

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GIOVANA TOLESANI CAMARGO

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA:
APRENDENDO COM O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS

CAMPINAS

2013

GIOVANA TOLESANI CAMARGO

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA:
APRENDENDO COM O QUE DIZEM E FAZEM AS CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para a conclusão do curso
de Pedagogia da Faculdade de Educação da
UNICAMP , sob a orientação da Profa. Dra.
Roseli A. Cação Fontana.

CAMPINAS

2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C14r Camargo, Giovana Tolesani, 1989-
As relações interpessoais na escola: aprendendo com o
que dizem e fazem as crianças / Giovana Tolesani
Camargo. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Crianças. 2. Infância. 3. Relação aluno-professor.
4. Escolas. 5. Relações educativas. I. Fontana, Roseli
Aparecida Cação, 1952- II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-106-BFE

Orientadora: Profa. Dra. Roseli A. Cação Fontana

Segundo leitor: Profa. Dra. Ana Lucia Guedes-Pinto

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e aos meus pais, pelo apoio incondicional.

Às minhas queridas amigas, ao meu irmão e namorado, pela paciência e compreensão.

Aos meus colegas de graduação, especialmente aquelas com quem compartilhei os melhores momentos desses cinco anos. Que a distância não tenha força de romper esse laço forte de amizade que criamos.

Aos meus professores, especialmente à Roseli, que tanto admiro por sua sabedoria e pelo seu modo especial de ensinar.

De modo especial, quero agradecer à Érica, pelos dois anos em que tive o prazer de ser sua auxiliar. Nossa convivência diária foi motivo de muita alegria para mim. Fiz uma grande amiga, que me ensinou o sentido da palavra Professora.

RESUMO

Este trabalho nasceu no contexto de meu trabalho como professora auxiliar e estagiária em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental. Ao longo da experiência vivida durante um ano letivo, além das indagações relativas aos modos de acompanhar e de intervir nas produções das crianças despertaram minha atenção as relações recorrentemente agressivas entre algumas delas, o tom desrespeitoso com que se dirigiam a seus pares e a mim, sua agitação e o fato de não atenderem aos meus pedidos e solicitações de atenção, silêncio ou cooperação com o andamento das atividades de sala e o cumprimento de regras, apesar de nossa proximidade e de minha presença cotidiana em classe.

Tais indagações e minha dificuldade para lidar com elas levaram-me a estudar, mais detidamente, as relações escolares entre crianças e entre crianças e adultos, procurando apreender em que condições elas se produzem; como elas são instauradas e mediadas; que valores e que concepções de infância, de adulto e do papel da educação escolar indiciam-se nessas relações; de que sentidos essas relações se revestem na dinâmica relacional escolar; como esses sentidos circulam entre alunos e professores e entre os alunos entre si e que efeitos suscitam.

Demarquei como seus objetivos analisar, a partir dos registros realizados por mim ao longo do estágio, as relações escolares estabelecidas entre as crianças e as relações delas com a professora e com a professora auxiliar, no caso, eu, procurando apreender o que se comunicava nessas relações e como, quais eram as características, especificidades e efeitos das interlocuções que se produziam naquelas condições.

No âmbito das relações documentadas, detive-me naquelas em que emergiam comportamentos considerados como “indisciplinados”, procurando compreender o que indiciam a respeito dos desejos, sentimentos e inquietações das crianças, bem como os sentidos nelas em jogo, tanto da parte das crianças em relação à professora e à professora auxiliar, quanto destas em relação às crianças.

Os episódios documentados foram analisados à luz das discussões teóricas conduzidas por Charlot, Snyders, Vygostky e Fontana, autores que consideram a criança como um ser social, que se relaciona com o mundo e com as pessoas e, a partir de suas experiências, ressignificam o vivido.

Palavras-chave: criança; infância; relação professor-aluno; escola.

SUMÁRIO

Introdução.....	7
PRIMEIRA PARTE: As referências teóricas da pesquisa	13
Capítulo 1 - Crianças e adultos: uma relação histórica e social.	14
Capítulo 2 - Adultos, crianças e jovens na escola: as relações entre alunos, entre professor e alunos e a produção de sentidos.	24
SEGUNDA PARTE: As relações vividas na escola	36
Capítulo 3 - Analisando os sentidos em jogo nas relações vividas.....	37
Considerações (Não) Finais.....	53
Referências Bibliográficas	57

“A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.” (Hannah Arendt)

INTRODUÇÃO

Durante os anos de 2010 e 2011, realizei o estágio curricular do curso de Pedagogia, trabalhando como auxiliar no 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular da cidade de Americana. Foi minha primeira experiência cotidiana em uma escola, fora da condição de estudante. Minha função era acompanhar o trabalho da professora, atendendo a tarefas determinadas por ela ou a solicitações que me fizesse, bem como auxiliar as crianças no desenvolvimento de suas tarefas e em seus deslocamentos pela escola.

Um dos episódios registrados por mim nesse período além de caracterizar meu trabalho como auxiliar, evidencia como essa função me inseria de fato na dinâmica da sala de aula, mantendo-me próxima das crianças e me permitindo aprender muito sobre as rotinas da docência.

No 1º ano do Ensino Fundamental, em uma classe com 20 crianças, na qual eu era auxiliar, a professora trabalhava com cantinhos, para que as crianças desenvolvessem autonomia para fazer as tarefas. Nesta metodologia de trabalho, as crianças podiam escolher entre seis atividades: uma de leitura ou escrita, uma de matemática, uma voltada para o desenvolvimento da coordenação motora fina (alinhavo ou confecção de bijuterias), uma de desenho ou pintura, e duas de brincadeiras (brinquedos de fazendinha, fantasias, fantoches, médico, entre outros). Durante três dias da semana (dois dias eram de atividade coletiva), elas teriam que passar por todos os cantinhos, podendo escolher de que forma organizar suas atividades. Algumas crianças passavam por todos os cantinhos, sem precisar de orientação para isso, e até escolhiam primeiro as atividades de escrita, leitura ou matemática. Outras, que preferiam apenas as atividades de brincadeira, precisavam que a professora as chamasse para os cantinhos pelos quais não queriam passar.

No início do mês de agosto, algumas atividades foram dedicadas ao dia dos pais. No dia 11 de agosto de 2011, eu ajudava o J no Cantinho da Leitura (música do “Papai” – procurar as palavras PIPOCA, PATO e PÉ) e, ao mesmo tempo, o E e o G a escreverem a “Cartinha para o papai”. Enquanto isso, a professora ajudava cinco outras crianças com esta tarefa e as demais estavam divididas entre o Cantinho da Fantasia e o Cantinho da Massinha.
[...]

O G queria escrever: “Papai, gosto muito quando você brinca comigo. Te amo! G.” A carta seria escrita primeiramente no caderno e depois na folha branca. Minha dúvida era como ajudá-lo.

A proposta pedagógica da escola passava por mudanças na orientação teórica. Até o ano de 2010, o 1º ano do Ensino Fundamental seguia a proposta de alfabetização da Emília Ferreiro. No ano de 2011, o grupo de professores passou a estudar, em um curso de capacitação, a teoria histórico-cultural. No que diz respeito ao aprendizado da escrita, fiquei perdida: eu deveria fazer o que fazia ano passado ou mudar minha forma de atuação? Após questionar a professora, ela explicou que permaneceríamos da mesma forma nas intervenções. Por isso, perguntei ao G, que já havia feito a leitura da música com palavras que iniciadas com a letra “P”:

- G, PAPAÍ (reforçando o som da letra “P”), com que letra começa? PAPAÍ, G.*
- A! – ele respondeu imediatamente.*

Marquei um risco com caneta azul na linha do caderno (para a professora soubesse que eu tivera que ajudá-lo a escrever aquela sílaba) e disse:

- Não, G, lembra da música (e aponte para a atividade do J, que sentava à sua frente), é com a mesma letra da **PIPOCA**, do **PATO**...

- Ah! É o “P”!

- Isso G! E agora? Depois do “P”, que letra vem? **PAAPAI**

- Não sei...

- G, pensa... **PAAAPAI**. Primeiro vem o “P”, e depois? **PAAAPAI**.

- “A”! – ele exclamou.

- Isso, G! E agora, G? Agora está fácil. **PAPAI**. Que letra é?

- Não sei...

- Não G. Não fala mais “não sei”. Fala “eu ainda não aprendi” ou “me ajuda?”

- Tá, me ajuda então.

- Eu vou ajudar G, estou aqui para isso. É a mesma coisa, olha, **PAPAI**. É o **PA** de novo, o “P” e o “A”.

E continuei assim até o fim da cartinha. Primeiramente, pedindo que ele pensasse no som da letra ou da sílaba e depois fazendo referência a uma palavra que ele já conhecia (o “CA” da Carol).

[...]

Muitas dúvidas surgiam na minha cabeça enquanto eu fazia esse tipo de atividade: até que ponto deveria deixar que a criança pensasse sozinha? Em que momento eu deveria dizer a ela “é esta letra”? Quanto a criança já sabia?

Além das indagações relativas aos modos de acompanhar e de intervir nas produções das crianças, ao longo da experiência vivida, despertaram minha atenção as relações recorrentemente agressivas entre algumas delas, o tom desrespeitoso com que se dirigiam a seus pares e a mim, sua agitação e o fato de não atenderem aos meus pedidos e solicitações de atenção, silêncio ou cooperação com o andamento das atividades de sala e o cumprimento de regras, apesar de nossa proximidade e de minha presença cotidiana em classe.

Mediada por minhas próprias lembranças de infância, pelos gestos disciplinadores de meus pais e de meus professores, muitas vezes sentia-me diante de alunos que não estavam “nem aí” para o saber. Parecia-me que não tinham nenhum desejo de aprender e que não eram capazes de aceitar a disciplina da escola.

A princípio, considerei os comportamentos que eu observava naquelas crianças de apenas seis anos de idade, como frutos da falta de limites, culpando as famílias dos alunos por não saberem educá-los.

Interpretando tais comportamentos como “indisciplina”, sentia-me também responsável por eles. Afinal, como auxiliar de sala eu deveria atuar de modo a colaborar com a professora e, nesse contexto, atribui-me o papel de disciplinadora dos comportamentos dos alunos, tanto no sentido de conter suas conversas e brincadeiras, quanto no sentido de “fazê-los” obedecer à professora. Registrei propositadamente o verbo fazer entre aspas para marcar minha ilusão de conseguir tal intento.

Nessa incumbência, muitas vezes me vi repetindo as queixas comumente ouvidas nas escolas, entre professores, a respeito dos comportamentos das crianças: “Eu não sei mais o que faço, parece que eles não me entendem!”

O desgaste e o desânimo, diante de meus sucessivos fracassos em realizar a tarefa que eu me atribuíra, foram grandes e, se não fosse o apoio da professora a quem eu auxiliava, certamente teria, extremamente frustrada, desistido da profissão que escolhera e que, até então, era a única que desejava.

Conversando com a professora que orientava os estágios naquele período, a quem eu relatei minhas dificuldades, ela disse que compreendia o que eu estava vivendo e como eu estava me sentindo, mas que a situação por mim relatada merecia ser problematizada e analisada dentro de um quadro mais amplo de referências: o das relações interpessoais na escola, lembrando que elas são de natureza diversa. Elas dizem respeito às relações dos alunos entre si e às relações entre professores e alunos. Ambas são de ordem geracional e também dizem respeito aos lugares sociais ocupados pelos sujeitos que as vivenciam.

Nas relações entre alunos, indivíduos de uma mesma geração e que ocupam na escola o mesmo papel de alunos, vivem, como colegas, a experiência das particularidades individuais, das diferenças de grupo, das diferenças sociais. Como indivíduos eles são diferentes entre si, participam de agrupamentos distintos na escola e na classe que frequentam, bem como ocupam lugares sociais distintos: alguns são considerados bons alunos, outros não, alguns são considerados amigos, outros não, alguns são próximos, outros distantes, quase desconhecidos, outros ainda estranhos, arrogantes, organizados, “nerds”, desleixados, etc.. Os grupos em torno dos quais se articulam também diferem em interesses, em modos de organização, em termos dos valores com que se identificam. As diferenças de origem social entram nesses grupos, bem como nuançam as singularidades individuais.

As relações entre professores e alunos dizem respeito a gerações distintas, colocadas frente a frente e que produzem uma relação escolar específica: a relação de ensino que é uma relação social explícita e deliberada em que o mais experiente e mais velho tanto compartilha com o menos experiente modos de agir (prática e cognitivamente), de dizer e de significar o mundo, o outro e a si mesmo, que são culturalmente produzidos, quanto regula suas ações, desencadeando processos de internalização dessas formas de agir e de significar que a priori não são por ele dominadas. Ou seja, nas relações de ensino escolares professores e crianças sabem que se reúnem com o objetivo de ensinar e de aprender e que desempenham papéis

sociais distintos que comportam graus de autoridade igualmente distintos. Cabe ao professor a tarefa de ensinar, de guiar o aluno à apropriação e elaboração de conhecimentos; ao aluno cabe colocar-se sob a orientação do professor.

Do mesmo modo que há diferenças entre os lugares sociais de alunos e de professores, também há diferenças entre o lugar de professora e o de professora auxiliar. A professora auxiliar é uma ajudante da professora. Em geral ela é apresentada aos alunos como alguém que está se preparando para ser professora e essa condição é um mediador importante do modo como os alunos entendem sua presença na sala de aula e sua autoridade.

A orientadora de estágio também lembrou-me do papel que a linguagem ocupa nas relações sociais. É pela linguagem que as relações são instauradas, mediadas e conduzidas. Linguagem que é ao mesmo tempo comum e diversa aos grupos sociais que dela se utilizam. Adultos e crianças falam e também não falam a mesma linguagem, assim como professores e alunos, quando se considera que as experiências vividas pelos sujeitos estão na base da produção dos sentidos. A linguagem que é comum e distinta produz compreensões e incompreensões recíprocas.

Todas essas condições enumeradas, conforme sinalizava a professora orientadora do estágio, evidenciavam que nas relações escolares há muito mais do que traços, crenças e valores pessoais em jogo. Nelas estão presentes, tradições, concepções, normas, valores, relativos à infância, à idade adulta, às relações entre elas, ao papel social da escola, ao poder do educador, à disciplinarização, que historicamente vêm se constituindo e sendo vividas e significadas pelos seres humanos. Essas tradições e valores fazem parte da profissionalidade docente e representam um importante aprendizado para todo qualquer professor iniciante, como eu era naquele momento.

Consideradas as condições de produção das relações escolares, destacava minha orientadora de estágio, muito do que se analisa apenas como indisciplina revela-se como uma questão de incompreensões recíprocas ou de desafios geracionais que merecem ser analisados com atenção.

Sugeri-me, então, que documentasse, pela descrição, as situações vividas na escola, de modo a poder me deter analiticamente sobre elas, distanciando-me um pouco dos efeitos emotivos que provocavam em mim.

Realizar os registros e poder me reencontrar com as situações vividas, reviver os sentimentos contraditórios suscitados por elas e procurar compreendê-las foi decisivo para

que eu decidisse estudar mais detidamente as relações escolares entre crianças e entre crianças e adultos, procurando apreender em que condições elas se produzem; como elas são instauradas e mediadas; que valores e que concepções de infância, de adulto e do papel da educação escolar indiciam-se nessas relações; de que sentidos essas relações se revestem na dinâmica relacional escolar; como esses sentidos circulam entre alunos e professores e entre os alunos entre si e que efeitos suscitam.

Assim definiu-se o tema deste Trabalho de Conclusão de Curso. Demarquei como seus objetivos analisar, a partir dos registros realizados por mim ao longo do estágio, as relações escolares estabelecidas entre as crianças e as relações delas com a professora e com a professora auxiliar, no caso, eu, procurando apreender o que se comunicava nessas relações e como, quais eram as características, especificidades e efeitos das interlocuções que se produziam naquelas condições.

No âmbito das relações documentadas, detive-me naquelas em que emergiam comportamentos considerados como “indisciplinados”, procurando compreender o que indiciam a respeito dos desejos, sentimentos e inquietações das crianças, bem como os sentidos nelas em jogo, tanto da parte das crianças em relação à professora e à professora auxiliar, quanto destas em relação às crianças. Ou seja, propus-me a levantar indícios dos sentidos que eram atribuídos, pelos sujeitos em interação, às falas e ações que se produziam em suas relações.

Ao privilegiar como objeto de análise os registros que fiz das relações e interlocuções produzidas na escola, na condição de professora auxiliar, direcionei minha atenção aos sujeitos que realizam a educação escolar (professores, alunos etc) e aos sentidos que atribuem a si mesmos e à escola nas relações que vivenciam.

Essa condição definiu este trabalho como uma pesquisa qualitativa, próxima de uma abordagem etnográfica na medida em que minha inserção como professora auxiliar no cotidiano do grupo estudado permitiu-me compartilhar com as pessoas que o compunham, as atividades, os comportamentos, até mesmo as atitudes e os sentimentos vivenciados (Laville e Dionne, 1999).

Na primeira parte do texto que ora apresento, abordo minhas interlocuções com os estudos teóricos que me permitiram discutir as situações vividas na escola e minha atuação dentro delas, considerando os mais variados elementos que envolvem a prática educativa e a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível (PIRES, 1997). No primeiro

capítulo abordo as teses de autores que analisam a infância e as relações entre adultos e crianças como histórico-sociais. No segundo capítulo, detenho-me nas relações sociais, entre crianças e entre crianças e adultos, produzidas na escola e trato das teses de alguns autores que, entendendo que as relações sociais são instauradas e mediadas pela linguagem, analisam-nas como lugar de produção de sentidos.

Com base nas teses defendidas pelos autores a que recorri, volto-me na segunda parte para a análise dos episódios vividos na escola. Inicio essa parte do texto pela apresentação de algumas características do processo metodológico da pesquisa desenvolvida. Em seguida, apresento os episódios vividos na escola e os analiso.

Finalmente, teço algumas considerações que o estudo desenvolvido me possibilitou elaborar.

PRIMEIRA PARTE

As referências teóricas da pesquisa

Capítulo 1

Crianças e adultos: uma relação histórica e social.



Sentidos da infância, sentidos da disciplina

As questões suscitadas pelos registros das relações entre crianças e entre crianças e professoras na escola levaram-me a discutir os sentidos da infância.

Segundo Bernard Charlot¹, a imagem que se tem de infância implica diretamente na maneira como se educa a criança. Isso acontece por que:

(...) socialmente, a criança é, antes de tudo, um ser dependente do adulto, a cuja autoridade é constantemente submetida. Essa característica social da infância encontra-se em todas as classes sociais, em todos os grupos, e em todos os domínios da realidade social, ainda que sob formas diferentes. (...) É preciso, portanto, imaginar a infância em termos de relações sociais entre adultos e crianças. (Charlot, 1979, p.132)

O fato de todas as crianças serem submetidas à autoridade dos adultos faz com que essa autoridade seja naturalizada e tenha suas especificidades históricas e sociais desconsideradas.

Charlot explica que nessa naturalização o adulto vê a criança como um ser em desenvolvimento e, por isso, repleto de contradições; *“a criança é fraca, maleável, submissa a todas as influências de seu ambiente; mas é também teimosa, respondona, oponente”* (idem, p. 102), uma vez que, embora dependa do adulto e de seus cuidados para viver, está a todo o momento, julgando-o, contrapondo-se a ele.

No entanto, esses julgamentos e contraposições nascem dos sentidos que a criança, que está inserida em uma determinada cultura, em um contexto social, em relação com outros seres, também sociais, atribui àquilo que vê, que ouve, que vive, com base nas experiências e sentidos por ela já vividos e elaborados.

Na tensão nascida das relações adulto-criança, a ideia que se faz de disciplina e do papel que o adulto tem na educação da criança depende da ideia que se tem de infância e, somente ao se considerar a criança como alguém que está inserido em determinado contexto histórico e social, que elabora, atribui significados ao que vê, que ouve, que vive e que, progressivamente, re-elabora e re-significa os sentidos em circulação nas suas experiências, o

¹ Professor emérito da Universidade de Paris, cujas obras mais recentes têm como tema a relação dos alunos com o saber e a escola. Para o presente estudo, recorri a uma de suas primeiras obras - *A mistificação pedagógica* - de 1976, na qual o autor critica o mascaramento das determinações político-sociais da educação através da apresentação da cultura como um fenômeno individual, da escola como meio educativo divorciado das realidades econômicas, sociais e políticas e da definição do homem e da criança por referência a uma ideia de natureza humana.

adulto tem clareza de que sua autoridade não é natural, mas construída na relação com a criança.

Charlot afirma que *“é preciso compreender psicologicamente a criança em função de suas condições de vida, isto é, ao mesmo tempo em função de sua condição de criança e de sua situação social real.”* (1979, p. 253, grifo meu) Todas as crianças são seres em desenvolvimento, fisiologicamente, cognitivamente, socialmente e afetivamente, e estão inseridas em um mundo ao qual não estão ainda adaptadas. Entretanto, cada criança vive esse desenvolvimento de maneira diferente dependendo de onde e quando nasceu, da família à qual pertence, das condições sociais e do papel desta família na sociedade etc. Além disso, a criança está inserida na escola, outra instituição social estruturada, com divisão de tarefas e relações hierárquicas. O papel social da criança na família e na escola não é o mesmo, mas isso tampouco é algo natural para a criança. É da escola, portanto, o dever de ensinar à criança as especificidades desta instituição e a diferenciar o seu lugar social na escola e na família.

Todas essas elaborações, no entanto, foram se produzindo e explicitando em condições histórico-sociais específicas. Segundo Charlot, os primeiros registros de interesse pelas crianças e do sentimento de infância datam do século XVII. Antes disso, elas aparecem apenas em iconografias religiosas, representando anjos ou o menino Jesus. E mesmo nesse século e depois dele, a infância é vista apenas como a fase anterior à idade adulta. Este pensamento, mesmo não implicando em uma concepção particular da infância, coloca o tempo como sua dimensão específica. (1979, p. 100)

A ideia de uma natureza infantil

Nessa concepção, em que o tempo é a dimensão específica da infância, privilegia-se a ideia de uma natureza infantil, que é caracterizada pela contradição: *“[...] a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora.”* (idem, p. 101).

Charlot explica que a ideia de natureza à qual essas contradições estão aparentemente associadas, camufla a relação desta criança com o adulto e com a realidade social.

Com efeito, as noções de fraqueza, impotência, dependência, inovação etc, não têm um sentido absoluto. Remetem necessariamente a um critério de apreciação, a uma norma de referência. É sempre com relação a outro estado possível que somos fracos, impotentes, dependentes ou inovadores. [...] É exato que, ao nascer, a criança é fisiologicamente incapaz de bastar a si mesma [...] A fraqueza, a falta de acabamento, a dependência da criança são, portanto, efetivamente, consequências de

sua condição biológica ao nascer. Mas a criança nasce e se desenvolve num meio social. Não é apenas biologicamente que a criança é fraca; é também socialmente, isto é, com relação ao adulto e às condições da vida em sociedade. [...] Num meio inteiramente socializado, as determinações biológicas da infância tomam um sentido social, sem com isso perder sua significação biológica. (idem, p. 105)

Quando a criança é entendida somente a partir de sua natureza, a ideia que se tem de infância é de alguém a quem falta algo e, portanto, que está em via de tornar-se o sujeito que ainda não é. A relação nesse caso, segundo o autor, é unilateral, no “sentido adulto-criança”. Apenas o adulto tem condições e, portanto, dever de contribuir com a vida e desenvolvimento da criança. Ao contrário, quando a criança é considerada em suas relações sociais, a relação do adulto com a criança é recíproca. A criança já é, portanto, sujeito que se relaciona com o mundo.

O adulto reage a seus apelos [da criança] em função de suas próprias necessidades, de seus problemas, de seus conflitos, de sua personalidade, etc. Da mesma forma, a sociedade responde às exigências infantis em função de seus modos de produção, de sua organização, de suas estruturas, etc. Essas reações do adulto e da sociedade modificam, por um processo de compensação, o grau de impotência e o nível de exigências da criança. As características específicas à infância devem, portanto, ser encaradas com referência à relação recíproca que se estabelece entre a criança e o adulto e não numa problemática das relações entre a criança e a natureza. (idem, p. 107)

Ao falar de criança, é necessário, portanto, saber em qual contexto histórico e social ela está inserida. A criança de hoje não é a mesma de décadas passadas, pois a sociedade é outra. Da mesma forma, a criança, filha de pais burgueses, não é idêntica à criança filha de pais trabalhadores. As contradições da infância são, segundo Charlot, “*a expressão das relações entre a criança e o adulto, num quadro determinado.*” (idem, p. 107)

Quando a criança é considerada em relação à sua natureza, naturalizam-se, também, as relações que com ela se estabelecem. A autoridade exercida pelo adulto, por exemplo, é social, difere segundo o adulto e segundo a sociedade, já que o adulto reproduz sobre a criança as formas dominantes de autoridade. Entretanto, em todas as sociedades, o adulto se atribui o direito de dar ordens à criança e, portanto, julga natural que a criança deva submeter-se à sua autoridade. Transforma a obediência em dever, que quando não cumprido deve ser punido. Para o adulto, a autoridade é uma forma de proteger a criança contra seus impulsos, suas contradições e, dessa maneira, justifica-a como sendo utilizada sempre “para o bem” da própria criança. A dependência social da criança em relação ao adulto, transformada em dependência natural, legitima o poder deste sobre aquela. O autor explica que “*considerar como natural a autoridade do adulto sobre a criança é dissimular a maior ou menor*

legitimidade das formas sociais que ela toma emprestadas e é justifica-la no absoluto, enquanto ela não é justa senão sob certas formas e em certas condições.” (idem, p. 11)

Charlot afirma que nos sistemas filosóficos e pedagógicos, a criança também é vista como ser contraditório e, os aspectos sociais são encobertos por reflexões morais e metafísicas. *“Para a filosofia, a criança é um ser, ao mesmo tempo, educável e corruptível. (...) a infância é a idade do erro e do vício, do preconceito e da paixão.”* (idem, p. 113)

Ele resume essa representação filosófica da infância em quatro princípios: a criança é um ser de razões imperfeitas; ela é guiada por seus sentidos, desejos e afetos; faltam-lhe experiências e a capacidade de interpretar as poucas vivências que tem; e porque lhe faltam experiências e razão, ela deve ser guiada pelos adultos, o que justifica a obediência. (idem, p. 114)

Essa imagem de criança, a partir da natureza humana, está presente na pedagogia que define como papel da educação conduzir a criança à razão. Segundo Charlot, tanto a pedagogia tradicional, quanto a pedagogia nova se apropriam da ideia de disponibilidade, de plasticidade da infância, período em que as ideias ainda não estão formadas para defenderem a tese de que a educação tem o dever de preservar a criança da corrupção. Entretanto, ambas diferem quanto à ideia de corruptibilidade e, em função dessa diferença, o papel da disciplina é distintamente enunciado nessas duas pedagogias.

A pedagogia tradicional vê a natureza da criança corrompida em sua origem. A inocência está longe de ser uma característica da infância e a educação tem, portanto o dever de resgatá-la de sua inclinação para o mal, de sua fraqueza.

Dentro de tal óptica, a educação se esforçará, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras. Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. É porque se apoia sobre uma pedagogia da disciplina, da antinatureza. E, mais profundamente ainda, porque considera a natureza da criança originalmente corrompida. (idem, p. 117)

A criança, pela sua insuficiente experiência, ainda não é sujeito. Ela é tratada em alusão ao que irá se tornar. Isso justifica a intervenção do adulto, cujo papel é de transmitir-lhe modelos e de vigiá-la constantemente para que ela o obedeça. A autoridade do adulto torna-se necessária pela insuficiência infantil.

A pedagogia nova, por sua vez, considera a criança originalmente inocente e deve ter, portanto, sua natureza preservada. Ao invés de tirá-la da corrupção, deve-se respeitar a infância e protegê-la de ser corrompida. Para proteger sua inocência natural, a criança não deve ser

disciplinada, mas guiada de modo a conservar sua espontaneidade. Nesse sentido, a pedagogia nova concede

uma importância essencial a tudo o que é expressão livre da criança: texto livre, desenho livre, jogo livre, etc. Reconhece o valor de seus interesses “naturais”, que procura conhecer melhor. Desconfia da disciplina e das regras que sufocam a espontaneidade infantil. (idem, p. 118)

A criança não é vista em sua insuficiência, uma vez que o que lhe falta é o que ainda não se desenvolveu. A infância é, portanto, um período de maturação e desenvolvimento. O adulto, nesse caso, não tem o papel de transmitir modelos, mas de deixá-la livre para que expresse sua espontaneidade, inocência, confiança e criatividade. Percebe-se uma idealização da infância e a criança, perfeita e sábia em potencial, torna-se o centro da pedagogia. *“Toda educação deve, portanto, apoiar-se nas necessidades e nos interesses naturais da criança.”* (idem, p. 122) Assim, a criança se constrói adulta a partir da criança que é, quando brinca, imita e experimenta.

A pedagogia nova propõe um estudo da criança e condena a pedagogia tradicional por não tê-lo feito. Assim, ela torna possível o aparecimento de uma psicologia da criança e busca conhecer as fases próprias do desenvolvimento humano.

A ideia de desenvolvimento, porém, faz com que a pedagogia nova se prenda à ideia de natureza, desconsiderando as condições sociais em que a criança se desenvolve. Charlot explica que

A criança é um ser social e só se pode isolar nela uma dimensão puramente natural considerando-se que, seja qual for o quadro social em que ela cresça, seu desenvolvimento natural permanece o mesmo, assim como suas necessidades e seus interesses naturais: mas é supor que na criança que se desenvolve, de maneira autônoma, uma Natureza que não é, em nada, modificada pelas condições sociais de crescimento. (idem, p. 128)

Não se pode negar o desenvolvimento biológico, mas é necessário considerar que a criança vive seu desenvolvimento em relação com a sociedade para que as desigualdades sociais e as diferenças reais entre as crianças não sejam colocadas para fora do campo pedagógico, responsabilizando a própria criança pelos fracassos da educação.

Charlot explica que as diferentes classes sociais se apropriam das teorias pedagógicas, em função de seus interesses e do modelo de homem que querem formar. A pedagogia tradicional serve aos interesses de uma sociedade aristocrática, uma vez que *“ratifica as desigualdades sociais iniciais, que denuncia as aspirações sociais individuais opostas ao estado social existente, e que respeita as hierarquias sociais”* (idem, p. 137). A classe operária também sofre a influência da pedagogia tradicional, pois ela

exprime as condições de existência do proletariado: peso das desigualdades, das estruturas e das hierarquias sociais, desvalorização da criança inativa em face ao adulto trabalhador, necessidade de refrear desejos que não se está em condições de satisfazer, obrigação de trabalhar penosamente. (idem, p. 138)

A burguesia, ao contrário, se apropria das ideias da pedagogia nova, uma vez que elas estão de acordo com uma sociedade que valoriza o esforço individual, pois considera que todos devam ter igualdade de direitos e de oportunidades.

A pedagogia nova reduz o social ao individual, mas por contestar a autoridade e as hierarquias sociais,

torna possível sua ultrapassagem por outra pedagogia, que rejeitaria os conceitos ideológicos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, que não recusaria os modelos adultos porque são adultos, mas os contestaria de um ponto de vista sócio-político e que elaboraria um projeto pedagógico diretamente ligado a um projeto econômico, social e político. (idem, p. 141)

O autor afirma que esta deve ser uma pedagogia que encare os problemas da educação não como individuais, ligados à natureza da criança, mas que os veja como produto de relações sociais (relações entre crianças, entre crianças e adultos, entre instituições etc). A instituição escolar e, conseqüentemente, a educação não está isolada do tempo, da sociedade e dos problemas sociais. Tem-se a falsa ideia, porém, de que agindo sobre as crianças, tornar-se-á possível a transformação da sociedade. Segundo Charlot, esse processo apenas camufla e justifica a manutenção das estruturas sociais. A pedagogia proposta por ele vê os problemas educacionais em termos da relação entre a criança e mundo social adulto.

Não é mudando os modelos éticos propostos à criança que se mudará a sociedade, é transformando a sociedade (isto é, os modos de produção, as formas da divisão social do trabalho, as estruturas e as relações econômicas, sociais e políticas) que se transformarão os modelos propostos à criança, modelos que tomarão, então, um sentido político. (idem, p. 144)

A criança como ser social

No quinto capítulo do livro *A mistificação pedagógica* (op. cit), Bernard Charlot explica, de modo mais sistemático, a pedagogia que ele propõe. “*Uma pedagogia social deve [...] esforçar-se por pensar a criança como ser social que vive em condições sociais determinadas.*” (idem, p. 244) Por meio dela, as diferenças fisiológicas entre a criança e o adulto, que fazem com que esta dependa daquela, não são negadas, mas compreendidas no sentido de suas significações sociais. A dependência, por sua vez, também é compreendida nesse sentido, pois ela não é, quando criança, adaptada aos meios de produção e às estruturas da sociedade. “*Quanto mais o homem transforma seu meio de vida, mais a independência da*

criança pressupõe um aprendizado social.” (idem, p. 248) Entretanto, pelo fato da criança depender do adulto, é estabelecida entre ambos uma relação social recíproca, uma vez que o adulto não pode negar-lhe cuidados.

O autor afirma que a educação da criança deve ser compreendida com relação à condição infantil, ou seja, uma situação específica da infância, que é fato em qualquer sociedade: toda criança é um ser em crescimento, ainda não adaptado ao meio em que vive e cuja personalidade está em via de formação. A criança, porém, está inscrita em determinado quadro social e nele desempenha um papel próprio. Nesse contexto, não se pode dizer que ser criança tem o mesmo significado em meios sociais distintos.

A condição infantil repousa, de início, nas particularidades fisiológicas da criança. Mas essas particularidades fisiológicas, comuns a todas as crianças, não engendram diretamente comportamentos psicológicos, que seriam, também eles, comuns, e que definiriam uma natureza infantil. Elas tomam um sentido social ligado à situação social real da criança e é a significação, socialmente vivida pela criança, dessas particularidades e dessas transformações fisiológicas que explica comportamentos psicológicos diferentes de crianças diferentes. [...] Os comportamentos fisiológicos da criança assumem um valor afetivo que depende das respostas do adulto, elas próprias ligadas a normas sociais. (idem, p. 254)

Em tudo a criança é um ser social. As necessidades fisiológicas, aparentemente naturais, das crianças ganham uma significação social, que diferem de acordo com as sociedades e as classes sociais.

A sociedade, porém, não concede à criança *“um status e um papel social”* (idem, p. 259). O que é descrito e reconhecido como socialização da criança são os comportamentos de oposição ao adulto. Charlot, então, questiona se esses comportamentos são de oposição ao adulto ou ao fato do adulto recusar-se a admitir uma maior independência por parte da criança e explica que uma pedagogia social deve elaborar outro conceito de infância:

A criança é para o adulto um parceiro social que apresenta características específicas. Não se pode compreender a infância sem fazer referência à idade adulta. Entretanto, não se deve captar a relação entre a criança e o adulto como relação entre duas pessoas isoladas e abstratas; a relação da criança com o adulto é, mais profundamente, relação da criança com o mundo social adulto. [...] Toda criança apresenta uma personalidade social e desenvolve comportamentos que refletem a classe a que pertencem. (idem, p. 161)

Snyders e a síntese enriquecedora das idades

Outro autor que assume a discussão social da infância é Georges Snyders². Ele, assim como Charlot, propõe uma pedagogia que não parta de uma ideia naturalizada de criança, mas

² Falecido em 2011, foi professor honorário de Ciências da Educação, na Universidade de Paris.

que a considere como ser social, que se relaciona com o mundo e nele atua. Tal como Charlot defende que a criança seja vista como parceiro social do adulto, Snyders propõe uma síntese enriquecedora das idades, definindo-a como a coexistência entre o arrebatamento, o calor da infância e as atitudes elaboradas do adulto.

Considerando que essa síntese é uma tarefa a ser cumprida, Snyders afirma que “*é preciso dar um basta ao fato de a vida da criança e a vida do adulto não encontrarem uma linguagem comum, de a vida da criança e a do adulto só estarem ligadas pela (se assim me posso exprimir) pela descontinuidade.*” (idem, p.53)

A “vivência enriquecedora da síntese entre as idades” ocorre quando o adulto faz com que o jovem se leve a sério e tome consciência do seu valor e do valor daquilo que vive e produz (idem, p. 60). A criança, conforme sinaliza Snyders, precisa que o adulto a ensine como lidar com as emoções próprias da infância, sem que isso signifique renunciar a elas. O adulto, por sua vez, deve se deixar afetar pelos sonhos da criança que precisa de sua mediação para tornar o sonho “*criação, construção, cultura, conservando os gostos da criança que brinca.*” (idem, p. 63)

Para que isso seja possível, o autor lembra a importância da comunicação. Existe uma distância entre as idades que, muitas vezes, impede que a criança e o adulto se compreendam. É necessário que se recupere a confiança na comunicação entre as idades. “Não somente cada período da vida possui e conserva seu valor, como também esses diferentes valores dos diferentes momentos estão aptos a se enriquecerem uns aos outros e, desse modo a educação se faz possível.” (ibidem, p. 65)

Uma diferença entre esses dois autores citados situa-se no modo como abordaram o tema das relações adulto-criança. Charlot analisa a criança de modo mais geral, em suas relações com o mundo. Snyders fala sobre a criança em dois contextos específicos: na família e na escola.

Ele aborda as relações familiares em uma obra intitulada *Não é fácil amar os nossos filhos* (1984). Já na introdução ele assinala seu propósito ao enunciar o seguinte:

Exaspera-me ouvir a imensa maioria dos pais declarar que seu amor pelos filhos não lhes levanta nenhum problema: é natural, foi sempre assim; um idílio sem nuvens. Só quando a conversa continua é que os pais deixam entrever – e muitas vezes sem querer – com que dificuldades se debatem. (...) Com efeito, a verdade é que o face a face entre um jovem e um não jovem é terrivelmente incômodo. E não se pode deixar de atribuir a uma censura psicológica e moral o fato de se falar disso tão raramente... (p.13)

Essas dificuldades, segundo Snyders, relacionam-se com o lugar atribuído à criança na sociedade. O autor lembra que a criança foi frequentemente assimilada a adultos socialmente depreciados, tais como o escravo antigo, o Negro, o criado, o povo, a mulher e que esta assimilação não deixou de implicar uma desvalorização. A desvalorização compromete o amor. Daí Snyders afirmar que *“a criança não poderá ser plenamente amada senão em uma sociedade onde deixem de existir camadas depreciadas”* (idem, p.69), em uma sociedade que ultrapasse a oposição criança – adulto; a oposição família – sociedade e a oposição amor pelo meu filho – amor pelos outros.

Com relação à escola, Snyders, no livro *Alunos Felizes* (1993), lembra que as relações entre adultos e crianças que são ali produzidas têm uma especificidade que advém do papel social da escola: *“a escola é uma instituição onde está em jogo alcançar a cultura, a alegria cultural pela mediação constate e contínua das pessoas, não uma pura troca de ideias, pois nela a cultura é transmitida pela vivência.”* (p. 75)

Esse papel social da escola se realiza, segundo Snyders, em duas funções contraditórias entre si: a de preparação para o futuro e a de assegurar que crianças e jovens vivam o presente e suas alegrias. A contradição entre essas duas funções funda a relação entre adultos e crianças na escola.

Capítulo 2

**Adultos, crianças e jovens na escola:
as relações entre alunos, entre professor
e alunos e a produção de sentidos.**



A infância, a juventude e a educação escolar

No primeiro capítulo de *Alunos felizes* (op. cit), Snyders afirma que é da escola a função de preparar o aluno para o futuro, mas também de garantir sua alegria durante os anos de escolaridade, pois *“somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça e à facilidade”* (p. 27).

O autor explica que as crianças têm desejo de crescer e de conhecer, entretanto, o papel de preparar a criança para o futuro prepondera, na maioria das vezes, sobre as alegrias presentes. Ainda hoje, segundo ele, algumas práticas educativas revelam-se imbuídas de valores educativos que datam do século XVII, época na qual inculcava-se nos jovens a ideia de austeridade e penitência, instruindo-os a se *“mortificarem no e pelo trabalho”*, uma vez que o prazer e a satisfação eram considerados pecados.

Sob a influência desses valores, as atividades escolares são pensadas para ajudar a criança a progredir em direção à cultura, mas raramente com a preocupação de trazer alegria no presente. No entanto, para ter alegria no futuro a criança precisa desenvolver o autogoverno e ter controle sobre suas ações que são atitudes das quais ela também necessita para ter alegria no presente. Nesse sentido, lembra Snyders, é necessário que a escola busque um equilíbrio entre a preparação para o futuro e as alegrias próprias da infância.

Preparação para o futuro e alegria no presente (...) deveriam ser complementares, caso nenhuma tentasse obliterar a outra. Meu temor é que hoje isso não esteja em questão e que a tensão, ou até mesmo a crispação sobre o futuro apague a função da escola, o outro aspecto da juventude: o agora. Cabe à escola encontrar um ponto de equilíbrio entre a criança como futuro adulto e a criança como atualmente criança. Uma criança que desejo que seja feliz em suas qualidades de jovem, no seu presente de jovem, a começar pelo seu presente escolar. (idem, p. 29)

O desequilíbrio entre a preparação para o futuro e as alegrias presentes indicia-se nos modos como muitas das recusas dos alunos são entendidas pelos professores. Eles as entendem como *“capricho infantil”* e indisciplina ou como a réplica legítima dos jovens oprimidos, perdendo de vista a possibilidade de decifrá-las como uma das atitudes possíveis na busca pela alegria escolar (idem, p. 17). Nos dois casos, o adulto não acredita na importância da juventude, a não ser para *“romantizá-la”* como um *“vir a ser”* ou como resistência e não como um valor em si, no presente.

Em suas problematizações e análises, Snyders dirige sua atenção principalmente às alegrias próprias da infância, pois, para ele, a alegria de ser aluno não existe sem a alegria de

ser jovem. Ele explica que a criança precisa gostar de sua idade; e que todas as idades têm coerência e formas de vida específicas, conflitos e problemas reais e também modos de lidar, que devem ser respeitados e levados a sério. Quando a infância é pensada como período distinto da idade adulta, “*ela deixa de aparecer como uma ausência em relação ao adulto.*” (idem, p. 30)

O autor afirma que é necessário que a criança goste de seu presente, para poder superar os problemas e as insatisfações deste momento e, assim, construir-se no futuro. Quando ela não sente alegria e confiança e si mesma no presente, o futuro torna-se uma fuga às frustrações do presente.

Embora seja verdadeiro que o jovem deve se organizar em função de objetivos a longo prazo, “*adiar prazeres imediatos com vistas a obter satisfações mais importantes e duradouras*” (idem, p.31), tais conselhos, em si mesmos, não abrem espaço à alegria. É imprescindível que o adulto ajude a criança se preparar para o futuro, sem deixar de desfrutar as alegrias próprias da infância e perceba como essas alegrias participam dos objetivos a longo.

Entre as alegrias da infância próprias da escola, Snyders destaca “*a convivência com a “cultura cultivada” que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura*” (idem, p. 32). Para atingir a “alegria cultural escolar”, é necessário esforço.

O problema é que, muitas vezes, ao invés de serem vividas como etapas em direção à cultura, desfrutando do prazer da busca, as tarefas escolares são vistas como obrigações que serão importantes apenas posteriormente. Nesse sentido, contrapõem-se obrigação e prazer, como se ambos não pudessem ocorrer simultaneamente. A criança sente, então, que deve suportar o fardo das tarefas escolares, a fim de que possa, apenas posteriormente, desfrutar do prazer da brincadeira.

Snyders explica, ainda, que, durante muito tempo, a passagem pela escola constituía-se um período breve pelo qual era necessário passar. Atualmente, entretanto, a juventude passa muito mais tempo na escola; toda a infância e a adolescência são vividas no contexto escolar. Por isso, a alegria não pode ser adiada e deve ser parte constituinte da escola.

Além disso, no contexto econômico e social atual, o discurso da busca pela satisfação imediata dos desejos é muito intenso e, por isso, a infância e a juventude, que sempre desejou o prazer e alegria com muita avidez, parece exigí-las ainda mais. Dessa maneira, as

instituições de lazer, consideradas meios de formação, como a televisão e a internet, passaram a concorrer com a escola, prometendo a quem as busque progredir sem esforço. “*A “sociedade de consumo” tem como verdade a procura da alegria, mesmo que se tenha receio de que a alegria escape precisamente quando procurada dessa maneira.*” (idem, p. 36) Snyders afirma então que, nesse contexto, é urgente que a escola se preocupe mais com a satisfação dos seus alunos e conclui que é necessário haver a reconciliação entre a escola e a alegria.

No capítulo intitulado “Jovens e adultos”, da mesma obra, Snyders afirma que, durante séculos, os adultos repetem as mesmas queixas contra os jovens. A juventude não é levada a sério e é vista pelas gerações mais velhas como fraca, incerta, repleta de caprichos e de humor inconstante. No entanto, assim como há problemas em considerar a infância uma idade vazia, período somente de preparação para a idade adulta, também não há como encontrar alegria na escola quando se supervaloriza a infância, depreciando a ação do adulto e das instituições sobre a criança.

Para o autor, a criança deve sentir alegria em ser criança, mas, ao mesmo tempo, a infância é um período no qual há muitos motivos para ficar infeliz: o paradoxo entre o desejo de crescer e a renúncia à condição de criança, o medo de não ser levada a sério, e até o medo de perder os pais; e, por isso, a presença do adulto e da cultura adulta é fundamental para que a criança consiga reconquistar a alegria.

Snyders lembra, entretanto, que as qualidades da criança fazem com que ela tenha vocação para a felicidade e que isso implica na possibilidade de reconciliação entre ela e o mundo adulto. A infância é um período de vitalidade, curiosidade, disponibilidade e possibilidade. Por isso, é também um período de indeterminação, no qual a criança está aberta para “*sentir interesses além de seus interesses, ser mesmo capaz de decidir contra seu interesse.*” (idem, p. 59)

O autor afirma, também, que a escola é o local onde os jovens vivem e convivem com os adultos, se apropriam da cultura adulta, significam-na e modificam-na com as experiências e especificidades próprias da juventude. O jovem, ao mesmo tempo em que contribui com a alegria escolar, também busca na escola e na cultura adulta a alegria. “*A alegria na escola significaria ao mesmo tempo felicidade por ser jovem e felicidade por tornar-se adulto, lançando mão da mediação do adulto que ensina.*” (idem, ibidem)

As relações interpessoais na escola

No quarto capítulo da primeira parte da obra *Alunos felizes* (op. cit), Snyders fala sobre as relações pessoais presentes no contexto escolar e afirma que, na escola, essas relações são de três naturezas diferentes. O aluno progride quando se relaciona com os colegas (relações entre iguais); com os professores e outros adultos; e com a cultura, o que o autor chama de “obras primas”, das quais os professores são os mediadores.

O autor explica que os alunos, na sala de aula, são diferentes entre si e isso faz com que eles sintam dificuldade em construir uma unidade. As diferenças entre os alunos são mais motivos de tensão do que de alegria, pois há aqueles que têm individualidades fortes e se opõem a personalidades mais delicadas, que tendem a se isolar do grupo. Os alunos, ou grupos de alunos, muitas vezes desenvolvem um sentimento de exclusão, desprezo e incompreensão em relação aos outros (idem, p. 69). Há alunos que são rejeitados e outros que sentem sua intimidade ameaçada por grosserias de seus pares. Outros são discriminados por serem bolsistas, por sua origem social.

Snyders afirma que é necessário que os alunos encontrem alegria nas relações, mas que o grupo de colegas muitas vezes impede que se atinja essa alegria. Entretanto, segundo ele, o “bom aluno” torna-se uma peça chave para unir o grupo, em classes onde sejam incentivados o trabalho em grupo e a solidariedade, onde todos participem da organização. *“Um bom aluno [...] pode desempenhar o papel de mediador entre o professor e os colegas, contribuindo assim para criar uma atmosfera mais favorável.”* (idem, p. 73) O esforço de cada um em direção a um trabalho comum torna necessária a boa convivência entre os alunos, sobretudo quando, porque se está na escola, a finalidade seja o progresso em direção à cultura.

No que diz respeito à relação entre professores e alunos, Snyders lembra que se trata de uma relação específica do contexto escolar. O autor afirma que *“a escola é uma instituição onde está em jogo alcançar a cultura, a alegria cultural pela mediação constante e contínua das pessoas, não uma pura troca de ideias, pois nela a cultura é transmitida pela vivência”* (idem, p. 75). A fala do professor estabelece um vínculo dos alunos com a cultura e pode, de igual modo, provocá-los no sentido oposto ao que pretende.

Dessa maneira, segundo ele, as relações estão implicadas diretamente na alegria ou não-alegria que os alunos sentem na escola. Embora a relação entre professor e aluno seja importante, a escola não pode se limitar a ela, pois *“quanto menos alegria os alunos esperam*

dos conteúdos culturais (pelo menos, é muito raro que o digam), mais eles proclamam suas esperanças com relação a um ‘professor legal’.” (idem, p. 76)

Portanto, é preciso que a escola seja *“uma ponte entre as pessoas e a participação na cultura: local de apropriação cultural, superação rumo à alegria cultural através da vivência de certas condições de comunicação, de adaptação e de apoio de pessoa a pessoa”* (idem, p. 90). A relação, no contexto escolar, deve ser um meio, a própria ponte, para se chegar à cultura. Por isso, Snyders diz que o progresso cultural deve formar uma unidade com a relação afetiva. *“Dizer que a relação entre educadores e educandos é ao mesmo tempo afetiva e de progresso cultural – é afirmar que o elemento intelectual está apto a se unir aos elementos de sentimento. [...] Reciprocamente, o afetivo dá acesso ao intelectual.”* (idem, p.91)

No entanto, lembra Snyders, o professor nem sempre tem consciência dos sentidos que os alunos atribuem às suas falas e, mesmo para o “professor excepcional”, a relação com os alunos não é simples, tanto do ponto de vista do acesso à cultura quanto do ponto de vista afetivo. Ele explica essa dificuldade por um viés psicanalista, pois o jovem não tem como deixar de admitir que o educador seja superior a ele, assim como acontece com o pai. Isso torna a aceitação do professor muito difícil.

“Mesmo que possa resultar na alegria, a relação educador – educando jamais será simples ou plana. Depender de alguém que não tem a mesma idade, nem os mesmos gostos, nem o mesmo estilo de vida acarretará graves problemas” (idem, p. 79). A contradição entre o apego e a rejeição ao professor é, segundo Snyders, central na vida escolar dos alunos. Por isso, ele propõe que a escola tente equilibrar essas contradições.

Um caminho possível é que o aluno se sinta e, de fato, seja levado a sério, como se fosse um adulto. Isso não significa, porém, que deva se ignorar o fato de que o aluno ainda é jovem e, portanto, diferente do professor. *“Os parceiros têm que viver entre si como diferentes, desiguais e, simultaneamente, em reciprocidade, porém uma reciprocidade que não suprima, que não tenha a pretensão de suprimir o fosso que existe entre as idades.”* (idem, p. 81)

Além disso, o professor tem que confiar na classe. Snyders afirma que os alunos precisam que o professor confie neles para que tenham confiança em si mesmos.

Mas, o educador deveria lembrar-se, como destaca Snyders, que ele também é frágil e se torna ridículo aos olhos dos alunos com quem convive intensa e proximamente. Nessa

convivência, o educador vive a cultura elaborada, erudita, e tenta transmiti-la a seus alunos, mas preocupa-se, simultaneamente, com questões imediatas, como garantir a disciplina. Ele também revela preferências em relação a alguns alunos. Essa fragilidade do professor é percebida pelos alunos. Sua vulnerabilidade reside no fato de que, mesmo conhecendo e evocando os grandes sábios e suas obras primas, ele está submetido à mesma realidade de qualquer outro membro de sua classe social:

[...] preferência por “pessoas de bem”, por aqueles (alunos ou pais) que estão dentro da norma, que são agradáveis ao convívio, que compreendem depressa e que lhe farão as honras; temor e desconfiança em relação àquelas que não estão de acordo: “mal-educados”, sujeitos ou, simplesmente, muito fracos. (idem, p. 83)

Por esse motivo, outro aspecto que impossibilita uma boa relação entre o educador e o educando, segundo Snyders, é quando os alunos sentem que, por não pertencerem à elite, a escola, mesmo sendo necessária e imposta, “não é deles” e tampouco é feita para eles a alegria escolar. (idem, p.83)

Cabe ao professor, por sua vez, tomar consciência desses aspectos negativos da relação para tentar superá-los, tendo clareza de que os alunos, ao mesmo tempo em que o criticam, também o admiram. O professor deve admitir que é tanto superior aos alunos, pois tem mais saber e mais experiência de vida, quanto será superado por eles.

Snyders alerta que é imprescindível ao professor que conheça sua profissão, que seja preparado e tenha domínio dos conteúdos para ensinar. Isso não significa, porém, que ele irá ficar engessado ao que planejou. Ao contrário, os alunos encontrarão alegria em aprender e em descobrir se puderem contar com um professor que aprenda e descubra com eles e por causa deles; que também encontre alegria nos imprevistos, pois sabe que professor e alunos devem trabalhar juntos, na mesma busca, como *partes “associadas na mesma tarefa”* (idem, p. 85). O aluno só terá condições de progredir em relação à cultura se o professor for compreensivo.

Na trajetória de compartilhamento da cultura cultivada com os alunos, o professor está sempre “exposto” aos seus julgamentos e críticas. Como destaca Snyders, ele está antes de tudo exposto a não ser compreendido nem acompanhado. Ele jamais chega a ter segurança de ter sido aprovado, e muito menos de ter conduzido seus alunos até a cultura. “*O entendimento, assim como a autoridade, tem que ser reconquistado sempre*” (idem, p. 85).

O professor nunca estará livre da ameaça de indiferença e das situações de desordem, o que prova que o aluno também exerce autoridade sobre a autoridade do professor. Por isso,

Snyders afirma que *“a relação proporcionará alegria na medida em que os alunos sentirem que o professor, mesmo sabendo que o resultado nunca é garantido, sente prazer em atrair sua cumplicidade”* (idem, p. 86)

O autor explica que, principalmente no caso das crianças mais exploradas, que estão, consequentemente, mais expostas ao fracasso escolar,

[...] é essencial que o aluno sinta também o papel do professor, a relação com o professor na sua especificidade – o que é proporcional à importância que ele atribuirá à escola como local da descoberta em comum da cultura e não só da disciplina, proporcional ao espaço que a escola atribuirá à cultura, e não só à domesticação.

Os alunos sempre se decepcionarão se procurarem no professor um pai; não receberão o que lhes é devido caso se limitem a ver nele um policial. (idem, p. 86)

Snyders lembra que *“o educador é, por excelência, o adulto: aquele que sabe, organiza, prevê, assume responsabilidades e comanda.”* (idem, p. 86) Apesar disso, ele explica que o professor é o adulto que permanece em diálogo constante com a criança. Se ele não se envergonhar de ter permanecido um pouco criança e de ter conservado seu humor de aluno, permitirá que se estabeleça uma feliz relação entre ele e seus alunos. *“Ele é, ao mesmo tempo, o professor que se deve levar a sério e o aluno, o ex-aluno que zomba um pouquinho dele.”* (idem, p. 87)

Viver a relação entre o professor e o aluno sem perder de vista suas contradições é vivê-la em profundidade, o que requer do professor que tenha humildade, que se mostre disponível aos seus alunos. Muitas vezes é melhor que ele seja um ouvinte, que demonstre interesse e atenção ao que os alunos têm a dizer. Mas ele não pode descuidar da alegria; o professor precisa ser alegre para proporcionar alegria.

A condição primordial para um educador bem-sucedido é que, ao longo de todas as suas dificuldades pedagógicas – sobrepostas evidentemente às dificuldades pessoais e familiares – o professor mantenha um potencial elevado de alegria, pois seu papel é convencer os alunos de que a escola e a existência, agora, e aquilo que os espera depois merecem que eles se esforcem em crescer. (idem, p. 88)

Só existe, portanto, alegria na escola quando o aluno encontra alegria na relação com os colegas, na relação com os professores e na relação com a cultura. O intelectual e o afetivo são indissociáveis.

Todos sabemos que, para o aluno, o conhecimento é trazido pelo afetivo: ele aprende bem o que cativa, numa atmosfera de aula que lhe pareça segura, com um professor que sabe criar afinidades. Eis por que a escola ao mesmo tempo tem necessidade de conciliar o intelectual e o afetivo, e constitui um local privilegiado para operar essa conciliação. A alegria na escola só é possível na medida em que o intelectual e o afetivo conseguem não se opor. (idem, p. 92)

Portanto “*a alegria na escola pode tornar-se realidade na medida em que a oposição psicológica entre as idades se dilua, proporcionando trocas produtivas entre elas.*” (idem, p. 63) Para isso é necessário que haja troca efetiva entre os adultos (professores) e as crianças (alunos) e o primeiro passo para tornar possível a comunicação entre as duas idades seria entender o que as crianças nos dizem sem dizer, como significam o que nós adultos lhes dizemos, entender como se expressam e o que dizem nas relações entre si.

Tal compreensão poderia contribuir de modo significativo para a atuação de professores e outros profissionais da educação, bem como para des-estigmatizar os alunos “indisciplinados”, cujas famílias recorrerem, muitas vezes, a medicamentos e terapias alternativas. No entanto, na dinâmica da sala de aula os professores, em geral, não param para prestar atenção nas interlocuções de que participam, para desvelar os diálogos e compreender o que há além das recusas e obediência aos seus pedidos, das atitudes tidas como desrespeitosas e daquelas que atendem a suas expectativas em termos de respeito.

A produção de sentidos nas relações entre professores e alunos

Ainda considerando as relações interpessoais na escola, recorri ao texto *Sobre a aula: uma leitura pelo avesso* (2001), em que Roseli Fontana focaliza a relação professor – aluno na dinâmica de produção de sentidos que tem lugar na aula.

Assumindo os estudos de Bakhtin sobre a linguagem em funcionamento nas relações sociais, a autora explica que a aula é um rico processo de produção de sentidos que se dá no encontro, institucionalmente assegurado, entre “*sujeitos que ocupam lugares sociais distintos – o lugar de professor e o lugar de alunos –*” (Fontana, 2001, p. 32), que são hierarquicamente organizados e que constituem uma unidade social uma vez que o papel de um não existe sem o papel do outro.

Por sua condição de reciprocidade, a relação de ensino/aprendizagem implica que os gestos e dizeres dos professores sejam sempre significados e produzidos na relação com os alunos. Desde a sua preparação, mesmo estando aparentemente solitário, o professor pensa a aula em diálogo com seus alunos, projetando suas expectativas e os possíveis sentidos que farão daquilo que se propõe a ensinar-lhes, bem como é afetado, nesse processo, pela memória de suas experiências anteriores, com outros alunos.

No seu acontecer, a aula se dirige aos alunos e é afetada por sua participação. Ela é um acontecimento inter-subjetivo, no qual o professor ocupa um lugar de exposição, pois sua fala

é pública, e ele não tem como controlar os processos de compreensão que acompanham seus dizeres porque

o outro a quem a aula se dirige “não é um ser privado de palavras” (Bakhtin, 1986) de significados, de vivências e de experiências: a compreensão é sempre uma réplica à palavra do outro, produzida pelo encontro/confronto entre as palavras ‘alheias’ e as palavras de que já nos apropriamos. (idem, p. 33)

Porque as relações sociais de ensino estabelecidas no contexto da escola não existem em si, mas são materializadas na medida em que os sujeitos reais, professor e aluno, que dela participam, interagem, mediatizados por suas diferenças e singularidades, mesmo que a fala do professor seja cuidadosamente planejada, ele não tem como controlar o modo como os alunos significam e elaboram seus dizeres, mediados por suas próprias experiências, vivências e significados já construídos. Isso acontece porque no processo de compreensão da palavra do outro produzem-se réplicas, ou seja, a palavra “alheia” é cotejada com as palavras que já foram apropriadas, que já são parte do sujeito (idem, p. 34).

Assim, ao se dirigir a seus alunos, o professor suscita atitudes de indagação, recusa ou adesão a que ele tem acesso não só verbalmente, mas, principalmente, por meio de expressões de indiferença ou aprovação, por meio do silêncio ou do ruído das conversas paralelas, da contenção ou não dos movimentos. É assim, de corpo inteiro, que os alunos indiciam-lhe como sua fala está sendo acolhida. O professor pode não apreender todas as réplicas que suas palavras suscitam, mas não tem como impedir que elas sejam produzidas.

Fontana lembra que no encontro/confronto que se instaura em toda e qualquer aula, o professor e os alunos têm em comum o espaço no qual se faz possível a vivência das diferenças, a relação entre eles e a relação deles com o conhecimento. Essa relação é instaurada e mediada pelas enunciações que, por sua vez,

são determinadas tanto pelas formas linguísticas que entram em sua composição (as palavras que fazem parte dela, as formas de suas relações morfológicas e sintáticas etc) quanto pelos elementos não verbais da situação em que é pronunciada, de tal modo que se perdermos de vista uma ou outra de suas dimensões, perdemos também a possibilidade de compreendê-la. (idem, p. 36)

Assim, nas relações de ensino, instauradas e mediadas pela linguagem, elaboram-se tanto os sentidos culturais dos conhecimentos que o professor compartilha com os alunos, quanto os sentidos do papel de professor, do papel de alunos, da autoridade e da disciplina.

Dessa perspectiva, pode-se dizer que há sentidos escolares de respeito, de autoridade e de disciplina que tanto se aproximam, quanto diferem daqueles produzidos e requeridos por

outras instituições como a família, a igreja, por exemplo. Ou seja, o respeito em uma celebração religiosa pode ter conotações distintas do respeito ao professor na aula ou aos demais participantes dela. Os sentidos de autoridade elaborados pelas crianças em outras instituições de que participam, chegam com elas à escola e mediatizam sua compreensão das regras de autoridade e das expectativas de respeito escolares.

Além das diferenças entre as experiências de alunos e professores, sua relação é mediada também por suas diferenças em termos de desenvolvimento. O professor, como adulto, já viveu mais tempo, apropriou-se de práticas culturais de linguagem e de pensamento mais complexas, nas quais os alunos estão sendo iniciados. Entre essas práticas mais complexas situam-se aquelas vinculadas à sistematização dos conhecimentos, que se assentam na elaboração de conceitos e requerem o domínio de informações e de operações intelectuais de análise e de generalização que ainda estão fora do alcance da criança. Nessas condições, o que o professor fala nem sempre é significado do mesmo modo pelos alunos, bem como as ações, reações e dizeres dos alunos nem sempre são entendidos por seus professores de acordo com suas intenções.

Segundo Vygotsky, os sentidos diversos produzidos entre sujeitos decorrem tanto das condições em que as relações interlocutivas são produzidas, como já pontado anteriormente neste texto, como também das transformações pelas quais os significados e sentidos das palavras passam ao longo do desenvolvimento dos indivíduos.

(...) as operações com signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. *Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos*; em vez disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. (Vygotsky, 1984, p. 41)

As transformações no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança são culturais e o adulto exerce nelas um papel mediador fundamental, por seu acesso mais amplo e diversificado às práticas e sentidos culturalmente produzidos e por um processo de apropriação e de elaboração mais abstrato e generalizante dessas práticas e sentidos.

No entanto, a mediação do professor não é um processo harmonioso e simples; pelo contrário, é bastante complexo e carregado de descontinuidades. Segundo Snyders (1993, p.90 e 91), os professores estão sempre à beira do abismo, pois *“É no interior das relações pedagógicas mais ricas que pode ocorrer um tipo de drama escolar: o professor deseja conduzir os alunos até o mais supremo e se decepciona por não consegui-lo (...)”*

Embora o professor, na dinâmica da aula, não tenha o poder de controlar de forma absoluta as elaborações que os alunos produzem acerca dos conhecimentos ensinados, está ao seu alcance acompanhar essas elaborações e, a partir desse acompanhamento, nelas intervir, explicitando sentidos em jogo e em que e porque se adequam, ou não, aos conhecimentos em elaboração.

A partir das análises de Snyders, de Fontana e de Vygotsky, percebe-se que as relações de ensino escolares compõem “*um espaço complexo, contraditório, cultural, histórico, múltiplo*” (Snyders, 1993, p. 37) no qual professor e alunos se constituem sujeitos e no qual os conhecimentos e as relações de autoridade são produzidos e ativamente significados.

SEGUNDA PARTE

As relações vividas na escola

Capítulo 3

Analizando os sentidos em jogo nas relações vividas



Questões metodológicas

Os episódios apresentados neste trabalho foram registrados por escrito em um caderno por mim utilizado na disciplina de Estágio Supervisionado – Anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse caderno, por orientação da professora que coordenava o estágio, eu descrevia as situações e interlocuções produzidas nas relações vividas na sala de aula e em outros espaços da escola pela turma que eu acompanhava. Interessavam-me para efeitos do estágio situações relativas ao processo de ensino e também as relações entre a professora e as crianças, entre as crianças e as relações das crianças comigo, professora auxiliar da turma.

Conforme a definição apresentada pela professora em sua proposta de estágio (Fontana, mimeo, 2011), a descrição consiste em uma exposição circunstanciada, feita em palavras, a respeito de algo, alguém ou de um acontecimento, que se observa, como também da trajetória percorrida pelo estagiário em sua inserção³ na escola. Este segundo sentido da descrição relaciona o ato de descrever ao movimento, ao traço que se inscreve em um determinado contexto que se segue percorrendo. No primeiro significado destaca-se o dizer **sobre** aquilo/aquele que se apreende pelo olhar e pela escuta. No segundo, a ênfase recai no movimento, nos deslocamentos que se produzem quando alguém se insere **em** um contexto. O foco descritivo é a trajetória configurada pelos deslocamentos no contexto e as negociações que se travam com os sujeitos que o constituem.

A descrição da trajetória, ao remeter à inserção e participação no contexto observado aproxima-se da pesquisa participante que se caracteriza, segundo Laville e Dione (1999), pelo fato de o pesquisador *“mistura[r]-se ao cotidiano do grupo que estuda, fazendo sua presença tão discreta quanto possível, e realiza[r] sua experiência, compartilhando a vida, as atividades, os comportamentos, até mesmo as atitudes e os sentimentos das pessoas que o compõem”* (p. 154).

Os dois significados da descrição com que a professora de estágio trabalhava pontuam, como ela própria destacava em sua proposta de estágio:

possibilidades de aprendizado distintas - o olhar **sobre** e o olhar **em/com** - que, embora diferentes, não são excludentes entre si na medida em que convergem na mesma direção: a dinâmica das relações sociais. A descrição da escola desenvolve-se a partir do olhar e da escuta voltados para a dinâmica relacional produzida entre os sujeitos da escola. A descrição da trajetória que os estagiários inscrevem na escola focaliza seu movimento de inserção nas relações sociais escolares, sua

³ Segundo os antropólogos a inserção consiste em entrar, incluir-se em um grupo social que se deseja conhecer. Ela envolve um complexo processo de relação com o outro, suas práticas e valores que é mediado pela política de conhecimento que norteia essa relação.(FONTANA, 2011)

atuação dentro delas, os usos e os sentidos nelas produzidos e apreendidos e também os efeitos dessas relações sobre os seus modos de agir, apreender, elaborar e enunciar a escola, a docência, outro e a si mesmo. (idem, p. 6)

Tanto em um sentido quanto no outro, a descrição a que se visa deve ser o mais objetiva possível, já que indicia, inescapavelmente, uma forma de interpretação da realidade. Ou seja, a descrição, os elementos com que ela é composta e a forma como eles são ordenados já obedecem a algum princípio classificatório e têm relação com as condições da observação e com a experiência do observador, com os sentidos e preocupações que o mobilizam em relação à situação observada.

Considerando, ainda, as condições de produção da observação, cumpre destacar que embora o objetivo da pesquisa participante seja a análise das relações do grupo estudado, sem a influência do pesquisador, é sabido que a simples presença deste no local afetará o comportamento dos sujeitos pesquisados. Por isso se torna necessário um tempo para que os pesquisados se familiarizem com sua presença, além de uma explicação prévia, por parte do observador de suas intenções no local. Desse modo, a pesquisa demandará mais tempo do que apenas o suficiente para recolher dados. Será necessário comparar os dados do início e do fim das observações para que se perceba onde a influência do pesquisador se mostra mais relevante.

Pelo fato de eu já ocupar um lugar na escola – o de professora auxiliar da sala - e estar ali todos os dias desde o semestre anterior ao documentado na pesquisa, eu contava com a familiaridade da professora e das crianças em relação a minha presença.

Em função das características de minha inserção na escola, a professora orientadora de estágio sugeriu que eu privilegiasse a descrição das situações com as quais eu não sabia lidar e que, por isso, me incomodavam.

Assim procedi ao longo do segundo semestre letivo. Em sala, eu fazia apontamentos breves, em especial as palavras utilizadas pelos sujeitos em seus enunciados e descrevia os episódios que me instigavam, depois de ocorridos, distante do local de trabalho.

Muitas dessas descrições foram abordadas durante as orientações de estágio, momentos nos quais a professora e eu conversávamos sobre elas e as analisávamos. Foi no contexto dessas orientações, em que pude perceber como a problematização das situações e relações vividas na escola, tendo em vista situar historicamente os sentidos e as contradições nelas contidos (sentidos da docência, da infância, das relações entre gerações e do papel social da

escola) poderia me ajudar a compreender o vivido e elaborar formas de ação em relação a ele, que defini o tema deste trabalho e seus primeiros encaminhamentos.

Nas orientações de estágio, feitas individualmente em horário distinto do das aulas da disciplina, apurei minhas descrições a partir das indicações feitas pela professora que ao lê-los, assumia o papel de “representante leitor”⁴, indicando o que precisava ser melhor explicado, o que necessitava ser completado, passagens em que as impressões se sobrepunham ao relato do acontecido. Nessas interlocuções pude apreender a distinção entre demonstração e persuasão.

Goode e Hatt, no terceiro capítulo de seu livro, *Métodos em pesquisa social* (1979), explicam a diferença entre os dois conceitos, afirmando que, ao contrário da persuasão, a demonstração visa a explicação da existência de certa realidade, sem juízo de valor. A ciência, portanto, se utiliza de demonstração e não persuasão. Para a ciência social, especificamente, “*é certamente necessário [...] distinguir entre as afirmações sobre o que é das sobre o que deveria ser.*” (p. 27)

No reencontro com o caderno de registros, meu primeiro movimento foi o de reler todos os episódios documentados, identificando aqueles em que emergiam comportamentos com os quais eu não soubera lidar e interpretara como indicativos de falta de respeito e de “indisciplina”. Dentre tais episódios selecionei três para análise.

Na análise feita procurei caracterizar as condições em que as interlocuções entre as crianças e as interlocuções delas com a professora e com a professora auxiliar, no caso eu mesma, foram produzidas e apreender o que se comunicava nessas relações e como. Procurei também levantar indicadores dos sentidos atribuídos, pelos sujeitos em interação, às falas e ações que se produziam nas relações de que participavam e dos efeitos dessas interlocuções sobre eles.

⁴ A expressão “representante leitor” foi forjada por Góes (1993) para designar as mediações deliberadas do professor em relação aos textos dos alunos. Nessa mediação, o professor se coloca como um interlocutor imediato que aponta para o autor do texto enunciados com ambiguidade referencial, enunciados inadequadamente encadeados, a necessidade de expansão de segmentos do texto pouco desenvolvidos, etc. A mediação do representante do leitor implica um refinamento do caráter comunicativo da escrita, tendo em consideração o lugar do leitor e, em decorrência, do escritor. Essa mediação requer a análise e revisão do texto para além das convenções de registro, embora passe por elas. Nela, aquele que escreve é conduzido a identificar inconsistências e inadequações dos enunciados, a completar informações, a explicitar as relações que estabeleceu entre situações que aparecem em seu texto, vivenciando a escrita como instância de ação sobre a linguagem e de organização ou transformação do pensamento.

Episódio nº 1 – Ele não é meu amigo!

A turma na qual eu atuava como professora auxiliar era de 1º ano e reunia quatorze crianças de seis anos de idade. As atividades preparadas pela professora objetivavam o domínio da linguagem escrita e das bases da aritmética pelas crianças, mas também abordavam temas de interesse dos alunos e aquilo que eles traziam como curiosidade, como desejo de saber.

Por se tratar de um 1º ano do Ensino Fundamental, a rotina de classe trazia ainda muitas características da Educação Infantil, tais como a roda da conversa no início das aulas, a “hora da história”, as brincadeiras, o parque, o dia brinquedo de casa, quando as crianças ainda traziam para a escola seus brinquedos e o trabalho com cantinhos, no qual as crianças escolhiam as atividades que queriam fazer e quando, devendo cumprir seu próprio planejamento ao longo da semana.

O primeiro episódio destacado para análise se inicia no momento do Brinquedo de Casa.

15/08/13 – As segundas-feiras normalmente são dias tranquilos. As crianças levam seus brinquedos e saímos no pátio para brincarem logo após a Atividade Independente, às 7h15min. Neste dia, fazemos Atividade Coletiva, ao invés de Cantinhos, vamos à biblioteca e ao parque.

Hoje, já no momento do Brinquedo de Casa, três alunos estavam com o brinquedo do J. e S. estava sentado à frente deles, apenas olhando. Eu me sentei ao lado do S. e perguntei:

- S., por que você não está brincando?

- Porque o J. não deixa! – ele respondeu.

- J, por que você não deixa o S brincar? – eu perguntei.

- Porque não tem brinquedo suficiente.

A verdade é que havia brinquedo para dividir entre todos eles e eu tentei convencê-los disso.

- Olha, meninos, tem esses aqui (eram dois brinquedos que estavam ao lado), o S. pode usar, não pode, S.?

- É! – ele respondeu, entusiasmado.

J. ameaçou deixar, mas GF me interrompeu:

- Ele não vai brincar e pronto!

Eu tentei argumentar com GF, dizendo:

- G, você lembra que a professora explicou que se fosse para não deixar os amigos brincarem, era para deixar o brinquedo em casa?

- Ele não é meu amigo!

- G, aqui todos somos amigos...

Enfim, continuei tentando por mais alguns minutos, até que a professora chegou e disse ao J:

- J, você se lembra quando ninguém queria brincar com você? Como você se sentia?

Ele não respondeu e ela deixou que ele pensasse e os quatro se resolvessem.

Eu saí dali, mas continuei olhando, curiosa para saber como terminaria aquela “brincadeira”. Por fim, todos jogaram.

Depois desta atividade, fomos para a sala para a professora ler uma história e em seguida foi o momento do Reconto. O momento do Reconto acontece na biblioteca, onde além de ouvirem uma

história e fazerem uma atividade relacionada a ela, as crianças escolhem um livro para ler em casa e depois contam aos colegas.

Nesse dia, ao invés de recontar, a professora pediu que GM, que já lê, lesse o livro que tomara emprestado. Enquanto GM estava lendo, GF começou a provocar as outras crianças. A professora pedia que GM interrompesse sua leitura a todo o momento para pedir ao GF que parasse.

Eu estava arrumando algumas atividades no armário e acompanhava a situação à distância. Diante das seguidas interrupções da leitura feita por GM, resolvi me sentar junto dos alunos para ajudá-los a parar com as provocações e ouvir o colega. Eu chamei a atenção do GF várias vezes e, em uma delas, pedi para ele respeitar seu amigo.

- Ele não é meu amigo! – ele respondeu.

- Não fala assim, GF. Ele é seu amigo, sim. E mesmo que não fosse, ele merece respeito – eu falei.

Como não adiantou, deixei de me dirigir a ele e comecei, eu mesma, a prestar atenção na leitura, ignorando-o. Neste momento, ele pegou sua garrafa de água na mochila, colocou creme dental dentro dela e ameaçou beber. As crianças que estavam sentadas próximas a ele adoraram a bagunça. Eu pedia para ele me dar a garrafa ou guardá-la na mochila, até tentei tirá-la de suas mãos. Então, ele respondeu:

- Não vai pegar, sua mané!

Eu não respondi. Apenas pedi, em vão, que os outros alunos ouvissem GM. Senti-me inútil, principalmente porque esta não foi a primeira vez que GF me respondia daquela maneira. Isso acontecia quase que diariamente. Sabia que não poderia perder o controle, pois isso apenas pioraria a situação, mas me sentia de mãos atadas, sem saber o que fazer diante de uma criança, apenas uma criança, que se sente com total domínio sobre mim.

Após o parque, a professora havia chamado as crianças para a Avaliação do Dia e algumas estavam do lado de fora da sala, bebendo água. Eu fui chama-las e GF estava espirrando água no E. Chamei E. e disse que ele já havia bebido água suficiente e até brincado, então já poderia entrar. E. entrou e eu disse o mesmo, do mesmo modo, ao GF. Ele respondeu:

- Não! Eu quero beber mais! Quero ficar gordo!

- Água não engorda – eu expliquei – se você ainda está com sede, volta para o fim da fila, mas deixa seus amigos beberem água também.

Ele não saiu dali. Eu puxei-o com as mãos (depois me arrependi, pois não deveria ter feito isso) e o segurei. Nesse momento, a professora saiu da sala e mandou todos entrarem.

Terminada a Avaliação do Dia, as crianças guardaram seus materiais na mochila e formaram fila para sair. JC e GF estavam no tapete, agachados, e JC dizia:

- Para GF! Não é minha!

Aproximei-me para saber o que estava acontecendo. JC estava bravo:

- GF está colocando essa bolacha na minha mochila. Não é minha!

Tirei a bolacha da mochila de JC e disse:

- GF, nós não colocamos as coisas na mochila dos outros se eles não deixarem. É sua esta bolacha?

Ele não respondeu. Eu perguntei mais duas vezes, ele continuou não respondendo. Eu desisti, fui guardar a bolacha no armário, e a professora chamou a atenção dele:

- G., a Giovana te fez uma pergunta. É sua esta bolacha?

- Não – ele respondeu.

O episódio descrito contém situações que são rotineiras em salas de aula: crianças que excluem seus pares das brincadeiras, que não atendem a solicitações da professora, que buscam chamar a atenção; professoras que se angustiam com tais situações, professoras que sabem conduzir-se bem através delas. Eu o selecionei não por seu caráter rotineiro, mas

porque nele se explicita como as crianças respondem de maneira diferente a minhas intervenções e à fala da professora e também como nossos modos de participar da situação são distintos. Para analisá-lo optei por subdividi-lo em três diferentes momentos, nos quais focalizo meu modo de agir com as crianças, o modo de agir da professora e as reações suscitadas por nossas intervenções.

1º momento – A exclusão de S.

Em um primeiro momento, ao ver uma criança (S.) sentada sozinha, apenas olhando um grupo que brincava com brinquedos trazidos de casa por J, decidi me aproximar dela para indagar por que não estava brincando. Em sua resposta - *Porque o J. não deixa!* - ela confirmou minha suposição de que havia sido excluída pelo grupo.

Onde estavam as crianças inocentes e fraternas que eu imaginava existir? Onde estava a camaradagem entre elas? Realmente Snyders parece ter razão quando afirma que “*o grupo de colegas em geral é muito mais um freio do que um apoio*” (1993, p.69).

Afetada pela exclusão observada e confirmada, decidi intervir e mostrar ao grupo, movida por deveres morais, que na escola os brinquedos “devem” ser divididos e todos os colegas integrados às brincadeiras. Dirigi-me então ao J, estabelecendo o seguinte diálogo:

- J, por que você não deixa o S brincar? – eu perguntei.
- Porque não tem brinquedo suficiente.
- A verdade é que havia brinquedo para dividir entre todos eles e eu tentei convencê-los disso.
- Olha, meninos, tem esses aqui (eram dois brinquedos que estavam ao lado), o S. pode usar, não pode, S.?
- É! – ele respondeu, entusiasmado.
- J. ameaçou deixar, mas GF me interrompeu:
- Ele não vai brincar e pronto!

O resultado de minha tentativa foi a reafirmação da exclusão por uma outra criança do grupo – GF . Embora em seu enunciado GF tivesse utilizado uma expressão que dava por encerrada qualquer tentativa de inclusão de S. na brincadeira – “*Ele não vai brincar e pronto!*” - , eu insisti:

- GF, você lembra que a professora explicou que se fosse para não deixar os amigos brincarem, era para deixar o brinquedo em casa?
- Ele não é meu amigo!
- GF, aqui todos somos amigos...

A resposta de GF me surpreendeu. Em momento algum, eu parara para pensar que as crianças da classe poderiam não ser amigas. O argumento de que todas as crianças devem ser

amigas é muito presente no contexto escolar, especialmente nas séries iniciais. Essa ideia é tão comum quanto o fato de as professoras se referirem a essa suposta amizade, sempre que algum conflito se instaura em classe. Em suas repreensões elas costumam pedir que as crianças respeitem “o amigo”, que peçam desculpa “ao amigo”, que chamem “o amigo” para brincar.

A resposta de GF me fez considerar de onde vinha esse meu entendimento e perceber que aquilo que eu dissera e que o valor implicado em meu enunciado não eram exclusivamente meus. Em meu enunciado estava implícita uma forma de entender as crianças e as relações entre elas que se baseava na ideia de uma natureza infantil de cunho moral.

Charlot (1979) explica que o nascimento da ideia de infância é recente, e que o fato de as crianças passarem a frequentar colégios separados da vida social adulta teve justificativas morais que, baseando-se na ideia de que a criança é um ser inacabado e guiado por suas paixões e desejos, a quem faltam razão e experiência, necessita ser educada. Tanto as pedagogias baseadas na ideia de que a criança deve ser disciplinada rigorosamente para que se desenvolva intelectual, física e moralmente, quanto a pedagogia naturalista de Rousseau, para quem a criança é, por natureza, inocente, espontânea, curiosa, aberta à vida e ao próximo, devendo ser protegida pelo adulto de modo a evitar que se corrompa, uma vez que a sociedade constituída faz com que ele tema a educação que, desde cedo, coloca a criança em contato com o mundo de vícios e hipocrisia, têm um forte acento moral: a criança deve aprender a controlar seus impulsos e desejos em relação ao mundo físico e nas relações com as pessoas.

Nesse sentido, o meu modo de agir com as crianças neste episódio revela uma ideia de infância muito próxima às pedagogias modernas que entendem como dever do educador conduzir as crianças ao controle das inclinações (desejos e impulsos) individuais em nome de relações ideais de harmonia e de respeito mútuo entre iguais. No caso em análise, minha intervenção se dirigia ao impulso, por elas manifestado, de não querer dividir o brinquedo e de excluir colegas da brincadeira.

No entanto, como lembra Snyders (1993), talvez tenhamos que aprender a não considerar apenas “os aspectos diabólicos” (p.74) dos conflitos entre alunos e do sofrimento dos excluídos. As relações entre os alunos não são harmônicas, ao contrário, as particularidades individuais e as diferenças sociais entre eles fazem com que, na escola, o sentimento de exclusão e de desprezo de uns em relação aos outros seja muito comum

(Snyders, 1993, p. 69), bem como seja muito difícil a construção de uma unidade entre eles. Para Snyders, essa unidade deve ser pensada dentro da especificidade da escola.

“Dar-se bem com os colegas de classe, entre companheiros de classe, não é a mesma coisa que o companheirismo de lazer, de jogos: a cultura, o progresso cultural se acham em questão, visto que a gente está na escola” (idem, p. 74). A alegria do convívio, segundo ele, pode e deve se unir à alegria de uma tensão projetada para a cultura, quando se vive a relação com os conhecimentos com uma certa intensidade de interesse e de seriedade.

Classes onde realmente se trabalha em comum. ‘cada um tortura a mente junto com os outros para encontrar soluções’. Daí uma primeira superação: são classes onde ‘cada um participa da organização’, e o próprio esforço é que lança os alunos em direção à questão fundamental: ‘como convém viver’. (idem, p. 74)

A intervenção da professora, distinta da minha, inclusive em seus efeitos, também me fez pensar.

- J, você se lembra quando ninguém queria brincar com você? Como você se sentia?

Ele não respondeu e ela deixou que ele pensasse e os quatro se resolvessem.

Eu sai dali, mas continuei olhando, curiosa para saber como terminaria aquela “brincadeira”. Por fim, todos jogaram.

Diferentemente de mim, a professora não evocou o dever, nem a amizade idealizada. Ela convidou J. a pensar sobre a situação a partir de uma experiência de exclusão vivida por ele; questionou os sentimentos do aluno, sem pressupor conhecê-los ou fazer juízo moral deles e pediu que ele se lembrasse de suas próprias experiências.

A postura da professora frente à mesma situação está mais próxima de uma relação em que professor e aluno são parceiros sociais. Charlot (1979) explica que ao considerarmos a criança como parceiro social do adulto estabelecemos com ela um outro modo de relação que tem características específicas, uma vez que a criança é compreendida em sua relação com o mundo social adulto (p. 261). Nessa relação, a professora mostrou que sabe que a criança tem uma história e pediu que ela se recordasse disso, chamando-a para um diálogo. Como a criança não respondeu, a professora, entendendo que ela não queria falar sobre isso, não a obrigou a responder, apenas deixou que ela pensasse, julgasse e decidisse, por si mesma, o que iria fazer.

Snyders explica que *“para que o aluno encontre alegria na relação, é preciso que ele se sinta e seja efetivamente levado a sério, tanto quanto um adulto.”* (1993, p. 81) A professora, mesmo sabendo que o aluno precisava de ajuda para entender o que estava acontecendo, reconheceu que ele poderia decidir se queria que o outro brincasse ou não, mas que esta decisão implicava que ele reconhecesse os sentimentos que poderia estar provocando

no colega ao não deixá-lo brincar. Ela ensinou o aluno a perceber que da mesma forma que não gostou de ser excluído, seu colega também poderia se sentir assim com seu gesto e, a partir disso, tomar uma decisão. A professora levou o aluno a sério, reconhecendo seus sentimentos e não fazendo juízo moral deles.

Para Snyders, os *“parceiros têm que viver entre si como diferentes, desiguais e, simultaneamente, em reciprocidade, porém uma reciprocidade que não suprima, que não tenha a pretensão de suprimir o fosso que existe entre as idades.”* (1993, p. 81)

2º momento – Novas exclusões.

Depois desta atividade, fomos para a sala para a professora ler uma história e depois foi o momento do Reconto (quando vão à biblioteca, além de ouvir uma história e fazer uma atividade relacionada a ela, as crianças escolhem um livro para fazerem a leitura em casa e depois contam aos colegas). Desta vez, ao invés de recontar, a professora pediu que GM, que já lê, lesse o livro que ele emprestou. Enquanto GM estava lendo, GF começou a provocar as outras crianças. A professora pedia que GM interrompesse sua leitura a todo o momento para pedir ao GF que parasse.

Neste momento, eu estava arrumando algumas atividades no armário e resolvi me sentar junto dos alunos para ajuda-los a parar para ouvir o colega. Eu chamei a atenção do GF várias vezes e, em uma delas, pedi para ele respeitar seu amigo.

- Ele não é meu amigo! – ele respondeu.

- Não fala assim, GF. Ele é seu amigo, sim. E mesmo que não fosse, ele merece respeito – eu falei.

Como não adiantou, eu parei de pedir para ele parar e comecei, eu mesma, a prestar atenção na leitura, ignorando-o. Neste momento, ele pegou sua garrafa de água na mochila, colocou creme dental e ameaçou beber. As crianças que estavam sentadas próximas a ele adoraram a bagunça. Eu pedia para ele me dar a garrafa ou guardá-la na mochila, até tentei tirá-la de suas mãos. Então, ele respondeu:

- Não vai pegar, sua mané!

Eu não respondi. Apenas pedi, em vão, que os outros alunos ouvissem GM. Senti-me inútil, principalmente porque não foi a primeira vez que ele me respondeu daquela maneira, é uma situação quase diária. Sei que não posso perder o controle, pois isso apenas piora a situação, mas sinto que estou de mãos atadas, não sei o que fazer. Ele é apenas uma criança, mas se sente com total domínio sobre mim.

Nesta segunda situação, GF novamente protagoniza uma situação de exclusão e desrespeito ao colega que fazia a leitura. A professora chamou a atenção do aluno algumas vezes, mas deu andamento à atividade. Mesmo tendo observado sua atitude, na tentativa de ajudar, eu parei o que estava fazendo e sentei na roda para chamar a atenção de GF. Eu queria fazê-lo obedecer à professora. Em face do fracasso de minhas tentativas, mudei de atitude ignorando-o. A criança, então, também mudou seu comportamento de modo a chamar minha atenção novamente para si.

Sua atitude provocou-me a indignação e desencadeou minha “ilusão” de controle, pois ao me dirigir a GF fiz dele o centro das atenções. Interpretei o fato de ele ter me chamado de “sua mané” como um indicador de que ele percebera que havia tido êxito na disputa de forças que se estabeleceu entre nós. Nessas condições, eu deixara de lado uma postura de adulta e havia me colocado no mesmo nível dele.

Em minha reflexão, quando registrei o episódio no caderno, escrevi “*ele é apenas uma criança, mas se sente com total domínio sobre mim.*” Assim como na situação anterior, este pensamento, tão comum que pode ser considerado um clichê, traz implícita uma ideia de natureza infantil, de acordo com a qual a criança está em vias de se tornar alguém que ainda não é. A ideia de natureza infantil pressupõe, também, que haja características universais de infância. Uma delas seria considerar que ela deva ser, em qualquer situação, submissa ao adulto, uma vez que este é, ao contrário dela, experiente e sábio. A relação adulto-criança é, portanto, unilateral; somente o adulto tem condições de ter domínio e agir sobre a criança e deve reprimir seus comportamentos de oposição.

Charlot, entretanto, afirma que a criança “*não é, simples e abstratamente, uma criança*” (1979, p. 251). Ela está inserida em um quadro social determinado e exerce, nas diferentes instituições pelas quais passa (família, escola) papéis sociais distintos. Por isso, é necessário entender a criança em relação à sua condição infantil: “*a criança é um ser em crescimento, sua personalidade está em via de formação, vive num meio social adulto ao qual não está imediatamente adaptada.*” (1979, p. 253) Dessa maneira, crescer tem sentidos diferentes em contextos sociais diferentes.

Nesse sentido, os comportamentos infantis de oposição são respostas sociais à relação com o adulto. Além disso, Charlot afirma que a criança tem domínio sobre o adulto. Ele explica que porque a criança tem necessidades fisiológicas que não consegue suprir, é dependente do adulto. Esta dependência, no entanto, faz com que ela exerça sobre ele um poder que é social.

[A criança] dirige ao adulto um certo número de solicitações, de início, essencialmente vitais e inconscientes, depois, cada vez mais afetivas, sociais e conscientes. O adulto reage a seus apelos em função de seus próprios problemas, de seus conflitos, de sua personalidade, etc. Da mesma forma, a sociedade responde às exigências infantis em função de seus modos de produção, de sua organização, de suas estruturas, etc. Essas reações do adulto e da sociedade modificam, por um processo de compensação, o grau de impotência e o nível de exigências da criança. (Charlot, 1979, p. 107)

Na situação apresentada, o fato de GF saber que eu não iria deixá-lo beber a água com creme dental, fez com que ele se utilizasse disso para fazer com que eu me submetesse ao seu desejo de atenção.

Snyders também afirma que “*o aluno exerce controle sobre a autoridade do mestre*” (1993, p. 85), já que o domínio do mestre sobre o aluno depende de o aluno prestar a sua colaboração, ou não. Nesse sentido, diz Snyders, a autoridade do professor não passa de uma real falta de autoridade se a entendermos como algo em si e não como algo construído na relação, num esforço conjugado entre o professor e o aluno.

Além disso, Snyders adverte que sendo o lugar social do professor um lugar de exposição, ele é também mais frágil. Como o professor passa muito tempo com os alunos, exposto a eles, estes descobrem suas fraquezas e, muitas vezes as expõem e exploram. Por este motivo, afirma o autor, “o educador torna-se ridículo”.

3º momento – Outras disputas no jogo de atenção.

Após o parque, a professora havia chamado as crianças para a Avaliação do Dia e algumas estavam do lado de fora da sala, bebendo água. Eu fui chama-las e GF estava espirrando água no E. Chamei E. e disse que ele já havia bebido água suficiente e até brincado, então já poderia entrar. E. entrou e eu disse o mesmo, do mesmo modo, ao GF. Ele respondeu:

- Não! Eu quero beber mais! Quero ficar gordo!

- Água não engorda – eu expliquei – se você ainda está com sede, volta para o fim da fila, mas deixa seus amigos beberem água também.

Ele não saiu dali. Eu puxei-o com as mãos (depois me arrependi, pois não deveria ter feito isso) e o segurei. Nesse momento, a professora saiu da sala e mandou todos entrarem.

Terminada a Avaliação do Dia, as crianças guardaram seus materiais na mochila e formaram fila para sair. JC e GF estavam no tapete, agachados, e JC dizia:

- Para GF! Não é minha!

Aproximei-me para saber o que estava acontecendo. JC estava bravo:

- GF está colocando essa bolacha na minha mochila. Não é minha!

Tirei a bolacha da mochila de JC e disse:

- GF, nós não colocamos as coisas na mochila dos outros se eles não deixarem. É sua esta bolacha?

Ele não respondeu. Eu perguntei mais duas vezes, ele continuou não respondendo. Eu desisti, fui guardar a bolacha no armário, e a professora chamou a atenção dele:

- G., a Giovana te fez uma pergunta. É sua esta bolacha?

- Não – ele respondeu.

GF mais duas vezes conseguiu monopolizar minha atenção e demonstrar que não acatava minhas solicitações, vencendo-me. Nas duas situações foi necessária a intervenção da professora para resolver o impasse em que eu mesma me colocara. Em ambas, a exemplo do que já ocorrera no momento da leitura, a professora não entrou em disputa com GF,

limitando-se a dar continuidade às atividades, assumindo seu lugar de adulto, aquele organiza, prevê e comanda.

Mas esse lugar, assim como a autoridade, ressalta Snyders, tem que ser reconquistado sempre, pois *“a indiferença dos alunos e até a bagunça constituem ameaças nunca afastadas”* (1993, p. 85), não só porque o reconhecimento da autoridade do adulto é construído com a participação do aluno, como já assinaléi anteriormente, mas também porque, segundo Freud, citado por Snyders, a criança luta para conquistar seu próprio lugar na existência e nessa luta *“ela transfere para o professor a contradição que vive em relação ao pai: o pai, modelo a ser respeitado e imitado, aquele de quem tanto se espera, mas também um rival a ser eliminado”* (idem, p. 79). Se nessa luta é penoso para o aluno aceitar a superioridade de poder do professor, diz Snyders, também é impossível evitá-la: *“a relação educador-educando jamais será simples ou plana”* (idem, ibidem).

Episódio nº 2 – Você não sabe de nada!

13/10/11 – Hoje fizemos algumas experiências para provar a existência do ar, pois as crianças estão estudando *“os quatro elementos”* para a Mostra Científico-cultural do colégio. Depois de fazerem as experiências e conversarem sobre elas, a professora pediu às crianças que as registrassem em uma folha que seria colada no caderno. Primeiramente, as crianças teriam que fazer o desenho e depois escrever uma frase ou algumas palavras sobre a atividade de encher a bexiga até estourar, para provar que lá dentro havia ar. Elas escreviam do próprio jeito. Ou seja como sabiam escrever, e depois eu e a professora passávamos para corrigir.

Na atividade do J estava escrito BIXGA, ENGE e outra palavra da qual não me recordo as letras. Ele queria dizer BEXIGA, ENCHI COM OXIGÊNIO. Ele não estava muito feliz em fazer a atividade, queria brincar e repetia que este era o *“pior dia de todos!”* J havia apagado várias vezes e se apenas colocasse as letras que faltavam e trocasse uma ou outra letra, a atividade ia ficar muito bagunçada e sem capricho. Orientei que apagasse, mas ele não apagou direito.

- J, eu vou apagar para você porque seu lápis está muito forte – eu disse, já apagando. Deixei apenas a letra *“B”* – Agora vamos lá J, beee-xiga. Qual letra vem depois do *“B”*?

- Mas eu já escrevi! – ele respondeu, bravo.

- Você escreveu bixiga. Não é com *“i”*, é bexiga. Be...com *“e”*.

Seguimos assim até chegar à palavra ENGE (enchi). Pedi que escrevesse o EN novamente.

- Eu já escrevi isso! É o pior dia, hoje!

Ele foi passando o lápis por cima das letras e passou por cima da letra *“g”* também.

- J, ENCHI não se escreve com *“g”*.

- É sim! Eu já fiz!

- Não J. O *“e”* e o *“n”* estão certos, mas o *“chi”* é com *“ch”*.

- Ele escreveu novamente o *“g”* e eu novamente apaguei e expliquei.

- Mas tem *“g”*!

- J, não tem *“g”* nessa palavra. ENCHI. Não falamos ENGI, falamos ENCHI. O CHI é com *“ch”*.

Nesse momento a professora ouviu e explicou:

- Gi, explica para ele que tem som de *“x”*, mas é com *“ch”* que se escreve. O *“ch”* tem o mesmo som do *“x”* nesse caso.

- Ouviu J? – eu perguntei, e repeti a explicação da professora.
- Não é assim! Você não sabe de nada!
- J, meu anjo – eu disse, depois de respirar fundo, pois fiquei chateada com a fala dele – eu sei sim. ENCHI é com “ch”. Você não ouviu a professora? Vamos escrever?
- Não, você não sabe! Só a minha mãe sabe! Eu odeio hoje! – ele cruzou os braços em cima da mesa e deitou a cabeça nos braços.
Ignorei o que ele falou e disse:
- Vamos, J, vamos continuar.

Neste segundo episódio, minha relação com a criança foi estabelecida no contexto de acompanhamento e intervenção em uma atividade de escrita. Ao me aproximar de J. vi que havia palavras a serem corrigidas e que ela já havia apagado o que escrevera várias vezes. Isso indicava que J. fizera o esforço de atender à proposta feita pela professora. No entanto, o que chamou minha atenção, mais do que a tentativa de atender à professora, foram seus comentários acerca de sua insatisfação com a tarefa - “*Este é o pior dia de todos!*”-, seu desejo de brincar e o aspecto feio de sua folha mal apagada, que sugeria, do ponto de vista do capricho, certo descuido. Os pontos a que dirigi minha atenção orientaram minha intervenção, levando-me a apagar tudo o que a criança havia escrito. Em resposta a meu gesto, a criança reagiu dizendo que já havia escrito.

No livro *Alunos Felizes* (op. cit.), Georges Snyders afirma que as recusas dos alunos não devem ser entendidas como “capricho infantil”, mas decifradas no diálogo, na relação com o adulto.

J. protestava contra minha atitude de não reconhecimento dos esforços que ele fizera. De fato ele já havia escrito e ao invés de indicar-lhe o que necessitava ser corrigido na escrita e evidenciar o quanto ele acertara – e que seria motivo de alegria escolar -, eu apagara tudo o que ele fizera em nome de uma atividade mais caprichada, o que poderia ser um novo objetivo a ser proposto a J, sem que eu ignorasse tudo o que ele havia conseguido.

Conforme sinaliza Snyders (op.cit.), muitas vezes, aquilo que os professores entendem como indisciplina é a busca da criança pela alegria escolar (p. 17). O autor explica que as crianças têm desejo de crescer e de conhecer, entretanto, as atividades escolares são pensadas para ajudar a criança a progredir em direção à cultura, mas raramente com a preocupação de trazer alegria no presente.

Hoje, relendo o episódio com a mediação de Snyders, reconheço que eu de fato entendera a reação de J. como um capricho, como um desejo de desocupar-se da atividade e não como uma reação ao meu desconhecimento do quanto ele fizera. Como reconheço

também que agindo do modo como agi, desloquei o foco de minha atenção daquele que era o objetivo primeiro da proposta da professora – a escrita. A criança manteve-se nele, daí ela afirmar que já havia feito o que fora pedido.

Em sua intervenção na situação de confronto produzida entre mim e a criança, a professora direcionou-nos para a escrita, mas eu mesma, sem perceber o que estava em jogo na relação, dei continuidade a ela, sem retomar meu gesto inadequado, sem me desculpar com J., levando-o a manifestar seu desconforto em relação a minha falta de compreensão, dizendo: *“Você não sabe de nada!”*

Tal reação de J. reforçou em mim a imagem de uma criança caprichosa e desrespeitosa. Senti-me chateada e desvalorizada em relação à professora, a cuja autoridade recorri – *“Você não ouviu a professora?”*

Mais uma vez recorro a Snyders quando lembra que *“a alegria na escola pode tornar-se realidade na medida em que a oposição psicológica entre as idades se dilua, proporcionando trocas produtivas entre elas”* (op.cit., p. 63). Para isso é necessário que haja troca efetiva, ou seja, diálogo entre os adultos (professores) e as crianças (alunos). Compreender o que as crianças nos dizem seria o primeiro passo para tornar possível a comunicação entre as duas idades.

Segundo Tuleski (2005, p. 133) *“a criança participa ativamente quando é capaz de compreender os objetivos de cada tarefa ou exercício executado, e, principalmente, quando seu desenvolvimento particularizado é respeitado”*. Nesse sentido, ela afirma que, muitas vezes, o problema não está no aluno, mas sim na escuta do professor, na metodologia utilizada por ele, naquilo que ele vê e valoriza, sem muitas vezes explicitar tais valores para a criança. Diante de situações que não fazem sentido aos alunos, estes encontram na indisciplina uma maneira de “dizer” ao professor que algo está errado.

Nesse sentido, entender como se expressam e o que nos dizem as crianças e, conseqüentemente, entender como as crianças se expressam entre elas pode contribuir de modo significativo para a atuação de professores e outros profissionais da educação, bem como para desestigmatizar os alunos “indisciplinados”, pois como aponta Snyders, a criança deixa de ser indisciplinada quando sente alegria.

Em minha incompreensão do que J. tentava me dizer segui insistindo e medindo forças com ele. Senti-me atingida ao ouvir dele que eu não sabia “de nada”. Entendi em suas

palavras que ele conhecia minha fragilidade e minha insegurança como uma professora auxiliar, com pouca experiência.

Recorro então à autoridade do lugar de adulto - *Você não ouviu a professora?* Charlot explica, entretanto, que autoridade do adulto não é natural, é social. Ela difere segundo as sociedades, as instituições e os indivíduos envolvidos. Por meio dela, se estabelece a relação entre o adulto e a criança que, por sua vez, também é social. O adulto, entretanto, considera-a natural e a justifica como substituta ao controle que a criança não tem sobre a própria natureza, sobre seus desejos e impulsos. A autoridade do adulto vista como forma de proteger a criança está, portanto, vinculada à imagem de natureza infantil. Segundo o autor, *“considerar como natural a autoridade do adulto sobre a criança é dissimular a maior ou menor legitimidade das formas sociais que ela toma emprestadas e é justifica-la no absoluto, quando ela não é justa senão sob certas formas e em certas condições.”* (1979, p. 111)

Se eu insisti, J. também insistiu explodindo sua frustração em não ter seu trabalho reconhecido e sua impotência ao ser obrigado a refazê-lo: *“Não, você não sabe! Só a minha mãe sabe! Eu odeio hoje! – ele cruzou os braços em cima da mesa e deitou a cabeça nos braços”*.

Analisando o episódio registrado, presto atenção ao fato de que ele invoca o apoio da mãe. Talvez, sob a emoção do momento vivido eu até mesmo a tivesse interpretado como indicador de uma criança mimada, mas Snyders, em suas análises do papel do amor dos pais me ajuda a compreender que diante da sensação de que o seu agora não tem importância, uma criança tem necessidade do apoio dos pais para superar os obstáculos que encontra. Diz Snyders:

Uma criança é um ser que, por um lado, tem ainda poucos êxitos no seu ativo – e, por outro lado, sente uma necessidade urgente de conseguir êxitos capazes de a tranquilizarem quanto a si própria, particularmente para não se sentir, de maneira intolerável, ultrapassada pelo adulto protetor, e em estado de servidão; não é um paradoxo afirmar que é precisamente por isso que o meu filho tem necessidade de mim, é porque nele há o risco de desesperar e renunciar perante muitos obstáculos que encontra. (1984, p.243)

Com esse episódio aprendi que reconhecer que a criança com a qual trabalhamos tem uma vida própria e considerar o que ela sente como real, significativo e legítimo é uma importante dimensão da docência que se desenvolve na relação com a criança. O desenvolvimento dessa compreensão da criança, segundo Snyders requer que nos interroguemos sobre a razão pela qual ela faz o que faz, em vez de utilizarmos as palavras capricho ou infantilidade para definir, a partir de nossos critérios, suas reações.

A criança, por si própria, afirma Snyders, “*tem inclinação para sentir-se vivendo como insignificante, e tem necessidade de que [os adultos] a tomem a sério, para se tomar a sério a si própria*” (idem, p.245). Ela espera que a ajudemos a fornecer a si própria a prova de que não é incapaz já no seu presente.

Episódio nº 3 – Aqui na escola você é aluno e você obedece. Guarda o seu brinquedo.

29/08/13 – No 1º ano, as crianças lancham sentadas e, depois de fazerem a higiene, tem um tempo livre para brincar no pátio.

Segunda-feira é o dia em que trazem brinquedo de casa, mas eles têm um momento específico para essa atividade, não podem brincar com os brinquedos na hora do lanche.

O GF foi até a sala para pegar o brinquedo. Eu vi e fui atrás.

- GF, guarda seu brinquedo. Agora não é hora.

- Não! Eu guardo se eu quiser!

- GF, guarda seu brinquedo na mochila, porque agora não é hora de brincar com ele.

Ele saiu andando, com o brinquedo na mão.

- GF, eu vou guardar o seu brinquedo e entrego só no portão para o seu pai. Tem hora para tudo, agora não é hora de brinquedo.

- Eu duvido!

- Não precisa duvidar. Você sabe que se está brincando agora, não vai brincar depois. Guarda o seu brinquedo.

Ele foi em direção ao portão.

- GF, volta aqui e guarda o brinquedo, se não eu vou guardar para você.

- Meu pai não vai falar nada!

- É, pode até ser, mas aqui na escola você é aluno e você obedece. Guarda o seu brinquedo.

Ele guardou.

Segundo Snyders, “*em toda a nossa vida, o princípio do prazer tenderia à satisfação de nossos desejos, mas ele se choca com o princípio da realidade, ou seja, com a tristeza das limitações.*” (1993, p. 48)

No contexto da situação analisada, o princípio da realidade era a definição institucional de um momento delimitado para brincar com o brinquedo trazido de casa, o que

exigia das crianças o controle do desejo de utilizar-se de tais brinquedos a qualquer momento do dia escolar e a submissão da vontade individual a uma regra comum a todos.

Trazer o brinquedo de casa para brincar na escola era uma atividade que visava a que as crianças aprendessem a compartilhar aquilo que em casa é só delas. A convivência com o outro que é diferente, não é algo inato, mas um conhecimento que precisa ser aprendido, assim como o fato de socializar aquilo que é seu.

Além disso, considerando-se que mediada pelo outro, a criança ressignifica suas formas de brincar e aprende outras, novas, o compartilhamento dos brinquedos trazidos de casa também se mostrava importante ao desenvolvimento da própria atividade do brincar e, nesse caso, como explica Snyders *“a obrigação escolar pode oferecer ao aluno um leque de experiências emotivas que não tem equivalente no mundo cotidiano, na liberdade comum: emoções vivas, às vezes violentas, mas controladas pelo conjunto da situação.”* (idem, p. 104) O obrigatório faz com que a criança se dirija àquilo que não a atrai e que, por vontade própria, jamais conheceria. No caso da brincadeira coletiva com os brinquedos trazidos de casa, o exercício de permitir que o outro brinque com algo que é seu e que o explore de modos distintos daquele ao que o sujeito está acostumado, colabora para que todas as crianças possam progredir em relação a práticas culturais implicadas na vida em sociedade, mas que estão, hoje, na contramão de valores hegemônicos centrados na afirmação do individualismo, ancorado na propriedade privada e na valorização da competição pelo consumo imediato das últimas novidades do mercado.

Nesse sentido, a escola se apresenta como um local diferente de casa, onde atitudes e comportamentos são permitidos ou proibidos de acordo com regras próprias ao contexto familiar. Na escola, Snyders explica, as regras têm a especificidade de se dirigirem a crianças com experiências e valores familiares distintos e visam a ordenar suas relações como alunos e como colegas – dois papéis sociais distintos daqueles que as crianças vivem em outras instituições. Por se dirigirem a todos os alunos, elas protegem e regem a vida escolar possibilitando às crianças experimentarem padrões de convivência e regras de conveniência que são, em muitos aspectos, distintos da vida familiar e da vizinhança.

O aluno pode sentir que a norma escolar tem uma origem diferente dos hábitos e fundamentos distintos das situações já estabelecidas: ela pretende uma imparcialidade que não depende, que não dependeria das preferências, das afinidades ou mesmo do valor dos indivíduos em questão. (idem, p. 105)

A escola tem o papel de ensinar às crianças que o que é obrigatório, o que é regra, deve ser cumprido por todos e, por isso, elas não podem fazer o que quiserem, quando quiserem. Essas regras, entretanto, não existem ao acaso nem são, tampouco, caprichos do professor. No contexto da escola, existe a necessidade da submissão a uma rotina planejada que visa a garantir o funcionamento da escola, a organização de seus tempos, de modo a proteger da arbitrariedade todos os que nela convivem. No caso do brinquedo trazido de casa, as regras relativas ao seu uso visavam a garantir o tempo de brincar e o tempo de se dedicar a outras atividades previstas na rotina escolar. Visavam também a contribuir para o controle da ansiedade por brincar, indicando claramente a todos que momento era esse e quando ele acontecia na rotina escolar. Dessa maneira, *“a obrigação escolar é forçar a... mas é, ao mesmo tempo, ajudar a superar certas agitações da alma, hesitações inconscientes, frouxidão nas atitudes e nos desejos.”* (idem, ibidem)

Além disso, as regras estabelecidas devem ser observadas na escola de modo a garantir que não haja diferença de tratamento entre os alunos. O obrigatório é para todos. Segundo Snyders

(...) nos sentimos protegidos pelo obrigatório, que passa a ser garantia, alívio e alegria de ser-se protegido. Todos devem submeter-se, logo todos devem ser tratados da mesma maneira e, portanto, todos devem ter seus direitos estabelecidos. A outra face, o anverso da obrigação é que se um aluno não tem direito, na escola, de fazer tudo de que tem vontade (longe disso, aliás), os outros também não têm o direito de fazer tudo o que têm vontade – nem de fazerem com ele tudo o que têm vontade. (idem, ibidem)

Escolhi o episódio do brinquedo para análise, porque nele, tanto minha atitude, quanto a de GF foram distintas. Eu invoquei uma regra comum ao coletivo da classe e já estabelecida para intervir em seu comportamento. Diferente das outras vezes, GF guardou o brinquedo, pois entendeu que o pedido não era meu. Tratava-se de uma regra estabelecida pela professora para assegurar a rotina e que deveria ser cumprida por todos, inclusive por mim, pois teria que garantir que houvesse o tempo destinado à atividade com o brinquedo de casa. Embora ele tivesse hesitado em me atender, foi o esclarecimento de que se tratava de um momento específico do contexto escolar e a explicitação de seu papel de aluno naquele contexto, no qual o fato de seu pai *“não falar nada”*, não modificaria a regra que fora estabelecida, que mediarão a escuta de minha solicitação e o acatamento a ela.

Essa situação, permitiu-me compreender o que Snyders define como “agir como adulto”: aquele que organiza, prevê, assume responsabilidades e comanda a atividade do coletivo de alunos, atendendo a todos, sem excluir nenhum, sem privilegiar nenhum.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

No decurso deste estudo, encontrei alguns referenciais para entender as questões que surgiram no meu trabalho como professora auxiliar: as relações aparentemente agressivas entre as crianças, o tom desrespeitoso como algumas delas se dirigiam aos seus pares e a mim, o fato de não atenderem aos meus pedidos e solicitações e de, frequentemente, não cumprirem com as regras e combinados. Situações como estas, que a princípio caracterizei como “indisciplina”, foram ressignificadas durante o processo escrito do trabalho.

Tomo emprestado o termo de Schlogl (2001) – “considerações (não) finais”-, pois não é possível afirmar que encontrei respostas para estas questões. Entretanto, mesmo sendo apenas um pequeno recorte da realidade, os episódios apresentados contribuíram para o entendimento acerca dos sentidos de que as relações se revestem na dinâmica escolar, como esses sentidos circulam entre os sujeitos envolvidos e que efeitos suscitam.

Charlot e Snyders foram fundamentais para entender que valores e que concepções de infância, de adulto e do papel da educação escolar as relações entre professores e alunos indiciam, suas especificidades e características e em que condições elas se produzem.

Vygostky, por sua vez, contribuiu para um entendimento acerca do papel da linguagem, pois é por meio dela que as relações são instauradas, mediadas e conduzidas. Seguindo esta direção, Fontana detalhou a mediação da linguagem nos modos como os gestos e dizeres dos professores são significados e produzidos na relação com os alunos.

O professor, quando focalizado do ponto de vista de seu papel social nas relações entre gerações, é um dos adultos que mediatiza as relações da criança com a cultura, é também o mediador das relações dela com o mundo e com outros sujeitos.

Como aponta com muita clareza Hannah Arendt (1997), a criança está inserida em um mundo com o qual ainda não tem familiaridade, pois já existia antes dela, mesmo que esteja em contínua mudança. O adulto é aquele que conhece o mundo e deve introduzir a criança, aos poucos, nesse mundo, para que ela assuma a responsabilidade sobre ele. Para a autora, o educador assume o papel de representante dos outros adultos, aquele que aponta e diz a ela “isso é o nosso mundo” (p. 239)

Nesse sentido, ele precisa ter claro que mundo é esse, qual o seu papel em relação à criança, quem é esta criança e que relações ela estabelece com o mundo, para que possa construir com ela, em um esforço conjugado, a tarefa que lhe compete. A especificidade de

sua atuação profissional coloca-lhe a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível.

Na tentativa de finalizar este estudo, sem a intenção de encerrá-lo, posso afirmar que compreendi que os comportamentos “indisciplinados” das crianças são formas de expressar sentimentos, desejos, inquietações. Quando o professor entende a criança como um ser social, que se relaciona com o mundo, que o significa e ressignifica com base em suas experiências, ele entende seus comportamentos como réplicas às falas ou atitudes de outros sujeitos, sejam eles adultos ou crianças. Réplicas que devem ser analisados no contexto das relações em que foram produzidas.

Nesse sentido, não se trata, como destaca Snyders, nem *“de ver em toda recusa escolar a réplica legítima dos jovens, oprimidos, nem de tratá-la como capricho infantil, mas sim decifrá-la como uma das atitudes possíveis nesta tão rude e às vezes desesperadora ascensão à alegria escolar.”* (1993, p.17)

Compreendi também que a autoridade docente é a autoridade do adulto não sobre uma natureza infantil, mas a autoridade que nasce em relações sociais específicas e necessita ser produzida e continuamente reconquistada nas relações estabelecidas com os alunos, por meio da compreensão dos sentidos nelas postos em jogo. Pela compreensão, que requer atenção ao vivido e a mediação da teoria, é possível analisar e repensar as relações de ensino vividas e com elas re-elaborar a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 5ª edição, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica - realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FONTANA, Roseli A. C. **Sobre a aula, uma leitura pelo avesso**. Presença Pedagógica, v.7 n. 39, 2001.

_____. **Pressupostos - Explicitando os conceitos empregados na proposta de Estágio**. In Plano de Curso da disciplina Estágio Supervisionado – Anos iniciais do Ensino Fundamental. FE/UNICAMP, 2011, mimeo.

_____. **Corpo e gestos na docência – uma aproximação etnográfica**. (No prelo)

GÓES, Maria Cecília R. **A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever**. In: A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993.

GOODE, W. J. e HATT, P. K. **Métodos de investigação social**. México: Trillas, 1977.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Não é fácil amar os nossos filhos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984.

SCHLÖGL, M. **Aprendendo a ensinar a ler e a escrever: uma professora em três atos**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2001

TULESKI, S.; EIDT, N.; MENECHINNI, A.; SILVA, E.; SPONCHIADO, D.; COLCHON, P. **Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas**. In Revista do Departamento de Psicologia, UFF, v.17, n.1. Niterói: jan./jun. 2005

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole [et al.] ; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

<http://entremafaldaesusanita.blogspot.com.br/2010/11/tirinhas-da-mafalda-e-bom-fim-de-semana.html>

(Acesso em 19/11/2012 às 21h58min)

<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=&imgrefurl=http%3A%2F%2Fescolaepsicologia.wordpress.com%2F2011%2F04%2F20%2Fdimensoes-constitutivas-do-sujeito-psicologico-aula-1403%2F&h=0&w=0&sz=1&tbnid=q1J82lpy4jRuzM&tbnh=121&tbnw=415&zoom=1&docid=vsUVzTRvIWslDM&ei=Cf1VUoGLEPfi4AOA0IHQAw&ved=0CAEQsCU>

(Acesso em 09/10/2013 às 22h05min)

https://www.google.com.br/search?q=mafalda&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=-ztcUqmMNsylkQei6YGABA&sqi=2&ved=0CAcQAUoAQ&biw=1366&bih=667#q=mafalda+tirinhas+coloridas&tbm=isch&facrc=&imgdii=&imgrc=QlcLlwBkMqF6BM%3A%3Bp-zD9u8DZVDvSM%3Bhttp%253A%252F%252Fi24.photobucket.com%252Falbums%252Fc7%252Fgui_cemin%252Fblog%252F043.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fblogdoxandro.blogspot.com%252F2011%252F12%252Ftiras-n2374-mafalda-quino.html%3B758%3B220

(Acesso em 09/10/2013 às 22h18 min)