

Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades

Beatriz Pereira

Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho

Resumo

A escola é um espaço de educação para os valores ou um reflexo da sociedade que valoriza o consumo? Educar para o jogo visa transformar a escola em espaço de nada fazer ou visa torná-la um verdadeiro espaço educativo? Empenhamento e esforço são atributos da educação e do próprio jogo. A estas temáticas dedicamos a primeira parte deste texto. Na segunda parte procuramos reflectir sobre a violência na escola e apresentamos medidas de intervenção. Centramos o nosso olhar sobre os recreios escolares, não só pela necessidade de novos olhares sobre estes espaços como também por serem os locais onde o *bullying* é mais frequente. Procuramos fazer um apontamento sobre os conflitos e terminamos com uma menção específica aos jogos de luta e ao seu espaço nos jardins de infância e nas escolas básicas.

Palavras-chave: educação, jogo, *bullying*

A escola e a educação das crianças

Educar as crianças para quê? Para que reconheçam os seus direitos? Para que reconheçam a oferta de actividades e de espaços de lazer da comunidade e da escola para poderem usufruir delas de acordo com as suas motivações? Para que aprendam a tomar decisões, ponderando prós e contras? Para a economia? Para uma cultura ao ar livre? Para a diversidade cultural? Para as tornar confiantes? Para os valores democráticos?

A escola é um espaço de educação cívica? A escola é um espaço de educação para os valores, para a não-violência, para a prevenção do “bullying” entre pares? A escola promove o jogo e reconhece a sua importância?

Ser criança de pleno direito é ter a oportunidade de jogar, de brincar, é ter espaços, jogos e equipamentos que favoreçam o jogo.

Quando questionamos se a escola educa a criança para que reconheça os seus direitos sabemos que o direito à educação está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção dos Direitos da Criança. As crianças têm direito a ver melhorados os recursos nas escolas: bibliotecas acessíveis e com literatura adequada e que responda aos seus interesses e recreios melhor equipados, proporcionando tempos de recreação e educação informal. Para que a criança reconheça os seus direitos é necessário que o ensino seja activo e que a criança aprenda a questionar e a fazer-se ouvir de forma assertiva.

A escola é actualmente um espaço de educação para o consumo quando deveria ser um espaço de educação para o não desperdício, para a economia e poupança.

Quando o professor, no início do ano, e logo no 1º ciclo recomenda à criança que compre todo o material novo (é só ver as listas que as crianças trazem para casa no início do ano: lápis, esferográfica, marcadores, borrachas, etc.) está a induzir ao consumo. Não seria preferível inculcar valores de não desperdício se ao terminar o ano

lectivo os alunos fossem ensinados a seleccionar e separar os materiais que não podem ser reutilizados daqueles que podem ser reutilizados no próximo ano lectivo?

Como será possível educar para o valor e importância do livro se as crianças do 1º ciclo são educadas a pensar que o livro é completamente transitório, isto é, o livro só serve para um ano – é tipo “usa e deita fora”? Os livros, ao serem simultaneamente manuais e cadernos de exercícios, funcionam de forma negativa na valorização do livro, no reconhecimento de que um livro é sempre um livro e pode (deve) ser conservado vários anos.

Os alunos que não danificam os livros não devem ser reconhecidos? Os alunos não devem ser incentivados a preservar os livros e a usá-los? Estes livros não devem ser reutilizados no próximo ano lectivo por outras crianças? O material escolar que pode ser reutilizado no ano seguinte porque é que deve ser substituído por material novo? O nosso objectivo é educar para o consumismo?

Questiono-me se as crianças aprendem com um projecto de escola centrado na reciclagem de um produto específico ou se essa aprendizagem é efectiva através da implementação da prática de reciclagem nos produtos de uso diário. Estas aprendizagens entram nas rotinas das crianças e, sendo assim, assumem esses comportamentos de forma natural, sem o esforço de pensar que aquilo tem de ser feito assim, isto é, de forma reflectida, com grande consumo de energia, para se transformar num gesto automático.

A escola educa para os valores, para a solidariedade? O jogo simbólico representa uma reprodução dos papéis sociais e uma aprendizagem, contudo se estes papéis que a criança representa são percebidos de forma distorcida pela criança, a sua aprendizagem não será no sentido da educação para os valores e solidariedade.

A actividade lúdica da criança é caracterizada pelo prazer, pelo bem-estar, pela implicação na tarefa, pelo esforço próprio do empenhamento na actividade (fig.1).

A educação de sucesso deve assumir características idênticas: prazer, bem-estar, implicação na tarefa, esforço próprio, empenhamento (fig.2)

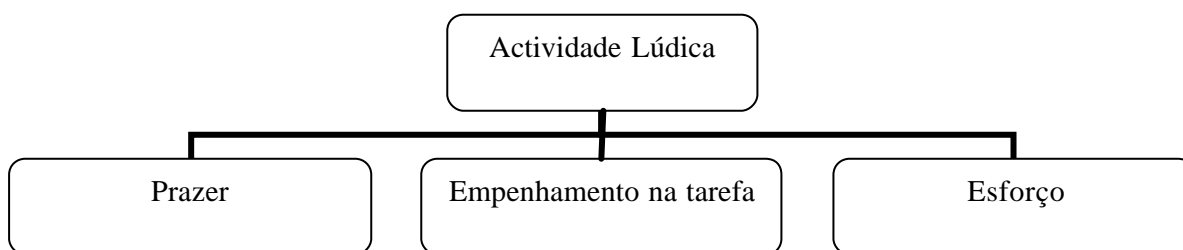


Fig. 1 – Componentes da actividade lúdica

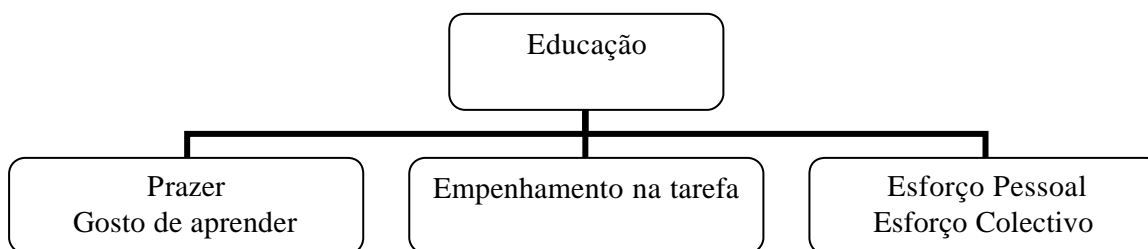


Fig. 2 – Componentes da actividade lúdica

A escola educa para uma cultura de ar livre (*outdoor*) ou para uma cultura de interior? A escola educa para estilos de vida activos ou para estilos de vida sedentários, marcados pela inactividade e passividade?

A escola é um espaço de educação cívica? A escola (salas de aula, corredores, casas de banho e espaços de recreio) é um lugar aprazível, com espaços limpos? As crianças são educadas a respeitar os direitos dos outros, a limpar aquilo que sujaram de forma que a criança que imediatamente a seguir usar esse espaço o encontre limpo e asseado como o encontrou a primeira criança? Não há papéis no chão de uma sala de aula, nos recreios das escolas, nos corredores, nas casas de banho?

Nos momentos de festa, quando as crianças saem da escola, por princípio porque é já um hábito e por serem sucessivamente reforçadas nesse comportamento, não deixam lixo no chão de um espaço qualquer de reunião e festa?

Sempre que existe um encontro cultural ou lúdico-desportivo de vários jardins de infância, escolas do 1º, 2º e 3º ciclos e grupos de animação dos tempos livres (ATL) as educadoras/professoras preparam o evento antes, a nível dos comportamentos cívicos? Antes de sair do espaço verificam se tudo foi deixado limpo como encontraram?

Os espaços preparados para receber as crianças em grande número oferecem condições para que estas aprendizagens sejam postas em prática? A preparação do espaço para o efeito teve em atenção verificar o número de caixotes de lixo disponíveis e confirmar se seria suficiente? Se há papel higiénico nas casas de banho, secadores de mão em funcionamento ou papel para limpar as mãos? Se há sabão/sabonete para poderem lavar as mãos depois de irem à casa de banho ou antes de pegarem no pão para uma merenda?

As pequenas coisas do dia a dia fazem a diferença na construção de rotinas de vida das crianças com vista à educação para a cidadania e à promoção da saúde.

A escola educa para a diversidade cultural? As crianças reconhecem as diferenças, aceitam essas diferenças percebem essas diferenças como uma mais valia? São três os níveis de compreensão do problema. Do primeiro para o terceiro patamar vai um longo caminho que deve ser perseguido pelas crianças com apoio.

Há escolas no país onde é pouco habitual encontrar crianças de cultura e de etnia diferente. Há outras escolas onde não chega a existir um grupo dominante, onde existe uma grande variedade de etnias e cores.

Os direitos, liberdades e garantias das crianças são uma realidade nas duas situações retratadas? Os valores e direitos fundamentais, a sua cultura, são preservados? Os seus jogos, as suas danças, as suas canções, são práticas realizadas na escola pelos próprios e com a participação das outras crianças? São incentivados pelos docentes e auxiliares de acção educativa?

Actualmente assiste-se a uma grande diversidade de culturas, nomeadamente pela integração nas nossas escolas de crianças de família oriundas dos países de leste, com línguas diferentes e reduzido conhecimento da língua portuguesa.

A escola educa para tornar as crianças confiantes? Como tornar as crianças confiantes, se com os problemas do terrorismo, da violência e do assédio sexual, cada vez mais um estranho representa uma ameaça? Inculcamos na criança a ideia de que não deve falar com estranhos e por isso as crianças e mesmo os adultos demonstram medo quando são inquiridos na rua.

Os professores não sentem a responsabilidade das crianças e jovens seus educandos se a curto e médio prazo estes percursos escolares os levarem a percursos marginais ou de delinquência? Todos temos a nossa responsabilidade: a família, a escola e a comunidade.

A escola educa para os valores democráticos? Num passado recente, a escola era marcada pela imposição de normas e pela obrigatoriedade do seu cumprimento sem discussão. A escola está a democratizar-se e assim a transformar-se numa nova escola contratualizada, sendo estabelecidos contratos entre as crianças e os docentes, com negociação das regras. As crianças e os jovens cada vez mais são chamados a reflectir sobre o funcionamento da escola.

Olhares sobre a violência na escola. Medidas globais de intervenção¹

Nas últimas décadas, a problemática da violência na escola tem sido objecto de olhares plurais, dos investigadores aos interlocutores mais directos – docentes, alunos e funcionários – passando pela comunidade em geral. A difusão desta problemática pelos *massmedia* se, por um lado, permitiu os olhares plurais sobre o assunto em debate, por outro lado pode ter influenciado uma discussão por vezes apressada do problema.

Neste texto faremos uma descrição sumária da violência na escola, apresentaremos alguns modelos de escolas, a sua visão do problema e soluções, e finalmente avançaremos um conjunto de medidas que visam prevenir e combater o problema.

Um dos problemas mais debatidos pelos docentes é a questão da indisciplina na sala de aula. Esta traduz-se em comportamentos perturbadores do funcionamento regular da lição e em comportamentos de provocação, desafiando a autoridade do professor em agressões verbais ou físicas entre os alunos. Muitas das regras e valores que os comportamentos de indisciplina infringem fazem parte da “cultura da escola” (Amado e Freire, 2002)

Maria Teresa Estrela (1986), a partir de uma metodologia centrada na observação naturalista em aulas do primeiro e segundo ciclo, verifica as ambiguidades do sistema normativo e do sistema produtivo, identifica uma série de situações criadas pelos professores na gestão da aula que estão fortemente associadas à problemática disciplinar, interpreta e categoriza as diversas funções das regras e elabora um sistema de análise das funções pedagógicas da indisciplina.

Amado, em estudo «etnográfico» (2001) sobre a mesma questão, dá conta do fenómeno da etiquetagem dos professores pelos alunos, revela como, na perspectiva destes, muitos dos comportamentos de indisciplina se podem explicar pelas estratégias de ensino ineficazes, pela má gestão dos poderes na aula (excessos de permissivismo ou de autoritarismo), pelas diversas situações interpretadas pelos alunos como injustas e pelas diferentes atitudes dos professores no primeiro dia de aulas.

Freire (2001) compara os percursos disciplinares de alunos provenientes de meios semelhantes, mas frequentando escolas diferentes, e demonstra como os contextos escolares (muito especialmente a ambiência, a participação colectiva dos

¹ Uma pequena parte deste capítulo foi publicado no Diário de Notícias. Ensino – Mudança pela Qualidade, Julho 2002.

professores num projecto comum e o envolvimento dos alunos) produzem grandes diferenças no comportamento e no sucesso escolar.

Os auxiliares da acção educativa também vivem por vezes momentos difíceis na escola, muitas vezes devido a uma má gestão do poder (tolerância excessiva ou prepotência) que, sendo percebida pelos alunos, os leva a não acatarem ordens ou a reagirem de forma agressiva.

Olhando sob esta perspectiva, parece que os problemas de agressão/vitimação recaem sobre os alunos. E estes, não serão por sua vez, em determinados casos, vítimas do abuso de poder dos professores e funcionários? Frases conhecidas pelos alunos como “tenho a faca e o queijo na mão” ou “ri, ri, porque quem ri por último é que ri melhor”, retratam o abuso de poder, ainda que restritas apenas a um pequeno grupo de docentes, diria mesmo que são casos pontuais.

A agressão entre pares na escola pode ser estudada para os alunos, docentes ou funcionários. Há escolas onde estas relações interpessoais são causa de sofrimento de um grupo e parecem estar associadas a um mal-estar generalizado na escola. Estes campos de estudo ainda exigem investigação para que a descrição destas realidades seja mais detalhada e de modo a contribuir para a melhor compreensão do problema e procura de soluções adequadas.

A agressão/vitimação entre alunos começou a ser estudada nas últimas décadas. É descrita como a agressão entre pares de forma continuada e intencional, designada na literatura da especialidade por “bullying” (Olweus, 1993). Este termo foi adoptado nos países de expressão anglossaxónica. Devido à dificuldade em encontrar um termo que identificasse a agressão/vitimação de acordo com as características descritas, o termo foi apropriado por outros países.

O *bullying* é um conceito que pode ser definido como a agressividade entre pares de forma continuada (Smith e Sharp, 1994), intencional, em que existe diferença de poder devido a factores externos dos quais um deles é uma constante, o predador ataca sempre de surpresa, elemento este que lhe dá maior poder, pois escolhe o lugar e o momento de o seu par estar indefeso. A criança vítima é apanhada de surpresa, o que determina menor poder. O tempo de reacção é suficiente para garantir mais poder ao atacante.

Vamos descrever quatro escolas, correspondendo cada uma a um paradigma.

Escola A – não identifica o problema na sua escola, só o identifica nas outras escolas

Há escolas que afirmam não existir violência ou indisciplina no seu seio ou referem que surgem situações esporádicas e que estão sob controlo. Alguns professores reconhecem o problema nas outras escolas mas não na sua. Nestes casos, não é sentida a necessidade de prevenir ou remediar a situação. É o cruzar dos braços.

Estudos realizados em Portugal em escolas de Braga, Guimarães e Lisboa por Pereira et al. (2004) confirmaram os resultados de outros estudos realizados por Witney e Smith (1993), em Inglaterra, e de Olweus, na Noruega, que registaram a existência de níveis mais elevados ou menores de “bullying”, confirmando que o problema existia em todas elas (1993).

Para estes casos, em que o problema não é reconhecido pelos docentes ou pelo Conselho Executivo, parece ser tempo para uma reflexão sobre a temática, nomeadamente dedicar algum tempo a observar os recreios, ouvir os colegas, ouvir os funcionários, mas sobretudo dar voz às crianças. A realização de um estudo empírico com instrumentos que permitam diagnosticar a realidade seria um bom princípio no sentido de confirmar ou não a avaliação baseada no quotidiano de alguns docentes.

As escolas onde existe grande autoritarismo podem estar associadas a comportamentos aparentemente adequados mas não responsáveis. A imagem que melhor ilustra esta calma aparente é a da “panela de pressão”, cujas paredes e tampa fortes controlam qualquer tentativa de saída da pressão mas ao menor deslize dá-se a explosão com graves consequências.

Escola B – identifica o problema mas não procura soluções

Alguns docentes, ao terem que se confrontar com os problemas da indisciplina e violência dos alunos na escola, remetem-nos para a família. Segundo estes docentes, são alunos que vêm de meios desfavorecidos, de famílias violentas, desestruturadas, famílias em que a droga, o desemprego ou a prisão estão presentes através de um ou dos dois progenitores.

É fundamentalmente uma questão social, e é preciso actuar junto da família mas também na escola, reforçando os comportamentos assertivos. Neste caso, o problema foi identificado (e este é um passo fundamental para a procura de solução). Contudo, como a causa é exterior, também a solução apontada é exterior, e em nada a escola se sente responsável pelo estado da situação. Assim, não existe vontade de realizar esforço para procurar soluções.

Se uma das teorias que justifica a violência é a aprendizagem social, e a família é a primeira escola da vida, o mesmo não se pode dizer sobre os agressores ou vítimas pertencerem a meios sociais desfavorecidos. Não foi possível verificar nos estudos nacionais ou nos estudos internacionais esta associação. Trata-se, por conseguinte, de um mito crer que a pobreza está associada ou é factor desencadeante da agressividade na escola.

Escola C – Identifica o problema e aponta soluções que parecem sensatas mas não reflectem a investigação realizada

Algumas escolas identificam o problema, mas a sua solução passa por reduzir o número de alunos por turma e aumentar o pessoal auxiliar da acção educativa. Serão estas as soluções para o problema?

Em estudo por nós realizado em escolas do 1º e 2º ciclos, não foi nas turmas de maiores dimensões que este problema apresentou maior gravidade quanto à frequência das práticas de bullying (Pereira et al., 1996).

A solução de mais auxiliares da acção educativa (funcionários) pode ser questionada. Sabemos que, quando comparados vários locais da escola, foi no recreio que estes problemas assumiram maior gravidade. O recreio é um local onde não existe praticamente nenhum adulto nas escolas básicas 2,3 (5º ao 9º ano). As escolas básicas 1 (escolas primárias) apresentam uma realidade diferente: é normal a presença de um funcionário ou de um professor no recreio. Nos jardins de infância é habitual a presença do educador. Marques, Neto e Pereira (2001), verificaram a importância de equipamentos móveis de jogo e da presença de supervisores nos recreios na prevenção do *bullying*. Pensamos que os auxiliares de acção educativa necessitam de formação nesta área.

Escola D – Identifica o problema e aponta soluções de acordo com o estado actual de evolução da ciência

Identifica o problema e aponta soluções adequadas ao seu caso, de acordo com o estado actual do conhecimento produzido (Pereira e Pinto, 1999). O esforço realizado pelos docentes e Conselho Executivo traduz-se em eficácia na intervenção, com efeito

positivo nas rotinas dos docentes e redução da tensão que contribui para melhorar o bem-estar geral na escola (Pereira, 2002).

O *bullying* e os recreios

Foi confirmado que a agressão entre pares é muito mais frequente nos recreios do que em qualquer outro espaço como os corredores, salas de aula, casas de banho, filas para a cantina, ida ou vinda para a escola (Pereira et al., 2004).

Os recreios são áreas algo desvalorizadas, de pequenas dimensões, de oferta reduzida quanto às oportunidades que oferecem de jogo, convívio, observação, modificação e manipulação da natureza.

É necessário reinventar os recreios das escolas para prevenir o *bullying*: repensar a supervisão e o acesso a equipamentos móveis. Os espaços reduzidos, sem equipamentos de jogo, são espaços monótonos, aborrecidos, que parecem estar associados ao *bullying* (Pereira et al., 2002).

Os recreios são os espaços que mais contribuem para falar das escolas no plural. A oferta de actividades, os equipamentos fixos, semi-móveis e móveis acessíveis aos alunos no período de recreio são da maior importância para as rotinas das crianças.

Muitas escolas do 1º ciclo apresentam espaços de recreio exíguos, outras apresentam estes espaços desertos, sem que ofereçam equipamentos aos alunos.

Nas escolas do 2º e 3º ciclos, os recreios apresentam características mais uniformes: balizas de andebol, cestos e tabelas de basquetebol, pistas de corrida e caixa de saltos, ainda que estes equipamentos desportivos não tenham por objectivo os tempos livres ou os períodos de recreio habituais, mas visem complementar a oferta de espaços para a disciplina curricular de Educação Física.

São inúmeras as aprendizagens que se realizam no recreio. As crianças e os adolescentes aprendem a tomar decisões: escolher a actividade a realizar, com quem, como, onde, até quando. Socializam-se – aprendem as regras da conduta humana, o ser capaz de se colocar no lugar do outro, perceber que no dia-a-dia umas vezes ganha-se, outras vezes perde-se. Aprendem que uns têm umas competências e outros têm outras.

Medidas de intervenção – políticas globais

A violência e a falta de disciplina dos alunos no espaço escolar é um dos temas que tem suscitado muita discussão e a tomada de medidas por parte do Ministério da Educação. A suspensão dos alunos, quando o caso chega a Conselho Disciplinar, tem servido como penalização (será de facto uma penalização?) ou como o adiar do problema? Penalizar visa prevenir situações futuras?

O que é que poderá ser feito para prevenir e reduzir estas situações?

Propomos dois níveis de soluções²:

- a longo prazo:
 - formação inicial dos docentes
 - arquitectura e qualificação dos recreios exteriores

- a curto prazo:
 - projecto educativo e regulamento disciplinar:
 - sensibilização e formação dos docentes, funcionários, pais ou encarregados de educação
 - melhoramento dos recreios
 - oferta de desporto escolar e outras actividades de ocupação de tempos livres

² Ver mais detalhadamente Pereira, 2002.

- oferta de actividades nas paragens lectivas

As **medidas a longo prazo** assentam na formação inicial dos futuros docentes: educadores de infância, professores do 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário. Parece existir alguma dificuldade dos docentes em lidar com os comportamentos de indisciplina e violência dos alunos, por esta ser uma lacuna na sua formação inicial.

O efeito desta medida não é imediato, mas será certamente duradouro. A formação centrada nos conteúdos é fundamental, mas também o processo ensino aprendizagem e a prevenção e controlo da indisciplina e violência é indispensável. Teorias explicativas da agressividade e disciplinas específicas como fim em si mesmas não apresentam a eficácia que a abordagem desta temática pode ter, integrada em determinadas disciplinas curriculares do curso.

Os espaços de recreio exteriores devem ser repensados.

As **medidas a curto prazo** passam pelo projecto educativo da escola, onde devem estar definidas as políticas globais de forma simples e clara, de modo a envolver toda a comunidade educativa.

O regulamento disciplinar deve conter as normas do comportamento esperado a nível dos alunos, docentes e funcionários. Em caso de não cumprimento das normas, as sanções devem ser explícitas e para serem cumpridas. Estas devem ser aprovadas depois de ouvidos os alunos, docentes, funcionários, associação de pais e encarregados de educação.

Cada docente deve responder de uma forma específica às situações de agressão/vitimação entre alunos, ou a escola deve adoptar medidas idênticas para casos idênticos? Pensamos que é indispensável os docentes adoptarem medidas concertadas.

Para prevenir a violência na escola é fundamental sensibilizar e fazer formação dos conselhos executivos e directores de escola, directores de turma, docentes em geral, funcionários e pais ou encarregados de educação. É necessário promover a formação através de acções pontuais ou contínuas. A complementaridade desta formação deve ser incentivada através da partilha de boas práticas entre colegas. A procura de soluções que melhorem a comunicação entre os docentes é mais um passo.

Melhoramentos nos recreios:

- diversificar a oferta dos espaços de recreio através da reorganização de diferentes áreas e equipá-las para o efeito;
- acessibilidade a equipamentos móveis que facilitem o jogo;
- supervisão dos espaços de recreio.

O acesso a equipamentos móveis de jogo e à supervisão são factores que parecem estar associados à redução dos comportamentos de agressão/vitimação (Ferreira e Pereira, 2001; Marques, Neto e Pereira, 2001).

O desporto escolar facilita o acesso a uma modalidade desportiva, dando oportunidade aos alunos de se organizarem por centros de interesse e mantendo-os activos em torno de um objectivo. O desporto escolar permite complementar o tempo de actividade física com um empenhamento superior, pois a modalidade foi escolhida por si e não foi imposta, e todos os colegas de equipa estão lá voluntariamente.

Oferta de actividades nos tempos de paragem lectiva. Quando as escolas interrompem as aulas, seria de esperar que as mesmas se organizassem para oferecer algumas actividades (Gomes, Faria, Pinto e Pereira, 2001). Esta oferta destina-se a criar centros de interesse apenas a uma pequena percentagem de alunos, cerca de um em cada cinco alunos, aqueles que irão ficar em casa sós, na rua ou nos cafés sem terem nada que fazer. Este tempo de ócio é usado para iniciação ao tabaco, ao álcool e outros. A

escola, com o apoio dos pais e dos clubes locais, poderia promover experiências positivas para a criança, como a natação, a vela, a canoagem, orientação, montanhismo, cicloturismo, etc.

Em conclusão, o Ministério da Educação pode solicitar o diagnóstico do problema a nível nacional, pode dar maior autoridade aos docentes, pode elaborar um regulamento disciplinar, pode produzir textos ou vídeos de apoio aos docentes sobre esta matéria, pode definir regras relativas aos recreios das escolas no sentido de valorizar estes espaços ou pode pedir às escolas que façam o diagnóstico da sua realidade e apontem as soluções. Para um conjunto de escolas onde estes problemas são mais graves, a colaboração de especialistas com as escolas irá permitir definir os níveis de intervenção. É da articulação entre as práticas das escolas e a investigação que se espera as soluções mais adequadas.

Conflitos

Os conflitos surgem devido a interesses diferentes relativamente ao mesmo objecto ou situação. A mediação desses conflitos deve ser efectiva sempre que sejam esgotadas as possibilidades de resolução dos conflitos entre as crianças directamente envolvidas na situação.

Muitas vezes o conflito de interesses não é reconhecido como um problema; há outras situações em que é reconhecido mas não é assumido, os envolvidos não o enfrentam, demitindo-se. Como exemplos: são inúmeros os alcoólicos que não reconhecem que são alcoólicos; são muitos os fumadores que reconhecem que são fumadores mas afirmam que isso não é um problema pois no dia em que entenderem deixam de fumar. Nesta situação as pessoas não são capazes de enfrentar a situação e demitem-se do seu papel de efectivamente fazer algo (porque se sentem incapazes) de resolver o problema.

Há outras situações em que o conflito é resolvido pela força, pela prepotência e sai vencedor o mais forte, o mais violento. Estas situações de relações entre pares com abuso de poder são frequentes e são designadas internacionalmente por “*bullying*”.

Nas nossas escolas as relações entre docentes e alunos devem ser modelos de contratualização de forma a que as crianças e jovens aprendam (aprendizagem social) pelas vivências e não pela teoria difundida pela própria escola.

As crianças e os jovens devem criar hábitos de pacto - devem aprender a ouvir os outros e a colocar-se no lugar dos outros, o que foi descrito por Pikas como o método de preocupação partilhada.

Jogos de luta

Os trabalhos sobre a infância, dando voz às crianças, têm surgido nas duas últimas décadas, tendo assumido particular importância as obras de Pinto e Sarmiento (1997) e Pinto e Sarmiento (1999). A obra de João dos Santos, e mais tarde de Eduardo Sá (2000), têm chamado a atenção para as crianças e o valor do jogo.

Especificamente sobre a actividade lúdica da criança, as obras de Neto são as que mais têm contribuído para a problematização do jogo em Portugal (1995, 1997).

Chateau (1961) refere o jogo como parte integrante da vida da criança. Brincadeiras agressivas como bater, beliscar e empurrar são observadas em qualquer recreio.

“Entre as crianças de idade pré-escolar pode-se aventar a hipótese de que o egocentrismo e a dificuldade de perceber o outro favorecem práticas ascéticas” (Kishimoto, 2003).

Não perceber a dor dos animais, do pássaro que morre com uma pedrada da fisga de um menino. É uma brincadeira violenta e parece que a criança não é capaz de se colocar na posição do pássaro indefeso. Nestas situações, e de forma a evitar que a criança sinta prazer em situações em que está a causar sofrimento aos animais, é necessário procurar ter uma conversa com a criança para que ela seja capaz de se colocar no lugar do outro. Os animais (cães, gatos e pássaros) são vítimas de algumas crianças. Reconhecer os direitos dos animais faz parte do desenvolvimento cívico de qualquer criança.

A destruição da natureza como arrancar plantas, cortar folhas e partir galhos das árvores, são jogos de destruição.

Partir o vidro de uma casa, de um automóvel, os “grafite” nas paredes e portas dos prédios e mesmo de prédios históricos são também jogos de destruição. Estes jogos exigem determinadas competências motoras tais como força, precisão do gesto para o dirigir para um alvo específico, destreza, etc.

Santos (2004), em estudo realizado com brinquedos bélicos e não bélicos, concluiu que o jogo funcional apresenta um padrão lúdico idêntico, o que poderá significar não só que os brinquedos influenciam os comportamentos de jogo como a capacidade da criança interagir com os brinquedos aponta no mesmo sentido. A mesma autora afirma que não foram verificadas diferenças a nível do género aos seis anos. O contexto social que se reflecte na educação e a adversidade a que as crianças estão sujeitas tende a não as diferenciar tal como a reduzida mobilidade das crianças na rua e a protecção às crianças independentemente do género.

Os jogos de luta e de arremesso, tais como o atirar o mais longe possível ou atirar em precisão para um ponto específico, devem ser introduzidos no Jardim de Infância e no 1º ciclo.

O uso do “arco e da flecha”, jogo tradicional e normalmente fabricado pelas próprias crianças, é um elemento de “risco” a ser introduzido nos jardins de infância e nas escolas do 1º ciclo do ensino básico. Ao construir o jogo, as crianças aprendem as características e funções dos diversos materiais. A vara flexível que se encontra junto aos rios pode ser utilizada para o arco; para a flecha era necessário utilizar uma vara rígida. Pormenores como a colocação da flecha são essenciais ao êxito do jogo e levam a criança à descoberta do próprio jogo.

Jogos de lutas como “os galitos”, em que duas crianças de cócoras se empurram mutuamente com o objectivo de derrubar o seu adversário, devem ser introduzidas nas brincadeiras das crianças.

Um outro jogo de luta, “os lutadores”, é realizado por crianças aos pares, de pesos equivalentes, frente a frente, com as pernas semi-flectidas e com as palmas das mãos coladas nas palmas das mãos dos adversários. Os dois jogares empurram-se mutuamente só podendo tocar nas mãos do adversário.

Outro jogo de luta, “os lutadores coxos”, é realizado por crianças aos pares, de pesos equivalentes, de pé, frente a frente, com o apoio apenas de um dos pés (ao pé coxinho) e com os braços cruzados. Os dois jogares empurram-se mutuamente só podendo tocar nos braços ou ombro do adversário. É um jogo que visa medir forças, treinar o equilíbrio dinâmico e perceber os problemas da estabilidade e a importância de uma boa posição de base estável para vencer.

Estas habilidades motoras das crianças são necessárias ao seu desenvolvimento. Estes pares devem ser constituídos por crianças com peso e altura equivalentes, de forma a garantir condições idênticas de sucesso. Se o vencedor é pré-definido porque é mais alto, mais forte ou mais ágil do que o seu par, a luta não será de igual para igual. Lorenz (1992) estudou a agressividade entre os animais como uma forma necessária à

protecção das espécies. O conceito de agressividade engloba uma agressão entre pares natural e visando a protecção da espécie.

Bibliografia

Amado (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.

Amado e Freire (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.

Chateau, Jean (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.

Estrela, Maria Teresa (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.

Ferreira, Ana e Pereira, Beatriz (2001). A escola e a criança em risco, in Beatriz Pereira e Adelina Paula Pinto (coords.). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*, Porto, Asa, Colecção em Foco.

Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares – dois estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de Doutoramento, não publicada).

Gomes, Armanda; Faria, Margarida; Pinto, Adelina Paula e Pereira, Beatriz (2001). Para uma juventude saudável, sem droga e sem violência – um programa de intervenção, in Beatriz Pereira e Adelina Paula Pinto (coords.). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*, Porto, Asa, Colecção em Foco.

Kishimoto, T. M. (2003). *Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação* (1ª edição de 1993). Petrópolis: Editora Vozes.

Lorenz, K. (1992). *A agressão. Uma história natural do mal*. Lisboa: Relógio d'Água.

Marques, A. R., Neto, C. and Pereira, B. O. (2001). Changes in school playground to reduce aggressive behaviour (137-145) In Martinez, M. (Ed.). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 137-145.

Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.

Neto, C. (ed.) (1997). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Pereira, Beatriz Oliveira (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian e

Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia.
Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.

- Pereira, B. O., Almeida, A. T., Valente, L. & Mendonça, L. (1996). O bullying nas escolas portuguesas. Análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In Almeida, Silvério & Araújo (org.s). *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (26-27 Abril), Universidade do Minho, Braga, 71-81.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. K. (2004) *Bullying in Portuguese schools. School Psychology International*, 25 (2) 207-222.
<http://www.ingenta.com/isis/browsing/TOC/ingenta.jsessionid=71f1sr9hkev.cresce.nt?issue=pubinfobike://sage/spi/2004/00000025/00000002>
- Pereira, B., Neto, C., Smith, P. K. & Angulo J.C. (2002). Reinventar los Espacios de Recreo. Prevenir los comportamientos agresivos. *Cultura y Educación* 14 (3) 297-311.
- Pereira, B. e Pinto, A. (1999). Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares. *Sonhar*, VI.1, 19-33.
- Pinto, M. e Sarmiento, M. (coord.) (1997). *As crianças. Contextos e identidades*. Braga, Edições Centro de Estudos da Criança, UM. Coleção Infans.
- Pinto, M. e Sarmiento, M. (Coord.) (1999) *Saberes sobre as crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Edições Centro de Estudos da Criança. Coleção Infans.
- Sá, Eduardo (2000). *Crianças para sempre*. Lisboa: Fim de Século.
- Santos, Cândida (2004). *Brinquedos bélicos e não bélicos no jogo da criança. Dissertação de doutoramento*. Lisboa: FMH – UTL.
- Smith, P. K. e Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Witney e Smith (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior middle and secondary schools.