquedo foi construído e vivenciado em três aulas, sejam os de construção simples ou complexa. Durante a OBBA, as crianças eram orientadas a levarem para as aulas os materiais que seriam utilizados na construção do seu brinquedo, pois a OBBA, valorizando a autoria, prioriza a construção de brinquedos com o uso de materiais reutilizáveis de fácil acesso e baixo custo.

As aulas ministradas na OBBA foram realizadas de acordo com a estruturação da Aula Laboratório da Pedagogia da Corporeidade - ALPC (Gomes-da-Silva, 2016), que possibilita o desenvolvimento de três experiências distintas, complementares e concomitantes. Isto é, a ALPC compreende o processo ensino-aprendizagem em um SENTIR, uma instância de sensibilização, que requer uma implicação no REAGIR, uma instância de conflito, atingindo um REFLETIR, uma instância de generalização do aprendido, produção de novos sentidos. Por assim dizer, não significam três momentos distintos, mas sim três camadas interdependentes da Experiência de Aprendizagem, que ocorrem durante toda a aula.

1ª Experiência de aprendizagem: “SENTIR-reagir-refletir” – A primeira instância de conhecimento na aula corresponde a uma consciência de sensibilização, na qual o professor tem por objetivo criar um ambiente de sedução, encantamento diante das possibilidades da aula. Ao invés de apresentar o tema ou objetivo de modo discursivo, a aula inicia-se pela abertura dos canais perceptivos, despertando sentimentos, estimulando a curiosidade e o desejo de descoberta, ao qual o professor pode fazer uso de objetos artísticos, músicas, poesias e danças, promovendo um ambiente de interação e envolvimento com a realidade, instigando a participação e a vontade de aprender.

2ª Experiência de aprendizagem: “sentir-REAGIR-refletir” - consiste na ênfase das situações de reação, nestas, há exigências de atenção, esforço, dedicação para aspectos específicos do brincar que estão sendo desenvolvidos. São situações que criam a consciência de dualidade entre aquilo que já é sabido pelas crianças e o que é ignorado, porque criam dúvidas, põe em xeque os recursos existentes, gerando uma oposição, e exigindo força de reação, individual e coletiva, a dedicar-se à solução da inquietação cognitivo-motora gerada.

3ª Experiência de aprendizagem: “sentir-reagir-REFLETIR” - a ênfase está na mediação entre o primeiro (sentir) e o segundo (reagir) da aula, portanto, produzindo no aprendiz a consciência de síntese. Os alunos, neste momento da OBBA, em cada construção ou experimentação, são levados a refletir o vivido, incorporando seus conhecimentos, generalizando suas aprendizagens, tendo uma

expectativa de como agir em outras situações de movimento. Logo, o momento é de encarnar o vivido, integrando ao seu modo de ser novos aspectos descobertos na experiência de aprendizagem.

Seguindo essa estruturação de aula, após o professor-pesquisador apresentar o brinquedo construído e imagens artísticas dele em funcionamento, eram apresentados os passos e materiais da construção para cada brinquedo, e a turma era orientada a formar grupos de construção com até quatro participantes. Estes tinham o objetivo de se ajudarem, compartilhando os materiais para cada um construir o brinquedo proposto. Após o término da construção, acontecia a experimentação do brinquedo, e eram realizadas variações das brincadeiras. As brincadeiras realizadas com os brinquedos construídos partiam de sugestões do professor-pesquisador e dos educandos, que, em conjunto, decidiam as melhores possibilidades de brincar.

Para avaliar com mais precisão os resultados da OBBA, as categorias de observação (Quadro 1) serviram de instrumento para identificar as crianças com condutas antissociais e nos forneceram os mesmos critérios para avaliar os resultados da intervenção. Assim, para avaliar o comportamento das crianças, com base nos indicadores elencados no roteiro de observação, foi elaborado pelos pesquisadores um protocolo de avaliação, denominado Protocolo de Tendência Antissocial (PTA), o qual é destinado ao registro do número de ocorrências das ações observadas relativas ao comportamento antissocial nas crianças identificadas. Tanto as aulas observadas quanto as aulas da OBBA foram filmadas, o que nos permitiu fazer duas avaliações com o PTA: a primeira, durante a etapa de observação de aulas (PTA-I), e a segunda, durante a realização da OBBA (PTA-II). Desse modo, os pesquisadores foram capazes de registrar o número total das ações de condutas antissociais que foram realizadas antes e durante a intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode ser observado no Quadro 3, na categoria “agressão física”, que envolve as ações de contato físico, que só foram pontuados na primeira avaliação os socos e os empurrões, com 11 e 14 ocorrências respectivamente. Na segunda avaliação, houve uma diminuição da incidência dessas ações, pois os socos não foram mais observados. Já os empurrões foram observados 2 vezes durante as aulas da OBBA.

Um aspecto importante a ser notado nas crianças com condutas antissociais é que essas agressões físicas não ocorreram com frequência entre eles mesmos, mas sim com as demais crianças da turma. Como exemplo disso, observamos um fato ocorrido na brincadeira com peteca, quando um dos alunos da turma empurrou um outro com comportamento antissocial para bater na peteca, e ele revidou, jogando a peteca nele e atingindo-o. O aluno não gostou e reclamou deste, que pegou a peteca e, dessa vez, jogou com muita força no colega, que tentou se esquivar, mas foi atingido nas costas e começou a chorar. A partir do ocorrido nessa cena, podemos perceber que tudo começou com um empurrão, o que gerou uma agressão mais forte, com o objetivo de machucar ou ferir o colega.

Como pode ser visto no quadro 3, na segunda avaliação, as ações de socar não foram mais observadas. Essa ação não aconteceu durante a OBBA. Socar alguém é uma atitude destrutiva e acontece em momentos de agressões em que se deseja ferir a outra pessoa. É diferente, por exemplo, de um empurrão, que pode ser considerado uma agressão mais leve, porque, em muitas circunstâncias, tinha a ver com a disputa por espaço durante um jogo, por exemplo.

Notamos que a diminuição das atitudes de socar durante a OBBA esteve diretamente relacionada ao oferecimento de uma situação lúdica pelo pesquisador, que facilitava a ressignificação das relações entre as crianças. Assim, vimos que tanto a peteca quanto o frescobol não foram construídos para a criança brincar sozinha, porque são jogos que requerem a parceria com o outro e a capacidade de colaborar com os demais participantes. Por isso, concordamos que “a violência eclode quando o ambiente não é bom o bastante para propiciar ao indivíduo integrar sua agressividade e utilizá-la como energia ligada ao brincar, ao trabalho e à experiência cultural”

(Freller, 2001, p. 221).

Além desses jogos exigirem a presença do outro, exigem da criança uma integração dos seus atos, isto é, precisam dosar sua força na batida do frescobol e adaptar seu modo de bater na peteca, de acordo com a maneira como se posicionam os demais participantes. Essas são regulações necessárias que as brincadeiras da OBBA exigiam na prática com seus colegas, de modo que a criança, ao fazer isso por si mesma, integra seus impulsos destrutivos com a experiência do brincar (Winnicott, 1999). Assim, pois, reconhecemos a importância que teve as situações de movimento na OBBA, para fazer com que esta integração acontecesse.

Foi este espaço proporcionado que fez com que as crianças se integrassem melhor, ao ressignificar suas relações por meio dos momentos de construção de brincadeiras com os objetos confeccionados, integrando-os num espaço potencial de relações construtivas, que contribuiriam diretamente na diminuição dos socos e empurrões. Consideramos que, quando é promovido um ambiente facilitador pensado no restabelecimento das relações sociais, as agressões naturais das crianças podem tornar-se algo integrado. Mas, “se o ambiente não for bom o bastante, a forma encontrada pela agressão para manifestar-se é pintada em cores antissociais, ou seja, surge a destrutividade” (Abram, 2000, p. 4). Significa dizer que essa integração tem relação direta ao cuidado com o ambiente favorecido.

Porém, essa integração só pode acontecer se os educadores perceberem o ato antissocial como comunicação, isto é, as crianças com condutas antissociais buscam uma estabilidade do ambiente para que possam adquirir confiança ao agir e poderem brincar saudavelmente, e “se a comunicação inconsciente do ato antissocial não for compreendida pelo ambiente, o comportamento antissocial da criança corre perigo de desenvolver-se em direção à delinquência” (Abram, 2000, p. 42). O que se percebe é que, quando as crianças se envolvem em situações de agressão e de violência na escola, as maneiras de resolver esses conflitos são, quase sempre, com advertências e suspensões, e são proibidas de participar de certas atividades (por exemplo, aula de Educação Física e/ou de Informática), o que piora o problema e revolta os alunos.

É preciso, no entanto, considerar que, nessas situações, “o sujeito pode até ter um comportamento mais enquadrado, porém, muito mais em razão do medo de nova advertência do que de uma tomada de consciência” (Vasconcellos, 2009, p. 223). Não basta apenas advertir os alunos, mas estabelecer um ambiente capaz de suprir suas carências, assim como de estabilidade para que ele possa agir, reconhecer seus atos e ressignificar suas atitudes.

Nos momentos de construção do pula-bola, por exemplo, notamos muitos alunos com dificuldades para fazer o nó, tanto para amarrar a bola, quanto para fazer a alça do tornozelo, muitas crianças não conseguiram fazer, logo, observaram e pediram ajuda daqueles que conseguiram fazer os nós no cordão. Nessa situação, observamos os alunos com condutas antissociais atentos aos colegas, se aproximando deles, observando como eles faziam os nós. Percebemos, assim, que o ambiente criado pela situação lúdica exigiu que os alunos se integrassem aos demais para construir seu brinquedo, por outras palavras, a situação de movimento favoreceu momentos em que os alunos com condutas antissociais precisaram do outro para poder construir seu brinquedo, assim, perceberam de maneira diferente quanto à sua presença na situação, o que auxiliou na expressiva diminuição das atitudes de agressão física.

Quadro 3 - Avaliação do comportamento antissocial por intermédio do Protocolo de Tendência Antissocial (PTA).

Categorias						
Analítica	Empírica	Unidades de Contexto	Unidades de Registro I	Unidades de Registro II	PTA I*	PTA II**
Tendência antissocial	Comportamento antissocial	Agressão física	Bater no outro	Chutar	0	0
				Socar	11	0
				Empurrar	14	2
		Agressão verbal	Proferir palavras ofensivas	Xingar	20	0
				Apelidar	26	3
				Total	71	5

Fonte: Os pesquisadores. *PTA I - Avaliação realizada durante a etapa da Observação de Aulas. ** PTA II - Avaliação realizada durante a etapa da Realização da OBBA.

Conforme apresentado no Quadro 3, na categoria “agressão verbal”, que envolve as atitudes de proferir palavras ofensivas: xingar e apelidar, na primeira avaliação, essas ações foram observadas 20 e 26 vezes, respectivamente. Xingar e apelidar eram ações muito presentes durante as observações, e faziam parte do cotidiano dos alunos, pois estavam no modo como se relacionavam, tamanha era a constância. Entre os alunos, era comum eles se tratarem de modo desagradável. Muitas vezes vimos que, para brincar ou chamar outro colega, eles usavam apelidos e xingamentos, porque achavam isso normal.

Ao comparar os valores das avaliações (PTA I e II), podemos visualizar que, na segunda avaliação, não houve mais xingamentos, porém, os apelidos foram observados 3 vezes. Esse resultado indica que houve uma significativa melhora no maior problema da turma: as agressões verbais. Visto que, na primeira avaliação, as duas ações foram observadas muitas vezes, e com um quantitativo muito superior em comparação ao que foi observado na segunda avaliação.

Era por causa das agressões verbais que outros tipos de comportamento se manifestavam, como agressões com socos e empurrões. Essas ofensas de caráter moral aconteceram, na maioria das vezes, antes das físicas, como uma espécie de preparação para o que estaria por vir. Assim, entendemos que ocorrências como “xingamentos, desaforos ou agressões verbais, em geral, são pensadas mais como precursores de ocorrências graves do que como práticas violentas em si” (Abramovay & Rua, 2002, p. 236). Porém, devemos atentar para o fato de que essas atitudes se colocam no mesmo patamar das agressões físicas, porque não tratar bem uma pessoa e desrespeitá-la é também um ato de agressão.

As agressões verbais ocorriam em todos os momentos da aula, inclusive durante as experimentações e realizações das brincadeiras. Por exemplo, em uma brincadeira de frescobol, a turma foi dividida em duas equipes, cada equipe formou uma fila e, à frente de cada fila, em uma distância de 10 metros, foi posicionado um cone. Ao sinal do professor, de cada equipe saíam duplas que deveriam ir ao cone e voltar para a fila trocando passes, passando em seguida a bolinha para a próxima dupla, de modo que a equipe que fizesse todo o processo com todas as duplas, primeiro, vencia a competição. Nesta atividade, quando uma dupla errava os passes e, por conseguinte, demorava a terminar a tarefa, as agressões verbais aconteciam. Nesse momento, os apelidos que, algumas vezes, foram observados, aconteciam com o objetivo de zombar dos erros dos colegas, e isso irritava aquele que estava fazendo a atividade, que a interrompia para trocar insultos.

Durante as aulas, os alunos com condutas antissociais costumavam apelidar um aluno quando ele errava ou não conseguia fazer algo, o que acabava por irritar o colega, e atrapalhava a execução dos movimentos, como foi visto também na brincadeira de frescobol. Os insultos, quase sempre, vinham do colega de jogo que zombava dos erros do outro, o que iniciava uma discussão, uma troca de ofensas, as atenções se voltavam para aquele conflito, e o andamento da aula era

prejudicado, porque o professor tem que voltar sua atenção para resolver o conflito. Se faz necessário considerar que muitas das agressões que ocorrem no ambiente escolar advêm de situações-limite, isto é, discussões que fogem do controle e se transformam em brigas com empurrões e socos (Abramovay & Rua, 2002). Assim como foi possível perceber nestes exemplos que ocorreram durante a aula, tudo teve início a partir de agressões verbais, que se transformaram em discussões desrespeitosas entre as partes envolvidas e terminaram por paralisar e atrapalhar a aula.

Porém, a diminuição das atitudes de apelidar e o não aparecimento de xingamentos durante a OBBA têm relação com o trabalho realizado nos momentos de construção, e finalizado durante a realização da brincadeira. Por exemplo, vimos que, na atividade de frescobol, conforme foi citado anteriormente, com o passar do tempo de jogo não houve mais xingamentos em direção aos alunos que tinham dificuldade de rebater a bola, a equipe se tornou, assim, mais rápida e venceu a competição. As crianças perceberam que, ao ofender o outro, isso prejudicava o andamento das atividades, por isso, em vez de ofender, passaram a incentivar os colegas a ser mais rápidos na atividade. Vimos, então, que os próprios alunos foram capazes de perceber que sua conduta antissocial estava prejudicando a própria atividade em desenvolvimento, e contribuindo para a sua equipe perder tempo, por isso, passaram a ser mais respeitosos e a não agredir os que estavam com dificuldades.

No quadro 4, podemos observar com mais detalhes que a diminuição das agressões físicas e verbais ocorreram expressivamente para todas as cinco crianças identificadas com condutas antissociais. Observamos que a diminuição não foi apenas para algumas, mas sim para todas, que passaram a apresentar um modo diferente de interagir durante as aulas, com menos presença de agressões. Sendo assim, é possível inferir que as aulas-OBBA ajudaram, pelo menos, durante todo o período de realização das oficinas, as crianças a adquirirem um novo modo de comportar-se, mais compreensivas às necessidades do meio, mais cooperativas e solidárias com os outros, contribuindo no bom desenvolvimento das atividades. Pela PC, entendemos esse processo como indícios de reconfiguração de corporeidades, novas formas de relacionar-se com o entorno, que emergiu das experiências de aprendizagem durante as aulas-OBBA.

Quadro 4 - Discriminação dos valores totais para cada educando investigado.

Educandos	Categorias		
	Unidades de registro II	PTA I	PTA II
Ricardo	Chutar	0	0
	Socar	2	0
	Empurrar	4	1
	Xingar	7	0
	Apelidar	5	1
Davi	Chutar	0	0
	Socar	4	0
	Empurrar	1	0
	Xingar	3	0
	Apelidar	8	1
Pedro	Chutar	0	0
	Socar	2	0
	Empurrar	3	1
	Xingar	2	0
	Apelidar	6	0
Carlos	Chutar	0	0
	Socar	1	0
	Empurrar	4	0

	Xingar	5	0
	Apelidar	2	0
Diogo	Chutar	0	0
	Socar	2	0
	Empurrar	2	0
	Xingar	3	0
	Apelidar	5	1
	Total	71	5

Fonte: Os pesquisadores (2023).

No desenvolvimento das aulas, foi possível notar que as experiências de construção e experimentação com a peteca, o frescobol, a bola de meia, o pula-bola, o lança tampinhas e o futebol de prego favoreceram a constituição de um novo modo de agir, com menos agressões às pessoas e ao ambiente. Ou seja, as situações de movimento vividas em cada aula, possivelmente, proporcionaram a reconfiguração de corporeidades, representada pela forma mais cooperativa e de menos agressões durante as aulas.

Nesse processo de constituição de novas configurações, observamos que os momentos de construções requereram uma melhor convivência nos grupos, favorecendo um contínuo sentimento de não agressão, ao exigir o compartilhar de objetos no grupo e o empréstimo de materiais durante a confecção. Essa convivência fortaleceu o sentimento de cooperação entre os participantes, em que um pôde auxiliar o outro no processo de confecção. Diante disso, se faz necessário pensar a aula de Educação Física como esse ambiente formador, que proporciona situações de aprendizagem capazes de alterar as relações de cada criança com o seu entorno, contribuindo para uma mudança na forma habitual de agir. Esse ambiente facilitador, gestado nas aulas-OBBA, foi capaz de promover continuamente a cooperação em seus momentos de construção e experimentação, nos quais as crianças têm a possibilidade de agirem juntas, construindo os brinquedos da aula, compartilhando saberes e aprendizagens.

Desse modo, constatamos que foi nesse ambiente que as tarefas coletivas de construção e experimentação possibilitaram a aprendizagem de um modo mais saudável de convivência, ao qual assinalamos que o “ambiente facilitador possibilita ao indivíduo a chance de crescer frequentemente em direção à saúde, enquanto que o ambiente que falha [...], levará à instabilidade e à doença” (Abram, 2000, p. 25). E o que observamos, nos grupos de construção, foi exatamente este sentimento de restauração da saúde emocional das crianças, que culturalmente tinham um histórico significativo de agressões.

O cuidado, compartilhamento e convivência experimentada nos grupos de construção se estendeu para o momento de experimentar os brinquedos. Quando as crianças passaram a não agredir tanto assim nos grupos de construção, também começaram a não agredir verbalmente nos momentos de brincadeiras. Desse modo, o ambiente criado na experiência de construção também repercutiu nas brincadeiras, assim, as crianças puderam negociar e realizar seus desejos, observando melhor as possibilidades do jogo e estabelecendo outros modos de relações de não agressão.

O ambiente facilitador promovido pela OBBA está na qualidade das situações criadas, isto é, propiciando um ambiente “suficientemente bom” (Winnicott, 1975), ambiente que promove a construção criativa e o brincar compartilhado. A ressignificação do comportamento das crianças participantes acontecia pela exigência do compartilhar de materiais, de necessitar de auxílio nas construções, de emprestar brinquedos, de aprender na observação das construções dos colegas e do brincar junto. Todas essas ações geradas pela OBBA permitiram aos participantes vivenciar um outro modo de estabelecer a convivência, adotando comportamentos de maior cooperação coletiva e de não agressão nas tarefas vivenciadas em grupo.

CONCLUSÃO

Os resultados de nossa pesquisa apresentam algumas contribuições para o trabalho pedagógico na Educação Física Escolar, as quais devemos aqui destacar. Em primeiro lugar, este trabalho realçou a necessidade da Educação Física para além da análise crítica da realidade, fomentando uma maior atenção ao desenvolvimento emocional dos educandos. Para isso, é necessário a identificação das necessidades emocionais e relacionais das crianças, as quais interferem no desenvolvimento acadêmico, para, então, pensar em melhores formas de mudar essa realidade, direcionando-as para um relacionamento mais saudável com os outros e para consigo.

Em nossa pesquisa, uma vez identificada a constante presença dos comportamentos antissociais e seus prejuízos ao ambiente escolar, foi possível, pelo brincar, configurar novas formas de relacionar-se com o entorno, em que as crianças passaram a ter uma convivência mais saudável entre os pares. Sendo assim, essa pesquisa contribuiu para a área ao apresentar a OBBA como um método capaz de auxiliar na diminuição de comportamentos antissociais, pelo oferecimento de um ambiente em que as situações de movimento propostas, em suas etapas de construções e experimentações, foram capazes de configurar uma nova forma de relaciona-se com o mundo, possibilitando a constituição de uma conformação habitual mais cooperativa e de não agressão aos outros.

Nas aulas-OBBA, os momentos de construções e experimentações exigiam a participação do outro, e nessa percepção de que agressões não eram compatíveis com o desenvolvimento das situações, havia a integração dos comportamentos, pois, ao se exigir a presença do outro, se exigia também a integração dos atos, de acordo com o modo de agir de cada participante. Sendo assim, foram nessas situações em que se precisava da ajuda do outro, que as crianças puderam melhor se perceber no ambiente, ressignificando suas atitudes.

Diante dos resultados constatados na pesquisa, consideramos que as aulas-OBBA contribuíram para a diminuição da incidência de comportamentos antissociais, pelo favorecimento de experiências de aprendizagens com brinquedos e brincadeiras, que possibilitaram um ambiente de múltiplas possibilidades de interação com os outros e com o ambiente. Isso pôde ser constatado ao compararmos os valores totais nas duas avaliações do PTA, havendo uma expressiva diminuição do número de agressões.

Destacamos que o presente trabalho não teve a pretensão de apresentar a OBBA como uma receita ou manual para reversão de comportamentos, a OBBA é um programa didático para a Educação Física, passivo de reajustes, aplicável a outras realidades, podendo auxiliar o professor em sua prática educativa. Sugerimos, então, a realização de outros estudos com a OBBA, pois esta se apresenta como uma sugestão didático-pedagógica para professores de Educação Física e demais profissionais da educação que enfrentam problemas de comportamentos antissociais em suas aulas. O registro desse estudo não se oferece descontextualizado das condições sócio-históricas de cada grupo, mas ratifica que o uso dessa metodologia, por favorecer comportamentos mais colaborativos, possibilitou melhorias no ambiente da aula.

Contribuições dos Autores: Soares, L. E. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Gomes-da-Silva, P. N.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba. CAAE: 064/16.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

- Abram, J. (2000). *A linguagem de winnicott: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M., Cunha, A. L., & Calaf, P. P. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: RITLA, SEEDF.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Boarini, M. L. (2013). Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 123-131. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100013>
- Ferreira, C. S. (2010). *Práticas de violência no espaço escolar do distrito federal: uma interpretação do fenômeno nas aulas de educação física*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília].
- Freller, C. C. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- Gomes-da-Silva, P. N. (2013). *Oficina de brinquedos e brincadeiras*. Petrópolis: Vozes.
- Gomes-da-Silva, P. N. (2014). Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13, 15-30. <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3255>
- Gomes-da-Silva, P. N. (2015). Pedagogia da corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula-laboratório. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, 1(1), 136-166.
- Gomes-da-Silva, P. N. (2016). *Educação física pela pedagogia da corporeidade: um convite ao brincar*. Curitiba: CRV.
- Gotzens, C., Pros, R. C., Muntada, M. C., & Martín, M. B. (2015). Indisciplina Instruccional y Convencional: Su Predicción en el Rendimiento Académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44148>
- Levandoski, G., Ogg, F., & Cardoso, F. L. (2011). Violência contra professores de Educação Física no ensino público do Estado do Paraná. *Motriz*, 17(3), 374-383. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742011000300001>
- Maitan, C. Q., & Santos, D. S. (2022). Violência contra professores: realidades da Educação Física no ensino médio de escolas de uma cidade mineira. *Motrivivência*, 34(65), 01-20. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e83597>
- Pain, J. (2012). A escola e suas violências. In: Andrade, F. (2012). *Escola: faces da violência, faces da paz*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. p. 17-33.
- Sanmartín, M. G. & López, E. (2011). Percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamiento en educación física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 22(7), 24-38. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02203>
- Silva, E. H. B., & Negreiros, F. (2020). Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. *Rev. Psicopedagogia*, 37(114), 327-340. <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20200027>
- Trindade, A. M. & Menezes, J. A. (2015). Intimidações na adolescência: reflexões socioculturais da violência entre pares no contexto escolar. In: Gonçalves, C. C., & Andrade, F. C. B. (2015). *Violências e Bullying na Escola: análise e prevenção*. Curitiba, PR. p. 45-66.
- Vasconcellos, C. S. (2009). *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1999). *Tudo começa em casa*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (2000). Da Pediatria à Psicanálise: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago.

Winnicott, D. W. (2012). Privação e delinquência. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 21 de setembro de 2024 | **Aceito:** 29 de janeiro de 2024 | **Publicado:** 21 de abril de 2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.