

RITA DE CÁSSIA FRANCO DE SOUZA ANTUNES

**AS MANIFESTAÇÕES DA EMOÇÃO VIVIDA NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
Totalidade Ininterrupta de Troca e Construção
de Experiências Humanas.**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
1993**

RITA DE CÁSSIA FRANCO DE SOUZA ANTUNES 89

Este exemplar corresponde
à redação final da Dissertação
defendida por RITA DE CÁSSIA
FRANCO DE SOUZA ANTUNES e
aprovada pela Comissão Julga-
dora em 21/12/93.

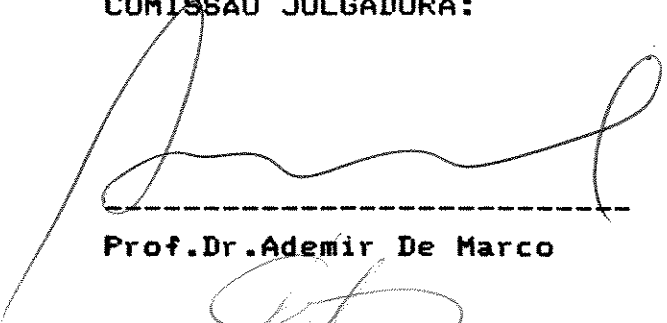
Data: 25/01/94.

Assinatura: _____

AS MANIFESTAÇÕES DA EMOÇÃO VIVIDA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Totalidade Ininterrupta de Troca e
Construção de Experiências Humanas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
1993

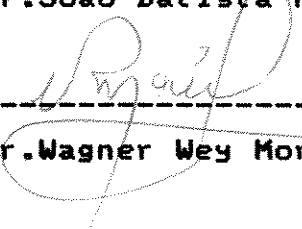
COMISSÃO JULGADORA:



Prof.Dr.Ademir De Marco



Prof.Dr.João Batista Freire



Prof.Dr.Wagner Wey Moreira

AGRADECIMENTOS

Ao Prof.Dr.ADEMIR DE MARCO, por ter acreditado nas minhas possibilidades para realizar este curso de mestrado, ter aceitado e cumprido o desafio de nos permitir buscar e descobrir caminhos para esta investigação, e por sua tolerância com o meu jeito de ser e com os acontecimentos que nos envolveram nesse tempo;

ao Prof.Dr.WAGNER WEY MOREIRA, pelo empenho em produzir significativos textos em nossa área, os quais muito influenciaram a minha prática profissional no Primeiro e Segundo Graus, antes mesmo de conhecê-lo pessoalmente, pelo precioso auxílio na parte metodológica desse trabalho e, pela forma carinhosa como trata seus alunos;

ao Prof.Dr.JOÃO BATISTA FREIRE, pela inestimável contribuição que tem prestado à Educação Física, por sua sensibilidade profissional e humana, e pelo grande incentivo que me deu para voltar a acreditar que podia escrever com propriedade sem ferir os parâmetros acadêmico-científicos;

à Profa.Dra.ELISA ANGOTTI KOSSOVITCH, pelo exemplo de ética profissional, e pela enorme atenção e dedicação com que sempre atendeu às minhas solicitações de auxílio;

à UNESP-Bauru, pelo afastamento concedido para cursar o mestrado, sem o qual seria difícil concluí-lo agora;

aos professores, às crianças e à instituição de ensino, que se disponibilizaram e viabilizaram esta pesquisa;

a todos os meus professores, alunos, e colegas de turma de todas as épocas, pela rica troca e construção de experiências que vivemos;

aos amigos ROSÁRIO e GUALBERTO RABAY, CATARINA, WALDEMAR, MARIA ELINA, RENI, MARIA LÍDIA e TECA, por me acolherem, me alegrarem e amenizarem minhas dificuldades de adaptação em Campinas;

aos amigos do Rio de Janeiro, por se manterem solidários e próximos, apesar do afastamento físico;

à LÚCIA MARIA RODRIGUES, que além do atendimento profissional soube ser amiga;

aos companheiros da BSGI, pela grande luta que empreendemos juntos, na qual nos apoiamos;

aos amigos da UNESP-Bauru, pelo aconchego, companheirismo e pelas realizações que temos experimentado e as que ainda compartilharemos;

aos meus familiares, especialmente à INÊS, VOVÓ LUIZA, TIA DIDI e VITOR, por suportarem uma enorme saudade, cultivando sempre imenso carinho e amor por mim;

aos meus pais, por viabilizarem a minha existência, pelos cuidados e, em particular à minha mãe por sua grande dedicação.

ao meu Mestre da Vida, DAISAKU IKEDA, pelas suas maravilhosas orientações, que me auxiliaram a lutar e vencer essa etapa de forma mais amena.

À Luta pelo Kossen-rufu.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo a compreensão do modo como se relacionam professores e alunos diante das suas manifestações em situações emocionais que ocorrem no processo de aprendizagem, nas aulas de Educação Física Escolar.

Seguindo a abordagem Fenomenológica, realizamos a pesquisa numa Instituição de Ensino Privado do Município de Bauru, onde existe o componente curricular Educação Física no Primeiro Grau. Foram descritas e analisadas 8 (oito) aulas, ministradas por um professor e uma professora, em turmas distintas de terceira e quarta séries, masculinas, femininas e mista.

Pudemos desvelar que as aulas de Educação Física são uma fonte inesgotável de situações emocionais, envolvendo professor, aluno e o grupo como um todo. Contudo, em muitas ocasiões são despercebidas, ou recebem um tratamento que, de acordo com a perspectiva em que nos colocamos, dificulta o processo de aprendizagem da Educação Física Escolar e o desenvolvimento humano, em função do prejuízo causado principalmente ao processo comunicativo para troca e construção de experiências. Evidencia-se um alto poder de intervenção do professor, através da recorrência às emoções manifestadas pelos alunos, tendo em vista seus objetivos educacionais; o que nos anima a propor que sejam feitas intervenções com propósitos educacionais mais altruístas e conscientes.

S U M Á R I O

1. INTRODUÇÃO.....	01
2.A EMOÇÃO.....	06
2.1.Uma abordagem evolucionista.....	06
2.2.A Emoção e suas manifestações.....	13
3.A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM E AS REAÇÕES EMOCIONAIS NO RE- LACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO.....	21
3.1.O Processo de Aprendizagem.....	21
3.2.Comunicação, Aprendizagem, Desenvolvimento.....	30
3.3.Desenvolvimento, Emoção e Educação Física.....	35
4.PERCURSOS PARA A INVESTIGAÇÃO.....	43
6.O DESVELAR DO MODO COMO É VIVIDA A EMOÇÃO POR PROFESSORES E ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	50

6.1.Da Descrição à Análise Ideográfica.....	50
6.2. AULA 1.....	51
6.3. AULA 2.....	59
6.4. AULA 3.....	66
6.5. AULA 4.....	76
6.6. AULA 5.....	86
6.7. AULA 6.....	93
6.8. AULA 7.....	99
6.9. AULA 8.....	106
6.10.Análise Ideográfica.....	113
6.11.Análise Nomotética.....	125
6.12.Quadro de Análise Nomotética.....	126
6.13.Construção dos Resultados.....	127
 7.PARA ALÉM DAS ANÁLISES.....	 140
 8.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 144

INTRODUÇÃO

Temos hoje a convicção de que, apesar de ainda trilhar caminhos um tanto inseguros, indefinidos, a Educação Física está presente, seja de forma consciente ou inconsciente, na vida da maioria das pessoas. Talvez até, esta insegurança e indefinição sejam aspectos altamente positivos neste momento, pois estamos nos permitindo uma reavaliação de nossas bases, propostas, interfaces, etc. Temos aceitado os desafios impostos como grandes possibilidades de darmos um salto de qualidade e desempenharmos importante papel nas sociedades organizadas, onde a questão da *Corporalidade*¹ certamente estará presente e, provavelmente, com grande força; pelo menos é o que vem sendo sinalizado por aqueles, que estão se detendo nas perspectivas para o Século XXI, como por exemplo ASSMAN (1993), IKEDA (1991) e o coletivo de autores organizado por MOREIRA (1992).

Tais perspectivas, em linhas gerais, destacam que uma das tendências para o próximo milênio, é a de considerarmos o indivíduo com toda sua carga de intencionalidade, ou seja, assumindo posicionamentos decisivos frente às condições sociais e ambientais dentre outras; a isto chamaremos de valorização das subjetividades. Apontam também, para uma relação dialética entre os

1. Segundo RÉGIS DE MORAIS, baseado em GABRIEL MARCEL, mistério quando somos interpelados pela existencialização do princípio vital que rege o corpo.

indivíduos, através da consciência do sujeito tanto enquanto "EU" quanto "NÓS" ao que nos referiremos como intersubjetividades; bem como do homem e o ambiente, homem e mundo, onde um não é externo ao outro, mas coexistência inseparável.

Autores como CECCHINI (1991), IKEDA (1991), LURIA (1991) dentre outros, enfocam a relação dialética que liga a formação social e a formação individual como um problema fundamental do processo educativo para a superação de situações limites e, no seio dessa relação, o papel da comunicação entre as pessoas.

Com estas informações em mente e um profundo comprometimento com as questões educacionais, buscamos abordar um tema que nos possibilitasse investigar sobre a comunicação que se estabelece em situação de aula. Segundo a avaliação de MARTINS & BICUDO (1989), professores e pesquisadores conhecem muito pouco a esse respeito, pois geralmente revelam deficiência para descrever sobre as ocorrências em sala de aula.

Assim, vinculamos nosso estudo a este aspecto que tem recebido pouca ênfase no contexto da Educação, mais particularmente, da Educação Física. Procuramos fazê-lo valorizando a subjetividade existente na comunicação travada no processo de aprendizagem, através do desvelar da emoção vivida no relacionamento entre professores e alunos nas aulas de Educação Física Escolar. Logo, acreditamos que é possível caracterizar a experiência vivida, pois, assim como MARTINS & BICUDO (1989), entendemos que "quem experiencia se sente na presença de coisas que lhes são dadas dentro da unidade cujos horizontes vão além do momento presente da experiência" (p.82), além disso, esta experiência vivida

pode ser significativamente relacionada a uma conjuntura de criatividade, envolvendo conceitos como o de sentimento, linguagem e pensamento.

Trata-se, portanto, de uma investigação de questões afetivas e motivacionais, traduzidas em reações emocionais, onde procuramos conhecer mais sobre a emoção em sua ocorrência durante as aulas de educação física escolar. Por ser a emoção algo tão intrínseco às *experiências humanas*², base de todo e qualquer processo educacional, acreditamos que os resultados desvelados nesse estudo venham a valorizar e, conseqüentemente, demonstrar a importância da disciplina Educação Física em todas as séries do currículo escolar, como uma das mais importantes nesse aspecto.

Estabelecemos, então, como objetivo desse trabalho, compreender, desvelar o modo como se trocam e se constroem experiências humanas nas aulas de educação física escolar observadas neste estudo, tendo-se como constitutivo intrínseco dessa construção, a emoção vivida no processo de aprendizagem. A questão básica é: como se manifestam e se relacionam professor e aluno diante das situações emocionais que ocorrem durante as aulas de Educação Física Escolar?

Para tanto, descrevemos e analisamos situações emocionais surgidas nas aulas, manifestadas através de verbalizações e expressões corporais identificáveis por orientações extraídas principalmente, de FERRAZ (1980), MARINO (1975) e MORGAN (1977),

2. "Vivência real através dos acontecimentos (...) uma sensação significativa - uma sensação interpretada, uma sensação apreendida" (GEERTZ, 1989, p.272).

segundo procedimentos fenomenológicos baseados em MARTINS & BICUDO (1989) e REZENDE (1990).

Servindo à composição de aspectos básicos para análise, segundo a metodologia que foi adotada, o trabalho foi organizado de forma que no primeiro capítulo apresentaremos os parâmetros em que nos baseamos para identificar a emoção propriamente dita, em função de sua manifestação no relacionamento professor-aluno nas aulas observadas e descritas. Precedendo a este aspecto, procuraremos dar uma visão geral do que ocorre no organismo em termos neurofisiológicos, inserida numa abordagem evolucionista sobre o sistema nervoso.

Como tema do segundo capítulo, enfocamos o processo de aprendizagem como possibilidade de manifestação e/ou inibição de reações emocionais que surgem no relacionamento professor-aluno. Concebido como o centro do processo de aprendizagem, o relacionamento professor-aluno receberá destaque pelo papel da comunicação e pela objetivação do desenvolvimento humano. Nessa parte do trabalho, tentamos explicitar a perspectiva pela qual o processo de aprendizagem será olhado durante a investigação. Detivemo-nos também às aulas de educação física escolar, procurando justificá-las enquanto ambiente propiciador de manifestações emocionais que se desvelam no processo de aprendizagem; isto é, refere-se a um conjunto de reflexões que nos levaram a relacionar a *emoção* com o *desenvolvimento humano* e estes à *Educação* e, mais especificamente, à *Educação Física Escolar*. Nos dois últimos capítulos estarão, respectivamente, os percursos metodológicos para coleta e análise dos dados e a discussão final dos resultados.

O presente estudo coloca-se a favor da criação de oportunidades de interferências no processo histórico da realidade estudada. Tendo clara a impossibilidade da mudança exclusivamente por atos isolados e desvinculados de ações políticas, esperamos que, a longo prazo, tal iniciativa somada a outras semelhantes possam estar influenciando no processo histórico da educação e da sociedade brasileira, tão carentes de perspectivas para ações.

A EMOÇÃO

Uma abordagem evolucionista

Antes de falarmos sobre as manifestações emocionais que identificarão as situações em aula à que daremos ênfase nesse estudo, entendemos que faz-se necessário salientar alguns tópicos que dizem respeito às questões emocionais, quanto à constituição da forma simbólica e do sistema nervoso nos seres humanos que as viabilizam, bem como da respectiva estruturação e funcionamento de ambos, que vão caracterizar a evolução do processo de hominização para o de humanização.

Segundo REZENDE (1990), a condição humana é corporal e o corpo integra uma estrutura eminentemente humana, que encontra a plenitude na forma simbólica. É o aparecimento desta forma, como grande característica da ordem humana, e sua capacidade de estruturar as demais, que distingue o comportamento humano e a concretude de nossa existência, logo a subjetividade.

O Homo-Sapiens é a primeira espécie a inumar seus mortos, o que indica a ativação de um processo de interrogação sobre a sua própria existência e natureza. A partir do século da Enciclopédia, a história das idéias começa a colecionar dados de observação que levam Lamarck, em 1809, a discorrer sobre a "Teoria da Descendência Evolutiva das Espécies". Somam-se a esta, desco-

bertas geológicas e estudos em biologia molecular para configurar o conhecimento sobre o surgimento e evolução das espécies. Até os nossos dias há uma influência muito grande do Lamarckismo, que mesmo após a "Teoria da Seleção Natural" continuou servindo de justificativa para diversos pesquisadores que, em alguns casos, sem se aperceberem, na verdade estavam ratificando as colocações Darwinistas. Tudo isto é o que nos conta GOULD (1990) sob a metáfora "Sombras de Lamarck".

Padre Vanni, Huxley, Haeckel, Von Baer são outros nomes importantes, citados por GOULD (1990), até chegarmos aos estudos em drosófilas desenvolvidos por Morgan, que revelam uma semelhança, uma homologia dos cromossomas, que no caso do Chimpanzé e do Homem, por exemplo, chega ao nível das proteínas, o que implica na estruturação do DNA (Ácido Desoxirribonucleico), ligado às explicações genéticas para a existência da "vida" humana. Isto significa que estes dados provenientes de estudos em genética celular, provam que os genes estruturais³ do Homem são também encontrados no Chimpanzé, no Rato, no Gato, o que leva a crer que essa evolução se deu com base em número relativamente reduzido de mutações gênicas e alterações cromossômicas.

Para CHANGEUX (1991), a distância genética entre eles seria pouco maior do que a que se verifica entre populações caucásicas, africanas ou japonesas; a diferença estaria nos cérebros e nas funções cerebrais. Complementando, este acrescenta que podemos verificar esse pequeno distanciamento genético ainda,

3. Genes de estrutura para organização do genoma; semelhantes no homem, no gato, no rato, por exemplo.

através dos *índices de encefalização*⁴ e de *progressão*⁵.

Exames em crânios de homens fósseis revelam transformações morfológicas que refletem uma evolução profunda da organização do cérebro. Difícil é precisar se a evolução biológica provocou a cultural ou vice-versa. Contudo, o fabrico de utensílios com uma forma definida exige uma "representação mental" deste e a elaboração de uma estratégia das manipulações a serem realizadas. Por conseguinte, as faculdades de imaginação e conceitualização do cérebro dos Australopitecos eram já consideráveis.

Assim, o magnífico desenvolvimento do córtex cerebral e o fato de nenhuma alteração genética ter acompanhado esse desenvolvimento enfatizam o paradoxo da não-linearidade evolutiva entre a organização do genoma e a do encéfalo. Trabalhos em genética molecular tentam explicar esse paradoxo baseados na "conexão" bilateral, sugerida por HAECKEL apud CHANGEUX (1991), entre a filogênese e a ontogênese, pela interpretação comparada do modo de expressão dos genes ao longo da ontogênese.

Já em 1828, estudos mostravam que nos primeiros estádios de desenvolvimento do feto, desde a Tartaruga até o Homem, as diferenças só vão surgir durante as fases finais, destacando-se uma 'prodigiosa' expansão do neocórtex no Homem. A hipótese levantada é a de que a evolução dos vertebrados superiores se deu por "recapitulação" aparente da evolução das espécies durante o desenvolvimento embrionário dos organismos mais evoluídos; ou se-

4. Peso do encéfalo relativamente ao peso do corpo, in: Changeux, J.P. (1991).
5. Relativo ao aumento do neocórtex; in: Changeux, J.P. (1991).

ja, por adição de fases suplementares ao desenrolar da ontogênese (o embrião dos mamíferos passa pelos estádios peixe, réptil, e assim por diante, conforme a mudança das formas de vida na Terra).

GOULD (1990), porém, sugere uma evolução em sentido oposto, por parada do desenvolvimento do crânio do Chimpanzé; seus aspectos fetais seriam mantidos no adulto humano. Pela mesma vertente, L. BOLK, citado por CHANGEUX (1991), explica que é como se "o que é uma fase de transição na ontogenia dos outros Primatas se convertesse numa etapa terminal do Homem" (p.260).

"A adição de uma grande quantidade de neurônios distingue o Homem dos grandes símios, adição que está inscrita nos seus genes" (CHANGEUX, 1991, p.263). Aspectos de expansão do córtex, prolongamento do desenvolvimento depois do nascimento e futuro cognitivo da criança recém nascida seriam adições terminais à ontogênese do macaco. O que sucederia ao nível genético seria uma mutação dos genes de comunicação acompanhada de efeitos morfológicos de grande amplitude. Daí a evolução do encéfalo nos antepassados do Homem passa a ser explicada através da estabilização seletiva dos genes de comunicação⁶; conforme CHANGEUX (1991), "o darwinismo das sinapses substitui o darwinismo dos genes" (p.272).

A proliferação tangencial dos neurônios embrionários da

6. Genes, segundo Haeckel apud Changeux (1991), que permitem perceber a relação, a ligação que existe entre a filogênese e a ontogênese; relação esta que torna legítima a hipótese de uma evolução dos vertebrados superiores por adição de fases suplementares ao desenrolar da ontogênese.

parede das vesículas cerebrais provoca o aumento da superfície do córtex com algumas mutações de genes de comunicação ou pequenas modificações cromossômicas para fixar na espécie o aumento de redundância. Para explicitar esta redundância, CHANGEUX (1991) cita RAMON y CAJAL, segundo os quais, o aumento da superfície repercute nas arborizações axônicas e dendríticas dos neurônios, que se desenvolvem principalmente depois do nascimento e durante alguns anos, ultrapassando, inclusive, o momento de aquisição da linguagem. Há um alongamento do período de proliferação sináptica com consequente aumento do número de ramos das arborizações neuronais, levando à "adição terminal" de novas ramificações. São, provavelmente, novas vagas de sinapses acompanhadas de um fluxo de conexões excedentárias que se sucedem durante o desenvolvimento, aumentando o número de conexões possíveis no adulto.

"Em cada geração, a interação com o mundo exterior regula a abolição desta redundância. O desenvolvimento do encéfalo 'abre-se' ao meio ambiente que, de algum modo, se substitui aos genes" (CHANGEUX, 1991, p.268). (Seria a sorte?, segundo KIMURA (1988)).

Curiosamente, essa estruturação seletiva do encéfalo pelo meio ambiente efetua-se em lapsos excepcionalmente breves em comparação com os tempos geológicos durante os quais o genoma evoluiu. Nesta intervenção da "epigênese por estabilização seletiva" apresentada por CHANGEUX (1991), explicam-se os traços fisionômicos do Homem no feto do Chimpanzé. A expansão do córtex cerebral pelo aumento do volume craniano; a consolidação de uma assimetria entre os hemisférios; a extensão do período de matura-

ção que se segue ao nascimento e que receberá as marcas do ambiente, alargando as capacidades de adaptação do encéfalo; o aumento das aptidões para criar objetos mentais e para os combinar entre si; o pensamento desenvolvido e enriquecido pela comunicação entre os indivíduos; a intensificação dos laços sociais, deixando "no cérebro de cada indivíduo uma marca original e em larga medida indelével" (P.272), são fatores que favorecem a uma variabilidade individual sobrepor-se à "diferença" dos genes.

Segundo MACHADO (1988), para os seres vivos se ajustarem ao meio para sobreviver, é importante a propriedade da célula ser sensível a um estímulo, o que lhe permite detectar modificações desse meio, reagindo a esse estímulo. Dentre os três tipos de neurônios fundamentais do sistema nervoso (SN): o aferente ou sensitivo, o eferente ou motor e, os de associação ou internúcleais, o aparecimento deste último permitiu o aumento da complexidade do SN em função do aumento do número de sinapses, permitindo também a realização de padrões de comportamentos cada vez mais elaborados, surgindo as funções psíquicas superiores, como por exemplo, o controle da emoção.

De acordo com o mesmo autor, hoje é sabido que as áreas relacionadas ao comportamento emocional ocupam territórios bastante grandes do córtex cerebral e de vários centros subcorticais. A ocorrência de estados emocionais ativa certas estruturas no tronco encefálico, resultando nas diversas manifestações que representam a emoção: choro, alterações de fisionomia, sudorese, e outras.

Estas áreas encefálicas relacionadas com o comportamento emocional ocupam territórios muito amplos do telencéfalo e do diencéfalo, nos quais encontram-se estruturas que integram o Sistema Límbico, a área pré-frontal e o hipotálamo, aos quais nos deteremos mais adiante. Estimulações elétricas nessas áreas determinam manifestações viscerais diversas, acompanhadas de alterações da pressão arterial, do ritmo cardíaco ou do ritmo respiratório. Isto se deve ao fato destas mesmas áreas regularem também o Sistema Nervoso Autônomo (SNA), o que torna fácil o entendimento de muitos distúrbios emocionais graves resultarem em afecções viscerais.

Neste ponto lembramos FREUD, citado por HALL & LINDZEY (1972), quando fala sobre a *energia psíquica*, que pode ser transformada em energia fisiológica e vice-versa; o instinto, visto como uma representação psicológica inata de uma fonte somática de excitação, seria um quantum de energia psíquica que tomados como um todo, constituiriam a soma total de energia psíquica de que dispõe a personalidade. No caso em que ocorre um dos mecanismos de defesa do EGO, a *repressão*, esta pode até mesmo interferir no funcionamento normal do organismo. Sobre isso ainda, DEJOURS (1988) explica: "Quaisquer que sejam as manifestações patológicas, todas elas resultam da estimulação dos instintos (e da violência que a caracteriza) devido a um encontro com a realidade que ignora a negação que recobre a zona de sensibilidade do Inconsciente" (p.128).

Como vimos, não só as atividades viscerais são controladas, mas também outros tipos de comportamentos, graças a cir-

cuitos formados pelas áreas encefálicas relacionadas com o comportamento emocional em conexão a outras muito distantes destas. Tais circuitos envolvem grande variedade de substâncias conhecidas como monoaminas (acetilcolina, noradrenalina, dopamina ou serotonina), que atuam como mediadores químicos, que sofrem alterações moleculares quando da ingestão de drogas utilizadas na psiquiatria, para tratamento de distúrbios do comportamento e da afetividade.

A emoção e suas manifestações

Recorrendo às posições de correntes, como a da Neurofisiologia, da Fenomenologia e da Psicologia, notamos que há uma concordância sobre o tema emoção, referindo-se ao fato de que os elementos que participam do processo emotivo formam um todo inseparável, podendo estar ligado a problemas ou alegrias, ao sentir e ao agir. As principais divergências são quanto à ação como causa ou efeito das emoções: se a pessoa age porque fica emocionada, se é a ação o que a emociona, ou não importa tal relação.

Numa abordagem, apoiada na neurofisiologia do comportamento, cujo surgimento se deu a partir dos vários estudos no campo da psicologia animal e humana, que no Brasil vêm se expandindo principalmente através do centro de neuropsicocirurgia da USP, MARINO (1975), traduzindo as idéias de VONDERAHE, define que "a emoção é um estado fisiologicamente excitado que inclui mudanças

no sistema nervoso autônomo, principalmente no sistema simpático" (p.87). É categórico nesta síntese, tirada da p.4:

"emoção é antes uma reação aguda, que envolve pronunciadas alterações somáticas, experimentadas como uma sensação mais ou menos agitada. A sensação e o comportamento que a expressam, bem como a resposta fisiológica interna à situação-estímulo, constituem um todo intimamente relacionado que é a emoção propriamente dita. Assim, emoção tem ao mesmo tempo componentes fisiológicos, psicológicos e sociais - desde que as outras pessoas constituem geralmente os maiores estímulos emotivos em nosso meio civilizado".

Conta-nos que muitos autores adquirem maior convicção para estudos nessa área, graças à revolução conceitual que PAPEZ (1937) provocou com a primeira tentativa organizada para delinear os mecanismos corticais específicos, responsáveis pela regulação das emoções. Com isso estabelece bases anatômicas para um estudo neurofisiológico das emoções divulgando a *Teoria do substrato neural das emoções*.

Hipóteses de PAPEZ de que o Sistema Límbico é o sistema central na mediação das emoções e o hipotálamo o centro do mecanismo efector da expressão emocional, são, de acordo com MARINO (1975), comprovadas experimentalmente por MACLEAN, levando-o à conclusão de que "somente o córtex cerebral é capaz de apreciar as várias qualidades afetivas de experiências e combiná-las em estados sensoriais de medo, raiva, amor e ódio" (p.15). Porém, MARINO (1975) acrescenta que, pela sua própria avaliação, as 'situações passadas' são também, um dos elementos principais da emoção, pois exercem influência sócio-cultural sobre as reações.

Reavaliando a Teoria de Papez, MACLEAN apud MARINO (1975) associa aos dados anatômicos, outros neurofisiológicos e psicológicos e, descreve o '*Circuito de Papez*', introduzindo o termo *Sistema Límbico* ao apresentar o diagrama das principais conexões desse sistema em primatas.

O termo *límbico* vem da expressão *lobo límbico*, que para BROCA, seu criador em 1878, significava 'borda' ou 'anel' que estruturas componentes do antigamente denominado rinencéfalo ou 'cérebro visceral' formam ao redor do tronco encefálico.

Fazendo uma interpretação da descrição que MACLEAN faz do Sistema Límbico, MARINO (1975) afirma que "como um todo, a formação hipocampal seria um 'analisador capaz de derivar universais a partir das peculiaridades da experiência e relacioná-los simbolicamente sob a forma de experiência emocional'"; que mecanismos ocorridos nesse Sistema, sugerem 'quão intensamente a emoção pode paralisar o pensamento e a ação conjuntamente', tendo em vista que: o hipocampo é assistido pelo processo amigdalóide, o mais diretamente relacionado com a experiência subjetiva da emoção; o giro parahipocampal e a formação hipocampal serviriam, respectivamente, de córtex afetoceptor e afetomotor, o que se dá analogamente ao nível dos giros somestésico e motor do neocórtex e; o papel do giro cíngulo seria o de um centro víscero-motor integrando respostas autônomas e somatomotoras, bem como experiência emocional.

No prefácio que dedica à obra de MARINO (1975), MACLEAN explica que, em termos evolucionários, o Sistema Límbico é uma herança dos mamíferos inferiores (Paleomamíferos em sua organiza-

ção) intermediando as ações intuitivas oriundas das formações répteis e os processos intelectivos próprios dos Neomamíferos. Nesta mesma obra, encontramos a informação de que o desenvolvimento da eletroencefalografia clínica, iniciado por GIBBS, GIBBS & FUSTER (1948); seguidos por PENFIELD e JASPERS (1954); SANO e MALAMUD (1953); MARGERISON e CORSELLIS (1966) trouxe evidências convincentes do envolvimento do sistema límbico na elaboração dos estados emocionais.

MARINO (1975) apresenta-nos ainda, elementos que considera como os quatro principais na constituição da emoção: conhecimento, excitação, experiência e expressão. Resumidamente, o primeiro, refere-se às experiências anteriores; o segundo, à vivência excessiva dos processos mentais durante uma emoção; quanto à experiência, descreve-a como a parte subjetiva do processo emotivo, é o que o indivíduo "sente" quando emocionado, que pode ser desde agradável, prazerosa até desagradável, desprazerosa (ex.: medo, raiva, felicidade, agitação, depressão, tranquilidade, etc.); a última, expressão, seria uma tradução da experiência emocional, por intermédio de atividades somáticas e autônomas, que podem ser *externas*: expressão facial, lágrimas, vocalização, ereção pilosa, enrubescimento ou palidez, riso, fuga ou ataque, alarma, grito, alteração da postura ou; *internas*: alterações viscerais, vasculares, mediadas pelo Sistema Nervoso Autônomo.

Com base nessa taxonomia, definimos a componente "expressão" como norteadora de nossa coleta de dados, uma vez que a mesma se dá a partir da experiência emocional, parte subjetiva do processo emotivo que faz com que o homem aja emocionalmente, que

se sinta emocionado.

Associamos ainda, contribuições de MORGAN (1977), da vertente psicológica, referentes a parâmetros para discussão das expressões emocionais por certos padrões de comportamento, tais como susto e respostas de orientação, postura e gestos, o conhecimento da situação e, expressão vocal e facial; esta última dividida ainda em três dimensões: sono-tensão, desprazer/prazer e atenção-rejeição, que, segundo o autor, podem ser julgadas com razoável precisão, até mesmo pela fotografia. Em relação à postura e gestos, chama-nos a atenção para a "linguagem da emoção" convencionada em cada sociedade, bem como para o fato de que "as situações que provocam emoção mudam com a idade da pessoa" (p.87).

Porém, a outra corrente que estará influenciando fortemente nossas considerações sobre a emoção, é a da Fenomenologia, representada por FERRAZ (1980), abordando sobre a fenomenologia das emoções. Baseia-se principalmente em SARTRE, porém é em DWELSHAUVERS que se apoia para afirmar que uma interpretação fenomenológica das emoções, requer uma compreensão destes estados afetivos como causadores de uma desordem de certa duração nos sentimentos, acompanhada de modificações orgânicas facilmente discerníveis, onde o medo e a cólera são típicos.

MARTINS & BICUDO (1989) afirmam que para a fenomenologia, o mundo onde se está é um mundo pré-reflexivo e o *estar-no-mundo* implica "a presença de uma *consciência intencional operativa*, que é o fundamento sobre o qual as intenções particulares se sustentam, pois ela fornece a unidade natural do mundo da cons-

ciência experienciando esse mundo" (p.82). A partir do pré-reflexivo, caminha-se com ele até a essência da imaginação tornando-se possível caracterizar a experiência vivida significativamente relacionada a conceitos como o de sentimento, linguagem e pensamento.

Os conhecimentos gerais formulados pelo homem a partir do mundo exterior, são elaborados no plano superior ou reflexivo; "a atividade reflexiva do pensamento se exerce no conteúdo conceitual ou imaginativo, a partir (...) do interior que está no mundo mental" (FERRAZ, 1980, p.13). Sendo assim, a emoção não poderá estar destacada do mundo, colocada no plano reflexivo, mas ao contrário, será emoção vivida. A consciência emocional é antes consciência do mundo exterior, bem como do mundo das imagens e das idéias, no campo interno das representações humanas. Portanto, "faz-se necessário apanhar o todo fenomenológico como vivência, como um estado de totalidade "homem-e-mundo" (p.16); o sujeito emocionado e o objeto emocionante formando uma síntese indecomponível.

Sua tese é de que "a transformação corporal segue diretamente a percepção de um fato próprio para nos excitar, e que a nossa consciência dessa transformação corporal é a emoção" (p.11). Mas para ele não importa, por exemplo, se o medo provém da percepção do perigo ou das modificações corpóreas, mas sim a sua existência concreta. Quando alguém se encoleriza, na conduta irrefletida, há uma fusão do "eu" com o objeto da cólera; a própria cólera é vivida num "mundo" visto como odioso.

Adverte, no entanto, que a redução das potencialidades do mundo às realidades prováveis em função da forma que um espectador apreende a realidade é do tipo, segundo citação que faz de SARTRE, "evidência-provável"; isto é, dentre as formas de aparecimento da consciência emocional, no plano irreflexivo, cada gesto, antes mesmo de concretizar-se, "é fato real de existência provável". Para a Fenomenologia, segundo REZENDE (1990), todo o problema em torno da consciência e da subjetividade está situado, respectivamente na *inteligência*, na *liberdade* e no *espírito*, bem como na *corporeidade*, no *inconsciente* e no *determinismo*, em constante relacionamento existencial dialético.

Assim, a compreensão fenomenológica das emoções implanta-se com certa anterioridade, na raiz do acontecer emocional. Referindo-se a uma criança em ação, FERRAZ (1980) diz que cada gesto que ela faz corresponde a uma certa exigência e a certa potencialidade e, exemplifica:

"para a criança que pratica um movimento, que inicia a realização de um ato, antes de existência real do movimento já tem ela a certeza do movimento. Essa certeza já existe na sua atividade criadora, e cada gesto, embora possa ser por ela mudado, modificado no momento da efetivação exterior, é uma certeza vivida com anterioridade" (p.21).

Independentemente das possíveis divergências existentes em função dos tipos de abordagens utilizadas neste capítulo, entendemos que para o nosso estudo não seria necessário nos definirmos quanto à adoção de qualquer uma delas, pois além do interesse de sondarmos o campo de estudos das emoções, o principal

foi, através desse referencial, orientar nossas observações no sentido do reconhecimento de situações emocionais durante as aulas de educação física escolar. Assim, a coexistência destes conceitos diversificados, sua conjugação, propiciou certa ampliação do universo observacional, auxiliando-nos por exemplo, a chegar mais próximo da complexidade de um "simples" sorriso.

A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM E AS REAÇÕES EMOCIONAIS NO RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO

O Processo de Aprendizagem

Diante da infinita grandeza do universo humano, parecem-nos ainda indescritíveis todos os aspectos que lhe outorgam a condição eminentemente humana (de ser humano).

Partindo para a investigação de alguns destes aspectos, BALLY (1986) é levado a afirmar que o homem ao nascer só não é considerado um ser inferior face a "uma diferenciação cerebral e uma capacidade de ação correspondente" (p.66). Seu lento crescimento se estende até aproximadamente os vinte anos com a maturidade sexual terminada, alternado por períodos de grande intensidade de crescimento, em contato com o ambiente. O apego afetivo àqueles que o cercam no desamparo de *um sentimento oceânico*⁷; a grande capacidade de adaptação através do desenvolvimento das qualidades humanas de postar-se eretamente e da linguagem; o aprisionamento genotípico sexual pela imaturidade fenotípica para a concepção alijando a urgência dos instintos a caminho da cultura humana, são algumas das consequências do que este autor, considerando como algo característico da nossa espécie, denomina de

7. constructo freudiano, in BALLY, 1986, p.71.

*período embrionário extra-uterino*⁸.

No entanto, parece-nos que REZENDE (1990) vai além destas considerações ao afirmar que toda transformação do mundo é também uma transformação do homem, e vice-versa. Assim,

"em sentido profundo, a grande diferença entre o processo de hominização e humanização é que esta começa quando a aprendizagem se torna historicamente possível. Neste sentido, há uma coincidência entre o início da humanização, da história, da cultura e da aprendizagem" (p.47).

Dai, por sua postura fenomenológica, considerar como dois aspectos complementares na aprendizagem, o fato de que por ser uma realização *humana* é ao mesmo tempo *significativa*.

Sem dúvida, é de chamar a atenção a questão dos processos maturacionais e o esforço ativo que o homem recém-nascido desempenha para formar novas capacidades. À exemplo disso, BALLY (1986), nos convida a observar uma criança dedicando-se a um objeto por longo tempo e estabelecendo uma relação afetiva com o adulto, baseada nesse objeto, que lhe permite uma ligação íntima e misteriosa com o mundo que a rodeia; o que lhe permite, segundo este autor, num momento inicial, atravessar um período de transição até que alcance o mundo do real (fora do "EU") e em seguida, favorecerá a uma conduta de jogo.

Contudo, por nosso interesse pedagógico, em especial na Educação Física Escolar, as colocações feitas por REZENDE (1990), indicam que a exploração de estudos sobre aprendizagem podem ser

8. In BALLY (1986), para quem o homem nasce com o desenvolvimento embrionário incompleto, dependendo das condições do meio para que o mesmo se consolide.

de grande valia no que se refere à compreensão da relação afetiva professor-aluno, no estabelecimento dos objetos que irão justificar esta relação, ou seja, a escolha de conteúdos e a programação de atividades nas escolas e demais oportunidades de aprendizagem que possam redundar no esforço ativo e alegre dessas crianças para formar novas capacidades.

Considerando o processo de aprendizagem como uma fonte inexorável de situações, inclusive as que propiciam e/ou inibem a manifestação de reações emocionais, referindo-nos indiscriminadamente a qualquer componente curricular, e por isso também incluindo aspectos da Educação Física no ambiente escolar, trazemos como um ponto básico para discussão nesse momento, o relacionamento dos termos e dos elementos que fazem parte de um processo de aprendizagem com ênfase na construção do conhecimento e das experiências humanas em sala de aula, os quais nortearão nossas análises posteriores.

De acordo com ROCHA (1986), a psicopedagogia considera a educação como um processo de ensino-aprendizagem, ou seja, um processo de interação entre professor (ensino) e aluno (aprendizagem), com o objetivo de produzir mudanças comportamentais no aluno. Ainda outros autores comportamentalistas colocam o processo em função do produto; ou seja, ele é importante na medida em que é um caminho para obtermos os produtos da aprendizagem.

Contrariando-o, MOULY (1973) dá maior importância ao processo que ao produto por considerá-lo controlável pelo professor. Cabe ressaltar porém, que em muitos casos chegamos ao produto esperado por vias diferentes das planejadas, pois variáveis

intervenientes podem estar concorrendo para este. Aí pode estar a maior riqueza do processo, as oportunidades, para as quais devemos estar atentos buscando o aproveitamento e otimização das mesmas. Além disso, seria mais uma possível maneira de justificarmos concretamente a ação profissional docente.

Em quase todas as obras consultadas, encontramos os termos ensino e aprendizagem justapostos. Chamou-nos a atenção também, a ordem de apresentação de tais termos que, sempre trazem ensino em primeiro lugar e aprendizagem em segundo. Ficamos pensando se seria uma simples coincidência ou uma questão semântica que faria transparecer uma tendência de se querer valorizar o ensino. Afinal, mesmo aqueles autores que centralizam o processo no aluno, muitos são também professores e, ensinar é sua tarefa ou, enquanto escritores, também ensinam; daí ensino vir na frente.

Embora possa parecer pouco pertinente à primeira vista, trazemos esta reflexão à tona porque de acordo com a *análise do discurso*⁹, tais situações permitem-nos perceber o quanto introjetamos acriticamente, conceitos informados e transmitidos. Encontramos preocupação semelhante em estudos antropológicos em torno da questão da alteridade, a qual refere-se, dentre outros aspectos, à relação de poder ou mando com invasão do espaço de um ser por outro; relativa à imposição, ao "controle exercido pelo professor". Fechando parênteses, agora mesmo escrevemos a palavra "informados" antes da palavra "transmitidos" justamente por en-

9. Da Linguística Aplicada, para extrair significados, principalmente os de ordem social, a partir de textos expressos.

tendermos que há essa relação de preponderância sequencial entre as ações que os mesmos exprimem.

MOULY (1973) coloca um meio termo nessa discussão. Para ele "a coisa mais importante que ocorre na sala de aula- senão a única- é a aprendizagem, não o ensino" (p.12); valoriza a tarefa do professor e, ao mesmo tempo admite que ninguém pode aprender no lugar de outro; é preciso realizar, por si mesmo, a aprendizagem.

Na nossa prática pedagógica, como nas observações realizadas, notamos que ensinar e aprender estão intimamente relacionados; tão intimamente que seria dispensável tais termos aparecerem grafados de forma conjugada, especialmente quando falamos do processo que ocorre numa situação formal. Se o aluno está na escola para aprender e o professor e toda a sociedade também objetivam que ele ali aprenda, talvez fosse suficiente usarmos a expressão processo de aprendizagem.

A consideração destes, como a de outros fatores, levam-nos a crer que tanto os objetivos quanto o estilo, o método e o tempo para alcançá-los serão tão mais significativos quanto a forma como forem construídos. Sendo assim, caberia a nós professores encaminharmos o processo de tal forma significativa e mobilizadora, que nos possibilitasse, juntamente com os alunos, alcançar condições propícias, até mesmo para o questionamento de situações práticas, que compõem nossa realidade diária, a fim de tirarmos maior proveito delas. Por exemplo, podemos questionar o papel da "mídia eletrônica" e, se for o caso, usá-la como seu próprio antídoto.

Mas acompanhemos outras explicações. Em obra da Psicologia organizada por PENTEADO (1986), são apresentados trabalhos mostrando as várias correntes teóricas da Psicologia Educacional, que Segundo WITTER (1986), deu e está dando origem a outros ramos ou subdivisões como é o caso da Psicologia do Ensino.

Para PIAGET apud CHIAROTTINO (1986), "a aprendizagem implica em qualquer situação, numa estruturação no sentido de uma assimilação do dado aos esquemas ou às estruturas mentais ou seja, numa atividade do sujeito" (p.94).

Segundo VYGOTSKY (1991), "O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (p.14) e, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. Para ele, todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos.

Ao fazer a introdução da obra de LURIA (1991), CECCHINI destaca não o processo ensino-aprendizagem, mas o processo educativo, encarado como um método formativo, onde a "redescoberta" e a interiorização de valores por cada estudante não é menos importante do que o da aprendizagem conceitual. MELLO (1974) também fala-nos que "a educação pode ser entendida como "um processo inclusivo - analiticamente apreendido como uma dimensão de outros processos globais..." (FORANCCHI) constituindo um sistema de valores diretamente relacionado com concepções do homem" (P.7).

Esclarecendo sobre a perspectiva que lhe permitiu fazer a afirmação anterior, MELLO (1974) coloca que os objetivos educa-

cionais constituem uma questão que "ultrapassa as fronteiras institucionais da escola e implica na consideração de qual é a utilidade social dos mesmos" (p.9). Estes seriam então, efeitos educacionais produzidos pelo controle exercido pelo professor que "refere-se à função em termos de direitos e deveres, que ele desempenha, de -dados os fins amplos e socialmente aceitos para o processo educacional- organizar situações de ensino compatíveis com esses fins" (p.8). Talvez tenhamos realmente que aceitar a idéia de que a educação apresenta um caráter controlador. Embora MELLO (1974) enfatize que isto não significa que o professor adote uma didática da coerção, admite ser inegável que a ele, bem como aos técnicos e administradores escolares, cabem tomar decisões sobre como e para que estruturar a situação de ensino.

Como base para análise desta situação de controle, a mesma autora apresenta-nos pressupostos teóricos satisfatoriamente representados e estatisticamente confirmados, que encaminham-na a conclusões de que o exercício do poder (controle exercido pelo professor) reveste-se de características qualitativamente diferentes dependendo do objeto de ensino -cognitivos e atitudinais- que esse professor visa alcançar; as formas de controle (positiva ou negativa) não são puras, mas podem ser distinguidas pelas características predominantes de cada uma delas e; com maior importância para o presente estudo, a liderança do professor se exerce numa dimensão instrucional e numa dimensão sócio-emocional.

Por nossa preocupação com a multidimensionalidade que as ações pedagógicas podem alcançar, pela relação dialética que

admitimos existir entre indivíduo, processo de aprendizagem/processo educativo e humanização, estas colocações enfatizam a dimensão e a importância que esse caráter controlador pode assumir no que se refere às reações emocionais emergentes do processo de aprendizagem do qual o professor e seus alunos fazem parte, evidenciando uma situação de alteridade, ou seja, uma situação onde alguém se sente possuidor de um "saber superior" ao de outrem e, daí o impõe.

Tais preocupações tornam-se ainda maiores quando encontramos o posicionamento de DAVIS & OLIVEIRA (1990), num capítulo dedicado ao desenvolvimento afetivo, de que embora reconheçam a insuficiência de dados sobre a dinâmica emocional do ser humano, bem como sobre a importância do papel da emoção na aprendizagem, entendem que o específico na instituição escolar é propiciar a aquisição e reformulação dos conhecimentos elaborados por uma dada sociedade; limitam-se a acreditar que à escola cabe esforçar-se por propiciar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, para que a atividade intelectual fique facilitada.

No entanto, muito distante dos simples objetivos operacionais da instituição escolar, nossa utopia está justamente em ver a escola como espaço para o encontro de gente feliz, que "é pra brilhar", como diz Caetano Veloso. Concordando com o pensar fenomenológico de REZENDE (1990), vemos o homem tanto como sujeito da história quanto do desejo que a move; nem falsamente racionalista tão pouco voluntarista camuflado. Encaramos o mundo não como algo dado, mas possível, tentamos escapar aos dogmatismos e às castrações; sentimos as questões sociais e os conflitos inevi-

táveis e decorrentes, intimamente ligadas à capacidade individual e coletiva de dar respostas às outras pessoas. Lembrando Sartre, seria importante pensarmos no que faremos com o que tentaram e por inúmeras vezes ainda tentarão fazer de nós.

Por preferirmos adotar um posicionamento mais abrangente e profundo, colocamo-nos a serviço de um processo de aprendizagem que visa mais do que meras realizações intelectuais, mas o aprender de maneira humana a ser homens para existirmos como tais. Assim, nos respaldamos em REZENDE (1990), quando afirma que a Fenomenologia se faz antropologia estrutural, conservando o homem em todos os seus aspectos: corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático e outros, para defendermos também o aspecto instrucional-emocional, uma vez que o processo de aprendizagem na escola, neste caso, o da Educação Física, deve estar contextualizado no ambiente emocional que é vivido no dia-a-dia escolar. Um ambiente onde é desejável que a ação pedagógica perspetive um "mundo possível", ou seja, voltado para as inúmeras possibilidades altruísticas das relações humanas.

Essa busca da verdade de uma vida tipicamente humana corresponde à *ética* e para exercê-la, é importante compreender cultura e civilização como maneiras de ser, de existir, que o homem recebe e se dá através da história, onde a verdade se manifesta como um processo e um projeto que não são desprovidos de ambiguidade.

Em palestra proferida na Universidade de Harvard, IKEDA (1991) enfatiza a mudança de enfoque do *"hardpower"*, da força bruta, dos armamentos, para a força do diálogo, do entretenimen-

to, do entendimento e da paz, que surgirão a partir de uma força internamente motivada, o "softpower", influenciando a todos os setores da atividade humana. Esta força, segundo o autor, se constituirá na Cultura e Educação, baseadas no poder de comunicação entre os homens, de acordo com a dinâmica das relações humanas.

Comunicação, Aprendizagem, Desenvolvimento

Como vimos, dentro do processo de aprendizagem, há inúmeras referências ao importante papel que a comunicação assume tanto na "construção" de novos conceitos, no oferecimento de reforço externo e/ou na construção de processos automotivados, como o mencionado por IKEDA (1991)

Reforçando as últimas colocações feitas no item anterior, CECCHINI apud LURIA (1991) afirma que a comunicação ganha importância face à relação dialética que liga a formação social e a formação individual, que constituem um problema fundamental do processo educativo e, um problema central desse estudo. O grupo é o centro do processo de comunicação e de formação, onde o objetivo é criar condições para iniciar um processo construtivo.

Referindo-se aos enfoques dados ao ensino, às estratégias de aprendizagem e a outros aspectos da comunicação que se realizam dentro e fora da sala de aula, tendo como finalidade produzir no aluno capacidades, habilidades e competências, que se

transformam em fenômenos culturais, MARTINS & BICUDO (1989) enfatizam que "esses fenômenos refletem os modos de acumular conhecimentos e de organizar a educação própria de uma sociedade" (p.62). Vários aspectos juntos vão dar forma ao contexto educacional e, sendo concebidos como construções sociais, espelham tradições e negociações com o passado.

Atento às questões da comunicação, linguagem e pensamento, VYGOTSKY (1991) opina que a comunicação verbal implica num conhecimento preciso da relação linguagem-pensamento e afirma: "Cremos facilmente na palavra -diz Piaget- mas só no processo de comunicação surge a possibilidade de verificar e confirmar o pensamento" (p.14).

Propõe-nos então, três categorias de teorias sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento: na primeira, os autores partem do pressuposto de que há independência entre os dois processos; a aprendizagem seria uma superestrutura do desenvolvimento, que "utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e mudar a sua direção" (p.1). "A aprendizagem segue sempre ao desenvolvimento" (p.2). Na segunda, ele coloca as que consideram que a aprendizagem é desenvolvimento; que a cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento; estes sobrepõem-se constantemente. Na terceira categoria, aparecem as teorias que tentam uma conciliação entre as categorias anteriores, considerando a coexistência de seus pontos de vista.

A partir desta categorização, apresenta uma divisão desse problema em dois, buscando a compreensão da relação entre

aprendizagem e desenvolvimento em geral e depois as características específicas desta interrelação na idade escolar e, em função deste segundo aspecto, desenvolve a teoria da área de desenvolvimento potencial. "A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança" (VYGOTSKY, 1991, p.12); através da qual podemos determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento.

Enquanto atitudes psicométricas se preocupavam apenas com resultados, "performance", LURIA e LEONTIEV (1991) buscavam identificar a base psicofisiológica deste princípio pedagógico mediante a teoria dos sistemas cerebrais funcionais; o que propiciou-lhes chegar à seguinte conclusão:

"A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com os outros, que com a continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança" (p.15).

Baseando-nos nas abordagens apresentadas até o momento, do nosso ponto de vista, tudo que está relacionado ao processo de aprendizagem no âmbito escolar ocorre, no mínimo, a partir do encontro entre professor e aluno. Encontro, visto segundo MAY (1988), como "a expressão total do ser"; "um relacionamento total entre duas pessoas, que envolve um certo número de diferentes ní-

veis" (p.19).

Estas últimas considerações referem-se ao relacionamento paciente-analista, nos atendimentos em seções de psicanálise. Embora em outro contexto, a relação professor-aluno sugere-nos semelhanças com aquela, uma vez que para ambas, confiança e respeito mútuo, um relacionamento franco e aberto ao diálogo dentre outros, são requisitos básicos ao estabelecimento das *intersubjetividades*¹⁰ a que nos referimos no início desse trabalho, a fim de que se logre êxito nas iniciativas educacionais.

Segundo JERSILD apud MOULY (1973) "todo professor é um psicólogo; tudo que faz, diz ou ensina, tem ou poderia ter uma significação psicológica" (p.XI). A propósito, na mesma referência, encontramos uma análise sobre a falta de limites nítidos entre as várias áreas da psicologia e os campos próximos, onde o autor conclui que todos os recursos da psicologia e das ciências afins não podem ser poupados quando se trata da solução de problemas educacionais.

Falando sobre uma fenomenologia da educação, REZENDE (1990) também vai reforçar esta visão, destacando que "a intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando" (p.14), pois o mundo é a vivência do sentido, na coexistência dramática dos homens.

Expõe ainda, que a multiplicidade fundamental caracterizada pelo *ser-no-mundo* implica em homem e mundo percebidos cada qual a seu modo, como uma estrutura onde um não se concebe sem o

10. Relações entre aspectos intrínsecos aos sujeitos.

outro, unidos existencialmente pela intencionalidade, essas duas estruturas são conduzidas à experiência fundamental de um ser-aberto-ao mundo. Assim, acredita que aprendizagem do mundo leva a uma tomada de posição e a liberdade introduz a teleologia no seio mesmo da dialética, levando a um encaminhamento para diversas sínteses possíveis, promovendo uma abertura de possibilidades para uma verdadeira revolução - negação do mundo em função da vida. Teleologia entendida como a "decorrência da presença dos sujeitos no coração da dialética humana, manifestação do ser-ao-mundo, como transcendência tanto do homem como do mundo relativamente à facticidade de ambos" (p.41).

Isto nos remete às colocações feitas por GILLIERUN (1991) em palestra proferida na UNICAMP, de que "o aluno não é um jarro vazio que o professor enche de coisas"; "um conteúdo não se transfere por processo físico". Se olharmos o professor e o aluno, podemos vê-los construindo e trocando inúmeras experiências num dado período de suas existências; existências, que no contexto educacional só se justificam na coexistência, ou seja, professor significando em função do significado de aluno e vice-versa; podemos observá-los, conforme sinaliza REZENDE (1990), como uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação.

Desenvolvimento, Emoção e Educação Física

Estamos vivendo um tempo em que é comum o debate sobre perspectivas para o século XXI. Misticismos, exoteria, profecias, pesquisas... Para onde se direciona o desenvolvimento dessa espécie humana? Na ciência, pela afirmação de GLEICK (1990), na década de 70 começa o caos e a ciência clássica para. Vê-se recuar a tendência ao reducionismo e sobressair a procura do todo. Como o exemplo apresentado por CAPRA (1987), "o universo começa a se parecer mais com um grande pensamento do que como uma grande máquina" (p.81).

Trazer essa discussão provocada por abordagens de natureza sistêmica, como a "bootstrap"¹¹ e a da "totalidade"¹², configura-se numa tentativa de colocá-la como pano de fundo desse estudo, uma vez que tanto a Educação Física, assim como todos os outros segmentos da sociedade humana estão imersos numa mesma problemática onde encontra-se em jogo o desenvolvimento humano.

Conforme a interpretação que MOREIRA (1986) faz de ROUTIER, "a natureza específica da Educação Física não pode ser analisada e não pode estar dissociada da educação concebida como em sua totalidade, em seu conjunto" (p.75). Ou seja, ressaltam que a Educação e a Educação Física, não pode estar dissociada, por exemplo, das questões filosófico-sociais de nosso tempo.

11. Abordagem ou teoria proposta por CHEW, apresentada por CAPRA (1982), com uma visão sistêmica de universos.

12. Idem, "cada partícula consiste em todas as outras partículas" (p.89)

Diante desta situação de crise e caos porém, somos levados a um posicionamento do tipo "wei-ji", princípio oriental apresentado por CAPRA (1987), onde perigo e possibilidade estariam lado a lado. Reforcando tal posicionamento, encontramos em FARACHE (1986) a afirmação de PAULO FREIRE de que "o homem é capaz de superar as "situações limites" (fronteira entre o ser e o ser mais); é capaz de transcender, de transformar a realidade e interferir no processo histórico" (p.24).

Embora ainda pouco comprovadas, podemos encontrar convergências quanto a concepções que validam a ação da Educação Física frente à crise e ao caos, perspectivando um desenvolvimento humano. LE BOULCH (1982) afirma que a importância do professor de Educação Física se revela quando este age como educador em atitude/qualidade afetiva e competência. Referindo-se à revolução cópérnica, PARLEBÁS (1987) defende que o centro das atenções da educação física deverá deslocar-se do movimento para o "ser que se move" e; SÉRGIO (1989) propõe uma nova ciência para a pré-ciência da Educação Física, a Ciência da Motricidade Humana, cujo objeto de estudo poderá ser o desenvolvimento humano através da motricidade, ou seja, do movimento que permite a ação humana. E vai mais além: considera que a riqueza do profissional que se dedica à "ciência da motricidade humana" reside precisamente no fato de ser uma ação cultural sobre um ser que pretende superar e superar-se; potenciar a liberdade que permite a transcendência, transcendência entendida como a "capacidade peculiar da consciência de ir além das relações vegetativas, biológicas e naturais, comuns aos demais seres vivos" (p.40).

Mas como potenciar a liberdade que permite a transcendência? E, transcender a que?

Os que acreditam no *Caos*, segundo GLEICK (1990), valem-se do comportamento universal da complexidade; com isto vê-se reduzir o reducionismo em contraposição à procura do todo. E, refere-se à seguinte citação de FORD: "A relatividade eliminou a ilusão newtoniana sobre o espaço e o tempo absolutos; a teoria quântica eliminou o sonho newtoniano de um processo controlável de mensuração; e o caos elimina a fantasia laplaciana da previsibilidade determinista" (p.5).

Acreditamos que, por sua complexidade, o universo humano, o mundo corporal das imagens e das idéias, no campo interno das representações mentais, encerram o próprio caos da maneira como foi exposto acima. Afinal, segundo FERRAZ (1980), "a atividade reflexiva do pensamento se exerce no conteúdo conceitual ou imaginativo (...) a partir do interior que está no mundo mental, nós podemos chegar também, é certo, a outras generalizações, concepções teóricas, fundamentadas e racionais" (p.13). Desse modo, transcender seria, por exemplo, superar concepções do tipo newtoniana-laplaciana e buscar a convivência com a aleatoriedade, a irregularidade, a imprevisibilidade, em suma o caótico.

Mas como procedermos a essa superação?

Como vimos, VYGOTSKY, citado por CECCHINI apud LURIA (1991), defende que a aprendizagem ocorre não só em função da comunicação, mas também do nível de desenvolvimento alcançado; daí, dar-se um relevo especial à análise do modo como o sujeito constrói os conceitos comunicados e, conseqüentemente, à análise qua-

litativa das estratégias utilizadas, dos erros, do processo de generalização nessa construção de conceitos. Nas suas palavras, transcritas pelo mesmo autor, "trata-se de compreender como funcionam esses mecanismos mentais que permitem a construção dos conceitos e que modificam em função do desenvolvimento" (p.XVII).

Também confirmando as colocações de DAVIS & OLIVEIRA (1990), notamos que no ambiente escolar, uma estratégia didática muito utilizada para atingir esse "mundo interior" do aluno é um forte apelo às emoções, nem sempre de maneira consciente e, na maioria das vezes restrita a objetivos intelectuais, permeando o processo comunicativo, que envolve uma troca de "experiências humanas" seguida da construção de novas experiências.

Além disso, "... para os seres humanos toda experiência é construída, e as formas simbólicas nos termos das quais ela é constituída determinam sua textura intrínseca..." (GEERTZ, 1989, p.272) e; no caso das aulas de Educação Física, encontramos a *emoção* presente, frequente e intensamente, na constituição da textura intrínseca da construção de novas experiências.

Desenvolvendo um raciocínio em torno dos instintos, levando-o a defender que a motricidade humana, revelada na ação humana, é adquirida, GEHLEN (1973) apoia-se na psicanálise e apresenta argumentos interessantes para o estudo da emoção nas aulas de Educação Física. Segundo este autor, nos movimentos humanos encontramos apenas vestígios, estados de redução de verdadeiros movimentos instintivos, o que lhe permite definir a motricidade humana como: a)isenta de instintos; b)aprendida conforme a linguagem, apropriada mediante aquisição pessoal e; c)correspondente

te ao mesmo campo de expressão, ou seja, ao domínio da motricidade adquirida, da ação mecanizadora, suscetível de aprendizagem.

Assim, na particularidade do processo de aprendizagem que ocorre nas aulas de educação física escolar, como um aspecto intrínseco à relação professor-aluno e a cada um deles, situado no mundo das imagens e das idéias, no campo interno das representações humanas, seria possível desprezar a *emoção*?

Consideremos ainda o que FERRAZ (1980) expõe:

"Nós sentimos a dificuldade do mundo e intentamos a sua transformação. Emocionamo-nos. A emoção está nessa transformação do mundo, transformação que nele operamos, não pelo determinismo, de acordo com as leis do próprio mundo, mas por uma visão diferente que passamos a ter do mundo. É uma conduta mágica emocional" (p.23).

Aproximando ainda mais nosso foco à Educação Física, vemos que na relação professor-aluno, ambos são portadores desse "mundo interior" mencionado, abertos à possibilidade de trabalhá-lo, desenvolvê-lo, valorizá-lo durante as aulas. A ação do professor de educação física em relação ao aluno corresponde a uma importante interferência. DE MARCO & JUNQUEIRA (1993), afirmam que, a dinâmica do grupo influencia e é influenciada pelas atitudes e valores de cada integrante, que apresenta características próprias e, no caso de crianças, a personalidade em formação. Sendo assim, concluem que é da maior importância a imagem do profissional que atua com crianças em iniciação esportiva para as relações interpessoais que estabelece com o grupo. Conhecendo o pensamento da criança e dialogando com ela, estes acreditam que o

profissional estará contribuindo mais com o desenvolvimento pessoal dos alunos do que com a formação de um atleta.

Como outra possibilidade para esta aproximação, tomamos como exemplo as colocações feitas por LE BOULCH (1982), quando afirma que "A imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade" (p.15); daí considera que a estrutura do sistema corporal organiza-se a partir de uma estreita interligação entre as imagens do corpo identificado pela criança como seu próprio EU e à imagem visual do corpo associada às sensações táteis e às sensações cinestésicas correspondentes. A criança passa a dispor de uma imagem do "corpo operatório" no sentido piagetiano, "um suporte que permite programar mentalmente ações em torno do objeto e também em torno do seu próprio corpo" (p.19).

Escrevendo sobre a "Educação de Corpo Inteiro", FREIRE (1989) diz que ao descrever qualquer ação, qualquer movimento, ele próprio não pode deixar de considerar que o ser humano é uma entidade que não se basta por si só; parte do que este ser humano precisa para viver não está nele, mas fora dele. Assim, para nós, contrariamente ao simples apelo à emotividade, ao poder de convencimento através da emoção num sentido alienador, como a exemplo da mídia promocional que não poupa investimentos para mexer com a emoção dos consumidores para convencê-los a comprar produtos anunciados em propagandas, tais como: "Hollywood... ao sucesso! "Coca-Cola... emoção pra valer"! etc; o que entra em questão é o poder da emoção vivida nas ações e reações das pessoas envolvidas num processo de construção de experiências, como possibilidade

para conscientizá-las das situações limites a serem superadas, por escolha própria.

O que se busca são "os contornos que apresentam alguns característicos importantes das construções que participam da experiência de sentido comum do mundo intersubjetivo da vida cotidiana" (MARTINS & BICUDO, 1989, p.97), nesse caso, relacionados ao cotidiano escolar em aulas de educação física. Estes autores dizem que de certa maneira, para fins práticos, como o da mídia que citamos anteriormente, conhece-se e compreende-se a conduta do outro, seus motivos, objetivos, escolhas e planos, porém é apenas em situações particulares que se pode experienciá-los.

Entre professores de educação física e seus alunos, conforme poderá ser constatado na descrição e análise dos nossos dados, esta característica desvelou-se exacerbada por uma certa peculiaridade na forma de interação: durante as aulas eles podem gritar, gesticular, adjetivar, apitar, lançar palavras de ordem e desafios, bater palmas, rir, chorar, temer, ousar... Resta-nos a responsabilidade sobre estas possibilidades.

PERCURSOS PARA A INVESTIGAÇÃO

Para pesquisarmos sobre o tema proposto no presente estudo, procuramos introduzir um rigor, envolvendo um fundamento filosófico e não o da precisão numérica, pois a interação professor-aluno, conforme afirmação de MELLO (1974), constitui-se numa manifestação concreta da dimensão de influência interpessoal do processo educacional, pequeno mundo da interação social, onde nem o comportamento do professor nem o ambiente são estáveis e, por isso "estudos voltados para estas questões exigem um alto grau de abstração e desenvolvimento teórico..." (p.20).

Nosso objeto de pesquisa, pressupõe uma preocupação com o homem no mundo e com o mundo do homem; com a experiência vivida, uma experiência subjetiva, psicológica e, de interação, que nos cria a necessidade de iluminar, de esclarecer algo que está obscuro. Assim, buscamos um método que permitisse um empreendimento abrangente e multidimensional em torno da emoção vivida nas aulas de educação física escolar, encarada como um fenômeno que não é passível de ser estudado quantitativamente. For apresentar dimensões pessoais, inclui-se no conjunto de estudos que, segundo MARTINS & BICUDO (1989), quando tratados numa abordagem qualitativa "apresentam significados mais relevantes tanto para os sujeitos envolvidos como para o campo de pesquisa ao qual o estudo desses fenômenos pertence" (MARTINS & BICUDO, 1989, p.27). Desse modo, encontramos na fenomenologia o respaldo tanto metodológico,

quanto temático necessários.

Entendida por REZENDE (1990) como *Filosofia do fenômeno*, a Fenomenologia tem por objetivo ultrapassar o essencialismo puro, bem como o existencialismo puro, pela adoção de uma perspectiva estrutural. Logo, o *fenômeno* é enfocado como uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação. A originalidade estrutural do fenômeno está na volta às próprias coisas, na redescoberta da experiência primitiva em toda a sua riqueza - o mundo vivido. Sendo dialética, a estrutura fenomenal é inesgotável, polissêmica e incompatível com todas as formas de dogmatismo e sabemos que jamais se conseguirá uma compreensão em sentido pleno.

De acordo com MARTINS & BICUDO (1989), em função da dimensão dessa estrutura fenomenal dialética, o fenômeno manifesta sua complexidade em quatro dimensões: (1) subjetiva: corpo-sujeito, não dualismo e concretitude de nossa existência; aparecimento da forma simbólica e sua capacidade de estruturar as demais; (2) social: a existência é uma experiência da intersubjetividade - consciência de nós e do mundo - o sujeito é tanto "EU" como "NÓS"; (3) histórica: compreensão dos momentos através dos quais, diacronicamente, o sentido se manifesta nos acontecimentos e vai se articulando na estruturação do discurso histórico (gênese do sentido); (4) *de mundo*: o mundo deve ser compreendido de todas as maneiras pelas quais temos acesso ao sentido; o mundo é o horizonte de todos os horizontes.

Considerando tais manifestações, procuramos descrever a comunicação que se desenvolve entre professores e alunos de educação física, em situação de aula, como forma de coleta de dados, os quais foram tratados posteriormente através de interpretação, enfatizando a importância da intuição que a sustenta; ou seja, como uma percepção sensível contrapondo-se a uma apreensão puramente racional. Tal interpretação se deu como "modo de ajuizar o sentido das proposições que levam a uma *compreensão* ou *aclaramento* dos sentidos e significados da palavra, das sentenças e dos textos" (MARTINS & BICUDO, 1989, p.28).

Conforme estes autores alertam, pudemos ver que os professores e alunos estudados vivenciam e comunicam mais do que o pesquisador sabe, este porém, por causa da sua perspectiva em pesquisa, pode discernir alguns significados mais profundamente do que eles próprios. "O efeito principal do procedimento metodológico é sistematizar o que é vivido, de forma mais rápida" (p.95).

Assim, delimitado, ou perspectivado pelo enfoque que expusemos nos capítulos anteriores, o fenômeno emoção foi estudado a partir da experiência emocional vivida por professores e alunos no processo de aprendizagem da Educação Física Escolar, tal como se apresentaram para esse pesquisador, procurando reconhecer as situações emocionais tal como se mostram em termos de expressões emocionais estabelecidas por MARINO (1975) e MORGAN (1987) e, significados relacionais.

Nas descrições ingênuas, descrições não interpretadas, das experiências que os sujeitos viveram, procuramos

trazer à luz o que as relações vividas apresentaram de essencial. Em seguida, procedemos às análises, em quatro momentos distintos conforme descrevem MARTINS & BICUDO (1989), referentes à: (1) **Descrição:** Leitura da descrição ingênua inteira para que possa ser formado um sentido para o conjunto de proposições. Refere-se à capacidade de compreender a linguagem do sujeito. Lê-se tantas vezes quantas forem necessárias para se obter um insight sobre o que o sujeito deseja expressar. O número de descrições não segue uma normatividade; (2) **Unidades de Significado:** Leitura do texto com o objetivo de encontrar "unidades de significado" no discurso da pesquisa, no caso, no discurso educacional. Estas unidades são discriminações percebidas nas descrições, num texto reconhecido pelo pesquisador como exemplo do fenômeno pesquisado; (3) **Análise Ideográfica:** Transformação de cada unidade de significado encontrada no discurso ingênuo para o discurso educacional. Isto é conseguido através de um procedimento de reflexão e de variação imaginativa. O propósito é chegar a categorias, passando por expressões concretas; (4) **Análise Nomotética:** Baseada nas realizações conseguidas na análise ideográfica, configura-se na busca da "estrutura psicológica geral do fenômeno, resultante da compreensão das convergências e das divergências que se mostram nos casos individuais" (p.106). Trata-se da síntese das unidades de significado transformadas em proposição. Esta síntese integra, segundo a interpretação que MOREIRA (1991) faz de MARTINS, quatro momentos: a busca dos *insights* gerais, a comparação de sujeitos, a variação imaginativa e, por fim, a formulação explícita de generalidades.

Assim, para concretizarmos o presente estudo, optamos por uma população constituída de escolares da terceira e/ou quarta séries da rede de ensino de primeiro grau da cidade de Bauru e, por seus respectivos professores.

Estas séries correspondem à faixa etária de nove a dez anos, na qual, de acordo com estudos piagetianos da cognição e, descrições feitas por GESELL (1977), as crianças normalmente apresentam boa capacidade de elaboração do pensamento e de verbalização. Assim, com o pensamento operatório-concreto constituído, bem como a capacidade de expressão verbal desse pensamento e sentimentos, acreditamos ser possível um melhor registro de experiências emocionais manifestas, comparado a uma faixa etária inferior. Além disso, já apresentam um comportamento emocional influenciado sócio-culturalmente, porém ainda empregnado da espontaneidade peculiar às crianças, que por vezes fica prejudicada pelas adaptações que enfrentam face às mudanças da dinâmica curricular e pedagógica a partir da quinta série, conforme demonstra o estudo realizado por DOMINGUES (1985).

Quanto à escolha da cidade de Bauru, foi em função de ser o local onde estamos prestando serviços à comunidade através da atuação como docente na Universidade Estadual Paulista -UNESP- Campus de Bauru.

Uma das limitações desse estudo foi o fato da não obrigatoriedade da disciplina Educação Física no currículo de primeiro grau da Rede de Ensino do Estado de São Paulo, justamente na terceira e quarta séries. Em algumas Escolas-Padrão, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo,

dependendo das decisões do Conselho "escola-comunidade" ela também pode ser oferecida, porém, as aulas são ministradas pelo professor I, polivalente. Assim, as turmas envolvidas na coleta de dados, pertencem a uma escola da Rede Particular de Ensino, onde é comum o oferecimento desta disciplina também no Primeiro Grau.

Configurando-se espontaneamente, um outro critério utilizado na escolha das turmas para participação na pesquisa foi a disponibilidade e/ou entusiasmo demonstrados pelos profissionais consultados, na compreensão do pesquisador, após serem informados a respeito dos procedimentos que adotaríamos. Explicávamos que seria importante deixarmos de falar sobre o objetivo específico do estudo, uma vez que poderia influenciá-los no desenvolvimento das aulas, mas comprometíamos-nos que ao término do período de observação este seria revelado. Esclarecíamos ainda, que nos colocaríamos o mais próximo possível do grupo, o mais discretamente possível, porém solicitávamos que informassem aos alunos sobre nossa presença, sem muita ênfase; registraríamos as aulas por escrito, desde a aproximação das crianças até a entrega das mesmas à professora de classe; nenhum comentário seria esboçado até o final da coleta de dados. Comprometemo-nos também, em manter sob sigilo o nome da instituição e o dos professores, bem como em retornar à escola para discutir os resultados após análise, caso fosse de interesse.

Com isto, fica caracterizada uma amostra não -probabilística intencional.

Após consulta aos responsáveis pelas crianças para autorização à pesquisa e trâmites burocráticos, as visitas às esco-

las se deram de acordo com os horários previstos das aulas, com regularidade semanal, exceto quando da ocorrência de alterações por parte da escola e/ou professores, como em dias chuvosos, passeios educacionais, comemorações, ensaios e outros acontecimentos imprevistos.

As aulas foram observadas e descritas integralmente desde o início ao fim, por registro manuscrito, de acordo com os momentos propostos por MARTINS & BICUDO (1989), expostos anteriormente. Para tanto, nos colocamos de forma discreta no cenário das aulas, atentando, o mais possível, para todos os acontecimentos que surgissem durante esse período, tendo em mente toda a perspectiva apresentada nos dois primeiros capítulos desse trabalho.

O número de aulas descritas corresponde à sequência dos dias de observação, de acordo com a atuação de um professor (S-1) e uma professora (S-2), cada qual em quatro turmas diferentes. As turmas regidas pela professora são todas femininas, quanto às do professor, são três masculinas e uma mista. Apesar de termos observado o dobro do número de aulas que apresentaremos, desprezamos as demais em função da repetição de situações emocionais, praticamente sem acréscimo de dados novos.

O material necessário e indispensável para a pesquisa compôs-se de um diário de campo e caneta para o registro das observações.

O DESVELAR DO MODO COMO A EMOÇÃO É VIVIDA POR PROFESSORES E ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Da Descrição à Análise Ideográfica

Apresentamos a seguir, as *descrições ingênuas*, isto é, as descrições registradas durante a observação às aulas, sem qualquer interpretação. Destas descrições, em função da dificuldade em analisarmos o texto como um todo, destacamos os trechos significativos na perspectiva que estabelecemos. Estes trechos aparecem em *itálico* no próprio texto e em coluna após o texto, numerados em **negrito** e em ordem crescente, ao que se denominam *unidades de significado*. À direita, temos as *reduções fenomenológicas*, nas quais as unidades de significado já recebem um certo tratamento na linguagem do pesquisador.

A seguir, relacionamos as *convergências das ações*, imprimindo entre parênteses, o número das reduções fenomenológicas correspondentes. À direita, em **negrito**, encontra-se a coluna referente às *unidades de significado interpretadas*, numeradas, em **negrito**, com letra em modo normal.

Após dispensarmos este tratamento a todas as aulas, procedemos à *análise ideográfica*, passando cada descrição para a perspectiva do pesquisador numa linguagem mais específica, visando a uma síntese de cada aula à luz da interrogação do fenômeno.

AULA 1

Os professores vão até o prédio da escola para buscar as crianças. Elas vêm em fila (2) (masc/fem) com a professora de mãos dadas com os primeiros da cada fila, logo que entram no campo, se dispersam... a professora chama a todos, pois o professor não retornou ainda. Pede que façam uma fila, cobrir. Um dos meninos observa o afastamento da Ana Elisa e pergunta se ela não vai participar. Ela diz que está doente, a professora, atenciosamente, refaz o questionamento e a menina confirma. A professora pede que as crianças comecem a correr em volta do campo. *O professor já chegou; apita e pergunta: estão cansados? Os alunos mesmo ofegantes, respondem não.* Ele chuta uma bola e o que a pega fica com o pique. "Tenta acertar alguém com a bola", diz o professor. A professora diz: "Quem não participar vai pagar prenda. Pega as meninas também Gabriel".

Professor: "Quem perder vai receber um castigo". O Professor vai avisando também a cada minuto, depois no último minuto a cada segundo, quanto falta para acabar; nos últimos 10 segundos todos contam juntos regressivamente. O professor decide que o castigo será apagar as lousas na sala, a turma não gosta; acha que não é castigo, então o professor pede para imitar o "Seu Boneco" do programa de TV do Chico Anísio. O aluno o faz sem constrangimento. A turma ri.

Os meninos e as meninas ficam encostados numa lateral, no muro, enfileirados. Os alunos conversam....

Prof. diz: Ô... Fernando! Não é assim que se salta em altura! Tem que bater com um pé e cair com dois. Vai apitando para chamar os alunos. Afasta um aluno, (Nélcio) e pede para ajudá-lo. "Quem não treina em casa não vai conseguir..." Fernando pula e cai. O professor um pouco irritado fala: "O Fernando é um deles". O menino fala alguma coisa baixinho e o professor, no mesmo tom anterior fala: claro, você pulou com os dois pés... E segue como se não tivesse falado nada..."Quem será o campeão?!"

Outro aluno erra e a turma ri. Idem, outro... (Eles vão em direção à professora; um deles está falando algo com ela, o segundo é chamado pelo professor que diz: "Quem erra sai, mas fica aqui do lado". Agora só tem quatro alunos saltando e seis esperando. Os que esperam torcem para que os que saltam errem. Um pede para pular diferente. O professor concorda. "Vai André, rápido! Pula sem se jogar..." "André campeão!" ...Fernando ajuda a retirar o material.

Prof.: Agora vai ser salto em distância. Os alunos começam a saltar. ...Fernando não salta. O professor pergunta: "Por que não quer brincar?!" "Porque não quero", responde. ...Os alunos continuam a saltar...Fernando resmunga com o colega do lado. Prof.: "O que foi Fernando?! Só vai parar se me der uma explicação!..." Chega sua vez e Fernando pula. "Ah! Ai! Então!... Viu só?! (Fernando consegue mais ou menos) Prof.: "Quem vem com vontade consegue saltar" Vai apitando a cada salto... "Rápido, rápido! ...Fernando salta mais uma vez. "Cai com os dois pés, você caiu com um"! Outro salto... "Boa Fernando! Viu só?! Você veio com vontade; conseguiu. Terceira vez, Fernando saltou, caiu, le-

vantou-se e perguntou: Errei? Prof.: "Não errou!"... "1º Raul, 2º Fernando!"

Começam a chutar uma bola de futebol... "Quem mandou chutar a bola?!" Começam a separar os times, enquanto o professor finca duas estacas que servirão de balisa.

Gabriel está encostado na parede, sentado. Parece desolado. "Ó... Gabriel! Tem que participar... O importante não é jogar bem, é participar!" O jogo começa, prof. apitando... Mais ou menos três minutos de jogo, o professor pede ao Gabriel para sair da linha e ficar no gol. Fernando corre, se movimenta no jogo. Gol no Gabriel, Fernando cerra os punhos e faz que tenta acertar o Gabriel. "Que isso Fernando?!! Ele tentou." (intervalo) "Vamos Gabriel, vamos Gabriel!" Gabriel com as mãos na cintura, ... parado. O professor chega perto dele e fala baixinho alguma coisa; Gabriel solta os braços... continua meio parado, quase sem ação.

Acaba o tempo de aula, acaba o jogo. Os alunos entram em fila e saem do campinho rumo à escola que fica do outro lado da rua, acompanhados pelos professores.

UNIDADES DE SIGNIFICADO

REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA

1.0 professor já chegou; apita e pergunta: estão cansados? Os alunos mesmo ofegantes, respondem não.

1. Professor se dirige aos alunos apitando e com certa ironia e os alunos lhe omitem a verdade sobre o que sentem.

2. Professor: "Quem perder vai receber um castigo". O Professor vai avisando também a cada minuto, depois no último minuto a cada segundo, quanto falta para acabar;

2. Professor emprega castigo e expectativa como estímulos à participação.

3.0 professor decide que o castigo será apagar as lousas na sala, a turma não gosta; acha que não é castigo, então o professor pede para imitar o "Seu Boneco" do programa de TV do Chico Anísio. O aluno o faz sem constrangimento. A turma ri.

3.0 castigo é algo aceito com naturalidade pelo grupo.

4. Prof. diz: Ô... Fernando! Não é assim que se salta em altura! Tem que bater com um pé e cair com dois. "Quem não treina em casa não vai conseguir..." Fernando pula e cai. O professor um pouco irritado fala: "O Fernando é um deles".

4. Professor invalida a ação do aluno com tom de provocação.

5.0 menino fala alguma coisa baixinho e o professor, no mesmo tom anterior fala: claro, você pulou com os dois pés... E segue como se não tivesse falado nada.

5. Aluno tem dificuldade em argumentar, face a postura autoritária do professor.

6...*"Quem será o campeão?!" Outro aluno erra e a turma ri. Idem, outro... (Eles vão em direção à professora.*

6.Professor estimula a competição e provoca o afastamento dos menos aptos.

7.*Um deles está falando algo com ela, o segundo é chamado pelo professor que diz: "Quem erra sai, mas fica aqui do lado".*

7.Professor desconsidera a dificuldade dos alunos e obriga-os a insistir, sem mudança das condições oferecidas.

8.*Os que esperam torcem para que os que saltam errem.*

8.Alunos fazem disputa acirrada com clima de rivalidade.

9.*"André campeão!" ...Fernando ajuda a retirar o material. Os alunos começam a saltar...Fernando não salta. O professor pergunta: "Por que não quer brincar?!" "Porque não quero", responde... Fernando resmunga com o colega do lado. Prof.: "O que foi Fernando?! Só vai parar se me der uma explicação!"*

9.Aluno quer se retirar da atividade, mas o professor não permite.

10.*Chega sua vez e Fernando pula. "Ah! Ai! Então!... Viu só?! (Fernando consegue mais ou menos).*

10.Professor passa a fazer elogios ao aluno que desejava afastar-se da atividade, mesmo sem realizá-la satisfatoriamente.

11.*Prof.: "Quem vem com vontade consegue saltar" Vai apitando a cada salto... "Rápido, rápido! "Boa Fernando! Viu só?! Você veio com vontade; conseguiu.*

11.Professor canaliza sua atenção a determinado aluno, tratando aos demais com im-

12. Terceira vez, Fernando saltou, caiu, levantou-se e perguntou: Errei? Prof.: "Não errou!"... "Is Raul, é Fernando!"

13. "Quem mandou chutar a bola?!"

14. Gabriel está encostado na parede, sentado. Parece desolado. "ô... Gabriel! Tem que participar... O importante não é jogar bem, é participar!" Mais ou menos três minutos de jogo, o professor pede ao Gabriel para sair da linha e ficar no gol.

15. Gol no Gabriel, Fernando cerra os punhos e faz que tenta acertar o Gabriel.

16. "Que isso Fernando?! Ele tentou. Vamos Gabriel, vamos Gabriel!"

17. Gabriel com as mãos na cintura, ...parado. O professor chega perto dele e fala baixo alguma coisa; Gabriel solta os braços... continua meio parado, quase sem ação.

personalidade.

12. Aluno que é obrigado a continuar na atividade, passa a empenhar-se até que o professor o classifica em segundo lugar.

13. Professor dirige-se autoritariamente aos alunos.

14. Aluno desanimado é obrigado pelo professor, a participar, porém rebaixa-lhe a função no jogo, tão logo começa a partida.

15. Alunos que recebem atenção especial durante a aula, por motivos em oposição, entram em choque.

16. Professor intervém em defesa de aluno menos apto, mas concorda que este deveria ter se empenhado mais.

17. Aluno mal sucedido na atividade fica cada vez mais apático.

CONVERGÊNCIAS NAS AÇÕES**Opressão / Prejuízo da comunicação**

1. Professor se dirige aos alunos apitando e com certa ironia, sendo temido por eles, que lhe omitem a verdade sobre o que sentem(1). Aluno tem dificuldade em argumentar, face a postura autoritária do professor(5). Dirige-se autoritariamente aos alunos(13).

Ênfase ao erro / Adesão

2. Professor emprega castigo e expectativa como estímulos à participação(2). Castigo é aceito com naturalidade pelo grupo(3). O professor invalida a ação do aluno com tom de provocação(4).

Discriminação / Frustração

3. Professor estimula a competição que provoca o afastamento dos menos aptos(6); desconsidera a dificuldade dos alunos e obriga-os a insistir, sem alteração das condições oferecidas(7). O aluno desanimado é obrigado pelo professor a participar, porém rebaixa-o de função no jogo, tão logo começa a partida(14). O professor intervém em defesa do aluno menos apto, mas considera que este deveria ter se empenhado mais(16). O aluno mal sucedido na atividade, fica cada vez mais apático(17).

UNIDADES DE SIGNIFICADO INTERPRETADAS

1. Postura autoritária do professor cria dificuldades à argumentação dos alunos por temor, fazendo com que lhe omitam a verdade sobre o que sentem.

2. Professor emprega estímulos negativos visando à participação dos alunos.

3. Professor estimula a competição, valoriza o resultado em vez do processo, desconsiderando as limitações das crianças, o que provoca afastamento por frustração dos menos aptos.

Irritabilidade / Conflito

4. Alunos fazem disputas acirradas com clima de rivalidade(8). Os alunos que recebem atenção especial durante a aula, por motivos em oposição, entram em choque(15)

5. O aluno que quer se retirar da atividade, o professor não permite(9).

Discriminação / Adesão

6. Professor passa a fazer elogios ao aluno que desejava afastar-se da atividade, mesmo sem realizá-la satisfatoriamente(10); canaliza sua atenção a determinado aluno, tratando aos demais com impessoalidade(11). O aluno que é obrigado a continuar na atividade, passa a empenhar-se até que o professor o classifica em segundo lugar(12).

4. clima de competição gera disputas e rivalidades, bem como conflitos entre os que aceitam e os que rejeitam tal condição.

5. Aluno é cerceado da liberdade de participar ou não da atividade.

6. Professor muda a forma de agir com os alunos para conquistar a adesão do mesmo à aula. Elogia mesmo quando o aluno não realiza a atividade a contento.

AULA 2

Turmas fazendo aquecimento: correndo em círculo, em volta do campo, meninos e meninas. *PROF.*: "Eu quero ver quem é mais esperto! Quem vai conseguir pegar a bola?! Ah! O João é o mais esperto! Então o 'bobinho' vai pegar (queimar) os outros, quem for acertado com a bola tem que pegá-la e daí tenta acertar outro". *PROFA.*: "Quem, no final de 3 minutos, estiver com a bola vai pagar um castigo". As crianças correm animadamente... O Professor começa uma contagem regressiva no último minuto. "Olha o castigo!" E conta regressivamente os últimos 10 segundos; a partir do sexto segundo a turma começa a contar junto. "Vamos lá participar! Vamos ver o castigo qual vai ser! A Profa. diz: "Vem tio Paulo, o castigo dela é dar um beijo em você!"

Separaram-se meninos e meninas. As meninas já se dirigem para a parede, encostam-se e colocam-se uma ao lado da outra, enquanto a profa. organiza o material para a atividade (estende uma corda no chão, próxima à parede, outra paralela junto à parede oposta àquela e, uma terceira corda é colocada perpendicularmente às paredes, traçando a lateral). As meninas aguardam "comportadamente". (Vão brincar de mamãe na rua). *PROFA.*: "Primeira passagem é livre! As meninas cantam repetindo: "A 1a. passagem é livre!" Começam...(o espaço me parece pequeno). *MENINA*: "Profa. a Mariana saiu da calçada!" A profa. repreende sem alterar muito a voz: "Mariana! Atenção à calçada!" Logo em seguida..."Roseane! 1,2,3,4..." *ROSEANE* procura um jeitinho pra sair da calçada... "...Até 10! Acabou o tempo!... Outra vez!... Quem quer ser a mamãe

na rua agora?! Raquel!" Combinam que cada uma vai atravessar cantando uma música de um(a) determinado(a) cantor(a) ou compositor(a) conhecido(a). Quem passar cantando não será pega. Começa a brincadeira... RENATA: "Profª! Não pode dar dica!" (A profª. estava conversando com um grupinho delas). Algumas meninas insistiram: Profª.! Vê se é essa?!.." (Cochicham profª. e alunas). As meninas atravessam a rua, todas cantando a mesma música. A mesma menina, RENATA reclama: "Ah Profª.! Não valeu! Estão cantando a mesma música!" PROFª.: "Ah! Eu deixei, é muito difícil e elas não iam saber cantar..." RENATA: "Ah Profª.! A Profª. escolhe duas meninas para tirarem time de queimada. Vão fazendo uma fila à medida que são escolhidas... OUTRA MENINA reclama: "Ah Profª.! Eu não quero brincar! PROFª.: "Teve gente que não queria mamãe na rua e brincou, agora é vez da queima". (Continuam escolhendo). PROFª.: "Anda rápido Fernanda (uma das que estava escolhendo, determinada por ela mesma)! Agora eu vou escolher!" E começa(termina) a escolha, ignorando a aluna, que se retrai. Todas participam do jogo. Profª. assiste da lateral, com as mãos na cintura, com passividade. RENATA para a profª.: "Bateu na Lisandra, não bateu?! PROFª.: "Não!", sacudindo a cabeça negativamente. A LISANDRA diz que foi queimada. RENATA: "Muito bem Lisandra! Parabéns! Você foi honesta! O jogo prossegue, agora sem muito falatório. PROFª.: "Força Michelli!"..."Ah, tá muito fraco!"..."Força para jogar a bola!" (Um menino chega perto de mim e diz oi!) A profª. conta os pontos; RENATA reclama novamente com a profª. sobre o que valeu e o que não valeu. A Profª. diz que foi normal; "Vamos, vamos! Vai terminar o jogo!...Acabou!"

UNIDADES DE SIGNIFICADO

1.PROF.: "Eu quero ver quem é mais esperto! Quem vai conseguir pegar a bola?! Ah! O João é o mais esperto! Então o 'bobinho' vai pegar (queimar) os outros

2.PROFA.: "Quem, no final de 3 minutos, estiver com a bola vai pagar um castigo". As crianças correm animadamente... O Professor começa uma contagem regressiva no último minuto. "Olha o castigo!" E conta regressivamente os últimos 10 segundos; a partir do sexto segundo a turma começa a contar junto.

3.o castigo dela é dar um beijo em você!"

4.As meninas já se dirigem para a parede, encostam-se e colocam-se uma ao lado da outra, aguardam comportadamente.

5.PROFA.: "Primeira passagem é livre! As meninas cantam repetindo: "A 1a. passagem é livre!"

REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA

1.Professor propõe uma tarefa para ver quem é mais esperto e chama aquele que consegue realizá-la de 'bobinho'.

2.Professor emprega castigo e expectativa como estímulo à participação e a turma reage animadamente.

3.Castigo é confundido com beijo.

4.Alunas se colocam em determinada posição e aguardam comportadamente, sem que nada lhes seja informado.

5.Alunas repetem cantarolando, o comando dado pela professora.

6.MENINA: "Profa. a Mariana saiu da calçada!" A profa. repreende sem alterar muito a voz: "Mariana! Atenção à calçada! Roseane! 1,2,3,4..." ROSEANE procura um jeitinho pra sair da calçada... "...Até 10! Acabou o tempo!..."

7.Quem quer ser a mamãe na rua agora?! Raquel!"

8.Combinam que cada uma vai atravessar cantando uma música de um(a) determinado(a) cantor(a) ou compositor(a) conhecido(a). RENATA: "Profa! Não pode dar dica!" (A profa. estava conversando com um grupinho delas) (Cochicham profa. e alunas).

9.RENATA reclama: "Ah Profa.! Não valeu! Estão cantando a mesma música!" PROFA.: "Ah! Eu deixei. é muito difícil e elas não iam saber cantar..." RENATA: "Ah Profa.!"

10.A Profa. escolhe duas meninas para tirarem time de queimada.

6.Aluna reclama com a professora, que a outra não está cumprindo a regra e a professora chama, suavemente, a atenção das infratoras.

7.Professora indaga sobre quem gostaria de ser o pegador e ela mesma decide quem o será, antes mesmo que as alunas tenham tempo para manifestarem-se.

8.Professora se reúne com um grupinho de alunas que estão tentando cumprir uma parte da tarefa e uma aluna questiona o fato dela estar dando 'dica'.

9.Aluna reclama veementemente contra a ajuda que a professora está dando às colegas, mas a professora ratifica sua atitude, encarando-a com a maior naturalidade.

10.É a própria professora quem determina quais as meninas que escolherão o time de queimada.

11. OUTRA MENINA reclama: "Ah Profa.! Eu não quero brincar! PROFA.: "Teve gente que não queria mamãe na rua e brincou, agora é vez da queima".

12. PROFA.: "Anda rápido Fernanda (uma das que estava escolhendo, determinada por ela mesma)! Agora eu vou escolher!" E começa (termina) a escolha, ignorando a aluna, que se retrai.

13. Profa. assiste da lateral, com as mãos na cintura, com passividade. RENATA para a profa.: "Bateu na Lisandra, não bateu?! PROFA.: "Não!", sacudindo a cabeça negativamente. A LISANDRA diz que foi queimada. RENATA: "Muito bem Lisandra! Parabéns! Você foi honesta! RENATA reclama novamente com a profa. sobre o que valeu e o que não valeu. A Profa. diz que foi normal: "Vamos, vamos! Vai terminar o jogo!...Acabou!"

11.É a professora também, quem determina qual será a atividade, mesmo com a recusa verbal de algumas alunas.

12. Professora se impacienta com o ritmo de escolha da aluna determinada por ela mesma para esta tarefa e, termina procedendo a escolha, ignorando a aluna, que se retrai.

13. A aluna que já havia questionado a professora, reclama a marcação de uma falta, que a professora diz que não houve; a aluna infratora se acusa e a questionadora chama a professora de desonesta, indiretamente, para o que não dá atenção.

CONVERGÊNCIAS NAS AÇÕES**Clima de insegurança**

1. Professor propõe uma tarefa para ver quem é mais esperto e chama aquele que consegue realizá-la de 'bobinho'(1).

Ênfase ao erro / Adesão

2. Professor emprega castigo e expectativa como estímulo à participação, ao qual a turma reage animadamente(2). Castigo é confundido com beijo(3).

Opressão / Condicionamento

3. Meninas se colocam em determinada posição e aguardam comportadamente, sem que nada lhes seja informado(4).

Opressão / Prejuízo da comunicação

4. A professora indaga sobre quem quer ser o pegador e ela mesma decide quem o será, antes mesmo que as alunas tenham tempo de manifestarem-se(7). É ela também, quem determina as alunas que escolherão o time para o jogo a seguir(10), bem como as atividades, mesmo com a recusa verbal de algumas alunas(11).

UNIDADES DE SIGNIFICADO INTERPRETADAS

1. Professor conduz atividade de forma enganosa para os alunos.

2. Grupo demonstra estar condicionado a reagir positivamente a estímulos negativos empregados pelo professor, visando à adesão.

3. A postura autoritária da professora faz com que as alunas tenham atitudes condicionadas.

4. O autoritarismo constante, onde questionamentos e recusas são ignorados, impede o diálogo, tornando as alunas submissas às determinações feitas pela professora.

Adesão / Satisfação

5.As alunas repetem cantarolando, o comando dado pela professora(5).

5.Há uma certa manifestação de satisfação nas alunas, que parece inerente à própria natureza da atividade.

Discriminação / Insatisfação

6.Uma aluna reclama com a professora que a outra não está cumprindo a regra e, inicialmente, a professora chama a atenção das infratoras(6). A professora se reúne com um grupinho de alunas dando-lhes ajuda especial, e é questionada por uma aluna(8). Outra aluna reclama veementemente contra a ajuda que a professora dá a um grupo, mas esta ratifica sua atitude, encarando-a com naturalidade(9). Aluna que havia questionado a professora anteriormente, reclama a marcação e uma falta, que embora a professora não a reconheça, a própria infratora acusa-se, gerando revolta na aluna questionadora que a chama, indiretamente, de desoneta, sem que a professora se incomode(13)

6.A imparcialidade da professora quanto ao cumprimento e observância às regras, gera irritação, conflitos e revolta nas alunas, que chegam a considerá-la desonesta, sem que isso, aparentemente, a afete.

Intolerância / Constrangimento

7.Professora se impacienta com o ritmo da aluna que ela mesma indicou, passando a proceder a escolha, ignorando-a, bem como causando-lhe constrangimento(12).

7.Professora desconsidera aspectos da individualidade, causando constrangimento à aluna.

AULA 3

Aquecimento. Corrida em volta do campo, caminhada. "Quero ver quem é o mais esperto... "Se for menino o castigo será pegar o material de uma menina e levar da sala de aula até a rua e vice-versa" Faz contagem regressiva do tempo, todos participam dela ...Vai narrando... "Tá com a Patrícia, 2'30", 2'40", calma, calma! Ah! Patrícia!!! Pegou na Keity! Ah Keity! No último minuto, que azar!!!...Agora vamos ver a bolsa de quem ela vai levar. ..." Jogou a bola pra cima pra e o menino que a pegasse seria o contemplado.

"Quem deu ordem de chutar a bola?!" As meninas pegam uma corda pra tocar, vem o JOÃO e fica no meio. PROF. fala secamente: "João, dá licença?!" Arma as balizas e vai dividir a turma em times para o futebol. As meninas pulam cordam, uma a uma. O Prof. separa a turma em times e há reclamações; decide também qual time vai jogar primeiro. PROF.: "João você vai acabar jogando a bola pra fora, João!..." "Se vocês não começarem o jogo não vai dar tempo!..." "Mais uma reclamação que fizerem pra mim, eu paro o jogo e vamos brincar de outra coisa!..." "Ricardo, por que você não vai tirar a camisa? Vai! Tira a camisa! Os colegas comentam algo c/ o prof.; Ricardo "vai se encolhendo nos ombros", braços pra trás, segurando um dos braços com a mão do outro segmento, inclina a cabeça para um dos lados, 'encolhe-se', 'vai murchando' "...Não pode ter vergonha do corpo... Tá bom! O Ricardo vai jogar de camisa no time sem camisa!" Apitou o início do jogo e voltou-se para as meninas...

PROF.: "Lilian e Maria Luiza vão escolher"... (escolheram) Instrui sobre um conteste... "Rápido! Amanda não deixa cair! Amanda!...Valeu Patrícia! Vira-se para os meninos e diz: "Rafael apita úritinho aí pra não ter briga!" Muda o conteste..."Isso! "As meninas reclamam... não cumpriram corretamente a tarefa... PROF.: "COBRE!" (Há um menino no grupo das meninas) Uma menina bate propositalmente com o braço em outra. PROF.: "Olha! Não pode ter briga! Pode ter competição, mas sem briga!" (O prof. continua sem se preocupar com o cumprimento das regras). O Ricardo está sentado no centro da baliza (ele é o goleiro) PROF.: "Que negócio é esse, você aí sentado, tem que reagir senão o seu time não vai ganhar!" Dirige-se às meninas: "Agora descansa, uma pausa, respira um pouco" Dirige-se aos meninos e pede ao João para apitar; manda que ele tire do campo aquele que não for jogar. O JOÃO apita para os meninos e gesticula, imponentemente, para que saiam.

As meninas pulam corda, o prof. vai contando quanto cada uma consegue e vai somando... O menino vai pular e não consegue; dá instruções, fala já! E o menino erra novamente. PROF.: "...Haaaaaaaah! Uma das meninas acerta bastante, o prof. começa a bater mais forte a corda, a menina reclama que está rápido demais...erra e torna a reclamar: "Ah tio você bateu mais forte" PROF.: "É Claro! Passou de 20 aumenta" MENINA: "Ah! Mas não falou nada disso". Os meninos continuam jogando...

PROF.: "Vamos fazer outra competição! Organiza as meninas."...Maria Lucia, vai lá! Pega o material! ...Agora vem aqui a Maria Lúcia, vem aqui a Aline; guardem o material". Está acaban-

do o jogo dos meninos. O prof. vai lá organizar e o João faz um gol. "Empatou! Ninguém ganhou, ninguém perdeu! ...Agora vou fazer uma competição: Quero ver quem fica mais tempo sem conversar.. .1,2,3,já!" Todos se calam e até brincam com a situação; vão andando pra saída.

UNIDADES DE SIGNIFICADO

1. "Quero ver quem é o mais esperto".

2. "Se for menino o castigo será pegar o material de uma menina e levar da sala de aula até a rua e vice-versa".

3. Faz contagem regressiva do tempo, todos participam dela. ...Vai narrando... "Tá com a Patrícia, 2'30", 2'40", calma, calma! Ah! Patrícia!!!

4. Pegou na Keity! Ah Keity! No último minuto, que azar!!

5. "Quem deu ordem de chutar a bola?"

6. As meninas pegam uma corda pra tocar, vem o JOÃO e fica no meio. PROF. fala secamente: "João, dá licença?!"

7. O Prof. separa a turma em times e há reclamações; decide também qual time vai jogar primeiro.

REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA

1. Professor enfatiza a espartezza, a competição em que alguém leva vantagem.

2. O emprego do castigo valoriza o 'negativo', o erro com punição.

3. Há um clima de expectativa já incorporado à prática dos alunos.

4. Professor enfatiza resultado desfavorável, aumentando a frustração da aluna.

5. Professor fala autoritariamente com os alunos.

6. Professor emprega palavras polidas num tom de recriminação rigorosa.

7. Professor não consulta a turma e desconsidera reclamações, tomando todas as decisões necessárias.

8. PROF.: "João você vai acabar jogando a bola pra fora, João!"...

8. Professor usa um tom de advertência ao aluno, recriando sua ação

9. "Se vocês não começarem o jogo não vai dar tempo!"... "Mais uma reclamação que fizerem pra mim, eu paro o jogo e vamos brincar de outra coisa!"

9. Professor usa o interesse dos alunos pela atividade como coação para uma organização mais rápida destes; bem como para reprimir manifestações de desagrado.

10. "Ricardo, por que você não vai tirar a camisa? Vai! Tira a camisa! Os colegas comentam algo c/ o prof. ; Ricardo "vai se encolhendo nos ombros", braços pra trás, segurando um dos braços com a mão do outro segmento, inclina a cabeça para um dos lados, "encolhe-se", "vai mur-chando"

10. Professor obriga um aluno tímido a tirar a camisa, expondo seu corpo, o que provoca um retraimento ainda maior por parte do aluno.

11. "...Não pode ter vergonha do corpo... Tá bom! O Ricardo vai jogar de camisa no time sem camisa!"

11. Professor prega a não-vergonha do corpo depois de ter exposto um aluno a uma situação vexatória, inibidora, perante a turma, mantendo em evidência a dificuldade do menino em exibir o corpo.

12. "Lilian e Maria Luiza vão escolher"...

12. Professor decide quem escolhe os times.

13. fael apita dritinho aí pra não ter briga!"

13. Professor atribui responsabilidade ao aluno, pela 'manutenção da ordem', colocando-o em situação de confronto com os demais.

14. meninas reclamam... não cumpriram corretamente a tarefa...
 PROF.: "COBRE!"

15. Uma menina bate propositalmente com o braço em outra. PROF.: "Olha! Não pode ter briga! Pode ter competição, mas sem briga!"

16. O prof. continua sem se preocupar com o cumprimento das regras.

17. O Ricardo está sentado no centro da baliza (ele é o goleiro)
 PROF.: "Que negócio é esse, você aí sentado, tem que reagir senão o seu time não vai ganhar!"

18. Pede ao João para apitar; manda que ele tire do campo aquele que não for jogar. O JOÃO apita para os meninos e gesticula, imponentemente, para que saiam.

19. O menino vai pular e não consegue; dá instruções, fala já! E o menino erra novamente. PROF.: "Haaaaaaah!!!....."

14. Há reclamações por parte das alunas quanto ao não cumprimento de regras, que são violentamente reprimidas pelo professor.

15. Ocorre agressão física entre as alunas, porém o professor continua a afirmar que pode ter competição, mas sem briga.

16. Professor continua sem se preocupar com o cumprimento das regras.

17. Professor desconsidera a indiferença do aluno pelo jogo e dirige-se violentamente a ele, cobrando-lhe uma atitude competitiva.

18. Professor transmite sua carga de autoritarismo a um aluno que passa a assumi-la diante dos próprios colegas de turma.

19. Professor demonstra sua intolerância com as limitações e dificuldades de seus alunos.

20. Uma das meninas acerta bastante, o prof. começa a bater mais forte a corda, a menina reclama que está rápido demais...erra e torna a reclamar: "Ah tio você bateu mais forte" PROF.: "É Claro! Passou de 20 aumenta" MENINA: "Ah! Mas não falou nada disso".

21. "...Agora vou fazer uma competição: Quero ver quem fica mais tempo sem conversar...1,2,3,já!" Todos se calam e até brincam com a situação: vão andando pra saída.

20. Professor altera a regra da brincadeira durante o seu desenvolvimento, mostrando-se indiferente às reclamações da aluna que se sente prejudicada e, ainda ratifica sua atitude irregular.

21. É apresentada uma tarefa aos alunos, de forma que sugere a continuidade da aula, porém o que ele pretende é encerrá-la.

CONVERGÊNCIAS NAS AÇÕES

UNIDADES DE SIGNIFICADO INTERPRETADAS

Clima de Insegurança

1. Professor enfatiza a esperteza, a competição em que alguém leva vantagem(1); emprega palavras polidas num tom de recriminação rigorosa(6). Ele altera a regra da brincadeira durante o seu desenvolvimento, mostrando-se indiferente às reclamações e ratifica sua atitude irregular(20). É apresentada uma tarefa aos alunos, de forma que sugere a continuidade da aula, enquanto sua real intenção é de encerrá-la(21).

1. A forma de conduzir as propostas de atividades fere constantemente a confiança dos alunos, além de invalidar as possibilidades para contestação

Ênfase ao erro / Condicionamento

2. Emprego do castigo valoriza o erro com punição(2). Há um clima de expectativa já incorporado à prática dos alunos(3).

2. Em vez de enfatizar o esforço, há punição para os mal sucedidos, bem como a criação de um clima de suspense, aos quais os alunos parecem estar acostumados.

Opressão / Prejuízo da comunicação

3. O professor fala autoritariamente com os alunos(5); não consulta a turma e mostra-se indiferente às reclamações, tomando todas as decisões necessárias(7) e decide quem escolhe os times(12). Quando ocorrem reclamações por parte das alunas quanto ao não cumprimento de regras, são violentamente reprimidas pelo professor(14).

3. Professor não consulta a turma e mostra-se indiferente às reclamações ou reage violentamente contra.

Opressão / Inibição

4. Professor usa um tom de advertência ao aluno, reprimindo sua ação(8).

4. Professor emprega uma linguagem repressora às ações dos alunos.

Ênfase ao erro / Frustração

5. Professor enfatiza o resultado desfavorável, aumentando a frustração(4)

5. Professor enfatiza o resultado desfavorável, aumentando a frustração.

Opressão / Adesão

6. Professor usa o interesse dos alunos como coação para uma organização mais rápida destes, bem como para reprimir manifestações de desagrado(9).

6. Professor usa o interesse dos alunos como coação para uma organização mais rápida destes, bem como para reprimir manifestações de desagrado(9).

Intolerância / Constrangimento

7. Professor obriga um aluno tímido a tirar a camisa, expondo seu corpo, o que provoca um retraimento ainda maior por parte do aluno(10). Desconsidera a indiferença do aluno pelo jogo e dirige-se violentamente, cobrando-lhe uma atitude competitiva(17). O professor não esconde sua intolerância com o interesse, limitações e dificuldades de seus alunos(19)

7.0 professor não esconde sua intolerância com o interesse, limitações e dificuldades de seus alunos, impondo-lhes seus valores e criando situações constrangedoras.

Contradição na ação

8. Professor prega a não-vergonha do corpo depois de ter exposto um aluno a uma situação vexatória, inibidora, perante a turma, mantendo em evidência a dificuldade do menino em exhibir o corpo(11). Também mantém-se despreocupado quanto ao cumprimento das regras(16)

8. Após ter exposto um aluno a uma situação vexatória, o professor prega-lhe "a não-vergonha do corpo". Também mantém-se alheio ao cumprimento de regras dos jogos desenvolvidos em aula.

Discriminação / Rivalidade

9. Professor atribui responsabilidade ao aluno, pela 'manutenção da ordem', colocando-o em situação de confronto com os demais(13); transmite sua carga de autoritarismo a um aluno, que passa a assumi-la diante dos próprios colegas da turma(18).

9. Professor atribui tarefas a certos alunos, que dão margem à reprodução da sua atitude autoritária, provocando rivalidade entre os colegas.

Irritabilidade / Conflito

10. Ocorre agressão física entre alunas e o professor intervém afirmando que pode haver competição, mas sem briga(15).

10. O clima de competição é tão enfatizado que chega a provocar até agressões físicas.

AULA 4

Já chegando ao "campinho", uma menina corre para a professora e pede pra ela colocar a mão no seu pescoço. (Parece que ela correu e a pulsação está forte) "Meu coração veio pra boca". A PROFA. coloca a mão no pescoço dela e diz: "É... você correu, né?!"

Corrida em volta do campo... Algumas meninas cantam espontaneamente... Formam fileira na parede. A mesma menina de antes vai perto da professora e fala alguma coisa baixinho, a professora passa a mão por trás dela e vai falando e seguindo o caminho que faria. "...Olha hein! Vai bater com uma perna e cair com as duas". Começam a saltar... Certo tempo depois Camila erra. PROFA.: "Ahhh...!!Camilaaaa...senta lá um pouquinho pra descansar" (com tom de lamentar). "Vai Jô!" (continuam saltando..) "Isso!Com uma perna!" "Vai Marta!" Uma menina mostra o arranhado que um tombo durante o aquecimento lhe causou. A professora abaixa um pouco a bermuda da menina até a altura da crista ilíaca e olha o que tem. PROFA.: "Dá pra continuar?" A menina diz que sim e segue pra fila. Um pouco mais tarde pergunta pra menina: "melhorou?!" A resposta é afirmativa. "Isso Jô! Vai Marina! Vou aumentar... Vem Jô". "Ahhh Letícia!(tom de "que pena") Senta lá Letícia!" Diz para uma outra menina: "Mais uma chance só, agora vou ter que aumentar". "Vai Fernanda!" Fernanda pára perto do "sarrafo". Há uma menina do meu lado e a Letícia vem pra perto de nós. Uma menina erra. As outras reclamam que ela errou, mas a professora dá outra chance e ela pula. PROFA.: "Só tem as três,

hein! Uma salta e consegue, Jô salta... PROFA.: "Ahh Jô! Que pena! Senta lá!" "Letícia vem pra cá!" LETÍCIA: "Ah professora..!" PROFA.: "Fica aqui junto das outras".

Termina o salto...as meninas se organizam pra jogar queimada. A Letícia reclama que não quer: "Ah! Não quero!" (faz birra. Ela tem um aspecto mais desenvolvido que as demais) PROFA.: "Então vem me ajudar a ser juiz, quer?!" LETÍCIA: "Tá!" Se organizam, começa o jogo e a Letícia resolve por si a jogar tb. Ela começa na zona de queimados e tem uma expressão de desânimo e/ou desgosto. Sai da queima andando devagar, com os ombros caídos e, a expressão facial é meio que de desprezo ou repulsa ou má vontade. Segue o jogo...ela esboça um sorriso, parece que vai se animando gradativamente. A profa. interfere e dirige-se a ela (Letícia) e a outra aluna, dando instruções para um melhor posicionamento em campo. Ela participa mais ainda, mas alterna ainda também, constantemente, sua expressão facial; ora agrado, ora desagrado...Seu time consegue uma queima e ela vibra. Salta com os braços pra cima e grita:"Eh!" A turma está bem "animadinha"; de vez em quando há briga(queimou, não queimou)...Agora uma confusão danada. Todas gritam. "Queimou!" "Não queimou!" Se aproximam para o centro do campo de jogo. Falam todas ao mesmo tempo, umas gritam ... A professora está bastante calma, "na dela", parece observar de longe (será uma atitude consciente para que as meninas procurem resolver o conflito?) A confusão se desfaz com a continuação do jogo por uma menina que pega a bola e ameaça queimar... (vale queimar de qq. jeito) Uma menina é acertada e no rosto, começa a chorar... "Machucou" (é aquela do coração, MA-

RIANA) A profa. a envolve com o braço, pelas costas. A menina chorando, diz: "Não quero jogar mais" O jogo continuou por mais um pouco e a professora deu-o por encerrado em função do horário. Parece que a Mariana não está mais chorando. Saem normalmente.

Conversava com a professora, fomos tomar um cafezinho na sala dos professores... A profa. da classe que acabava de ter aula dirigiu-se para nós, dizendo que a MARIANA estava chorando na classe e não quis sair para o recreio. "O que houve?" A professora deu alguma explicação que não pude ouvir bem, mas parecia associar à situação que ocorreu no final do jogo. Sei que ela resolveu ir até a classe para conversar com a Mariana. Comentou comigo que o grupo que se sentiu prejudicado naquela confusão final, disse que queimaria para machucar.

UNIDADES DE SIGNIFICADO

1. Uma menina corre para a professora e pede pra ela colocar a mão no seu pescoço. "Meu coração veio pra boca". A PROFA. coloca a mão no pescoço dela e diz: "É... você correu, né?!"

2. Algumas meninas cantam espontaneamente...

3. Formam fileira na parede.

4. A mesma menina de antes vai perto da professora e fala alguma coisa baixinho, a professora passa a mão por trás dela e vai falando e seguindo o caminho que faria.

5. "...Olha hein! Vai bater com uma perna e cair com as duas".

6. Camila erra. PROFA.: "Ahhh...!! Camilaaaa...senta lá um pouquinho pra descansar" (com tom de lamentar).

7. Uma menina mostra o arranhado que um tombo durante o aquecimento lhe causou. A professora abaixa um pouco a bermuda da menina até a altura da crista ilíaca e olha o que tem. PROFA.: "Dá pra continuar?" A menina diz que sim e segue pra fila. Um

REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA

1. Uma aluna pede que a professora toque no seu pescoço e é atendida.

2. Algumas meninas cantam espontaneamente durante a atividade.

3. As alunas assumem uma formação em fileiras, sem que a professora de esse comando.

4. Aluna volta a solicitar a atenção da professora e é atendida.

5. Professora dirige-se à turma com tom de advertência sobre o modo de execução da tarefa.

6. Professora lamenta pelo erro da aluna, mas a exclui da atividade

pouco mais tarde pergunta pra menina: "melhorou?!" A resposta é afirmativa.

8. "Ahhh Leticia! (tom de "que pena") Senta lá Leticia!" Diz para uma outra menina: "Mais uma chance só, agora vou ter que aumentar".

9. Fernanda pára perto do "sarrafo". Há uma menina do meu lado e a Letícia vem pra perto de nós.

10. Uma menina erra. As outras reclamam que ela errou, mas a professora dá outra chance e ela pula.

11. "Letícia vem pra cá!" LETÍCIA: "Ah professora..!" PROFA.: "Fica aqui junto das outras".

12. As meninas se organizam pra jogar queimada. A Letícia reclama que não quer: "Ah! Não quero!" PROFA.: "Então vem me ajudar a ser juiz, quer?!" LETÍCIA: "Tá!" Se organizam, começa o jogo e a Letícia resolve por si a jogar tb. Ela começa na zona de queimados e tem uma expressão de desânimo e/ou desgosto. Sai da queima andando devagar, com os ombros caídos e, a

7. Outra aluna solicita a atenção da professora para um arranhão que sofrera num tombo e é atendida carinhosamente.

8. Professora lamenta pelo erro de outra aluna e a exclui também, porém dá uma chance a uma terceira menina que errou.

9. Uma aluna é mal sucedida na execução da tarefa e se afasta da atividade.

10. Outra menina recebe uma chance da professora, as demais reclamam, sem, no entanto, receber a atenção da professora.

11. Professora chama aluna que se afastou da atividade, que mesmo de má vontade, acata.

expressão facial é meio que de desprezo ou repulsa ou má vontade. Segue o jogo...ela esboça um sorriso, parece que vai se animando gradativamente.

12. Aluna que retorna à atividade, ainda tenta escapar e a professora oferece-lhe uma nova função, que a leva a reintegrar-se gradativamente à atividade, porém com o humor instável.

13. A profa. interfere e dirige-se a ela (Letícia) e a outra aluna, dando instruções para um melhor posicionamento em campo. Ela participa mais ainda, mas alterna ainda também, constantemente, sua expressão facial; ora agrado, ora desagrado... Seu time consegue uma queima e ela vibra. Salta com os braços pra cima e grita: "Eh!"

13. Professora incentiva as alunas dando instruções sobre o posicionamento em campo e estas mantêm-se na atividade, ainda que com o humor instável.

14. "A turma está bem "animadinha"; de vez em quando há briga (queimou, não queimou)..."

14. A turma está alegre, mas há brigas quanto ao cumprimento das regras do jogo.

15. Agora uma confusão danada. Todas gritam. "Queimou!" "Não queimou!" Se aproximam para o centro do campo de jogo. Falam todas ao mesmo tempo, umas gritam ... A professora está bastante calma, "na dela"

15. Foma-se uma grande confusão por discordâncias de opiniões no julgamento de situações de jogo e a professora mantém-se, de certa forma, alheia aos acontecimentos.

16. A confusão se desfaz com a continuação do jogo por uma menina

que pega a bola e ameaça queimar..

17. Uma menina é acertada e no rosto, começa a chorar... "Machucou" (é aquela do coração, MARIANA). A profa. a envolve com o braço, pelas costas. A menina chorando diz: "Não quero jogar mais".

18. Parece que a Mariana não está mais chorando. Saem normalmente.

19. Conversava com a professora, fomos tomar um cafezinho na sala dos professores... A profa. da classe que acabava de ter aula dirigiu-se para nós, dizendo que a MARIANA estava chorando na classe e não quis sair para o recreio. "O que houve?" Comentei comigo que o grupo que se sentiu prejudicado naquela confusão final, disse que queimaria para machucar.

16. Um conflito se desfaz por imposição de uma aluna que detém a bola e ameaça as demais.

17. Uma das alunas, que havia demonstrado carência de atenção desde o momento do encontro com a professora, é acertada no rosto e chora, afastando-se da atividade.

18. As alunas saem normalmente ao fim da aula e uma aluna que chorava anteriormente, parece ter interrompido o choro.

19. Houve omissão por parte da professora em resolver uma situação de conflito, que voltou a eclodir na sala de aula, prejudicando a hora de recreio da aluna que foi atingida durante o mesmo.

CONVERGÊNCIAS NAS AÇÕES

Carência / Atenção

1. Uma aluna pede que a professora toque no seu pescoço e é atendida(1); mais tarde, volta a solicitar atenção(4). Uma outra aluna também solicita atenção para um arranhão que sofrera num tombo e é atendida carinhosamente(7).

Adesão / Satisfação

2. Algumas meninas cantam espontaneamente durante a atividade(2).

Opressão / Condicionamento

3. Alunas assumem uma posição em fileiras, sem que a professora de esse comando(3). A professora dirige-se à turma com tom de advertência sobre o modo de execução da tarefa(5). Uma situação de conflito se desfaz por imposição de uma aluna que detém a bola e ameaça as demais(16).

Ênfase ao erro / Frustração

4. A professora lamenta pelo erro da aluna, mas a exclui da atividade(6). Uma aluna é mal sucedida na execução da tarefa e se exclui da atividade(9).

UNIDADES DE SIGNIFICADO INTERPRETADAS

1. As alunas buscam atenção e carinho na professora, e quando atendidas parecem ter seus problemas resolvidos.

2. Há manifestação de alegria durante a atividade com cantigas espontâneas por parte das alunas.

3. Os tons de comando que a professora emprega e até mesmo as alunas, criam um clima opressivo, gerando comportamentos condicionados.

4. O erro é encarado como falha e não como uma limitação a ser superada, que leva as alunas a afastarem-se da atividade, quer por iniciativa da professora, quer por iniciativa própria.

Discriminação / Insatisfação

5. Professora lamenta pelo erro de outra aluna e a exclui da atividade, porém dá chance a uma terceira menina que errou(8). Mais uma aluna ganha outra chance e as demais reclamam, sem que recebam a atenção da professora(10).

5. Professora dispensa tratamento diferenciado à alunas, que gera insatisfação, reclamações, que são ignoradas por ela.

Atenção da professora / Adesão

6. Professora chama aluna que se afastou da atividade, que mesmo de má vontade, acata(11). Ela ainda tenta escapar, mas a professora lhe oferece uma nova função, que a leva a reintegrar-se gradativamente à atividade, porém com o humor instável(12). A professora incentiva as alunas dando instruções sobre o posicionamento em campo e estas mantêm-se na atividade, ainda que com o humor instável(13).

6. Nas ocasiões em que a professora dedica atenção às dificuldades das alunas, estas reintegram-se gradativamente à atividade, superando o humor instável.

Negligência / Conflito

7. A turma está alegre, mas há brigas quanto ao cumprimento das regras(14). Forma-se uma grande confusão por discordâncias de opiniões no julgamento de situações de jogo e a professora mantém-se, de certa forma, alheia aos acontecimentos(15). Uma das alunas que havia demonstrado carência de atenção desde o momento do encontro com a professora, é acertada no rosto e chora, afastando-se da atividade(17). Houve omissão por parte da professora em resolver uma situação de conflito na sala de aula, prejudicando a hora de recreio da aluna

atingida durante o mesmo(19).

7.A desconsideração do cumprimento às regras do jogo, bem como a omissão, geram agressividade, conflitos, choro e, até mesmo prejuízos emocionais às crianças mais carentes de atenção.

Equilíbrio Emocional

8.As alunas saem normalmente ao fim da aula e a aluna que chorava anteriormente, parece ter interrompido o choro(18).

8.Ao final da aula, parece que o grupo se reorganiza, mostrando-se equilibrado emocionalmente.

AULA 5

O professor esqueceu-se da chave do portão do campinho da escola; fomos, então para um "campinho" comunitário que fica bem próximo. Enfim, começa a aulas. PROF.: "Vamos dar duas voltas no campo. O Nélcio ajuda o Tio, ele não pode correr". Gabriel está também um pouco destacado do grupo. PROF.: "Você não vai Gabriel?" Gabriel fala algo baixinho. PROF.: "Não, não! Correndo isso passa!" "Pra aquecer não precisa passar a frente do outro, olha só o Fernando, era o segundo, olha lá onde ele está (era o penúltimo). Olha só que fila torta!" O Gabriel está com as mãos para trás. "Vamos lá! Certinho!"

Dividem-se em dois times. Gabriel está na lateral do campo. Fernando que está no gol fala pro Gabriel ir pro meio do campo, que ele tem que lutar. O PROF. organiza os alunos por posições táticas. "Gabriel, você que não gosta de correr muito, fica de back-central" Gabriel continua parado. O PROF. vai até ele: "Tem que se movimentar Gabriel!" Pelos seus gestos ele se recusa (encolhe os ombros, braços para trás - o esquerdo esticado segurando pela mão direita na altura do cotovelo, pernas semi-afastadas). O jogo segue... "Mas seu pai me falou que você quer jogar futebol!?" Com o mesmo gesto anterior, agora encolhe mais os ombros ainda, se recusa. "Então vai pular corda!" (Era a atividade que a professora estava desenvolvendo com as meninas) Ele balança a cabeça negativamente... O jogo "rola"... "Então entra pra jogar!" Continua parado. "Tá bom! Se a bola passar por aqui você toca ela, tá?!" Aos poucos Gabriel se afasta mais ainda do campo de jogo; vai "saíndo de fininho" e se coloca ao lado de uma das

balizas. Um menino grita: "Oh Gabriel" PROF: "O Gabriel não tá jogando". O jogo segue animadamente por todos, inclusive o Nélcio, que não podia correr, mas está no gol. GABRIEL continua parado ao lado da baliza, agora de pé com os braços cruzados, meio que alheio ao jogo; olha ao redor, lentamente, pras meninas pulando corda; põe as mãos na cintura; u'a mão na cintura a outra sobre esta. O PROF. vai até ele (10' de jogo) e fala pra ele ir pular corda. O PROF. avisa à professora; ela diz ok. GABRIEL se dirige para a fila das meninas para pular corda, se coloca em último lugar, com o mesmo gesto, a mesma atitude anterior, braços cruzados. A PROFA. muda a brincadeira, vai ser um pega-pega. A expressão do GABRIEL não muda (Mas nisso tudo, sua expressão facial é tranquila); agora braços atrás, um estendido o outro dobrado com a mão no cotovelo. Começa o pega; a PROFA. interrompe, o lugar não está bom. Mudam-se de lugar. Começa, então ele corre; se movimentar; mexe os braços; esboça sorrisos; agora sorri mais, os dentes aparecem; se esquiva do pega. É pego e se abaixa (faz parte do pega), enquanto isso brinca com as meninas que passam por ele na correria, tocando-lhes as pernas. É salvo, volta a correr. Parece feliz agora. Cerra os lábios pra correr. (As meninas o acolhem bem, naturalmente) O futebol continua. Acaba o pega. PROFA: "A Juliana vai pagar castigo". GABRIEL meio à parte não dá opinião, mas fica atento sem, aparentemente, dar opinião. Acabou o tempo, o jogo, a escolha do castigo, etc. À saída uns dois meninos falam de um modo meio agressivo com o Gabriel: "ô meu! 'ce não joga futebol e vai brincar com as meninas! Eu hein!" ...e vão seguindo...

UNIDADES DE SIGNIFICADO

1. Gabriel está também um pouco destacado do grupo. PROF.: "Você não vai Gabriel?" Gabriel fala algo baixinho. PROF.: "Não, não! Correndo isso passa!"

2. "Pra aquecer não precisa passar a frente do outro, olha só o Fernando, era o segundo, olha lá onde ele está (era o penúltimo).

3.0 Gabriel está com as mãos para trás. Está na lateral do campo. Fernando que está no gol fala pro Gabriel ir pro meio do campo, que ele tem que lutar.

4. "Gabriel, você que não gosta de correr muito, fica de back-central" Gabriel continua parado. O PROF. vai até ele: "Tem que se movimentar Gabriel!" Pelos seus gestos ele se recusa (encolhe os ombros, braços para trás - o esquerdo esticado segurado pela mão direita na altura do cotovelo, pernas semi-afastadas).

5. "Mas seu pai me falou que você quer jogar futebol!?" Com o mesmo gesto anterior, agora encolhe mais os ombros ainda, se recusa. "Então vai pular corda!" (Era a atividade que a professora estava desenvol-

REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA

1. Há um aluno se esquivando da aula.

2. Professor chama a atenção dos alunos para o respeito à fila, sem protestos.

3. Um aluno esquivo, posiciona-se junto à lateral do campo e um dos colegas vai estimulá-lo a "lutar" no jogo.

4. O professor procura atribuir uma função adequada ao estilo do aluno e tenta animá-lo a participar, pois este, desde o início da aula, mantém-se parado com uma postura de desânimo e desinteresse.

vendo com as meninas) Ele balança a cabeça negativamente".

6. "Então entra pra jogar!" Continua parado. "Tá bom! Se a bola passar por aqui você toca ela, tá?" Aos poucos Gabriel se afasta mais ainda do campo de jogo; vai "saindo de fininho" e se coloca ao lado de uma das balizas. Um menino grita: "Oh Gabriel" PROF.: "O Gabriel não tá jogando".

7. O jogo segue animadamente por todos, inclusive o Nêlio, que não podia correr, mas está no gol.

8. GABRIEL continua parado ao lado da baliza, agora de pé com os braços cruzados, meio que alheio ao jogo; olha ao redor, lentamente, pras meninas pulando corda; põe as mãos na cintura; u'a mão na cintura a outra sobre esta. O PROF. vai até ele (10' de jogo) e fala pra ele ir pular corda.

9. GABRIEL se dirige para a fila das meninas para pular corda, se coloca em último lugar, com o mesmo gesto, a mesma atitude anterior, braços cruzados.

5. Após usar vários recursos, insistir que o aluno participe, o professor ameaça-o a transferi-lo para o grupo feminino que brinca ao lado, ao que também se recusa.

6. O professor tenta ainda mais uma vez, mas o aluno se afasta ainda mais.

7. Todos jogam futebol animadamente, exceto um aluno.

8. Professor exclui o aluno que desde o começo da aula demonstra não querer participar do jogo de futebol, transferindo-o para o grupo feminino.

9. O aluno que é excluído, obedece e coloca-se na fila das meninas, a princípio, com a mesma apatia de antes.

10.A PROFA. muda a brincadeira, vai ser um pega-pega. A expressão do GABRIEL não muda (Mas nisso tudo, sua expressão facial é tranquila)

10.O aluno excluído, mantém uma fisionomia tranquila, evidenciando que, aparentemente, seu problema era ter que jogar futebol sem querer.

11.Começa, então ele corre; se movimenta; mexe os braços; esboça sorrisos; agora sorri mais, os dentes aparecem; se esquivava do pega. É pego e se abaixa (faz parte do pega), enquanto isso brinca com as meninas que passam por ele na correria, tocando-lhes as pernas. É salvo, volta a correr. Parece feliz agora.

11.Começa um pega-pega e o aluno que fora excluído do grupo masculino, integra-se rapidamente ao novo grupo. Movimenta-se e com sorriso aberto; interage com as meninas, passando-lhes as mãos nas pernas enquanto está pego no "pique-parado"

12.PROFA.: "A Juliana vai pagar castigo" GABRIEL meio à parte não dá opinião, mas fica atento sem, aparentemente, dar opinião.

12.A professora afirma que uma aluna vai pagar castigo, mas o único menino fica à parte de emitir opiniões, porém atento.

13.A saída uns dois meninos falam de um modo meio agressivo com o Gabriel: "ô meu! 'ce não joga futebol e vai brincar com as meninas! Eu hein!" ...e vão seguindo...

13.Alguns meninos dirigem-se agressivamente ao aluno excluído, questionando-lhe, pelo que consideram, o gosto deste em estar no grupo feminino; sem receberem, no entanto, qualquer pronunciamento, nem por parte do aluno, nem do professor.

CONVERGÊNCIAS NAS AÇÕES

Desinteresse / Afastamento

1. Há um aluno se esquivando da aula(1). Quando ele é excluído, obedece e coloca-se na fila das meninas, a princípio, com a mesma apatia de antes(9)

Adesão / Satisfação

2. O professor chama a atenção dos alunos para o respeito à fila, sem protestos(2). Todos jogam futebol animadamente, exceto um menino(7). Começa um pega-pega e o aluno que fora excluído do grupo masculino, integra-se rapidamente ao novo grupo. Movimenta-se e com sorriso aberto; interage com as meninas, passando-lhes as mãos nas pernas enquanto está pego no "pique-parado"(11).

Desinteresse / Atenção

3. Um aluno esquivo, posiciona-se junto à lateral do campo e um dos colegas vai estimulá-lo a "lutar" no jogo(3). O professor procura atribuir uma função adequada ao estilo do aluno e tenta animá-lo a participar, pois este, desde o início da aula, mantém-se parado com uma postura de desânimo e desinteresse(4). O professor tenta ainda mais uma vez, mas o aluno se afasta ainda mais(6).

Discriminação / Agressão

4. Após usar vários recursos, insistir que o aluno participe, o professor ameaça-o a transferi-lo

UNIDADES DE SIGNIFICADO INTERPRETADAS

1. O desinteresse pela atividade oferecida, faz com que o aluno se afaste da atividade e/ou fique apático durante a mesma.

2. Quando os alunos aderem à atividade, há uma certa alegria e maior aceitação às ordens dadas pelo professor.

3. O aluno que se afasta da atividade chama a atenção de um colega, bem como a do professor, que tentam, com insucesso, fazê-lo participar do jogo.

para o grupo feminino que brinca ao lado, ao que também se recusa(5). Este aluno que desde o começo da aula demonstra não querer participar do jogo de futebol, é transferido para o grupo feminino(8). Alguns meninos dirigem-se agressivamente ao aluno excluído, questionando-lhe, pelo que consideram, o gosto deste em estar no grupo feminino; sem receberem, no entanto, qualquer pronunciamento, nem por parte do aluno, nem do professor(13).

Equilíbrio Emocional

5.0 aluno excluído, mantém uma fisionomia tranquila, evidenciando que, aparentemente, seu problema era ter que jogar futebol sem querer(10). A professora afirma que uma aluna vai pagar castigo, mas o único menino fica à parte de emitir opiniões, porém atento(12).

4.0 professor e os colegas, desconsideram as dificuldades de um aluno em aceitar a atividade que é de gosto dos demais, pelo que é agredido no final da aula, sem que esboce qualquer reação de defesa.

5. Um aluno apenas recusa a atividade e enfrenta a situação adversa com tranquilidade.

AULA 6

Hoje os meninos foram para outro local. As meninas exclamam: "Ôba! é só pra gente". Correndo em volta do campo (3 voltas). PROFA.: "Correndo espalhado, quando eu gritar o número 2, formam grupos de duas, e assim vai..." Já haviam duas meninas meio afastadas do grupo. PROFA. grita: "5!" Elas se enturmam... Grita "3!", uma menina corre não permitindo que outras a alcancem para formar o grupo, pois ela parece querer agrupar-se com outras duas colegas específicas. Agora à medida que sobra alguém, esse alguém fica fora da brincadeira. As meninas de fora vão se aglomerando ao meu redor. Perguntam o que estou anotando, etc. Acaba a brincadeira e todas voltam para o campo.

Uma fila, a PROFA. toca uma corda com a ajuda de uma aluna. 1º) relóginho; 2º) entra, pula uma vez e sai. PROFA.: "Isso! Certinho, viu só?! é só concentrar e entrar" "Eu vou falar "Já!" e você entra" (falando para umas que estão com dificuldades) As meninas vão tentando e conseguindo... PROFA. em tom de reprovação: "Ahhh...Rô! De novo! Ahh!! De novo!" A Rô não quer mais; outra menina também tem dificuldade e a PROFA. insiste, ela consegue mais ou menos. Vai acabando a brincadeira de corda; a PROFA. avisa que vai ter queima. Há uma grita quase que geral: "AH! Professora! Ah, na semana passada já foi queima!" Pula mais uma menina. PROFA.: "Na semana que vem vamos fazer um concurso". A PROFA. determina quem vai escolher os times. As meninas se organizam bem pra isso. (Apesar do campo livre pra elas, a PROFA. faz a marcação no mesmo espaço que utiliza quando o professor es-

tá junto. Somente na brincadeira de formação de grupos é que usou o lado usado normalmente pelos meninos) Começa o jogo, é meio silencioso... (as meninas estavam bem silenciosas "comportadinhas" também durante a escolha pra queima) A PROFA. assistindo da lateral, tenta animar: "Zero a zero, hein! Roseane, queima, não espera ela chegar lá atrás" "Queimou!" "Agora a RENATA pode queimar!" "Vai MARIANA se não vai perder a bola!" A PROFA. está encostada. "Vai Paula! Queima Paula!" "Força!" "Vai Isabela, queima Isabela!" (Há uma calma...) MARIANA avançou o campo adversário, as meninas reclamaram, a PROFA. diz que ela está ali. (Queimou, não queimou, sempre a dúvida. A contagem também gera discussões gerais) PROFA.: "Acabouuuu!!"

UNIDADES DE SIGNIFICADO

1. Hoje os meninos foram para outro local. As meninas exclamam: "ôôa! é só pra gente".

2. uma menina corre não permitindo que outras a alcancem para formar o grupo, pois ela parece querer agrupar-se com outras duas colegas específicas.

3. à medida que sobra alguém, esse alguém fica fora da brincadeira.

4. PROFA.: "Isso! Certinho, viu só?! É só concentrar e entrar" "Eu vou falar "Já!" e você entra" (falando para umas que estão com dificuldades) As meninas vão tentando e conseguindo... PROFA. em tom de reprovação: "Ahhh...Rô! De novo! Ahh!! De novo!" A RÔ não quer mais; outra menina também tem dificuldade e a PROFA. insiste, ela consegue mais ou menos.

5. PROFA. avisa que vai ter queima. Há uma grita quase que geral: "AH! Professora! Ah, na semana passada já foi queima!" Fula mais uma menina. PROFA.: "Na semana que vem vamos fazer um concurso". A PROFA. determina quem vai escolher os times.

REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA

1. As meninas ficam felizes porque hoje não terão que dividir o espaço com os meninos.

2. Uma menina evita outras que lhe solicitam, pois quer formar grupo com umas "amiguinhas".

3. A brincadeira se desenrola por exclusão.

4. A professora dedica atenção às alunas com dificuldades e estas vão conseguindo superar.

5. As alunas manifestam desagrado pela atividade determinada pela professora, sem que sejam consideradas.

6.As meninas se organizam bem pra isso. PROFA. faz a marcação no mesmo espaço que utiliza quando o professor está junto.

6.Apesar do grupo masculino estar ausente, a professora utiliza o espaço que lhe é normalmente designado na divisão com o professor.

7.Começa o jogo, é meio silencioso. .. (as meninas estavam bem silenciosas "comportadinhas" também durante a escolha pra queima) A PROFA. assistindo da lateral, tenta animar: "Zero a zero, hein! Roseane, queima, não espera ela chegar lá atrás" "Queimou!" "Agora a RENATA pode queimar!" "Vai MARIANA se não vai perder a bola!" A PROFA. está encostada. "Vai Paula! Queima Paula!" "Força!" "Vai Isabela, queima Isabela!" (Há uma calmaria).

7.Há uma recusa implícita num profundo silêncio, uma calmaria, pela atividade imposta pela professora; que fica narrando as jogadas a fim de animar o ambiente.

8.MARIANA avançou o campo adversário, as meninas reclamaram, a PROFA. diz que ela está ali. (Queimou, não queimou, sempre a dúvida. A contagem também gera discussões gerais) PROFA.: "Acabouuu!!"

8.O grupo se manifesta apenas contra as definições em relação às regras, que são desconsideradas pela professora.

CONVERGÊNCIAS NAS AÇÕES

Adesão / Satisfação

1.As alunas ficam felizes porque hoje não terão que dividir o espaço com os meninos(1).

Discriminação / Afastamento

2.Uma menina evita outras que lhe solicitam, pois quer formar grupo com umas "amiguinhas"(2). A brincadeira se desenrola por exclusão(3).

Atenção do professor / Adesão

3.A professora dedica atenção às alunas com dificuldades e estas vão conseguindo superar(4).

Opressão / Insatisfação

4.As alunas manifestam desagrado pela atividade determinada pela professora, sem que sejam consideradas(5). Há uma recusa implícita num profundo silêncio, uma calma-ria, pela atividade imposta pela professora; que fica narrando as jogadas a fim de animar o ambiente(7).

Opressão / Condicionamentos

5.Apesar do grupo masculino estar ausente, a professora utiliza o espaço que lhe é normalmente designado na divisão com o professor(6).

UNIDADES DE SIGNIFICADO INTERPRETADAS

1.Embora convivam bem com o grupo masculino, o fato de-les se ausentarem traz alegria às meninas por poderem usar todo o espaço.

2.Há um clima de discriminação no grupo, onde os que erram são afastados, bem como os que não pertencem aos "grupinhos".

3.Quando a professora dedica atenção às alunas carentes, estas superam as dificuldades e se integram à atividade proposta.

4.A professora age autoritariamente e as alunas reagem com apatia.

5.Apesar do grupo masculino estar ausente, a professora utiliza o espaço que lhe é normalmente designado na di-

visão com o professor.

Negligência / Insatisfação

6.0 grupo se manifesta apenas contra as definições em relação às regras, que são desconsideradas pela professora(8).

6.A desconsideração às regras pela professora, atrapalha o andamento da atividade e provoca a insatisfação das alunas.

AULA 7

Em fila, duas voltas completas no campo.; uma caminhando, mais duas correndo "Sem passar a frente da colega", andando uma volta. As alunas brincam durante o trabalho, resmungam, dizem "ai!", etc, por causa da corrida. PROFA.: "Agora vocês vão se espalhar, quando eu gritar 2 vocês formam grupos de 2" Elas estão bem animadas. Sobrou a MARIANA..."Foi só treino! Correndo!" Sobrou a Camila. "Ela vai pagar um castigo" Elas gritam em coro: "Mas a MARIANA não pagou!?" PROFA.: "Era só treino..." Camila paga o castigo. "4!" "As que sobraram vão dar um beijo na parede e fazer uma declaração de amor". Na próxima, sobra uma. "Ela vai dar uma volta no campo, correndo". As outras contam 1,2,3,4... Enquanto buscam formar os grupos, nota-se uma tendência a manter certas companhias. Sobra a MARIANA. Tem que dançar. As meninas cantam, mas ela não dança. As meninas gritam em coro: "Dança, dança!" (meio que cantando) Ela não dança. Mudam a música. Ela não dançou ainda. PROFA.: "MARIANA, castigo é castigo! Não se escolhe". Por fim ela dança um pouquinho. PROFA. pede o nº; tem que sobrar duas, mas ninguém quer sair do grupão. PROFA.: "Espalha, vou falar outro número..."

PROFA.: "Vamos escolher dois times" (determina as meninas que vão escolher) Vai ser um conteste; a divisão não é exata, alguém vai correr duas vezes na fila com 5. A CHRISTIAN quer, mas a PROFA. já havia determinado outra. LETÍCIA reclama que prefere a Christian, a PROFA. mantém e explica o jogo. O grupo de 5 se resolve pela Christian. A PROFA. concorda. A turma participa com muita empolgação.

Novo teste. A PROFA. p/ grupo de 5: "Alguém quer trocar?" Grupo: "Não!" (em coro) PROFA.: "Isso, vamos agora fazer a negra, desempatar" As meninas conversam sobre namoricos, enquanto a professora arruma o espaço para o jogo. O grupo de 5 perde e começa a reclamar da Christian. CHRISTIAN: "Eu não tenho culpa porque perdemos" É um pouco assediada. PROFA.: "Tudo bem, tudo bem!" "Agora vamos brincar de "tibitar"!" MENINAS: "Ahh... queima!" PROFA.: "Não vai dar tempo. E a professora de vocês me falou que vocês estão brigando muito, então vamos fazer uma brincadeira pra vocês voltarem calminhas" A PROFA. propõe que vão saindo enquanto terminam a brincadeira. O portão está trancado. Aguardamos que alguém viesse abri-lo. As meninas começam a gritar em tom de brincadeira "socooporrrro!" A PROFA. pede para pararem. "Vamos continuar a brincadeira!" Agora eu vou escolher o verbo!" A professora está querendo interagir carinhosamente com as alunas, mas estas fazem uma ligeira confusão porque não acertam.

UNIDADES DE SIGNIFICADO

1. *Em fila, duas voltas completas no campo.; uma caminhando, mais duas correndo "Sem passar a frente da colega"*

2. *As alunas brincam durante o trabalho, resmungam, dizem "ai!", etc, por causa da corrida.*

3. *Elas estão bem animadas.*

4. *Sobrou a MARIANA... "Foi só treino! Correndo!" Sobrou a Camila. "Ela vai pagar um castigo" Elas gritam em coro: "Mas a MARIANA não pagou!?" PRDFA.: "Era só treino..." Camila paga o castigo.*

5. *"As que sobraram vão dar um beijo na parede e fazer uma declaração de amor".*

6. *Enquanto buscam formar os grupos, nota-se uma tendência a manter certas companhias.*

7. *Sobra a MARIANA. Tem que dançar. As meninas cantam, mas ela não dança. As meninas gritam em coro: "Dança, dança!" (meio que cantando) Ela não dança. Mudam a música. Ela não dançou ainda. PRDFA.: "MARIANA, castigo é castigo! Não se escolhe". Por fim ela dança um pouquinho.*

REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA

1. *A professora chama a atenção das alunas para o respeito à fila.*

2. *As alunas demonstram não gostar do que fazem.*

3. *As alunas estão animadas.*

4. *As meninas protestam pela diferenciação de tratamento que a professora dispensa a duas alunas envolvidas em situações semelhantes.*

5. *Atos agradáveis, como dar um beijo, fazer declaração de amor, recebem a conotação de castigo pela professora e o grupo aceita.*

6. *A turma é composta por "grupinhos" meio fechados.*

7. *Uma menina fica constrangida por ter que dançar na frente de todos como castigo e, o grupo, inclusive a professora, insiste que deve cumpri-lo.*

8. PROFA. pede o nº9; tem que sobrar duas, mas ninguém quer sair do grupão. PROFA.: "Espalha, vou falar outro número.." PROFA.: "Vamos escolher dois times" (determina as meninas que vão escolher). Alguém vai correr duas vezes na fila com 5. A CHRISTIAN quer, mas a PROFA. já havia determinado outra. LETÍCIA reclama que prefere a Christian, a PROFA. mantém e explica o jogo. O grupo de 5 se resolve pela Christian. A PROFA. concorda.

9. A turma participa com muita empolgação.

10. Novo conteste. A PROFA. p/ grupo de 5: "Alguém quer trocar?" Grupo: "Não!" (em coro)

11. O grupo de 5 perde e começa a reclamar da Christian. CHRISTIAN: "Eu não tenho culpa porque perdemos" é um pouco assediada. PROFA.: "Tudo bem, tudo bem!" E a professora de vocês me falou que vocês estão brigando muito, então vamos fazer uma brincadeira pra vocês voltarem calminhas"

12. O portão está trancado. Aguardamos que alguém viesse abri-lo. As meninas começam a gritar em tom de brincadeira "soco porrrro!" A

8. A professora determina as atividades, quem vai fazer escolha de times, porém a turma resiste a um de seus comandos, deixando-a confusa.

9. Aumenta a animação da turma.

10. Professora volta a insistir numa mudança sobre quem executa a tarefa duas vezes, mas a turma mantém a mesma menina escolhida anteriormente pelo grupo.

11. Professora parece despreparada para lidar com a dificuldade de relacionamento que existe na turma.

PROFA. pede para pararem. "Vamos continuar a brincadeira!" Agora eu vou escolher o verbo!" A professora está querendo interagir carinhosamente com as alunas, mas estas fazem uma ligeira confusão porque não acertam.

12.0 grupo é muito competitivo e isso não permite que as alunas percebam que é só uma brincadeira que a professora está fazendo com elas,; ou melhor, nem mesmo "de brincadeira" querem perder.

CONVERGÊNCIAS NAS AÇÕES**Opressão / Insatisfação**

1.A professora chama a atenção das alunas para o respeito à fila(1). As alunas demonstram não gostar do que fazem(2). Uma menina fica constrangida por ter que dançar na frente de todos como castigo e, o grupo, inclusive a professora, insiste que deve cumprí-lo(7).

Aderência / Satisfação

2.As alunas estão animadas(3). Aumenta a animação da turma(9).

Discriminação / Insatisfação

3.As meninas protestam pela diferenciação de tratamento que a professora dispensa a duas alunas envolvidas em situações semelhantes(4).

Ênfase ao erro / Condicionamento

4.Atos agradáveis, como dar um beijo, fazer declaração de amor, recebem a conotação de castigo pela professora e o grupo aceita(5).

Discriminação / Dificuldade docente

5.A turma é composta por "grupinhos" meio fechados(6). A professora determina as atividades, quem vai fazer escolha de times, porém a turma resiste a um de seus comandos, deixando-a confusa(8). Professora volta a insistir numa mudança sobre quem executa a tarefa duas vezes, mas a turma mantém a mesma menina escolhida anteriormente pelo grupo(10). Professora

UNIDADES DE SIGNIFICADO INTERPRETADAS

1.A professora determina as atividades sem consultar a turma, que são executadas pelo grupo com demonstrações de insatisfação e desconforto.

2.As alunas demonstram animação por estarem ali.

3.As meninas protestam pela maneira discriminatória da professora agir com elas.

4.Há uma associação de castigo a coisas agradáveis, que invalida o emprego do mesmo, ou denigre as coisas prazerosas.

parece despreparada para lidar com a dificuldade de relacionamento que existe na turma(11). O grupo é muito competitivo e isso não permite que as alunas percebam que é só uma brincadeira que a professora está fazendo com elas,; ou melhor, nem mesmo "de brincadeira" querem perder(12).

5.A turma é composta por "grupinhos" meio fechados, que dificultam tanto a interação entre as alunas, como até mesmo a postura autoritária da professora.

AULA 8

No caminho para o campo, seguem em fila, conversando. O prof. manda a fila parar, está desorganizada. *Um aluno faz um comentário e o PROF. retruca: "Quando eu falar, não tem que falar nada em cima disso".* A fila é parada várias vezes para reorganização. PROF.: "Ô Pedro, olha aí hein, tô vendo o que você está fazendo com o seu colega!" "Ô Cláudio, sai daí, você não sabe ser o 1º da fila. Vai o Paulinho, você que é comportado".

Já no campo...PROF.: "O andamento da aula depende de vocês. Se ficar bem comportado, tudo bem, senão vai dar seis voltas no campo, 6 minutos, sei lá..." PEDRO: "Mas são nove horas Paulo!" PROF.: "Ô Pedro, já conversei com você esses tempos, não é? Puxa! Uma turma de 4a.série que não consegue correr 5', vou dizer, hein! Assim não vai ser bom em esporte nenhum...vai jogar volei só de brincadeira, vai jogar futebol só de brincadeira... Semana que vem quem não correr 5' não joga! Treina em casa, sei lá." PEDRO: "Quem falou aí que corre 5'? Corre agora, então!" PROF.: "Não vai correr nada agora!" Dividem-se em dois grupos e logo todos estão jogando. O goleiro do time sem camisa grita: "Eu não vou fazer isso seu palhaço!" PROF.: "O que é isso?!" MENINO: "É você ouviu o que ele falou?" PROF.: "Ele não falou nada, você que tá aí com coisa". Há dois meninos "na banheira", um deles apresenta uma deficiência motora acentuada (CACÁ), mas parece "integrado" ao grupo e à atividade. Iai. O CACÁ vai até o Prof. e reclama algo. PROF.: "Vai jogar lá no ataque" Ele resmunga alguma coisa...PROF.: "Vai lá!" E ele vai. PROF.: "Agora quem reclamar quando eu apitar vai levar cartão amarelo ou vermelho".

CACÁ machucou o FRED e, fica nervoso querendo dizer que foi sem querer. O prof. se aproxima dos dois e, passando o braço por trás do Cacá, diz: "Foi sem querer, foi sem querer". (O Fred já havia entendido isso e não parecia zangado). Mais tarde um pouco, CACÁ simula ter sofrido uma falta; se deixa cair ao chão, faz caretas de dor... (parece encenar...) O prof. dirige-se a ele "Não foi nada" Segue o jogo, normalmente... Um pouco depois, enquanto vão pegar "a bola fora", O prof. chega bem próximo ao Cacá, e este vai contando como foi aquela falta que "o fez cair". O prof. escuta com atenção. O PEDRO está reclamando muito; o time dele ganha um pênalti e não faz o gol. Ele não reclama por isso, mas a partir daí aumenta o nível de reclamação. PROF.: "Semana que vem, se não troxerem camiseta, não tem futebol, olha só que sujo!" (referindo-se às vestimentas). PEDRO reclama sem parar, fala alhures. PROF.: "Foi bem hein Pedrão?!" (O Pedro havia ajudado numa defesa) Gol contra o time do Pedro; ele vai meio que desesperado para o meio do campo para dar a saída e vai que nem um touro. Vai aumenando o seu desespero... PROF. grita energicamente: "Para de xingar o outro! Ora!" Acaba o jogo. Já formando a fila para o retorno ao colégio... PROF.: "Quero ver, hein! Quem perdeu não tem que ficar triste, quem ganhou não tem que tirar sarro dos outros, hein?! Tá certo?!"

UNIDADES DE SIGNIFICADO

REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA

1. Um aluno faz um comentário e o PROF. retruca: "Quando eu falar, não tem que falar nada em cima disso"

1. Professor diz para os alunos que o que ele fala não deve ser retrucado, nem questionado, nem nada.

2. PROF.: "Ô Pedro, olha aí hein, tô vendo o que você está fazendo com o seu colega!" "Ô Cláudio, sai daí, você não sabe ser o 1º da fila. Vai o Paulinho, você que é comportado". "O andamento da aula depende de vocês. Se ficar bem comportado, tudo bem, senão vai dar seis voltas no campo, ó minutos, sei lá..."

2. Professor fala e age de forma ameaçadora e punitiva.

3. PROF.: "Ô Pedro, já conversei com você esses tempos, não é? Fuxa! Uma turma de 4a. série que não consegue correr 5', vou dizer, hein! Assim não vai ser bom em esporte nenhum.. vai jogar volei só de brincadeira, vai jogar futebol só de brincadeira..."

3. Professor coloca em dúvida a capacidade da turma, bem como o seu futuro desportivo.

4. Semana que vem quem não correr 5' não joga! Treina em casa, sei lá."

4. Professor faz ameaças à turma, mandando os alunos "se virarem".

5. PEDRO: "Quem falou aí que corre 5'? Corre agora, então!" PROF.: "Não vai correr nada agora!"

5. Um aluno assume postura semelhante à do professor e é advertido e desmoralizado por ele.

6.O goleiro do time sem camisa grita: "Eu não vou fazer isso seu palhaço!" PROF.: "O que é isso?!" MENINO: "É você ouviu o que ele falou?" PROF.: "Ele não falou nada, você que tá aí com coisa".

6.Dois alunos se ofendem verbalmente e o professor adverte apenas a um deles.

7.Um deles apresenta uma deficiência motora acentuada (CACÁ), mas parece "integrado" ao grupo e à atividade.

7.Há participação de um aluno portador de deficiência física, que parece estar integrado ao grupo e à atividade.

8.PROF.: "Agora quem reclamar quando eu apitar vai levar cartão amarelo ou vermelho".

8.Professor desconsidera as reclamações dos alunos a respeito da arbitragem que faz e ameaça-os de advertência e/ou expulsão.

9.CACÁ machucou o FRED e, fica nervoso querendo dizer que foi sem querer. O prof. se aproxima dos dois e, passando o braço por trás do Cacá, diz: "Foi sem querer, foi sem querer". (O Fred já havia entendido isso e não parecia zangado).

9.O professor é atencioso com o aluno portador de deficiência.

10.Mais tarde um pouco, CACÁ simula ter sofrido uma falta; se deixa cair ao chão, faz caretas de dor...(parece encenar...) O prof. dirige-se a ele "Não foi nada". Um pouco depois, enquanto vão pegar "a bola fora", O prof. chega bem próximo ao Cacá, e este vai contando como foi aquela falta que "o fez cair". O prof. escuta com atenção.

10.O aluno portador de deficiência simula ter sofrido

uma falta e, encena como nos jogos oficiais, recebendo atenção discreta por parte do professor.

11.O PEDRO está reclamando muito.

11.Há um aluno que reclama muito.

12.PROF.: "Semana que vem, se não troxerem camiseta, não tem futebol, olha só que sujo!" (referindo-se às vestimentas).

12.Professor condena a falta de limpeza dos uniformes de jogo e, por isso ameaça a realização do futebol na semana seguinte.

13.PEDRO reclama sem parar, fala alhures. **PROF.:** "Foi bem hein Pedrão?!" (O Pedro havia ajudado numa defesa) Gol contra o time do Pedro; ele vai meio que desesperado para o meio do campo para dar a saída e vai que nem um touro. Vai aumenando o seu desespero. **...PROF.** grita energicamente: "Para de xingar o outro! Ora!"

13.Um aluno reclama sem parar, falando alhures, e o professor interfere inicialmente elogiando-o, mas na medida em que o menino aumenta a intensidade das reclamações, o professor começa a gritar com ele, fazendo-o calar.

14.PROF.: "Quero ver, hein! Quem perdeu não tem que ficar triste, quem ganhou não tem que tirar sarro dos outros, hein?! Tá certo?"

14.No final da aula, o professor avisa que quem perdeu não deve ficar triste, nem quem ganhou deve "tirar sarro" dos outros.

CONVERGÊNCIAS NAS AÇÕES

UNIDADES DE SIGNIFICADO INTERPRETADAS

Opressão

1. Professor diz para os alunos que o que ele fala não deve ser retrucado, nem questionado, nem nada(1); fala e age de forma ameaçadora e punitiva(2). Faz ameaças à turma, mandando os alunos "se virarem"(4). Um aluno assume postura semelhante à do professor e é advertido e desmoralizado por ele(5). Um aluno reclama sem parar, falando alhures, e o professor interfere inicialmente elogiando-o, mas na medida em que o menino aumenta a intensidade das reclamações, o professor começa a gritar com ele, fazendo-o calar(13).

Opressão / Insegurança

2. Professor coloca em dúvida a capacidade da turma, bem como o seu futuro desportivo(3). Desconsidera as reclamações dos alunos a respeito da arbitragem que faz e ameaça-os de advertência e/ou expulsão(8); Condena a falta de limpeza dos uniformes de jogo e, por isso ameaça a realização do futebol na semana seguinte(12).

Discriminação

3. Dois alunos se ofendem verbalmente e o professor adverte apenas a um deles(6).

1. Professor se coloca como incontestável; fala e age ameaçadoramente; desmoraliza, grita e faz os alunos se calarem, desresponsabilizando-se dos resultados alcançados pelos alunos.

2. Professor deixa os alunos inseguros quanto à sua capacidade, fazendo-lhes ameaças quanto ao futuro próximo, bem como ao desportivo.

3. Professor "toma partido", protege um aluno, que em relação aos demais, estava igualmente envolvido em situação de choque.

Atenção do professor / Adesão

4. Há participação de um aluno portador de deficiência física, que parece estar integrado ao grupo e à atividade(7) e, o professor é atencioso com este aluno(9).

4. A aceitação e a atenção dedicadas pelo professor, facilitam a integração de um aluno portador de deficiência.

Carência / Atenção

5. O aluno portador de deficiência simula ter sofrido uma falta e, encena como nos jogos oficiais, recebendo atenção discreta por parte do professor(10).

5. O respeito às limitações do aluno pelo professor, faz com que este as supere.

Irritabilidade

6. Há um aluno que reclama muito(11).

6. Há um aluno que demonstra alto grau de insatisfação com as coisas, embora participe com empenho.

Contradição na ação

7. No final da aula, o professor avisa que quem perdeu não deve ficar triste, nem quem ganhou deve "tirar sarro" dos outros(14).

7. No final da aula, em função da reação conflituosa dos alunos, o professor tenta passar verbalmente, valores que deixou de trabalhar durante toda a aula.

Análise Ideográfica

AULA 1

O aluno tem dificuldade em argumentar, face a postura autoritária do professor, pois o mesmo se dirige à turma apitando e com certa ironia. Esta forma de comunicação com os alunos, causa um certo temor, porque mesmo estando visivelmente cansados, ofegantes e rubros, quando o professor pergunta se tem alguém cansado, eles respondem que não. E, quando um aluno quer se retirar da atividade, o professor não permite. É uma postura autoritária do professor criando dificuldades à argumentação dos alunos, além de cercear a liberdade deles participarem ou não da atividade. Assim, identificamos que o temor causado, acarreta dificuldades, limitações ao processo comunicativo que se desenrola durante a aula. (Reduções 1, 5, 9,13).

O professor emprega castigo, enfatizando o erro, e expectativa como estímulos à participação dos alunos, que são aceitos com naturalidade pelo grupo. Observamos também, que o professor invalida a ação do aluno com tom de provocação; desconsidera a dificuldade dos alunos e obriga-os a insistir na execução das tarefas, sem dar-lhes o *feedback* adequado, enfim, sem promover alterações das condições oferecidas. Desse modo, o aluno desanimado é obrigado a participar, porém o professor rebaixa-o de função no jogo, tão logo começa a partida. O professor até intervem em defesa do aluno menos apto, mas considera que este deveria ter se empenhado mais. Percebemos que o aluno mal sucedido na ativi-

dade, fica cada vez mais apático. Por outro lado, demonstrando interesse especial por certo aluno, o professor passa a fazer-lhe elogios, mesmo sem que estivesse realizando a atividade satisfatoriamente, para que este não se afastasse da atividade. Então, o aluno continua na atividade, passa a empenhar-se até que o professor classifica-o em segundo lugar em relação aos demais. O interesse especial a que nos referimos anteriormente se evidencia no professor, pela canalização da sua atenção a determinado aluno, tratando aos demais com impessoalidade, reforçada num tom de voz ora irônico, ora irritadiço. (Reduções 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 14, 16, 17).

Os alunos fazem disputas acirradas com clima de rivalidade, chingam, dirigem-se ofensivamente uns aos outros, gritam com os mais apáticos dando-lhes empurrões. Os que recebem atenção especial durante a aula estão sempre sendo confrontados com os menos aptos, entrando em choques frequentes. (Reduções 8, 15).

AULA 2

O professor propõe uma tarefa para ver quem é mais esperto e chama aquele que consegue realizá-la de 'bobinho', conduzindo a atividade de forma enganosa para os alunos. (Redução 1).

O professor emprega castigo e expectativa como estímulo à participação, ao qual a turma reage animadamente; confunde castigo com beijo, condicionando o grupo a reagir positivamente a estímulos negativos, visando à adesão. Quanto à adesão, podemos

percebê-la também, numa certa manifestação de satisfação das alunas, que parece inerente à natureza própria da atividade, pois as mesmas repetem cantarolando, comandos dados pelo docente. (Reduções 2, 3, 5).

As alunas se colocam em determinada posição no espaço e aguardam comportadamente, sem que nada lhes seja informado, demonstrando que é um procedimento habitual em aula, o qual já dispensa palavras. A professora indaga sobre quem quer desempenhar determinada função no jogo, mas é ela, antes mesmo que as alunas se manifestem, quem faz efetivamente a escolha. É ela também quem determina as alunas que escolherão o time, bem como as atividades, desconsiderando possíveis recusas e/ou reclamações. (Reduções 4, 7, 10, 11).

Uma aluna reclama que a outra não está cumprindo a regra e, inicialmente, a professora chama a atenção das infratoras. Em seguida, reúne-se com um grupinho de alunas dando-lhes ajuda especial, e é questionada novamente por aquela aluna. Outra menina também reclama veementemente contra a ajuda que a professora dá ao grupinho, mas esta ratifica sua atitude, encarando-a com naturalidade. A aluna que havia questionado anteriormente, reclama a marcação de uma falta, que embora a professora não a reconheça, a própria infratora acusa-se, gerando revolta na aluna questionadora que chama, indiretamente, a professora de desonestas, sem que ela se incomode. Nesta sequência de ações, está visivelmente marcada a imparcialidade quanto ao cumprimento e observância às regras, provocando muita irritação, conflitos e revolta nas alunas, que chegam a considerar a própria professora desonestas.

ta, sem que isso, aparentemente, a afete. (Reduções 6, 8, 9, 13).

A professora se impacienta com o ritmo da aluna que ela mesma indicou para escolher o time, e passa a proceder a escolha ignorando a atribuição que havia designado-lhe anteriormente. A aluna retrai-se silenciando, escondendo-se em meio as demais, sem questionar nada. (Redução 12).

AULA 3

O professor enfatiza a esperteza, a competição em que alguém leva vantagem; emprega palavras polidas num tom de recriação rigorosa. Ele altera a regra da brincadeira durante o seu desenvolvimento, mostrando-se indiferente às reclamações, além de ratificar sua atitude irregular. É apresentada uma tarefa aos alunos, de forma que sugere a continuidade da aula, enquanto que a real intenção do professor é encerrá-la. Toda essa forma de conduzir as propostas de atividades fere constantemente a confiança dos alunos, além de invalidar as possibilidades para contestação. (Reduções 1, 6, 20, 21).

O emprego do castigo pelo professor, valoriza o erro com consequência punitiva. Há um clima de expectativa já incorporado à prática dos alunos, com esquemas de contagens regressivas, avisos de que "vai acabar o tempo!", aumentando o esforço despendido pelos alunos, sem contudo valorizá-lo; sempre querendo mais e mais resultado, performance. Enfatizando o resultado desfavorável, aumenta a frustração dos que não conseguem, pois não

recebem auxílio, mas apenas incentivos por "provocações" verbais. (Reduções 2, 3, 4).

O professor fala autoritariamente com os alunos; não consulta a turma e mostra-se indiferente a reclamações, tomando todas as decisões necessárias. Quando ocorrem reclamações por parte das crianças quanto ao não cumprimento de regras, são violentamente reprimidas. Usa também, tom de advertência ao aluno, para recriminar sua ação. É uma linguagem opressora, que se traduz ainda no uso do interesse dos alunos como coação para uma organização mais rápida destes, bem como para reprimir manifestações de desagrado. (Reduções 5, 7, 8, 9, 12, 14).

Presenciamos um aluno tímido sendo obrigado pelo professor a tirar a camisa, expondo seu corpo, o que provocou um retraimento ainda maior por parte do aluno. Este constrangimento podia ser traduzido na sua postura corporal como um todo entristecido, cabisbaixo, falando baixinho. Desconsiderando a indiferença do aluno pelo jogo, o professor dirige-se violentamente, cobrando-lhe uma atitude competitiva, não escondendo sua intolerância com o tipo de interesse, limitações e dificuldades de seus alunos. (Reduções 10, 17, 19).

Depois de ter exposto um aluno a uma situação vexatória, inibidora, perante a turma, mantendo em evidência a dificuldade do menino em exhibir o corpo, o professor prega a não-vergonha do corpo, num tom liberal, contradizendo seu discurso com a sua ação. Reforçando suas contradições, defende os valores da competição, porém mantém-se despreocupado quanto ao cumprimento das regras. (Reduções 11, 16).

O professor não exita em atribuir responsabilidade pela 'manutenção da ordem', a um aluno ao qual dispensa uma atenção especial, colocando-o em situação de confronto com os demais; transmite-lhe sua carga de autoritarismo, que é assumida diante dos próprios colegas da turma. (Reduções 13, 18).

O nível de irritação chega à ira, fazendo com que ocorra agressão física entre alunas e o professor intervém afirmando que pode haver competição, mas sem briga. (Redução 15).

AULA 4

Uma aluna pede que a professora toque no seu pescoço e é atendida, voltando a solicitar atenção mais tarde. Uma outra aluna também solicita atenção para um arranhão que sofrera num tombo e é atendida carinhosamente. As alunas buscam atenção e carinho de modo meigo. (Reduções 1, 4, 7).

Algumas meninas cantam espontaneamente durante a atividade, no início da aula, com alegria. (Redução 2).

Logo as alunas param de cantar e assumem uma posição em fileiras, sem que a professora tivesse emitido esse comando. A professora dirige-se à turma com tom de advertência sobre o modo de execução da tarefa, enfatizando uma forma opressora de comunicar. Forma semelhante pode ser notada também nas ações das crianças, pois uma situação de conflito ao final da aula, se desfaz por imposição de uma aluna que detinha a posse de bola e ameaçava as demais. (Reduções 3, 5, 16).

A professora lamenta pelo erro de uma aluna, mas a exclui da atividade; já em outra situação, uma aluna que é mal sucedida na execução da tarefa é excluída da atividade, por iniciativa própria. (Reduções 6, 9).

Embora lamentando pelo erro de outra aluna, a professora também a exclui da atividade, porém, dá chance a uma terceira menina que errou. Logo em seguida mais uma aluna ganha também outra chance e as demais reclamam exasperadamente, sem que recebam a atenção da professora por isso. (Reduções 8, 10).

Uma aluna que se afastou da atividade e, mesmo de má vontade, foi obrigada pela professora a retornar e acatar a sua ordem. Um pouquinho depois ela ainda tenta escapar, mas a professora lhe oferece uma nova função, que a leva a reintegrar-se gradativamente à atividade, porém com o humor instável. A professora incentiva as alunas dando instruções sobre o posicionamento em campo e estas mantêm-se na atividade, ainda que também com o humor instável. (Reduções 11, 12, 13).

A turma está alegre, mas há brigas quanto ao cumprimento das regras. Forma-se uma grande confusão por discordâncias de opiniões no julgamento de situações de jogo e a professora mantém-se, de certa forma, alheia aos acontecimentos. Uma das alunas que havia demonstrado carência de atenção desde o momento do encontro com a professora, é acertada no rosto e chora, afastando-se da atividade. Desse conflito, somado à omissão por parte da professora em resolvê-lo na sala de aula, a aluna atingida durante o mesmo ficou tão entristecida, que não quis participar do recreio, segundo informação da professora da classe. (Reduções 14,

15, 17, 19).

As alunas saem normalmente ao fim da aula e a aluna que chorava anteriormente, interrompe o choro para voltar à sala, buscando um certo equilíbrio que parece tomar vulto em função do fim da aula. (Redução 18).

AULA 5

Há um aluno se esquivando da aula por desinteresse pelo jogo de futebol que vai acontecendo. Ele posiciona-se junto à lateral do campo e um dos colegas vai estimulá-lo a "lutar" no jogo. O professor procura atribuir uma função adequada ao estilo dele e tenta animá-lo a participar, mas o mesmo mantém-se parado com uma postura de desânimo e desinteresse, quase não fala e quando o faz é em voz muito baixa, quase um murmúrio. O professor tenta ainda mais uma vez, mas o aluno se afasta ainda mais. Quando ele é excluído, obedece e coloca-se na fila das meninas, a princípio, com a mesma apatia de antes. (Reduções 1, 3, 4, 6, 9).

Após usar vários recursos, insistir que o aluno participe, o professor ameaça mandá-lo para o grupo feminino que brinca ao lado, ao que também se recusa, mas acaba sendo transferido. Alguns meninos dirigem-se agressivamente ao colega, questionando o que consideram, o gosto deste em estar no grupo feminino por afinidades sexuais. Não recebem, no entanto, qualquer pronunciamento, por parte do aluno, que tão pouco conta o apoio do professor. (Reduções 5, 8, 13).

Este aluno, apenas por recusar-se à atividade, teve que enfrentar uma situação bastante adversa no grupo masculino, bem como teve que passar por algumas discussões de decisões no grupo feminino, porém manteve, aparentemente, muita tranquilidade (Reduções 10, 12).

O professor chama a atenção dos alunos para o respeito à fila, sem receber protestos. Todos jogam futebol animadamente, exceto o menino mencionado anteriormente. Começa um pega-pega no grupo feminino e o aluno que fora excluído do grupo masculino, integra-se rapidamente ao novo grupo. Movimenta-se e com sorriso aberto; interage com as meninas, passando-lhes inclusive as mãos nas pernas enquanto está pego no "pique-parado". Notamos que quando a criança adere à atividade, esta mostra-se mais alegre e disposta a acatar orientações do professor. (Reduções 2, 7, 11).

AULA 6

As alunas ficam saltitantes, felizes porque naquele dia, não teriam que dividir o espaço com os meninos, pois embora convivam bem com o grupo masculino, sua ausência permiti-lhes usar todo o espaço. (Redução 1)

Notamos a ocorrência de processos discriminatórios. Num deles, uma menina evita outras que solicitam sua participação na formação de um grupo, pois quer formar grupo com umas "amiguinhas" e; em quase toda a aula, as atividades se desenrolam por exclusão dos mal sucedidos. (Redução 2, 3).

A professora dedica atenção às alunas com dificuldades e estas vão conseguindo superar. (Redução 4).

No entanto, quando as alunas manifestam desagrado pelo que é determinado pela professora e esta o desconsidera, há uma recusa implícita num profundo silêncio, uma calmaria, durante a atividade imposta. A professora fica narrando as jogadas a fim de animar o ambiente e demovê-las daquela postura, sem que abra o diálogo. Parece-nos que isto decorre de uma dificuldade da própria professora frente a situações novas, pois como observamos durante essa aula, apesar do grupo masculino estar ausente, ela utiliza o espaço que lhe é normalmente designado na divisão estabelecida com o professor. (Reduções 5, 6, 7).

O grupo pouco se manifesta e, quando o faz é contra as definições em relação ao cumprimento das regras. A professora, no entanto, negligência quanto aos esclarecimentos que deve prestar às alunas, desconsiderando-as ou não respondendo satisfatoriamente. (Redução 8).

AULA 7

A professora chama a atenção das alunas para o respeito à fila. As crianças demonstram não gostar do que fazem. Uma menina fica constrangida por ter que dançar na frente de todos como castigo e, o grupo, inclusive a professora, insiste que deve cumprí-lo, mesmo contra sua vontade. (Reduções 2, 7).

As alunas estão animadas, já chegaram assim, e esta animação vai aumentando espontaneamente, até o primeiro conflito acontecer. (Reduções 3, 9).

As meninas protestam pela diferenciação de tratamento que a professora dispensa a duas alunas envolvidas em situações semelhantes. (Redução 4).

Atos agradáveis, como dar um beijo, fazer declaração de amor, recebem a conotação de castigo pela professora e o grupo aceita. (Redução 5).

A turma é composta por "grupinhos" meio fechados. A professora determina as atividades, determina quem vai fazer escolha de times, etc., porém a turma resiste a um de seus comandos, deixando-a confusa. A professora volta a insistir numa mudança sobre quem executa a tarefa duas vezes, mas a turma mantém a mesma menina escolhida anteriormente pelo grupo. À certa altura, ela parece despreparada com as dificuldades de relacionamento que existem na turma. O grupo é muito competitivo e isso não permite sequer, que as alunas percebam quando é só uma brincadeira o que a professora está fazendo com elas; ou melhor, nem mesmo "de brincadeira" querem perder. (Reduções 6, 8, 10, 11, 12).

AULA 8

O professor diz para os alunos que o que ele fala não deve ser retrucado, nem questionado, nem nada; fala e age de forma ameaçadora e punitiva. Faz ameaças à turma, e manda os alunos

"se virarem". Um aluno que assume postura semelhante à dele é, no entanto, advertido e desmoralizado por ele. Um outro aluno reclama sem parar, falando alhures, e o professor interfere inicialmente elogiando-o, mas na medida em que o menino aumenta a intensidade das reclamações, o professor começa a gritar com ele, fazendo-o calar. (Reduções 1, 2, 4, 5, 13).

Os alunos ficam carrancudos quando o professor coloca em dúvida a capacidade da turma, bem como o seu futuro desportivo. Desconsiderando as reclamações dos alunos a respeito da arbitragem que faz, o professor ameaça-os de advertência e/ou expulsão, sendo que os alunos nada respondem. Condena a falta de limpeza dos uniformes de jogo e, por isso ameaça a realização do futebol na semana seguinte. (Reduções 3, 8, 12).

Dois alunos se ofendem verbalmente e o professor adverte apenas um deles. (Redução 6).

Há participação de um aluno portador de deficiência física, que parece estar integrado ao grupo e à atividade e, com o qual o professor é atencioso. (Reduções 7, 9). Este mesmo aluno simula ter sofrido uma falta e, encena como nos jogos oficiais, demonstrando ser muito carente, além do que está sempre fazendo algo para chamar a atenção do professor e do grupo; notamos contudo, que apresenta bom desempenho na realização das tarefas, ao menos esforça-se bastante. (Redução 10).

Há uma aluno que reclama muito. (Redução 11).

O professor avisa que quem perdeu não deve ficar triste, nem quem ganhou deve "tirar sarro" dos outros; contudo, nenhuma ação docente contemplou esta verbalização. (Redução 14).

Análise Nomotética

Tendo concluído a análise individual das descrições, chegamos ao momento em que procedemos à análise nomotética. A partir da análise de cada aula, buscamos agora, chegar a uma compreensão geral do fenômeno *emoção*, do modo como é vivida por professores e alunos, nas aulas de Educação Física Escolar.

Com o olhar, o máximo possível, atento e crítico, questionamos as estruturas individuais em busca de insights e comparações que permitem evidenciar convergências e divergências, que vão delimitar um campo específico de generalidade.

A apresentação dessa fase é feita inicialmente, através do *quadro de análise nomotética*, onde aparecem escritas as unidades de significado a que chegamos no momento de busca da compreensão do fenômeno estudado. Estas *unidades de significado interpretadas* estão identificadas pelo número que receberam na coluna com a mesma denominação, que consta em sequência à descrição de cada aula; tal identificação aparece relacionada a uma correspondência entre sujeitos, aulas, séries e tipo de turma. Os sujeitos estão representados por *S-1* (o professor) e *S-2* (a professora); as aulas recebem a numeração sequencial da apresentação de suas descrições nesse trabalho (*A1...A8*) e, para a indicação das séries, consta *3a.* ou *4a.* e, quanto ao tipo: *M* para as turmas masculinas, *F* para as femininas e *m* para a mista.

Baseada no quadro e na discussão das aulas em conjunto, teremos a *construção dos resultados*.

Quadro de Análise Nomotética

QUADRO DE ANÁLISE NOMOTÉTICA								
UNIDADES DE SIGNIFICADO INTERPRETADAS	S - 1				S - 2			
	A1	A3	A5	A8	A2	A4	A6	A7
	3aM	3am	3aM	4aM	3aF	4aF	3aF	4aF
Opressão gerando: Prejuízo da comunicação/Condicionamento/Inibição/Adesão/Insatisfação/Insegurança	1-5	1-3 4-6		1-2	1-3 4	3	4-5	1
Discriminação gerando: Adesão / Insatisfação / Rivalidade/Atenção/Afastamento/Frustração/Dificuldade docente	3-6	9	4	3	6	5	2	3-5
Da irritação ao Conflito	4	10		6				
Adesão pela Satisfação			2		5	2	1	2
Intolerância causando: Constrangimento		7			7			
Ênfase ao erro gera Frustração e Condicionamento	2	2-5			2	4		4
Contradição na ação		8		7				
Carência obtendo atenção				5		1		
Atenção do professor aumentando a adesão				4		6	3	
Negligência oportunizando Conflito e Insatisfação						7	6	
Equilíbrio Emocional			5			8		
Desinteresse/Afastamento chamando atenção do grupo			1-3					

Construção dos Resultados

Constituindo-se no último momento desse percurso de investigação, passamos às considerações baseadas na interpretação dos elementos analisados a partir da interrogação de como se manifestam e se relacionam professor e aluno diante das situações emocionais que ocorrem durante as aulas de Educação Física Escolar, conforme nos mostram as convergências expostas no Quadro de Análise Nomotética.

Para tanto, salientamos a necessidade de se considerar a sutileza das nuances que separam alguns itens de outros em função do que chamamos de "dimensão escalar das emoções", ou seja, a dificuldade em se incluir estados emocionais dentro de categorias estanques, pois entre estados emocionais extremos, existem os intermediários. Logo, haverá momentos em que se percebe que um item poderia estar incluído em outro, no entanto se isto não ocorre, é porque estamos dando destaque à alguma destas sutilezas mencionadas.

Opressão gerando: Prejuízo da comunicação/Condicionamento/Inibição/Aderência/Insatisfação/Insegurança.

Algo que ficou bastante evidenciado nesse estudo, foi a postura autoritária do professor criando dificuldades à argumentação dos alunos, que por temor, lhe omitem a verdade sobre o que

sentem. A turma não é consultada e quando surgem reclamações, o professor mostra-se indiferente ou reage violentamente às mesmas. O autoritarismo constante, onde questionamentos e recusas das crianças são ignorados, impede o diálogo, tornando-as submissas às determinações que lhes são feitas, lembrando-nos GILLIERUN (1991), quando diz que "o aluno não é um jarro vazio que se enche de coisas".

Aos alunos é cerceada a liberdade de participar ou não de uma determinada atividade. Às vezes o Professor conduz a atividade de forma enganosa; o modo como formula as propostas, fere a confiança dos alunos, que aliado à impossibilidade de contestação, deixa-os inseguros, sem que no entanto demonstrem ter consciência disso.

Assim, entendemos que cria-se um ambiente opressor, acarretando prejuízo da comunicação, no que tange aos conceitos a serem comunicados, do modo proposto por CECCHINI apud LURIA (1991), VYGOTSKY (1991) e IKEDA (1991).

Já se constituindo como algo plenamente aceito pelas crianças, não gerando qualquer questionamento ou constrangimento, em algumas situações emocionais, alguns tons de comando empregados, fazem com que as crianças apresentem comportamentos condicionados. Comportamentos desta natureza são apresentados também pela professora, pois numa ocasião em que o grupo masculino esteve ausente do local que normalmente dividiam para as atividades, ela utilizou exatamente aquele espaço que lhe era normalmente designado.

Outro aspecto importante para o processo de comunicação estabelecido em aula, além do emprego de uma linguagem repressora às ações dos alunos, inibindo-os, é o uso do interesse dos alunos como coação para uma organização mais rápida destes, bem como para reprimir manifestações de desagrado. Isto reforça as preocupações de MELLO (1974) quanto ao caráter controlador da Educação, chegando à coerção, à alteridade.

Pelo fato das atividades serem determinadas sem consulta à turma, muitas vezes ocorrem reações de apatia e, em outros momentos, os gestos lentos para execução das tarefas, a postura retraída, curvada à frente e a expressão facial deprimida, fazem transparecer a insatisfação e o desconforto das crianças.

Longe de criar uma "área de desenvolvimento potencial" para a aprendizagem, tudo isso deixa os alunos com dúvidas sobre as suas capacidades, principalmente quando recebem ameaças do professor, quanto as suas possibilidades de sucesso desportivo num futuro próximo.

Discriminação provocando: Frustração/Adesão/Insatisfação/Rivalidade/Atenção/Afastamento/Dificuldade Docente

O professor estimula a competição, valorizando o resultado em vez do processo, desconsiderando as limitações das crianças, o que provoca afastamento com frustração dos menos aptos. Porém, extrapola quando procura resgatar a adesão à atividade mudando esta forma de agir com os alunos para outro extremo, elo-

giando mesmo quando o aluno não realiza a atividade a contento.

Numa situação de choque, de confronto entre os alunos, o professor "toma partido", protege um deles, que em relação aos demais, estava igualmente envolvido.

Do mesmo modo discriminatório, a imparcialidade da professora quanto ao cumprimento e observância às regras, gera irritação, conflitos e revolta nas alunas, que chegam a considerá-la desonesta, sem que isso, aparentemente, a afete. Também ao dispensar tratamento diferenciado às alunas, gera insatisfação, reclamações, que parecem ignorados por ela. As meninas protestam por esta maneira discriminatória da professora agir com elas.

O professor atribui tarefas a certos alunos, que dão margem à reprodução da sua atitude autoritária, provocando rivalidade entre os colegas. Quando um aluno não aceita a atividade que é desejada pelos demais, suas dificuldades são desconsideradas, chegando a ser agredido.

Há um clima de discriminação no grupo, onde os que erram e os que não pertencem aos "grupinhos" são evitados. O poder destes "grupinhos" é tal, que, do que pudemos observar, somente eles conseguem anular a atitude autoritária da professora.

Podendo ser vista como uma forma de opressão associada à discriminação, há ainda uma tendência em se dividir as atividades por sexo e a associar a possível escolha do aluno pela atividade, a questões relativas à sua sexualidade, dentro de padrões preconceituosos e discriminatórios. No entanto nenhuma repressão é feita às atitudes agressivas que surgem por esse motivo; ao contrário, a omissão por parte do professor dá-nos a impressão de

que é este apoia e incentiva as manifestações das próprias crianças, já tão empregnadas de tabus sociais, com os quais parece compactuar.

Tal posicionamento impede o professor de ter uma avaliação adequada sobre acontecimentos desta natureza, equivocando-se, como por exemplo, na situação em um aluno é altamente discriminado por ele e pelo grupo por não gostar de jogar futebol, e por isso é obrigado a passar para o grupo feminino, onde alegre-se e começa a participar ativamente da atividade, interagindo com as meninas, inclusive sexualizando a brincadeira ao passar-lhes as mãos nas pernas quando tinha oportunidade. No entanto, ao final da aula, este aluno foi ridicularizado pelo grupo como afeminado, sem que esboçasse qualquer reação e, tão pouco, recebesse qualquer apoio por parte do professor.

Ao invés de dispensar um tratamento pedagógico à situação visando à relação dialética que liga a formação social e a formação individual, a transcendência como é defendida, por exemplo, por SERGIO (1989), o que vemos é a ênfase ao individualismo, a criação de estigma em torno da criança, devido simplesmente ao modo como os outros a vêem e não pelo que ela realmente o é.

Da Intolerância ao constrangimento

A intolerância dos professores, que também não deixa de ser algo opressor, praticamente um desrespeito, leva-os a desconsiderarem aspectos da individualidade das crianças, causando-

lhes grande constrangimento, que fica explícito na face enrubescida que aos poucos se torna pálida, devido a respostas apresentadas pelo seu Sistema Nervoso, conforme descrições de MARINO (1975).

O professor não esconde a intolerância com relação aos interesses, limitações e dificuldades de seus alunos; tenta impor seus valores, criando situações que causam-lhes incômodo, retração, e constrangimentos.

A professora por sua vez, atribui tarefas às alunas e, as desconsidera na medida em que julga o desempenho aquém de suas expectativas, sobre as quais o grupo sequer fica informado, deixando o dito pelo não dito e o encumbido, com jeito de tonto.

Os professores parecem ter estereótipos em mente, esperando que as crianças os encorporem.

A Irritabilidade levando ao conflito

Outra situação emocional evidenciada, que pode estar aparecendo em decorrência de outras, é a irritação dos participantes do processo de aprendizagem, oriunda principalmente do clima de competição, cheio de disputas e rivalidades, bem como de conflitos entre os que aceitam e os que rejeitam esta condição competitiva. O clima de competição é tão enfatizado que provoca até agressões físicas entre as crianças.

Ocorre uma situação, no entanto, em que a irritabilidade aparece como conflito interior, pois há um aluno que demonstra

alto grau de insatisfação com as coisas, reclama de tudo quase o tempo todo, embora participe com empenho.

Nestas ocasiões, é comum a fala em tom estridente, gestos bruscos, projeção do tronco à frente com elevação do queixo, além do "peso" das próprias palavras.

Ênfase ao erro influenciando o nível de adesão à aula

A frequência com que estímulos negativos são empregados, como por exemplo, a ênfase às falhas dentro de um padrão de "certo" e "errado" estabelecido pelo professor, provoca diferentes reações já condicionadas pelo grupo.

Aos que não alcançam as expectativas traçadas pelo docente, resta a "digna retirada", mantendo-se na condição de inaptos; porém aos "bem dotados", são oferecidos os louros da conquista e da vitória, reforçando-lhes o gosto e a adesão à aula.

É lamentável desvelarmos que em vez de enfatizar o esforço, haja punição para os mal sucedidos, bem como a criação de um clima de suspense, aos quais os alunos parecem estar acostumados.

Esta ênfase ao resultado desfavorável, aumenta ainda mais a frustração dos mal sucedidos. Assim, o erro encarado como falha e não como uma limitação a ser superada, leva a maioria das crianças a afastarem-se da atividade, quer por decisão do próprio docente, quer por iniciativa própria.

Criança carente recebendo atenção do professor, aumenta nível de adesão à aula

As alunas buscam atenção e carinho na professora, e quando atendidas parecem ter seus problemas resolvidos da mesma forma que, quando não lhes é dispensada a devida atenção, pode ocorrer muita confusão.

Pudemos observar que o respeito às limitações das crianças pelos professores, mesmo em pouquíssimas oportunidades, fez com que estas as superassem. Nas ocasiões em que a professora dedica atenção às dificuldades das alunas, estas reintegram-se gradativamente à atividade, demonstrando humor instável.

Quanto às alunas mais carentes, estas apresentam a mesma reação de integração/reintegração à atividade proposta.

Porém, mais ainda que a atenção dedicada pelo professor, a aceitação facilita bastante a integração, como é visto pelo exemplo de um aluno portador de deficiência que por ser aceito pelo grupo e pelo professor, participa da aula como os demais.

Desinteresse e afastamento chamando a atenção do grupo

De certa forma relacionado também ao item referente à ênfase ao erro, bem como ao anterior, fica ressaltado em uma situação de aula, que o desinteresse pela atividade oferecida, faz com que o aluno se afaste e/ou fique apático durante a mesma.

Por este motivo então, o aluno chama a atenção de um colega, bem como a do professor, que tentam, com insucesso, fazê-lo participar do jogo, sem conseguirem compreender a sua recusa.

Em vez de buscar alternativas atraentes ao aluno, o que ocorre é uma tentativa de convencimento, de inculcação de que aquilo que ele está rejeitando é bom e, o que é pior, o professor tenta ajustá-lo à atividade fazendo remanejamento de funções, que dentro daquele contexto significam rebaixamento por incompetência.

Podemos considerar ainda, que diante disso, o aluno fica oprimido pelo desconforto de ser o único, embora apaticamente, a se rebelar quanto aos procedimentos adotados pelo professor.

Adesão à atividade por satisfação

Embora não muito frequentes, há algumas manifestações de satisfação das crianças, principalmente nas turmas femininas, que parece inerente à natureza da atividade. Existe uma certa alegria quando as crianças chegam para a aula e começam a entoar cantigas espontaneamente, durante a execução de uma tarefa; as alunas demonstram animação por estarem ali. Também seus rostinhos ficam sorridentes, estendendo-se a todo o corpo através de requebros e expressões como "ôba!".

Um outro ponto de alegria observado, foi que, embora convivam bem com o grupo masculino, o fato deles se ausentarem traz alegria às meninas por poderem usar todo o espaço sozinhas.

Nestas ocasiões, quando as alunas aderem à atividade com alegria, notamos maior aceitação às ordens dadas pela professora. Isto nos impele a questionar se a ênfase ao erro e às ações opressoras seriam recursos realmente necessários ao professor; se talvez não seriam a pouca variabilidade e criatividade, a inadequação, por exemplo, que estariam despertando pequeno interesse pelas atividades dificultando assim a relação estabelecida em aula, onde notamos o predomínio da força e do poder centralizados no professor.

Equilíbrio Emocional

Chamou-nos muita atenção a reação aparentemente tranquila e serena de um aluno, que apenas por se mostrar pouco afeito a uma determinada atividade teve que enfrentar uma situação extremamente adversa à opinião e posição do professor e dos colegas.

Notamos que apesar das dificuldades existentes na relação professor - aluno face às situações emocionais emergentes, ao final de cada aula de Educação Física, o grupo se reorganiza naquele momento, como que se buscasse reequilibrar-se emocionalmente para o retorno à sala de aula; como se fossem atores se preparando para retomar a encenação.

Em função dessa compreensão, gostaríamos de ressaltar a riqueza de oportunidades inerentes à natureza das atividades que se desenrolam durante as aulas de Educação Física Escolar, propi-

ciando a ocorrência de uma troca e construção de experiências emocionais.

Contradição nas ações

Na confrontação das diversas compreensões de situações emocionais apresentadas, encontramos contradições tanto nas ações docentes quanto discentes. Destacamos porém, aquelas que se evidenciaram dentro de uma mesma situação emocional.

Dentre estas, temos a situação em que após ter exposto um aluno a um vexame obrigando-o a tirar a camisa exibindo o tronco, o professor prega-lhe "a não-vergonha do corpo"; em outro momento, por uma reação conflituosa entre os alunos, o professor tenta passar verbalmente, valores pacifistas, dos quais se esqueceu durante toda a aula, estimulando a competição e o resultado a qualquer preço.

Também a postura de alienação e descumprimento às regras dos jogos desenvolvidos em aula, embora fosse esperado que esta tarefa seria, pelo menos defendida pelo professor, caso este não quizesse questionar ou refletir junto com seus alunos sobre as mesmas.

Ações como estas favorecem a um ambiente emocional instável, onde os alunos ficam sem ter a quem recorrer para a resolução de divergências e conflitos. Há uma certa inversão de papéis, pois enquanto o aluno tenta preservar um encaminhamento justo às questões polêmicas que aparecem durante a aula, o pro-

fessor se abstém, compactua ou articula para beneficiar a alguém ou determinado grupo de sua afinidade.

Negligência provocando conflito

Muitas reações emocionais dos alunos passam totalmente despercebidas pelo professor. Com isto, surgem muitos conflitos, que, estabelecendo uma consonância com as contradições, atribuímos à negligência nas ações docentes.

A exemplo da desconsideração do cumprimento às regras do jogo, bem como a omissão, geram agressividade, choro e, até mesmo prejuízos emocionais às crianças mais carentes de atenção e afeto, como o caso da menina que não quis participar do recreio por um incidente ocorrido durante a aula de Educação Física.

Em poucas situações, perdendo-se até mesmo algumas oportunidades importantíssimas, houve aproveitamento de tais situações pelo docente, para discutir ou propor uma reflexão ao grupo, sobre as ocorrências em aula.

No final de uma aula em que evidenciou-se uma reação extremamente conflituosa, ofensiva entre os alunos, a iniciativa do professor foi apenas tentar passar verbalmente, valores que deixou de trabalhar durante toda a aula, com o agravante de que tais valores, nem mesmo em suas ações são demonstrados.

Voltando à negligência do docente em relação às regras, sua imposição, a não discussão sobre o desrespeito às mesmas, a desatenção ao seu não cumprimento, cria situações emocionais mar-

cantes, provocadas por um alto grau de insatisfação dos alunos, ao verem o andamento das atividades prejudicado.

PARA ALÉM DAS ANÁLISES

Como pudemos observar, dentre as situações emocionais destacadas, tanto os conflitos, como as discriminações, a opressão, intolerância, negativismo, negligência e contradições, ocorrem com considerável frequência. Apesar disso, deixam de receber qualquer tratamento pedagógico no que tange ao papel da comunicação na negociação com conceitos já incorporados, visando a um processo construtivo na Educação.

Sendo assim, não é dada a ênfase necessária atenção profissional à relação dialética que liga a formação social e a formação individual, agravando o que por si mesmo, segundo CECCHINI apud LURIA (1991), já se constitui num problema fundamental do processo educativo.

Como adverte VYGOTSKY (1991) transcrevendo PIAGET, realmente a palavra pode ser emitida e acreditada facilmente, mas é no processo de comunicação que surge a possibilidade de verificar e confirmar o pensamento. Desse modo, entendemos que as crianças que fizeram parte do presente estudo, estão distantes desta possibilidade, uma vez que o que é exigido delas é exatamente o não sentir, o não discutir e, conseqüentemente o não agir, o não pensar, ficando distantes de uma Educação para a autonomia, para a liberdade.

Nas inúmeras situações emocionais analisadas, vimos que quando não passam despercebidas pelo professor, muitas recebem um

tratamento inadequado, prevalecendo uma linguagem opressora que se traduz num *feedback* prejudicial, por desprezar a atividade do sujeito que é essencial ao processo de aprendizagem da Educação Física Escolar.

Tendo-se em vista a construção de novos conhecimentos, conceitos e valores, o papel dos professores é nitidamente marcado por uma atitude reprodutivista e controladora deste processo de aprendizagem. Os que têm as habilidades motoras desenvolvidas e aderem ao que é imposto, estão com suas participações garantidas; os demais, que justificariam ainda mais a importância da atuação docente, estão relegados à "sorte"; é como se víssemos as teorias evolucionistas de Darwin e Kimura aplicadas ao processo educacional.

Reforçada nas crianças, que agem e reagem alegre ou tristemente, dependendo das condições de aceitação ou não pelo grupo, a discriminação apresenta-se como desprezo a um investimento nos aspectos que poderiam estar concorrendo para a formação de uma consciência crítica de que todos os componentes de um grupo são importantes, pois se completam em suas diferenças, o que pode proporcionar um ambiente harmonioso, propício à troca e construção de experiências humanas que visam à superação de situações limites e, conseqüentemente ao progresso do grupo. Ao contrário, prestam-se à insegurança e ao embate destrutivo e preconceituoso dos indivíduos.

A forte tendência à reprodução do modo como as relações humanas costumam se apresentar: competitivo, indiferente, opressor, discriminador, com a referência colocada no "outro" ou num

objeto, e não em si próprio, enfatiza o *hardpower*, a relação de alteridade em detrimento da ação interiormente motivada, da valorização das subjetividades e intersubjetividades.

Uma Educação Libertadora enseja o florescimento espontâneo do ser humano e a realização de todas as suas potencialidades, vigorando o princípio da liberdade e do interesse. Portanto, caberia aos professores viabilizarem esta situação, como um limite ético da sua atuação profissional.

Queremos acreditar, no entanto, que este desacerto profissional é fruto de um desconhecimento do docente a respeito da importância dos aspectos emocionais envolvidos no processo de aprendizagem que estes orientam; bem como da falta de auto-conhecimento e de uma consciência crítica, ou até mesmo de pressões inerentes ao ambiente de trabalho. Pois, de certo modo, eles mostram-se abertos à crítica, tanto que concordaram em participar desse estudo.

Por estes motivos, bem como por compreender que, assim como os alunos, os professores também estão expostos às influências do meio, aos ataques das ideologias veiculados pela mídia, sugerimos que busquem uma atualização profissional, bem como reinvidiquem a assessoria de um supervisor educacional no local de trabalho.

Por fim, a Educação Física, vista como disciplina do currículo escolar, evidencia-se como uma fonte inesgotável de situações emocionais, propiciadas pela natureza própria às atividades, reforçadas pelo contato próximo na relação professor-aluno, regido basicamente por suas emoções manifestadas do início ao fim

das aulas. Como um todo, inúmeros aspectos intrínsecos aos indivíduos, bem como ao processo de aprendizagem, se observados atentamente, permitiriam a adoção de procedimentos didático-pedagógicos como catalizadores das situações emocionais para o sucesso do processo de aprendizagem da Educação Física Escolar.

Diante do exposto, apoiando-nos numa visão sistêmica que procura considerar todas as influências sobre o ambiente escolar em relação à formação do educando, assumimos uma posição educacional do tipo "wei-ji" e apelamos às instituições voltadas para a formação e atualização profissional em Educação Física e áreas afins, bem como àquelas que a oferecem regularmente em seus currículos e programas, e também aos profissionais especialistas, que dediquem maior atenção à divulgação e confrontação dos aspectos abordados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSMAN, Hugo. (1993). A Corporeidade como instância de critérios para a Educação. Palestra de abertura do IV Simpósio Paulista de Educação Física. Rio Claro, 26 de maio.
- BALLY, G. (1986). A visão biológica. In: Bally, G. El juego como expression de libertad. Mexico, Fondo de Cultura Economica, p.63-68.
- BALLY, G. (1986). Fenotipo y genotipo. idem, idem. p.69-76.
- CAPRA, Fritjof. (1982). O Ponto de Mutação. São Paulo, Cultrix.
- CECCHINI, (1991). ----- In: LURIA, A. et al. Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. S.Paulo, Ed.Moraes Ltda.
- CHANGEUX, J.P. (1991). Antropogênese. In: Changeux, J.P. O homem neuronal. Lisboa, Dom Quixote, p.251-272.
- CHIAROTTINO, Zélia R. (1986). A Teoria de Jean Piaget e a Educação. In: PENTEADO, W.M.A. (Org.). Psicologia e Ensino. São Paulo, Papelivros.
- DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma. (1990). Psicologia na Educação. São Paulo, Ed.Cortez.
- DEJOURS, Christophe. (1988). O Corpo entre a Biologia e a Psicanálise. Porto Alegre, Artes Médicas.
- DE MARCO, A. & JUNQUEIRA, F.C. (1993). Diferentes tipos de influências sobre a motivação de crianças numa iniciação desportiva. In: PICCOLO, V.L.N. (Org.). Educação Física Escolar: Ser...ou não ter? Campinas, Editora da UNICAMP.
- DOMINGUES, Maria Hermínia M. (1985) A Escola de Primeiro Grau: Passagem da quarta para a quinta série. São Paulo, Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de S.P.
- FARACHE, Leila e colaboradores. (1986). O Existencialismo. (Monografia de Mestrado). Rio de Janeiro, Faculdade de Educação-Universidade Federal.
- FERRAZ, João de S. (1980). Compreensão Fenomenológica das Emoções. Limeira, Letras da Província.
- FREIRE, João B. (1989). Educação de Corpo Inteiro. Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo, Scipione.
- GEERTZ, Clifford. (1989). A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara Koogan.

- GEHLEN, Arnold. (1973). Motricidad adquirida y motricidad hereditaria. In: Gehlen, Arnold. Ensayos de Antropología Filosófica. Santiago de Chile, Editorial Interuniversitaria, p.150-158.
- GESELL, Arnold. (1977). A Criança dos 5 aos 10 Anos. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- GILLIERUN, Christine. (1991). O Professor enquanto pesquisador clínico. Conferência do Departamento de Psicologia Educacional. Campinas, Faculdade de Educação-UNICAMP.
- GLEICK, James. (1990). Caos. Rio de Janeiro, Campus.
- GOULD, S.J. (1990). Sombras de Lamarck. In: Gould, S.J. O polegar do panda: Reflexões sobre história natural. São Paulo, Martins Fontes, p.65-72.
- GOULD, S.J. (1990). O sorriso do flamingo. idem. idem. p.11-27.
- HALL, C.S. & LINDZEY, G. (1972). Teorias da Personalidade. São Paulo, HERDER - Ed. da Universidade de São Paulo.
- HALVERSON, L. & ROBERTSON, M. (1984). Developing Children-Their Changing Movement. A guide for teachers. Philadelphia, Lea & Febiger.
- IKEDA, Daisaku. (1991). A Era do Softpower e da Filosofia da Motivação Interna. Revista Terceira Civilização, jan., 281, 31-2.
- KIMURA, Motoo. (1988). Darwin Enganou-se: A Sorte é a Chave da Evolução. In: Sorman, Gus. Os Verdadeiros Pensadores de Nosso Século. Rio de Janeiro, Imago, p.77-85.
- LE BOULCH, J. (1982). O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre, Artes Médicas.
- LURIA, Alexandr e outros. (1991). Psicologia e Pedagogia. Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. São Paulo, Ed. Moraes Ltda.
- MARINO JÚNIOR, Raul. (1975). Fisiologia das Emoções. Introdução à Neurologia do Comportamento, Anatomia e Funções do Sistema Límbico. São Paulo, Sarvier.
- MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida V. (1989). A Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Fundamentos e Recursos Básicos. SP, Ed. Moraes.
- MELLO, Guiomar Namó (1974). Construção de um Instrumento para Avaliação da Competência do Professor por meio da Observação da Interação Professor-aluno. Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Educacional. São Paulo, PUC.

- MOREIRA, Wagner W. (1986). Educação Física na Escola de 1º Grau, 1ª. a 4ª.séries. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 7(2), 75-79.
- MOREIRA, Wagner W. (1991). Educação Física Escolar. Uma Abordagem Fenomenológica. Campinas, Editora da UNICAMP.
- MOREIRA, Wagner W. (1992). Educação Física & Esporte. Perspectivas para o Século XXI. Campinas, Papirus.
- MORGAN, Clifford T. (1977). Introdução à Psicologia. São Paulo, Mc Graw-Hill.
- MOULY, G.J. (1973). Psicologia Educacional. São Paulo, Pioneira.
- PARLEBÁS, P. (1987). Perspectivas para una Educación Física Moderna. Andalucia, Unisport Andalucia.
- PENTEADO, Wilma M.A. et al. (1986). Psicologia e Ensino. São Paulo, Papelivros.
- REZENDE, A.M. (1990). Concepção Fenomenológica da Educação. São Paulo, Ed.Cortez: Autores Associados.
- ROCHA, Erothildes M.B. da (1986). O Processo Ensino-aprendizagem: Modelos e Componentes. In: PENTEADO, W.M.A.(Org.). Psicologia e Ensino. São Paulo, Papelivros.
- SÉRGIO, Manuel. (1989). Motricidade Humana. Uma Nova Ciência do Homem. Lisboa, ISEF.
- SINGER, R.N. (1973). Motor Learning as a Function of Age and Sex. In: G. Lawrence Rarick (org.). Physical Activity. Human Growth and Development. New York and London, Academic Press.
- VENANCIO, Sonia M.D. (1992). O Corpo na Educação Física. Uma Fala Oculta. Campinas, Projeto de Tese, UNICAMP.
- VEYGOTSKY, Lev S. (1991). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, A. et al. Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. S.Paulo, Ed.Moraes Ltda.
- WITTER, Geraldina P. (1986). Psicologia Educacional: Base e Origem da Psicologia do Ensino. In: PENTEADO, W.M.A.(Org.). Psicologia e Ensino. São Paulo, Papelivros.