

Lavinia Lopes Salomão Magiolino



1290000237



FE

TCC/UNICAMP M272p

**Palavras e emoções no cotidiano da sala de aula: surpresas e indagações
de uma professora em exercício.**

Campinas - São Paulo

2001

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Lavinia Lopes Salomão Magiolino

**Palavras e emoções no cotidiano da sala de aula: surpresas e indagações
de uma professora em exercício.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para o curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação - UNICAMP, sob orientação
da Profª. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka

CAMPINAS - SÃO PAULO

Fevereiro – 2001

Campinas, fevereiro de 2001

Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Profa. Dra. LÍlian Lopes Martin da Silva

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8º/5751**

M272p

Magiolino, Lavinia Lopes Salomão.

Palavras e emoções no cotidiano da sala de aula : surpresa e indagações de uma professora em exercício / Lavinia Lopes Salomão. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.

Trabalho de conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Narrativa. 2. Cotidiano. 3. Ambiente de sala de aula.
4. Emoção. 5. Linguagem. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dedico este trabalho àquelas que têm coragem de assumir-se professora nos dias de hoje. A todas que juntas, e ao mesmo tempo, tão sozinhas, encerradas em nossas salas de aula, tecemos, na e pela palavra, pelo discurso, pelo afeto, dia a dia, o humano, o ser humano, as emoções, o conhecimento.

Dedico, sobretudo, às crianças que são protagonistas desta história.

E, finalmente àqueles que temos uma história de emoção vivida na escola.

Agradecimentos...

Às minhas crianças que não são minhas...

Aos pais que me confiaram suas crianças...

Às pessoas com quem convivi na escola...

À professora Sílvia...

À professora Suelly...

À Marcela, à Ana Marta, à Aline e à Janaina...

Aos meus pais...

Aos meus irmãos...

Aos meus grandes amigos (a todos e a cada um)...

À Beth...

À Ana Luiza...

Ao Rodrigo (finalmente, ao Rodrigo!!)

À Marisa que, “enquanto isso”...

Enfim, a todos os que, com alguma emoção, ajudaram a contar esta história...

Existe um obrigado pra cada um?

Como dizer? Com ou sem palavras?

Reticências...!

Ensinamento

*Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.*

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Aquele dia, de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo:

“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.

Arrumou pão e café, deixou o tacho no fogo com água quente.

Não falou em amor, essa palavra de luxo.

Adélia Prado

Sumário

Primeiras palavras...	1
Por onde começar?	3
Que música é essa que ouvimos na sala de aula? “Anthropological blues” ...Pedagogical blues?	4
Wallon, Vygotsky: minha música na sala de aula.	8
Palavras e emoções da professora: problematizando a partir de fragmentos do cotidiano.	18
A escola em questão.	18
Na sala de aula: alternativas, caminhos, tentativas.	23
O que afeta à professora, às crianças?	29
Palavras e emoções das crianças: indagações da professora imersa nas relações.	37
As emoções na sala de aula.	37
Palavra e emoção...	59
Bibliografia	62

Primeiras palavras...

Quando escolhi educar, escolhi um ato de amor, daquele amor brigão de que nos falou um mestre. Escolhi a sala sem luz, com a lousa pintada de buracos, com o giz que dá alergia, o armário que não tranca, a parede que se esfarela da tinta já sem cor, as cadeiras e carteiras marcadas por todos que ali sentaram. Escolhi principalmente aquele menino negro, de olhos tristes e um imenso sorriso a brincar nos lábios. Pés descalços, nariz escorrendo. Aquele mesmo que ninguém quer. Escolhi a imensa vontade de dizer e poder dizer algo que fará diferença. Escolhi a palavra, o poder da palavra. Escolhi ensinar e ser professora. Educadora e não tia. Mas foi, sobretudo, uma escolha pelo ser humano. Escolhi fazer algo por aquele menino mesmo. E aquele menino do meu país. E o meu país. Uma escolha fruto de uma consciência política.

Sempre estudei em escola pública. Fiz magistério e, como se não bastasse escolhi outra vez a Pedagogia. Começo agora a me perguntar se não fui escolhida, capturada por esta escola, por esta educação, por este compromisso. Não foi por acaso que vim parar aqui, creio eu. Escolhi. Acostumei a ouvir muitas vezes “mas... professora, por quê?” e “ganha tão pouco”. Minha mãe, professora, ainda tentou me “salvar”, tentando me convencer de optar pela odontologia. Em vão. Bastou o nome no jornal para largar o consultório e correr para a Unicamp.

Estava já no terceiro ano de Pedagogia quando comecei a trabalhar na rede municipal de ensino de uma pequena cidade no interior de São Paulo. Aos poucos fui percebendo o que era estar numa sala de aula, todas as questões envolvidas neste processo de ensinar e educar na escola, numa escola pública. Fui percebendo que aquele menino que escolhi muitas vezes não escolhia estar ali, *naquela escola*, numa escola como aquela. Talvez ele preferisse a liberdade da rua, de poder brincar, inventar, correr...

Meu primeiro ano de trabalho foi numa quarta série do ensino fundamental, numa escola localizada mais ao centro da cidade. Fui efetivada no ano seguinte numa escola de periferia, numa primeira série. Tudo o que eu não queria era trabalhar com uma primeira série naquele momento. Seria o último ano da faculdade, teria estágio e monografia para fazer. E, antes de qualquer coisa não me sentia preparada para uma tarefa tão importante:

alfabetizar. Mas, não houve alternativa, eu estava ingressando na rede e, só haviam sobrado as primeiras séries nas escolas da periferia da cidade.

A escola era pequena com oito turmas em cada período. Eram dois prédios separados por uma espécie de passarela coberta. À esquerda, em dois andares estavam distribuídas a secretaria, a diretoria (em reforma), a cozinha, uma salinha usada como dispensa, a sala dos professores, a sala de vídeo, cinco classes e a sala de informática recém-inaugurada. À direita as três salas ocupadas pelas primeiras séries e duas segundas-séries, recém-construídas. Ao fundo uma quadra. Era bem diferente da escola em que trabalhara no primeiro ano. Naquela, a quadra era coberta e havia até arquibancadas. Acaso?

Confesso que fiquei um tanto quanto apavorada quando soube que não haveria outro jeito. Pensava em alfabetizar sim, claro, mas não naquele momento, não, sem me sentir segura para fazer as coisas de um jeito diferente.

Enfim, logo estava eu diante de trinta e cinco crianças, pais e comunidade escolar, completamente desesperada e, sentindo-me só. Para mim, seria uma espécie de mágica se eles aprendessem a ler ao final do ano. Eu não tinha a menor idéia do que deveria fazer. Tinha claro o que não deveria fazer. Tinha claro as teorias todas que diziam como a criança pensa em tais e tais fases, como constrói o conhecimento e elabora hipóteses, essas coisas mas, o que deveria fazer com isto tudo? O que deveria fazer, por exemplo, para que a criança “passasse” de um nível no processo de aquisição da escrita para o outro? Que tipo de atividades deveria propor? O que fazer com o meu aluno de visão subnormal? Pensava: “se eu não sei nem por onde começar com as crianças “normais”...?”

Pouco a pouco fui me interando do que chamo de “trabalho de alfabetização”, das práticas pedagógicas de alfabetização nas trocas com as professoras das outras primeiras séries. Estávamos as quatro no início da carreira. As duas professoras da manhã já contavam com um ano de experiência e, no começo passavam todas atividades que faziam para a outra professora da tarde e para mim. Depois, no entanto, começou a ter uma certa distância, talvez uma concorrência acirrada pela freqüente cobrança da coordenadora. Então, eu e a outra professora da tarde ficamos bastante unidas e dividimos durante todo o ano nossos receios, expectativas e decepções. Foi o que tornou possível encarar o desafio, até o fim.

Foi quando pouco a pouco fui vencendo o medo de errar, de fazer algum tipo de mal irreversível àquelas, estas crianças, que fui vencendo mesmo a minha indisposição por ter de alfabetizar sem me sentir à vontade, pronta para tamanha responsabilidade. Foi com as crianças que aprendi que eu não era assim tão importante, que elas aprendiam – mesmo! – nas inúmeras relações que estabeleciam entre si, com o grupo, no grupo, e comigo enquanto parte deste ambiente educativo, alfabetizador.

E, foi neste conturbado cenário, entremeadado de emoções e conflitos, por sentimentos contraditórios que, confirmou-se a certeza de tomar a palavra para tratar da emoção no contexto escolar, na sala de aula e sua relação com o conhecimento.

Se não fosse o furacão que me tomou os sentidos logo no início do ano não teria parado para pensar e estabelecer novas conexões e, simplesmente enxergar as coisas sob outros pontos de vista, sob novos e diferentes aspectos.

Por onde começar?

“Minha presença *no* mundo, *com* o mundo e *com* os outros implica meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nessa inteireza tanto maior possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito. E, por que fazendo História e por ela sendo feito, como ser *no* mundo e *com* o mundo, a “leitura” do meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço. Neste sentido, o espaço da *classe* que acolhe os medos, os receios, as ilusões, os desejos, os sonhos das professoras e de educandos, deve constituir-se em objeto de “leitura” de professora e de educandos”(Paulo Freire, 1994).

**Que música é essa que ouvimos na sala de aula? “Anthropological blues”¹
 ...Pedagogical blues?**

A educação esteve durante muitos anos preocupada em estabelecer com precisão cada vez maior, suas estratégias de ação em sala de aula, suas metodologias e objetivos educacionais, mediante teorias que enfatizavam ora o professor, ora o aluno, ora a própria metodologia. Por outro lado, pouco se considerou sobre o trabalho pedagógico em si, o ato de educar, o dia-a-dia em sala de aula isto é, o processo no qual se inserem professor, aluno, metodologias e objetivos.

Assim, é preciso trazer à tona o que não aparece, o que há de subjetivo em todo o processo de ensino-aprendizagem, processo social, interativo, de constituição do sujeito. Como na antropologia, é um trabalho artesanal, lento e contínuo que envolve os medos, humores e sentimentos dos sujeitos envolvidos neste processo. É preciso considerar, como coloca Da Matta (1978), em relação ao trabalho do etnólogo, “os aspectos prontos a emergir em todo o relacionamento humano”(p. 4).

O trabalho pedagógico, o dia-a-dia na sala de aula é algo bastante delicado, pois além de se tratar de um processo contínuo de (re) constituição do ser humano, cada sala de aula é um grupo social bastante específico, com características próprias, muito particulares, mesmo se pensarmos na escola, como um grupo mais amplo, no qual cada turma está inserida. Desta forma, a identidade deste grupo vai sendo construída no decorrer das atividades, experiências, vivenciadas no cotidiano escolar.

Neste cotidiano de relações humanas e sociais, o professor não encontrará uma situação absolutamente favorecedora, facilitadora, pelo contrário, o conflito é algo constante, seja na criança, seja nas opiniões e discussões do grupo. Antes, ele mesmo vive seus próprios conflitos, a todo o momento.

Cada criança vai se desenvolvendo, se formando no e pelo grupo, numa relação de reciprocidade e interação, de trocas de vivências e experiências, a todo e a cada momento.

¹ DA MATTA, R. *O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues*, Boletim do Museu Nacional, Antropologia n.27, Rio de Janeiro, maio de 1978.

De modo que não há um momento único, específico de aprendizagem; tampouco, a criança ao entrar na sala de aula, como o professor, não deixa do lado de fora seus anseios, conflitos e opiniões.

O grupo passa por diversas situações, problemas, conflitos e momentos agradáveis e divertidos, sendo que todos eles interferem de alguma maneira neste processo de construção/formação/constituição da identidade do grupo, ao mesmo tempo em que cada criança vai, pouco a pouco, se tornando um sujeito único, diferenciado.

O professor enfrenta o medo de sentir, de se envolver com seus alunos, de confrontar-se com suas emoções, com os sentimentos que perpassam suas ações, seus gestos, sua fala, um medo de confrontar-se com a parte humana de sua prática.

Da Matta (1978), nos dá uma idéia do que acontece na sala de aula, quando trata do que perpassa o trabalho do etnólogo, algo que em muito se assemelha ao trabalho do professor, no dia-a-dia da sala de aula, “Seria possível dizer que o elemento que se insinua no trabalho de campo, é o sentimento e a emoção, parafraseando Levi-Strauss, os hóspedes não convidados da situação etnográfica”(p. 7).

Há momentos cruciais perpassados pelo sentimento e a emoção em sala de aula e que podem ou não contribuir para a construção da identidade do grupo, desde a chegada até o último dia - também ouvimos “blues” na sala de aula!

Da Matta (1978), coloca também que, nas descobertas, a emoção está sempre presente pois sentimos necessidade de compartilhá-las; quando a criança descobre algo ela compartilha com o grupo e, neste momento, frequentemente o professor está incluído no mesmo.

O professor assume assim, um papel bastante delicado, pois apesar de fazer parte do grupo, no momento em que, primeiro, interfere nas decisões do grupo e, por outro lado passa a participar ativamente deste, agindo como mais um membro do mesmo, ele ultrapassa uma linha muito tênue. Na escola tradicional como a concebemos prioritariamente, todo o trabalho pedagógico é alicerçado na autoridade do professor, no domínio de conteúdo e no poder quase sagrado que ele exerce sobre os alunos, especialmente nas séries iniciais. A opinião deste professor e, tudo o que ele afirma, tudo o que ele transmite, dificilmente é contestada, pelo contrário; legitima saberes e atitudes.

A todo o momento o professor é solicitado, questionado, impelido a participar das decisões do grupo, e a interferir no mesmo. No entanto, isto não acontece de maneira tranquila, longe de conflitos e divergências. Ao tomar certas atitudes, comportar-se como mais um membro do grupo o professor se vê numa situação muito delicada, na medida em que corre o risco de perder a autoridade mediante o grupo; as crianças passam a não respeitá-lo mais, pois, ele deixa de ser o professor, aquele professor ao qual estão acostumados para se tornar um integrante do grupo. Contudo, tal relação é assimétrica, há delimitação de papéis, o professor mesmo sendo integrante do grupo, ainda é o professor e deve assumir algumas responsabilidades diante desta posição, do lugar que ocupa.

Algo bastante parecido acontece ao etnólogo numa tribo longínqua, no momento em que ele opina sobre as decisões do grupo, ultrapassa a tênue linha que separa o pesquisador de seu objeto de estudo, o que possibilita seu trabalho.

Por outro lado, há um distanciamento de modo que o professor deveria procurar olhar o que lhe é tão próximo e familiar como algo exótico, fazendo como sugere Da Matta (1978) no ofício do etnólogo, um “auto-exorcismo”, reconhecendo em seu trabalho algo que pode ser mudado, que não é uma regra absoluta, algo correto, incontestável. Uma educação alicerçada na autoridade do professor poderia então, ser contestada, suas imposições, o poder que exerce sobre a turma, ocorrendo um estranhamento; bem como esta própria concepção de autoridade que se confunde com autoritarismo.

Na sala de aula, o professor muitas vezes deixa de lado todo aquele conteúdo teórico, metodologias, estratégias de ação e, simplesmente utiliza-se do bom-senso, de sua intuição, recorrendo àquilo que não está nos livros, mas nas entrelinhas de seu trabalho diário de formação/construção de sujeitos pensantes, seres críticos que, não só pensam, mas sentem. Quando ele se dá conta deste fato, apenas, todo o seu trabalho já se torna diferente.

Faz-se necessário, desta forma, enxergar a sala de aula com outros olhos, de uma maneira diferente, talvez, tomando-a como um objeto de pesquisa antropológica. E, quem sabe, ao som de “pedagogical blues”...

E, é neste contexto que, a emoção, perpassando todo o espaço escolar, a sala de aula e as relações humanas, se coloca. Sob esta perspectiva, falando de um lugar que encerra um verdadeiro drama, o de professora/pesquisadora. Alguém que observa e participa dos

acontecimentos ao mesmo tempo, que traz todos os seus medos, anseios e expectativas para a discussão. Alguém que pensa sobre os acontecimentos ao mesmo tempo que os sente.

As situações aqui narradas, discutidas e analisadas trazem todos os possíveis “hóspedes não convidados”, pois, toma a palavra a pesquisadora que se distancia de sua própria prática, para então, por meio de relatos e fragmentos de seu cotidiano, de suas relações humanas, do que foi presenciado, vivido, sentido, abordar a professora, a sua sala de aula, as suas crianças. Coloco então a minha dificuldade em nomear os acontecimentos vividos, compartilhados, experimentados e sentidos por mim e por estas crianças, como situação 1 ou situação 2. Narro-os, conto-os e só então volto-me para eles, para debruçar-me sobre o que aconteceu, o que me fugiu. É um movimento descontínuo, não-linear, que contempla o pensar, o refletir, o analisar e o fazer.

Falo então das emoções, minhas, das crianças, e, de como foram se constituindo em contágio e sintonia por meio da palavra, da linguagem. Falo de como fomos lidando com estes hóspedes que se colocaram diante de nós enquanto juntávamos as letras, enquanto apreendíamos as palavras, enquanto tomávamos a nossa Língua, por meio desta mesma, por meio da palavra. Falo de como fomos nos constituindo, de como fomos conferindo algum significado às emoções em todas as nossas relações.

À luz da perspectiva histórico-cultural, de Vygotsky e Wallon dentre outros, por meio desta observação participante tratamos da emoção, da palavra e de sua relação com o conhecimento no contexto escolar.

Wallon, Vygotsky: minha música na sala de aula.

O desenvolvimento humano assume diferentes e divergentes dimensões segundo as perspectivas em que é concebido. Várias são as concepções que se ocupam deste complexo e abrangente processo, apoiadas em diversas correntes e teorias psicológicas.

A psicologia tradicional vem tratando a questão partindo de uma concepção dualista do ser humano, que supõe a separação entre corpo e alma, matéria e espírito e, por conseguinte, a separação entre o afeto e o intelecto. Temos, então, como afirma Oliveira (1992) “a fragmentação do ser psicológico” (p. 75).

Fundamentado na corrente psicológica behaviorista (comportamentalista), o modelo mecanicista, comparando a natureza humana com a máquina, coloca desenvolvimento e aprendizagem como processos equivalentes. O primeiro é a soma das reações aos estímulos do meio circundante, sendo, desta forma, reflexo mecânico da aprendizagem. A atividade é então compreendida como modificação do comportamento, bem como, formação de hábitos.

Por outro lado, o modelo organicista compara o homem e os fenômenos sociais com o organismo vivo, centrando-se na corrente interacionista-construtivista. O desenvolvimento subordina a aprendizagem, colocando-se como um processo de equilibrações sucessivas. O indivíduo aprende à medida que age sobre o meio que o cerca, a partir das estruturas biológicas de que dispõe para tanto.

Sob esta perspectiva, diversas são as teorias que se fundamentam na biologia, utilizando-se de alguns conceitos para explicar o desenvolvimento humano e que, mesmo supondo que os aspectos culturais interferem neste processo, não o constituem. É o caso da teoria de Piaget acerca do processo de construção do conhecimento.

Se considerarmos o modelo histórico-cultural, baseado na corrente sócio-histórica ou histórico-cultural, desenvolvimento é um processo constituído socialmente, na e pelas inúmeras formas de interação social. Essencialmente por intermédio da linguagem, portanto pela mediação social, o indivíduo apropria-se dos símbolos, formas históricas e culturais,

internalizando-os. A aprendizagem tem, aqui, influência decisiva no processo de desenvolvimento.

O foco, a ênfase de todo o processo é colocada em diferentes fatores ou aspectos, destacando-se ora o indivíduo, ora o meio; ora o cognitivo, ora o social. E, até mesmo tais aspectos tomados em conjunto, numa relação dialética. São considerados inúmeros indicadores quando se leva em conta a noção de desenvolvimento e, por outro lado da própria formação humana, a educação.

Como afirma Smolka (1994), “nesta perspectiva o desenvolvimento não pode ser reduzido a uma acumulação gradual de mudanças isoladas nem a um processo puramente evolutivo(...)” implica rupturas, “variabilidades, oscilações, ritmos diferenciados, descontinuidade, transformações”. Estando inserida num contexto histórico-cultural, a criança constitui-se de maneira singular na medida que assume os diversos papéis que lhe confere este contexto - filho mais velho, caçula, menino ou menina. Pois, segundo a autora, “é na trama das relações com os outros que a criança se apropria de modos de ação significativos, que têm determinado valor em seu meio social”(p.74).

Se considerarmos a relação de interfuncionalidade com a atividade intelectual de que nos fala Vygotsky, no processo de construção da consciência e mesmo de constituição do ser humano, duas questões colocam-se como fundamentais, o papel da linguagem e da emoção neste processo.

No entanto, no que se refere aos estudos nesta área, dificilmente levam em conta a questão da emoção, da afetividade, de sua influência neste processo. E, de maneira geral, a questão do desenvolvimento emocional propriamente dita é deixada de lado, grande parte das vezes. A emoção é vista como um subproduto do biológico, associado à expressão, algo que pode até mesmo, contaminar o processo científico. Por outro lado, é tomada como um desajuste, uma patologia.

As teorias psicológicas clássicas acabam por restringir a emoção a meras características isoladas de sua ação sobre o mundo exterior ao indivíduo, salientando “seus efeitos sobre os automatismos motores e a ação mental”, conforme coloca Galvão (1998 a), segundo Wallon.

A formação do homem enquanto ser humano, histórico e cultural, por isto mesmo diferenciado dos animais, é um processo muito amplo e complexo, nas palavras de Wallon (1995b) de “re-construção” constante, não linear, no qual “o outro é um parceiro permanente do eu na vida psíquica”. É um processo partilhado no plano das interações sociais.

Além disto, nesta perspectiva, a emoção assume fundamental importância no processo de desenvolvimento como um todo, pois está no cerne tanto do processo de construção do conhecimento como de construção da pessoa. Sobretudo, na medida em que possibilita a passagem do mundo orgânico para o social, do campo fisiológico para o psíquico, estando na origem da consciência. Permite à criança a interação com o meio físico e social, estabelecendo relações interindividuais, o que pouco a pouco a leva a diferenciação de si mesma em relação ao mundo exterior.

A emoção passa a ser concebida como um elemento de vital importância no processo de desenvolvimento humano, não mais como o vilão que rouba a cena quando do confronto com a razão. Como afirma Wallon (1995b), é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. O recém-nascido utiliza-se deste poderoso instrumento para mobilizar o meio do qual passa a fazer parte, para satisfazer suas necessidades. Tal caráter epidêmico de contágio, a torna social, não um processo meramente orgânico, biológico, mas que supõe a mediação, o contato com o outro, que lhe confere significado. Na medida em que estabelece um vínculo com o ambiente social, a criança tem acesso ao universo simbólico da cultura, o que possibilitará tomar posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva (Dantas, 1992, p. 86).

No entanto, apesar de estar no cerne da elaboração cognitiva, a emoção manterá sempre com a mesma uma relação antagônica, por ser regulada por estruturas nervosas que no decorrer do processo de maturação cerebral vão perdendo autonomia, como afirma Dantas (1992), acerca deste antagonismo que “reflete a oposição entre os dois níveis de funcionamento cerebral: subcortical e o cortical”(p. 86).

A emoção assume assim, um caráter extremamente contraditório e tem então como função, fazer a transição entre dois mundos que se constroem em uma relação dialética, que se afirmam na medida em que se opõem constantemente.

Vygotsky (1987), também destaca o fator emocional especialmente, em sua influência nas combinações da imaginação, da fantasia, sua importância na atividade criadora humana. Afirma que, ao mesmo tempo em que os sentimentos influenciam a imaginação, esta os influencia, formulando uma “ley de la representación de la realidad”, cuja essência resume nas palavras de Ribaud “todas as formas de la representación creadora encierran en sí elementos afectivos”(p. 23).

Para ele, a organização da inteligência se dá por uma relação dinâmica (interfuncionalidade) entre afeto e intelecto, de modo que um dos maiores defeitos da psicologia tradicional, é a separação entre os aspectos intelectuais e os aspectos afetivos, volitivos. E, muito além disto ele afirma que “o pensamento tem origem na esfera das motivações, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulso afeto e emoção”(apud: Oliveira, 1992, p.76);

Coloca-se então, a superação de uma perspectiva dualista de desenvolvimento humano em defesa de uma perspectiva que não se resume simplesmente à junção de corpo e mente, matéria e espírito, mas que se constitui numa abordagem holística, sistêmica. A questão da consciência, por exemplo, passa a ser tratada como algo observável, numa dimensão essencialmente social, não mais nos ditames da psicologia tradicional, do reducionismo comportamentalista ou nos ditames da psicologia idealista como “estado interior preexistente” (Oliveira, 1992, p. 77).

Ainda que hoje em dia, muito se tenha falado a respeito da emoção, surgindo conceitos como o de inteligência ligada ao emocional, o que temos é a proliferação de receituários para regular e controlar sentimentos. E, ainda que se perceba uma forte tendência das empresas de considerar tal aspecto, quando da consideração do perfil de trabalhador a ser contratado, temos séculos de desvalorização da emoção. Sobretudo, de seu caráter constitutivo do ser humano. Não se pode separar, dividir o ser humano em compartimentos estanques, sem qualquer ligação entre si, quando se fala em desenvolvimento, aprendizagem e educação, especialmente. Não somos um arquivo, formado de variadas gavetas nas quais guardamos sentimentos, opiniões e vivências de modo geral.

Desta forma, não podemos educar apenas visando o desenvolvimento de potencialidades, apenas intelectuais, físicas, afetivas ou morais. É preciso tomá-las todas em conjunto e, só assim, como constitutivas do sujeito, do ser humano, pleno, global. O que vemos em nossa educação é a valorização de alguns destes aspectos em detrimento de outros e, ao trabalho assim, compartimentado de cada um deles. O desenvolvimento intelectual, cognitivo está sempre ocupando lugar de destaque, em relação ao emocional, que, na maioria das vezes, sequer é considerado.

Além disto, o grande desafio à educação deste século e, mesmo de forma geral, é tornar significativos os conhecimentos trabalhados na escola, na medida que, todo processo de apropriação do mesmo é impulsionado por uma motivação, um desejo, uma necessidade.

Em nossas escolas públicas, já tão vinculadas ao fracasso escolar, à evasão e à repetência, tem aumentado cada vez mais o número de crianças com dificuldades de aprendizagem, muitas indisciplinadas e agressivas, taxadas de “crianças-problema”, deficientes mentais, dentre outras denominações. Diversas são as teorias que propõem a esta discussão e análise. Uma tese bastante difundida é a de que estas crianças sofrem de uma certa carência cultural e afetiva, devido a suas condições econômicas e sociais, como se a sua cultura fosse pobre e seu meio familiar destituído de afeto. Ainda segundo Patto (1993), “as explicações do fracasso escolar baseadas na teoria do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores das dificuldades de aprendizagem”.

Assim sendo, coloca-se como fundamental a preocupação com o desenvolvimento emocional e a própria afetividade destas crianças, que são muitas vezes, discriminadas, desestimuladas, formando uma baixa auto-estima e tornando-se agressivas, dentre inúmeras outras agravantes, seja na busca de soluções para as dificuldades reais de aprendizagem que as afligem, seja, numa preocupação com a formação completa do ser humano, destacando a influência das emoções sem, no entanto, desprezar outros aspectos constitutivos do ser humano. No ser humano as relações afetivas, a emoção, se desligam da ação imediata como afirma Vygotsky: “no homem as emoções isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e deslocam-se para um plano totalmente novo”.

Na escola, de modo geral, tem-se adotado, freqüentemente, uma postura inspirada pela Psicologia Tradicional, que desconsidera a emoção como fator constitutivo do processo de construção do indivíduo. Esta postura tende a desvincular os aspectos afetivos de qualquer relação com a constituição da atividade reflexiva, tomando apenas o caráter desagregador da emoção, o de “tumulto orgânico”. Desta forma, a emoção não é apenas relegada a um segundo plano no processo de aprendizagem, mas, é constantemente ignorada e inibida.

Dantas (1992), tomando a função social e a natureza das emoções, segundo a perspectiva walloniana, destaca o intenso poder de contágio e a relação antagônica que se estabelece em relação à atividade reflexiva, sugere-nos um olhar mais cuidadoso, acerca da questão da emoção na sala de aula. Wallon afirma que “toda alteração emocional corresponde a uma flutuação tônica... modulação afetiva e modulação muscular acompanham-se estreitamente”(apud Dantas, 1992, p. 87).

Ao entrar na sala de aula a criança, em geral, perde a voz e o movimento, sendo submetida a uma rigorosa disciplina onde, como afirma Galvão (1998 b), o movimento é considerado fator desagregador e perturbador da ordem. A autora nos aponta uma inadequação das exigências e solicitações posturais, na sala de aula em relação às possibilidades da idade, na qual a atividade é extremamente marcada pela instabilidade.

Se o movimento é tolhido, inibido, punido, o que acontece à emoção, que o acompanha, o impulsiona? Como a criança é *afetada* por essas normas e proibições escolares? A criança reage? Como?

O conflito, que na perspectiva walloniana assume papel de grande relevância, encerra-se, restringe-se ao sujeito e, às manifestações de agressividade dirigidas ao outro, muito mais como uma forma de dar vazão ao movimento e à emoção ? Em oposição a estas práticas escolares, como afirma Galvão (1998 b), “há consenso em valorizar a gestão (*management*) das interações conflituais como aspecto decisivamente definidor de seu valor funcional, sugerindo assim que a habilidade em administrar conflito seria valiosa ferramenta para a vida em sociedade”(p. 17).

Além disto, poderíamos supor que o controle do movimento, por parte da criança implicaria num esforço ainda maior no sentido do controle dos estados emocionais pelos

quais ela passa. No entanto, tal controle só é possível num estágio posterior – com a maturação cortical de que nos fala Wallon – em que a atividade reflexiva vai, pouco a pouco roubando a cena.

Desta forma, tomando então o médico Wallon, se a maturação cortical se constitui com a atividade reflexiva, constitui-se portanto, na e pela cultura, de modo que a linguagem assume um lugar de fundamental importância, pois, na perspectiva histórico-cultural mantém íntima relação com a atividade reflexiva. A linguagem é constitutiva do pensamento. Por outro lado, ela se constitui como via de elaboração de sentimentos e emoções, ao mesmo tempo em que possibilita à criança, se auto-regular, tomar consciência de si, se construir.

Wallon destaca a relação entre emoção e consciência, afirmando que a primeira está no cerne, na origem da segunda, mantendo portanto uma relação estreita com atividade reflexiva. A atividade reflexiva se constitui na perspectiva histórico-cultural, na e pela cultura, portanto, por meio da mediação social, discursiva, por meio da linguagem, que é permeada pelo sentimento, pelo afeto, pela emoção.

Vygotsky (1993), por sua vez, é quem destaca a relação entre atividade reflexiva e linguagem, aprofundando as investigações sobre as diversas formas e funções da linguagem em relação com as ações –humanamente, socialmente – significativas, e com o pensamento. Dentre as possíveis funções da linguagem, encontram-se não só as funções de generalização e comunicação, mas as funções reguladora do comportamento e planejadora das ações. Sem linguagem seria impossível a consciência. “A palavra é o microcosmo da consciência humana”.

A partir, então, das contribuições dos referidos autores, como podemos indagar sobre as relações emoção/linguagem/consciência? O que podemos dizer das emoções, dos afetos? Como colocar as emoções em palavras? Como compreender as emoções sem palavras? Como as emoções significam? Como as palavras significam?

Falando do gesto de apontar, Vygotsky (1993) descreve, de maneira prototípica, o movimento que se torna gesto, que se torna signo nas relações sociais. Nesse sentido, os movimentos, os gestos, os afetos, o que chamamos de manifestações emocionais como o choro, o riso, a agressão, e mesmo o silêncio, já não são apenas sinais que o corpo

expressivo apresenta, mas têm o estatuto de signos, uma vez que esse corpo expressivo está imerso na cultura.

No entanto, é no significado da palavra que Vygotsky (1993) vai encontrar o amálgama, a articulação mais densa e profunda entre pensamento e linguagem. Para ele, a palavra é considerada signo por excelência, que permeia todas as formas de ação humana. Desse modo, mesmo quando a criança se cala diante de algo, de regras, de normas, mesmo no silêncio, no corpo que se senta, que se prende à carteira, ou no corpo que se mobiliza em uma atitude agressiva, a palavra, a linguagem, ainda assim se faz presente. Como a linguagem ajuda a criança a elaborar seus sentimentos e emoções?

Segundo Galvão (1998 b), a criança, especialmente na educação infantil, encontra-se numa fase emocional característica pois, estando sujeita a explosões emocionais, bastante frequentes, estas acabam por obscurecer-lhe o raciocínio e a percepção do exterior, o que a faria cair num círculo vicioso, pois não consegue refletir na medida que está tomada por uma forte emoção e, sente-se cada vez mais impotente; por outro lado, pelo caráter de contágio das emoções, alguns estados emocionais podem atingir a todo o grupo e, mesmo o professor. Diante de tudo isso, a autora sugere que “o educador deve procurar através de recursos cognitivos e conceituais, sanear as emoções potencialmente bloqueadoras da aprendizagem como a ansiedade e o medo” (p. 57).

Contudo, a emoção é um processo que vai além da linguagem, mas que mantém uma relação dialética com ela. A linguagem possibilita uma elaboração emocional, dá condições ao homem de assumir suas emoções na medida em que por meio dela, ele toma consciência de seus sentimentos. Sentimentos e emoções que o afetam, a todo o momento. E, também, quando pensa, quando produz conhecimento. O medo pode fazê-la calar, sentar-se, mas o que acontecerá então? Ela deixará de pensar? Não será capaz de outras elaborações?

Vygotsky nos traz ainda, a questão do discurso interior, cuja função seria a de apoiar os processos psicológicos mais complexos: processos de pensamento, de auto-regulação, de planejamento da ação, de monitoração do próprio funcionamento afetivo volitivo. (*apud* Oliveira, 1992, p.83).

Como afirma Oliveira (1992), “quando o indivíduo entende/compreende/apreende o significado de uma palavra/gesto ele o faz na/pela interfuncionalidade entre afeto e

intelecto”, a emoção não seria então um instrumento para isto e mais, não influenciaria ao mesmo tempo a forma como este significado se constituiria?

O fato de a criança não ter voz nem gesto na sala de aula, por outro lado, de a emoção ser desconsiderada, interfere em seu processo de desenvolvimento, de individuação, de constituição enquanto ser humano diferenciado, singular?

Se considerarmos que “o processo de internalização/formação da consciência é também um processo de constituição da subjetividade, a partir de situações intersubjetivas” e, que tal processo “envolve (trocas) relações inter-pessoais (*implica em emoção*) densas, mediadas simbolicamente e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual (Oliveira, 1992, p.80), tais fatores colocam-se como extremamente relevantes. Além disto, “os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos principalmente a linguagem que fornece os conceitos e as formas de organização do real”(idem).

No entanto, Mialaret (1975) destaca-nos ainda uma outra questão acerca da emoção ao tratar da perspectiva walloniana “de um lado ele nos mostra que somente as relações verbais são insuficientes e correm o risco de permanecer de certo modo justapostas artificialmente sobre o psiquismo infantil já que elas se dirigem a instâncias superiores da vida psicológica que só podem se desenvolver, na medida em que se enraízem no conjunto de sua personalidade. Mas, de outro lado, a emoção não deve ser considerada como tendo sua finalidade em si própria. Se ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade, será uma das condições para o nascimento da inteligência” (*apud* Galvão, 1998 b, p. 61).

Pino (mimeo), ao destacar a natureza subjetiva dos fenômenos afetivos nos remete mais uma vez à íntima relação destes com o meio sócio-cultural; ao fazer parte de um determinado grupo cultural, a criança passa a ser objeto de um processo educativo que supõe a aquisição das funções psicológicas, bem como, dos padrões culturais de comportamento que são próprios a esse grupo e, neste sentido é educada “não apenas a pensar e agir dentro destes padrões, mas também a **sentir e reagir** de acordo com eles” (p. 128).

Segundo este autor “a vivência afetiva constitui, sem dúvida, uma dimensão das mais importantes do psiquismo humano. Embora não seja possível separá-la de outras dimensões, confere a todas a qualidade do **humano**, elemento diferenciador da espécie. A presença de um certo componente afetivo nas relações sociais dos animais não faz senão reforçar a importância dessa qualidade no homem, cuja existência é feita de amor e ódio, de luta e paixão”(p.129).

E, por outro lado, se considerarmos o importante papel que desempenham as emoções na capacidade criadora humana, como nos coloca Vygotsky (1987), desconsiderá-la na sala de aula é limitar o processo de construção da subjetividade humana, no qual cada sujeito constrói na/pela interação com outros sujeitos, sua unicidade, ao simples desenvolvimento de capacidades, potencialidades cognitivas ou de qualquer outra ordem.

Como se dá o desenvolvimento emocional destas crianças, fazendo uso das palavras de Paulo Freire (1994), neste “mundo afetivo... roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada”? Como as crianças “lidam” ou aprendem a lidar com o que sentem, como se desenvolvem e se constroem as demonstrações afetivas, emocionais e, em que medida são influenciadas pelos inúmeros exemplos cotidianos? Em que medida, considerando a perspectiva walloniana, pode, o professor contagiar estas crianças - tornando por exemplo, uma atividade significativa às mesmas? Por outro lado, em que medida a memória afetiva, emocional, destas crianças não acaba por influenciar seu desenvolvimento e o próprio processo de ensino-aprendizagem? Finalmente, o que estas crianças sentem quando são reprovadas várias vezes, quando são taxadas de problemas e, de outro modo, como este sentimento interfere neste processo?

Palavras e emoções da professora: problematizando a partir de fragmentos do cotidiano.

Tomo novamente a palavra para falar deste lugar que escolhi, para assumir as minhas emoções, como fui lidando com elas no contexto escolar, enquanto professora, nas relações com as crianças e, nas relações que se estabelecem dia a dia na escola e na sala de aula.

A escola em questão.

Tenho visto enquanto professora algumas cenas incríveis, fascinantes do comportamento infantil, fatos que me fazem parar constantemente para pensar não só sobre o papel da escola, tampouco sobre o meu próprio papel, mas, sobretudo sobre o que está acontecendo a essas crianças com quem convivo todos os dias.

As brigas, por qualquer motivo insignificante, se transformam em verdadeiras batalhas. Um olhar diferente, um lápis tomado emprestado sorrateiramente, qualquer coisa é motivo para que as crianças partam para a agressão, para que troquem socos e pontapés até que alguém se machuque de fato. Estão sempre simulando golpes que vêm na TV, colocando o pé para o outro cair, agredindo-se verbal ou fisicamente. Não raro vejo mesmo as meninas, agindo desta forma.

Vivemos num clima de tensão constante, denso, palpável. Algo que já me contagiou. Por pouco agora até eu estou perdendo a cabeça, algumas vezes. E, é nestas horas que pergunto o que estou fazendo ali. Questiono-me se tenho realmente algo a ver com esta profissão que venho me preparando já há nove anos (sim, quatro do curso de Magistério e quase cinco de Pedagogia). Muitas vezes, diante da realidade daquelas crianças, tão pequenas e com uma história tão grande, vejo-me com lágrimas nos olhos sem qualquer perspectiva. Sinto-me assim tão pequena perto da força que têm dentro delas. Mas, é nestas horas também, em que a emoção toma conta que eles param para escutar-me. Sinto todos aqueles olhinhos vidrados em mim. Como Itard² e Vitor, o médico tenta de tudo para

² Jean M. G. Itard médico, nascido no século XVIII, interessava-se especialmente, pelo sistema auditivo, dedicou-se ao trabalho com surdos-mudos. Victor fora encontrado na França, quando tinha cerca de doze

humanizá-lo, para ensiná-lo a falar, dentre outras coisas, e é quando ele se desespera, quando é tomado por um sentimento muito forte que o “selvagem” o compreende, e o atende. E, por que isto acontece? Talvez, nestas horas as crianças vejam, sintam, compreendam que realmente me preocupo com elas, que me importo, que alguém realmente se importa...? Talvez a compreensão se dê simplesmente pelo fato de ser –a emoção – uma linguagem que lhes é familiar, a primeira forma de comunicação de que nos fala Wallon....?

Tenho procurado alternativas, saídas, caminhos e formas diferentes de caminhar. Pois, sinto, vejo, que a escola como está organizada, não está dando conta das funções sociais a ela atribuídas. Penso então, no conhecimento acerca de organização escolar, de práticas pedagógicas, teorias, concepções de educação, bem como, nas mudanças e transformações, na educação. Tantos temas tratados no curso de Pedagogia e, mesmo, no magistério. Como chegamos ao ponto que estamos hoje? Nesta escola seriada, multidisciplinar, que controla, rege, massifica muito mais que transforma, promove, liberta? Uma escola sem alegria? Tento assim, encontrar algumas repostas. Talvez encontrar um lugar, o lugar da escola nos dias de hoje. O papel da educação escolar? Suas finalidades e objetivos?

Até bem pouco tempo, tínhamos uma escola que se baseava na autoridade do professor – não raro convertida em autoritarismo – no saber pronto e acabado do livro didático, em metodologias que desconsideravam a criança. Com o andar da carruagem, parece que as coisas se inverteram. Com a escola nova, e mais adiante, o Construtivismo – tal como foi empregado nas salas de aula – a criança passou a assumir papel de destaque, como se sozinha pudesse não só construir o conhecimento mas, a si mesma.

Atualmente, o professor parece estar (re) ocupando tal papel de destaque. E, o que me incomoda, talvez seja a maneira como isto vem ocorrendo.

Com a democratização do ensino, a escola pública passou a receber uma clientela muito diferente da que recebia até então. Aumentou-se o número de vagas, mas, a escola não foi preparada/instrumentalizada para tal mudança: de modo que, a questão que se coloca é como o processo de ensino-aprendizagem tem sido considerado, tratado, diante de tudo isto. O que acontece na sala de aula, às crianças, aos professores?

anos e, posteriormente passara aos cuidados de Itard .

Estamos passando por fase bastante delicada na educação. Não sei se de modo geral, mas o que vejo na rede em que trabalho é uma sobrecarga de tarefas, de funções para o professor. Temos geralmente, nas primeiras séries, uma média de trinta e cinco alunos por sala. Temos de dar aula de Inglês, informática, preparar apresentações de encerramento de projetos que são quase que mensais e, ensinar a ler e a escrever. Vemos um investimento considerável na educação que é um ponto forte da administração municipal, mas o professor acaba ficando sobrecarregado e, além disto tem a função de apenas, executar tarefas e, cada vez mais tarefas, para as quais não se sente preparado. Acaba sendo um esquema bastante cruel para o professor, pois a mudança, a inovação acaba restringindo-se ao seu fazer, a sua capacidade em lidar com todas estas tarefas que lhes são destinadas, sem um pensar, sem uma reflexão sem condições reais, sem apoio e coordenação pedagógica. No curso de inglês, por exemplo, nos foi passada uma série de sugestões para trabalhar com as crianças, todas com materiais muito bonitos e, caros, bastante atraentes, mas nos foi logo dito: “E se escola não pode comprar, faça”. Quanto à informática, temos apenas doze computadores para as trinta e cinco crianças e, não temos ajudante de sala. Como ensinar a todos com qualidade ou mesmo, com tranquilidade? Quando vamos imprimir um trabalho, por exemplo, não temos tinta colorida e, no terceiro, a impressora trava, deixando a todos frustrados. E, muitas vezes quando entro na sala, é em tudo o que eu tenho que fazer que eu estou pensando. Outras vezes, chego a passar alguma tarefa e enquanto eles fazem, eu vou fazendo o que é preciso para a apresentação tal, para a aula de informática... A isto, somam-se a falta de planejamento prévio, com corpo de professores. Diversas vezes somos informadas em cima da hora sobre o nosso trabalho, sobre a próxima tarefa a ser executada. Acabamos não tendo o tempo que gostaríamos para lidar com os problemas reais da sala de aula, enfrentados com a turma cotidianamente decorrentes, essencialmente, das questões de ensino-aprendizagem. Acabamos então, sem muitas condições de acompanhar os progressos de cada criança, de propor atividades que realmente façam alguma diferença, que venham de encontro as dificuldades enfrentadas pelas crianças. Percebemos as dificuldades mas, não podemos discuti-las com o grupo, não podemos *criar* caminhos para superá-las, porque simplesmente não há um tempo hábil para isso. Aliás, parece mesmo o contrário, parece

mesmo que não devemos nos reunir, não devemos discutir, não devemos pensar. Valoriza-se aquilo que “aparece”, a sala de informática, por exemplo. Mas, e o que acontece lá dentro? As crianças estão aprendendo? O quê? Em que condições? Para quê? E, mais, quais as chances do professor de ensinar nas condições citadas – trinta e cinco alunos para doze computadores, etc. ? Há um deslocamento de prioridades, o pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem é deixado de lado e, juntamente com este são subjugados professores e alunos. As condições de ensino e mesmo o ensino, bem como as condições de vida destas crianças, a realidade na qual a escola está inserida são ignoradas.

Como coloca Smolka (1998): “Problemas que revelam a precariedade das condições de vida das crianças fora da escola, revelam a precariedade das condições de trabalho na escola. Sem questionar tais condições de trabalho e de vida, no entanto, espera-se que a professora alfabetize as crianças, e que todas terminem o ano letivo sabendo ler e escrever!” (p. 45).

Num clima de constante tensão, nervosismo tamanho, que beira a histeria, as decisões são tomadas sem a opinião, sem a voz dos participantes diretos do processo educativo, professores e alunos. Tudo o que deve ser feito está pensado, preparado, programado apriori, e resta ao professor apenas executar sem qualquer reflexão ou discussão. Às crianças então, resta a obediência cega, muda. Como afirma Wallon, as crianças são sensíveis – “caráter de contágio das emoções” – de modo que, a tensão vivenciada pelo professor perpassa o ambiente educativo. Muitas vezes tento conter a raiva, o sentimento negativo mas, de alguma forma meus gestos, olhares, que as crianças conhecem bem, acabam me traindo. Todas as vezes que a diretora grita com as crianças até que formem a fila no sol do meio-dia e estejam imóveis, de alguma forma, acabo traindo-me, pois, mesmo pedindo insistentemente para que fiquem quietos, a minha turma é sempre a última a ficar quieta. Na hora da fila, eles vêm com saudades, querem contar-me o que aconteceu no dia anterior, querem abraçar-me beijar-me e, para que não sejam repreendidos aos berros, sou obrigada a mandá-los calar. E, como se não bastasse, quando chegamos na sala, a algazarra que fazem, pois, são crianças, seres humanos que querem falar e ser ouvidos, muitas vezes, a diretora entra e diz, sempre aos berros, algo como “mas esta turma já está bagunçando?”.

As crianças passam mais de cinco horas por dia na escola, a maior parte do tempo, sentadas, escrevendo, ou fazendo alguma tarefa que as mantenha assim. Como coloca Isabel Galvão (1998 b), é como se a imobilidade fosse pré-requisito para a aprendizagem. Creio que isto acaba por comprometer o rendimento escolar e seu próprio desenvolvimento, de modo geral. Têm aula de Educação Física duas vezes por semana (quarenta minutos, cada aula) e, aula de computação uma vez por semana numa sala específica (cerca de uma hora por semana), no entanto, o restante do tempo restringe-se ao trabalho em sala de aula. Desta forma, tenho procurado alternativas, atividades diversificadas em que elas possam expressar-se, movimentar-se mais livremente. Algo que possa ao menos amenizar esta situação.

Por outro lado, as crianças chegam à escola agitadas, com histórias e conflitos diversos, pesados, intensos e não os deixam simplesmente na calçada, do lado de fora, em frente ao velho portão de ferro. Tampouco os professores. E, isto afeta não só a construção do conhecimento, de visão de mundo, mas de si mesmas enquanto seres humanos, mas não é levado em conta, elas devem sentar-se por cinco longas horas e aprender (?).

Instala-se diante de tudo isto, um clima de constante tensão e nervosismo no qual a professora é obrigada a lançar mão de todos os *seus recursos* para que as crianças aprendam a ler e a escrever.

Tenho pensado muito sobre o meu estado emocional quando vou ensinar algo, quando entro na sala de aula. Sei que muitas vezes estou nervosa, ansiosa ou agitada e vejo que elas também ficam assim. Em semanas como a de comemoração ao “dia das mães”, ou ao folclore, em que se estabelece um clima de tensão e ansiedade na escola, em que ficamos, nós professoras, atarantadas com tantas apresentações e trabalhos a serem feitos, percebo que as crianças ficam extremamente agitadas.

Wallon afirma que as emoções, por seu caráter de contágio, são capazes de mobilizar o meio humano e são capazes de levar os elementos de um grupo a uma coesão de reações, de atitudes e sentimentos (apud: Galvão, 1998 b, p. 45). Parece mesmo que entramos numa espécie de *sintonia*, em termos wallonianos.

Na sala de aula: alternativas, caminhos, tentativas.

Contar histórias?

Quando comecei com a idéia de contar histórias todos os dias era bastante comum ter que ficar chamando a atenção das crianças e, isto acabava fazendo com que eu perdesse a vontade. Pois, eu escolhia o livro que seria lido para eles, sempre com muito carinho, com cuidado, me preparava e quando chegava na sala eles pareciam nem se importar. Um dia, resolvi dizer às crianças como eu me sentia. Estava lendo uma adaptação da Ana Maria Machado, "Festa no céu". E, quando já não agüentava mais parei: "Olha gente, eu sinto muito, mas eu vou ter que parar de contar essa história. Eu sei que tem gente prestando atenção mas eu não consigo... Sabe? Eu estou chateada... Gosto muito de contar histórias para vocês e, por isso, escolho sempre com muito carinho estes livros. Mas, aí quando chego aqui parece que ninguém que ouvir... Não vou continuar porque é uma coisa que eu gosto muito e não vou fazer sem vontade". Eles pararam um instante! Mas foi só para ouvir aquelas frases. Depois, voltaram à confusão em que estavam imersos. Contudo, pouco a pouco pareciam se sensibilizar para o que eu havia dito e, muitas paradas e conversas depois eu, finalmente conseguia contar histórias. E, era a hora em que mais prestavam atenção e participavam. E, antes de contar histórias se fazia necessário uma conversa, talvez para estabelecer a atmosfera emocional que nos sugere Dantas. E ainda, nas palavras de Dantas, Galvão (1998 b) coloca que uma atmosfera saudável para a aprendizagem deveria supor a elevação da temperatura afetiva, ou seja, um sólido vínculo afetivo entre professor e aluno (p.58). Como isto se dá? Como tal vínculo pode ser construído? E, mesmo, pode ser construído? Cabe ao professor, estabelecer, tal atmosfera, construir tal vínculo? Isto se dá na/pela palavra, instrumento do professor, por excelência? O discurso, a narrativa, a palavra ajudam a tecer esta atmosfera, ao mesmo tempo em que o professor também é capturado pelo grupo, mobilizado, contagiado pelas emoções deste grupo?

Muitas vezes vejo as crianças agirem como eu. Exatamente como eu, seja na resolução de algum conflito, seja nas brincadeiras de escolinha. Segundo Wallon (1995b), as crianças constroem a “consciência do eu”, na/pela crise de oposição e, também, pela imitação, dentre outros aspectos. Então, algumas vezes acabo influenciando-as negativamente, com modelos, exemplos negativos...? Até que ponto?

Às vezes, vejo a Carla³, a Denise, a Aline e a Gisele brincando de escolinha na sala de aula – isto acontece com alguma frequência e encaro como um movimento de resistência as pesadas exigências posturais (dentre outras) a que são submetidas todo dia na escola, fico até contente de constatar que as crianças brincam mesmo em situações adversas – então, uma delas é a professora e as outras são alunas. É assim que, muitas vezes, realizam a atividades que proponho. Costumo observá-las, sem que percebam e, costumo também surpreender-me. Vejo-as muitas vezes agindo exatamente como eu. Outro dia fui obrigada a constatar, chocada, como sou quando estou nervosa. “Chega! Pára de falar! Gisele, eu já falei pra você sentar!”, a Carla falava – alto – para a Gisele. Exatamente como eu. Então sinto-me culpada, como se as influenciasse negativamente. Tenho então, de lidar com as minhas emoções, novamente. Tenho de encará-las. Que tipo de professora estou sendo? O que é ser professora? É *não errar*, apenas? Pintam-nos muitas vezes de santas e, outras tantas de megeras... Com certeza não somos penas um ou outro esboço...

Nestas e outras tantas indagações sobre este papel, sobre tantas qualificações que já nos conferiram tantas teorias, tantas palavras, tantos dizeres, e, não sem dificuldade, aprendi a pedir desculpas às criança quando ficava nervosa e acabava perdendo a paciência com elas – o que aliás era bastante frequente. Aprendi, como já disse, que não sou tão importante assim. Aprendi (?) que sou um ser humano, mesmo quando estou no papel de professora, que erro e posso errar, que posso também me desculpar e tentar de novo.

Desenho, colagem, pintura?

Agosto, mês do folclore. Estávamos bastante atribuladas, cheias de coisas para fazer, a coordenadora havia falado que as apresentações do folclore seriam de um jeito e, em cima

³ Optamos por trocar o nome das crianças, protagonistas desta história.

da hora avisou-nos que seria de outro. Assim, deveríamos expor todos os trabalhos na sexta-feira – era segunda. Havia contado lendas, feito desenhos e dramatizações com as crianças, mas não havia separado nada para uma exposição. Conversei com a professora da outra primeira série e decidimos trabalhar com canções folclóricas, pois as crianças já conheciam, o que facilitaria o trabalho. Cantamos músicas como: “O Cravo e a Rosa”, “Ciranda-cirandinha” e depois montamos um painel com a letra que foi ilustrada pelas crianças com papel recortado em quadradinhos.

No começo da aula separei as crianças em grupo e expliquei a atividade que faríamos. As crianças estavam ansiosas, queriam começar logo. Poucas vezes as vi tão entretidas numa atividade. Todas participavam. Mesmo o Jonas, que tem problemas de visão. Nem precisei conversar como grupo antes sobre o que ele deveria fazer, as crianças já sabiam como tratá-lo. No começo alguns faziam piadinhas, mas após muitas conversas, histórias e interferências verbais, sempre de forma indireta, as crianças o tratavam normalmente – às vezes até brigavam no recreio e, era ele quem começara.

Percebi que algumas crianças queriam sempre fazer tudo sozinhas, se era para pintar, começavam e não queriam mais parar, então vinha alguém reclamar pra mim e, nas primeiras vezes eu fui conversar, interferindo diretamente na resolução daquela situação. Depois, percebi que por qualquer coisa as crianças acabavam vindo solicitar a minha “ajuda”, já que o que eu falava não devia ser contestado. A partir daí, dizia: “conversa com ele, explica porque ele deve deixar você pintar”. Incrível, algumas crianças voltavam ao grupo e diziam apenas: “A professora *mandou* você deixar eu pintar!”. E na maioria das vezes o outro obedecia. Então, resolvi conversar um pouco com todos sobre o trabalho em grupo o que também não surtiu muito efeito, pois estavam todos muito compenetrados. Vejo aqui o poder da palavra de professora.

Os trabalhos foram ficando muito bonitos, coloridos. O primeiro grupo que terminou pediu para ir até a outra classe de primeira série para mostrar e eu concordei. Já fazia mais de uma hora que estavam fazendo aquela atividade e o Juliano, o Leandro e o Geraldo começaram a atrapalhar os colegas. O Leandro chegou bem perto da carteira da Suelen que estava cortando os quadradinhos de papel abaixou-se e assoprou. Todo o trabalho estava espalhado no chão. O grupo todo ficou muito bravo. O Hélio queria bater nele, mas eu

impedi e levei-o para fora da sala para conversarmos. Tive de, naquele momento, intervir. O Hélio tinha razão, o grupo dele estava tendo muito trabalho na realização da atividade, cortavam os pedacinhos de papel com o maior cuidado, separavam e, de repente tudo estava perdido. Tinha razão em parte, pois não podia agredir o colega. Tive de acalmá-lo e então, levá-lo a pensar sobre o acontecido e a melhor forma de lidar com a raiva. Levá-lo a perceber que bater não resolveria o problema? O que fiz, através de uma conversa. A palavra, a linguagem como via de elaboração de sentimentos, de mediação/elaboração de normas...?

Logo os grupos dos quais o Juliano, o Geraldo e o Leandro faziam parte, foram terminando e pediram para mostrar o trabalho na outra sala. Claro, eles quiseram ir também. Então me vi diante de uma situação bastante comum, banal, na qual nos encontramos na sala de aula cotidianamente. Os meninos haviam incomodado a turma, atrapalhado o andamento das atividades e, principalmente, desrespeitado as regras. O que fazer com eles? Como agir? Deveria deixá-los sair? Se deixasse, não estaria protegendo-os, de certa forma? Por outro lado, como eu ficaria diante da turma? Quais seriam os efeitos desta decisão para a classe, o coletivo? Tinha de tomar uma decisão. Então, perguntei para as crianças se eles deveriam ir. A maioria disse que não porque eles só tinham ajudado um pouquinho e ainda atrapalharam os outros grupos. Eles nem esperaram por uma resposta: “Ah, eu não queria ir mesmo”, “É, eu também não...”, “Nem eu!”. Ficaram com aquela carinha de quem queria muito ir e eu quase amoleci. Quase.

Tive de lidar naquele momento não apenas com a minha própria opção pedagógica, mas, com uma emoção, com um sentimento contraditório, uma batalha com a qual já me acostumara, o conflito entre a professora e todos os tais hóspedes não convidados. E, deveria eu que, naquele momento fazia parte do grupo, das descobertas do grupo, distanciar-me para tomar uma decisão, ainda que fosse a de propor uma discussão sobre o que deveria ser feito. Desta forma, a professora quando da tomada da decisão faz a intermediação de normas, conceitos e valores.

E, muitas outras vezes travei este conflito, muitas outras vezes o drama do lugar que assumi, se fez presente. Muitas vezes era a pesquisadora que tomava o lugar da professora. Vejamos.

Modelagem?

Fiquei impressionada. De repente o que me restou foi o papel de simples observadora. Eu era a platéia e, era um espetáculo. Em mais uma de minhas desesperadas tentativas de solucionar o problema da disciplina em minha sala de aula, resolvi, aconselhada por outra professora, levar argila para trabalhar com as crianças. Esta colega havia me falado que era muito bom para as crianças “descarregarem um pouco a energia”, pensei que só o fato de fazerem algo diferente e divertido já seria muito bom.

Estávamos trabalhando com lendas e personagens folclóricos então, sugeri que fizessem esculturas do saci, da sereia, ou qualquer outro personagem. Algumas crianças disseram que queriam fazer outras coisas e eu concordei. Estavam todos muito à vontade e bastante ansiosos para começar logo. Eu, no entanto estava bastante apreensiva. Sabia que fariam muita algazarra, que seria difícil manter o silêncio. Além disso, sabia que acabariam sujando a sala. Pensava nisto enquanto forrávamos as carteiras com jornal. Tinha também a parede que era sempre um problema. As classes lá embaixo eram novas, todas as reuniões eram realizadas ali então, deveriam estar sempre limpas e impecáveis. Só que as primeiras séries eram naquelas classes, cada uma com trinta e cinco alunos.

Outra coisa que me preocupava bastante era o fato de estarem presentes naquele dia o Juliano e o Leandro, que costumavam dar muito trabalho. Confesso que, quando vi os dois na fila pensei em desistir, mas claro, não teria coragem de deixá-los de fora, afinal, já estão excluídos de tantas coisas. Por outro lado, eu encarava aquela atividade como uma tentativa de inovar de conseguir mudar alguma coisa, algo fundamental para a turma e, claro, para eles.

Algumas crianças pediram para juntar as carteiras e trabalhar em grupo ou em dupla, eu disse que poderiam, claro. O Geraldo perguntou: “É massinha prô?”, antes que eu respondesse o Ricardo falou “Não mais é igual”, o Márcio rapidamente retrucou: “Igual?”

Como? Ou é ou não é?”. Pensei em como estavam aprendendo sobre a forma, a propriedade dos objetos, sem a minha interferência direta, sem o meu controle, sem a minha palavra de professora. Aos poucos fui ficando mais tranqüila. O que não durou muito. Logo que receberam seu pedaço de argila as crianças começaram a modelar, amassavam, desmanchavam, faziam cobrinhas...

Não sei dizer o momento exato em que tudo começou - às vezes tenho essa impressão, de que eu perco algum trecho da história e, muitas vezes, o mais importante - sei que quando vi estavam todos tomados por uma mesma sensação ou um mesmo estado de espírito - “contágio emocional”?

A Gisele, tão pequenina delicada, estava sempre de laços e presilhas no cabelo, naquele momento, estava outra: fechava as mãos e dava socos em seu pedaço de argila sobre a mesa, depois batia incansavelmente com os cotovelos. O Leandro jogava o seu pedaço contra a parede e depois pisava nele. O Glauco, o Caio socavam seus pedaços de argila com muita força fazendo muito barulho. O Geraldo jogava-a contra a parede, depois no teto, depois pisoteva ou pulava sobre ela. O Juliano, após fazer tudo isto, como os outros, colocou a argila sobre a sua carteira, subiu na cadeira e começou a pisoteá-la. Mesmo as crianças mais quietas tratavam aquele pedaço de barro como um verdadeiro “saco de pancadas”, o que me deixou perplexa. Fiquei não sei quanto tempo observando aquilo tudo antes de “cair em mim” novamente e pedir para que se acalmassem e se sentassem. Simplesmente não consegui fazer nada ao ver aquela cena indescritível. Parecia que as crianças estavam colocando todos os seus medos, revoltas, suas emoções que deviam estar há tempos confinadas em algum lugar secreto, para fora. Parecia mesmo que estavam batendo, socando, chutando alguém ou algo que lhes fazia muito mal. Queria dizer algo que não sabiam o que ou como? E olhavam pra mim. Como olhavam. Buscavam a minha palavra, a minha interpretação, a minha compreensão? Era impressionante. Foi mais impressionante ainda o fato de como foram se acalmando depois daquilo tudo, como ficaram quietas depois. Era sempre um tormento fazê-las arrumar a classe depois de um trabalho em grupo sem que algum tumulto ocorresse. Naquele dia, no entanto, arrumaram as carteiras e, pouco a pouco, foram se sentando e se acomodando. Estavam relaxadas, incrivelmente

calmas. Há uma relação restrita entre sociabilidade e emoção – o que permite a emergência de novas formas de expressividade?

Wallon (1995b) afirma que “em nosso ambiente, o riso e os soluços transformam-se de tal maneira em sinônimos de alegria ou tristeza que eles nos dão facilmente a impressão de sempre terem existido apenas para expressá-las. Todavia, outras reações também podem depender de simples disposições orgânicas ou exteriorizar certas disposições afetivas. O bocejo pode constituir ora uma reação fisiológica ora uma demonstração (aliás, contagiosa) de tédio” (1995, p. 103).

Então o que *isto* significava? Quais os significados que assumiam aqueles socos, tapas e chutes? Estavam dizendo algo com aqueles gestos, com o corpo, com o ato de agredir, com o movimento? Estavam simplesmente elaborando seus sentimentos e emoções?

Na outra atividade, com papel picado, quase não tivemos problemas. A proposta era outra? Até que ponto? Primeiro eles tiveram de destruir o papel, recortar, picar para depois, construir algo novo, algo que ficou muito bonito, que eles sentiram muito prazer em fazer. Desta vez... eles *apenas* destruíram, amassaram, pisaram, jogaram e também deveriam ter construído...?

O que afeta à professora, às crianças?

Considerações, definições, decisões...

As segundas-feiras raramente são boas. Esta não foi diferente. Sempre temos HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) logo de manhã, das dez ao meio-dia. Nestas duas horas em que nos reunimos – professores do período da tarde, coordenadora e muitas vezes, a diretora – conversamos sobre alguns eventos a serem realizados na escola, o que deverá ser feito nos é passado, então, fazemos alguma dinâmica, mas na grande maioria das vezes, é um horário para recados. Há uma pauta, preparada pela coordenadora pedagógica que vai lendo os itens e informando-nos do que deverá acontecer na escola nos dias, semanas subsequentes. Não há muito espaço para palpites e opiniões, mesmo porque, as decisões muitas vezes são tomadas pela Secretaria de Educação do Município. Ninguém se

sente à vontade pra falar. Estamos sempre num clima bastante tenso. Sinto-me sempre acuada. Para mim, é muito difícil começar a semana após estas reuniões.

O que mais me irrita é o fato de a diretora estar freqüentemente nos cobrando uma certa postura, um determinado controle da classe. Temos muitas queixas, dificuldades e problemas para lidar com as crianças, para ensiná-las e sempre que colocamos estas dificuldades ouvimos: “Ah, mas como? Se ele não conseguiu progredir, *você* tem que ver onde *você* está falhando?”. Não temos retorno, não temos apoio.

Por outro lado, existe um discurso que ganha força a cada dia de que, segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) “Agora, nós temos que fazer o aluno progredir sempre... Não pode tirar nota igual ou mais baixa que no bimestre passado!”, algo que nos é transmitido, a todo momento, em algumas atitudes e agora em palavras mesmo. Então, devemos fazer de tudo para dar conta destas crianças, “que ninguém quer”, como diz uma colega de trabalho. Temos uma coordenadora que apenas nos diz o que é para ser feito, e depois, nos cobra, fiscaliza, delata. Temos um HTPC que serve apenas para transmitir recados. Não opinamos, não pensamos, não agimos. Fazemos. Tudo às pressas, pois nunca há tempo para o planejamento e a reflexão. Ensinamos? O quê?

Um outro dia tive de me controlar para não dizer tudo o que já devia ter dito. A diretora estava muito nervosa e numa dessas segundas-feiras, disse: “Olha gente, eu acho que tem professor que não está dando conta da sua turma, que não está conseguindo controlar a sua classe. Porque as crianças estão impossíveis. Não param. Não é que a gente quer que eles fiquem imóveis, assim, feito múmias... Mas...”. Não consigo escrever as outras palavras. Neste momento aquela nuvem que encobre o raciocínio me tomou, completamente. Quando voltei a mim, após o interminável sermão, a coordenadora estava lendo um texto sobre auto-estima que havia sido tirado de uma destas revistas de empresas. E foi um verdadeiro massacre para mim, vê-las – diretora e coordenadora – falando sobre auto-estima, como trabalhar, o que deveríamos nós fazer para resgatar/promover a auto-estima de nossos alunos e, como isso era importante.

Nunca pensei que pudessem nos chamar de incompetentes assim, tão diretamente. Sei que algumas temos mais dificuldades que outras, mas sei também que todos ali se esforçam muito para *dar conta* de suas turmas. Cada um, é uma pessoa com uma história

diferente, mas ali, o que nos move é a vontade de realmente ensinar, educar. Infelizmente, saí da reunião arrasada. Como todos. Com um misto de raiva e decepção. Não consegui reverter este quadro na meia hora que se seguiu antes de entrar na sala. E parece que desde aquele momento as coisas começaram a dar errado. Incrível. A semana que seguiu foi quase que insuportável. Eu estava completamente desanimada, abatida, dominada por uma terrível sensação de incapacidade. As crianças pareciam sentir. Deram um trabalho enorme. Como se realmente eu pudesse contagiá-las.

Encontrei-me então, nas palavras de Fontana (2000), sobre outra professora, iniciante como eu: “Vivenciadas no isolamento e na solidão, as frustrações e ansiedades decorrentes das dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho aumentam, destaca Dejours (1992, cap.3) em seu estudo sobre as relações de trabalho e psiquismo, resultando em sentimentos de despersonalização, de paralisia da imaginação e de regressão intelectual” (p. 113). E, resisti mais uma vez.

Competições...

Naquela mesma semana teríamos olimpíadas na escola. As crianças estavam muito entusiasmadas. Participariam de competições de salto em distância, corrida, e jogos de estafeta (corrida do saco, corrida do ovo na colher, etc.). Ouvia o Márcio combinando com o Geraldo de treinar para a corrida na segunda-feira e as competições deveriam começar na quinta-feira. A idéia foi da Secretaria de Educação, toda a rede de ensino municipal deveria realizar as olimpíadas sem, no entanto, prejudicar de forma alguma o conteúdo, o trabalho em sala de aula. Fomos informadas no HTPC. Logo depois recebemos a notícia de que não poderíamos sair com a turma para ver as competições que seriam realizadas, apenas as crianças que competiam podiam sair. Então, não haveria platéia, nem qualquer outra forma de participação das crianças nos jogos. Se, por ventura, alguma criança não desejasse ou não pudesse jogar, competir simplesmente não participaria, pronto.

A professora de educação física era a responsável pela organização e planejamento dos jogos, então como acontecia muitas vezes, não tivemos aula na semana que antecedeu

de aula, para as tarefas, para a carteira, para a imobilidade. Claro, para que o rendimento escolar não fosse comprometido.

A decisão tomada pela direção teve um impacto muito grande diante de tamanho esforço, coletivo, para a organização e realização dos jogos. E, especialmente diante de toda a expectativa das crianças, construída em torno destes. O que afetou profundamente às crianças, e a todos.

O sol, o calor, o desconforto, a frustração, a irritação, o inconformismo, a revolta, a indisciplina, a raiva. Diante da expectativa, da ansiedade, da alegria, do desejo, da vontade de participar. Então, o que se produz? Quais são os sentidos que a emoção assume? E, quais os sentidos para cada um dos envolvidos neste drama – para a direção, para as professoras, para as crianças?

Para a diretora, toda aquela agitação significava simplesmente indisciplina, bagunça, confusão, desordem. Então, deveríamos manter a classe em ordem, fazer com que as crianças parassem, sentassem, calassem.

As crianças estavam visivelmente frustradas, decepcionadas, revoltadas, com raiva. E, deveriam voltar para a sala, quietas, em ordem. Mas, como manter-se *quieto* diante de tantos e tais sentimentos e emoções? As professoras também sentiam-se assim? Eu estava pasma, perplexa. Então, como lidar com nossos próprios sentimentos e emoções para manter as crianças quietas, em ordem? E, mesmo, como mantê-las quietas diante de tudo que nos acontecera, do que sentíamos, do que vivíamos?

Pergunto-me, o que passou pela cabeça das crianças naquele momento. O que tudo aquilo significou para elas, o que aprenderam... Aprenderam algo? O quê? Desorganização, desrespeito?

Demorou para conseguirmos acalmar os ânimos e voltar para a classe. As crianças queriam ir ao banheiro, beber água e, correr, pular, gritar. Às vezes eu penso que as pessoas que trabalham com criança se esquecem que *trabalham com criança*. Exigem sempre um resultado imediato, pronto e acabado como o carro que sai da linha de produção sem qualquer defeito. Como se pudéssemos contagiá-las, motivá-las, estimulá-las e depois simplesmente, num passe de mágica fazer o contrário e silenciá-las, imobilizá-las.

Enfim, as competições iriam realizar-se a partir de sexta-feira. Mas na sexta, fomos avisados de que a primeira série só competiria na terça. Como explicar às crianças? Claro, ficaram todos frustrados mais uma vez. Procurei animá-las dizendo que isto seria muito bom pois, poderiam aproveitar o fim-de-semana para treinar mais. “É! Isso mesmo!” - disse o Hélio – “Agora a gente pode treinar mais, Márcio!”. Mas esta tentativa foi logo superada. Na quadra estavam todas as outras classes (menos as primeiras séries e uma segunda, que ficava ao lado da nossa) competindo. Como foi difícil mantê-las quietas, entretê-las. Ficaram menos revoltadas quando disse que iríamos para a sala de vídeo assistir um filme que haviam pedido há algum tempo atrás. Quando finalmente chegou a terça-feira puderam se divertir. Saímos todos para a quadra com a permissão da coordenadora. Torcemos bastante, brincamos e nos divertimos. Mas, devo confessar que eu estava extremamente nervosa pois, a diretoria era atrás do local em que estávamos e eu já podia ver a diretora vindo chamar a atenção deles por causa do barulho. Mas, ela não estava lá, vim saber depois. Incentivei-os a bater palma para os colegas, cumprimentar a todos os que participavam, essas coisas. Acho que tais oportunidades não podem ser desperdiçadas, como fizemos no dia da abertura. (Talvez não seja esta a hora, o momento de se trabalhar com a emoção na escola? Questiono-me sem conseguir ainda uma resposta...) Senti muito não poder conversar com alguns que percebi que haviam ficado muito tristes por terem perdido. Quando voltamos para a sala conversamos bastante e então, eu desenhei uma medalha de ouro na lousa e disse que era para todos eles por terem se esforçado tanto.

Mas o que mais me irritou foi, sem dúvida, o fato de, a todo momento, estarmos sendo fotografados, no dia da abertura. Para mim ficou bem claro o real objetivo da realização daqueles “jogos”: registrar que havíamos feito uma atividade como aquela na escola. Sim, porque sempre que fazemos alguma atividade como esta, fotografa-se e, no dia seguinte está no jornal da cidade para que todos vejam como as escolas, agora municipais, estão mesmo inovando, promovendo atividades diversificadas, etc.. E, então não é de se estranhar quando ouvimos dos pais das nossas crianças “Nossa, mas as escolas estão boas mesmo, hem? É, como as escolas particulares...”. Claro, propaganda é alma do negócio.

Também me senti usada, desse mesmo jeito, numa das reuniões de pais realizadas na escola. As professoras do período da manhã tiveram a idéia de filmar com as crianças uma mensagem para os pais, no encerramento do primeiro semestre. A coordenadora insistiu para que nós, da tarde fizéssemos o mesmo. Acabamos concordando e foi muito bom. Foi emocionante ver as crianças falando para os pais “Pai, mãe eu amo você!”, ou “Mãe, apesar de tudo que você faz pra mim, de tudo, quando você briga comigo, eu amo você”; ou então não conseguindo falar. Então, no dia da reunião apenas eu consegui passar a fita para os pais e, antes de começar a coordenadora se pôs a discursar sobre aquela iniciativa da escola. Ao final da reunião muitos pais vieram agradecer-me e uma das mães disse em nome da classe que estava gostando de ver como a escola estava mesmo boa, quase como as escolas particulares ou, igual às mesmas.

Avaliações...

Na quarta antes do feriado de finados, fizemos a avaliação unificada, de Matemática. São vinte questões - de múltipla escolha, na maioria - feitas a partir de sugestões dos professores e organizadas pela coordenadora pedagógica do município. As crianças têm três horas para responder às questões com quinze minutos de intervalo. Eu quase fiquei maluca para mantê-los quietos e terminar a prova. O Márcio, o Rogério e o Carlos leram a prova e responderam quase todas as questões, sozinhos, em cerca de duas horas. O restante da classe foi acompanhando a minha explicação. Foi muito difícil, a todo momento eu me lembrava da tese da Isabel Galvão, movimento, emoção, disciplina, raciocínio... Como eu podia estar fazendo algo tão contra tudo isto? Tentei amenizar a situação, parava às vezes e conversava um pouco, cantava alguma coisa e pedia para as crianças acompanharem meus movimentos para descansar um pouco as mãos. Resultado: após o intervalo - do qual eles voltaram extremamente agitados - ainda estávamos na questão de número onze e faltava apenas uma hora e quinze minutos! Então, tive que apressá-las um pouco. Não sei quem estava mais cansado, as crianças ou eu. A tensão era palpável. Alguns começaram a marcar qualquer coisa na esperança de terminar logo e ganhar a liberdade. Estava um calor

insuportável. Todos queríamos, ao menos, sentir um ventinho no rosto. E o pior foi ter que ficar para corrigir as provas ouvindo a coordenadora falar a todo o momento: “Se a criança erra, nós temos que ver onde nós estamos falhando. Esta prova serve para isto. É muito mais pra gente, pro professor do que pra criança. Tem muito professor que acha que trabalha com atividade diversificada mas não, pelo próprio semanário a gente pode ver. Está lá no tradicional mesmo, E não adianta falar então, quem não muda, quem não se enquadra aos poucos vai ficar de fora mesmo”. E era só alguém comentar alguma questão que lá vinha o mesmo discurso: “Então se o seu aluno errou isto, é porque você não trabalhou isto muito bem...”. Foi assim durante as quase duas horas que passamos corrigindo as avaliações. Tudo bem que as avaliações devem nos servir para verificarmos as dificuldades da turma, assumirmos as nossas falhas, mas também não é assim. A impressão que tenho é que finalmente encontraram a causa do fracasso escolar, da evasão, da repetência... não é mais o aluno, suas “carências”, a família, sequer a escola. É o professor! “Você não soube motivar os seus alunos”, “se ele não aprendeu você tem que ver aonde você falhou”, “você não está sabendo dominar sua turma”, “você tem que fazê-lo progredir”, ouvimos frases deste tipo todo dia, toda hora, que pouco a pouco vão minando nossa auto-estima e autonomia. Ficamos todas acuadas. E, até que ponto isto não é uma questão política, uma opção político-pedagógica? Sim, porque quando se coloca a responsabilidade nas mãos do professor, se retira do estado e mesmo, da escola. Numa das palestras, o secretário de educação do município disse em alto e bom tom: “quem não se enquadra, está fora mesmo”. Sinto que, em meio ao desemprego, a esta política neoliberal do governo, as coisas estão ficando bem claras.

Todas as colocações, as análises, as discussões então apresentadas, são dizeres da professora, emocionada, afetada que se distancia e reflete sobre sua prática. São fragmentos de seu cotidiano que remetem às emoções. Num primeiro momento, como as tarefas, a secretaria de educação, a direção, e as próprias crianças a afetam, depois ao modo como as emoções decorrentes disto afetam o seu trabalho, o seu fazer cotidiano. Por fim, como tudo isto marca as relações humanas e afeta produção do conhecimento.

Palavras e emoções das crianças: indagações da professora imersa nas relações.

Ainda com a palavra, coloco aqui o modo como eu, professora lidei com a emoção/manifestações emocionais das crianças, as minhas intervenções, conferindo-lhes algum significado; e, como a pude perceber, as crianças lidando com a emoção.

Destaco assim, a cada subtítulo uma emoção ao narrar o acontecido com as crianças, sem querer dizer no entanto, que tal emoção seja a única, mais importante. As crianças são afetadas por diversos sentimentos e emoções que se fluem, se emaranham, se confundem. A professora, por sua vez, não fica longe disto. E, provavelmente, o leitor poderá ter ainda, outros afetos, sentimentos e emoções ao encontrar-se com estas palavras.

Coloco então, algumas indagações: Como os sujeitos são afetados nas suas relações cotidianas? O que emociona? O que faz chorar ou sorrir? E, o que isso tem a ver com produção, com o conhecimento, com atividade reflexiva? Apenas interfere ou constitui?

As emoções na sala de aula.

Emocionar-se é privilégio do ser humano. Os animais não choram, o riso da hiena não significa... Todos nós somos tomados por sentimentos e emoções cotidianamente. O choro, a alegria, a tristeza, a raiva, nos tomam em algum momento, em vários momentos, de diversas formas, assumindo múltiplos sentidos, diversos significados. Diante de tudo isto, como falar da emoção na sala de aula?

Wallon (1995b), ao tratar da emoção, nos fornece inúmeros indicativos. Nos coloca a raiva, a cólera, a tristeza, a alegria e o medo, dentre outras em sua íntima relação como o movimento e, com o *outro*, o meio, as condições sociais. No entanto, é da criança pequena que ele nos fala com mais afinco. Suas afirmações e mesmo, suas indagações em alguns momentos, nos remetem a outros questionamentos, nos indicam caminhos para pensar a

emoção. Mas e quanto à sala de aula? Questiono-me. Quais os sentidos que as emoções assumem aqui? Quais as particularidades, especificidades....?

Na sala de aula, são situações específicas, permeadas de particularidades, que se colocam em questão para que pudesse pensar a emoção. Assim optamos, mesmo diante da generalidade das emoções, de apresentá-las, como “o choro da Tabáta”, “a tristeza da Bárbara”, etc.. Pois, são emoções vividas, sentidas, por estas crianças, sujeitos específicos, neste jogo de relações desta sala de aula.

O choro da Tábata.

A Tábata está sempre chorando, muitas vezes vem contar-me entre soluços, que os meninos a chamam de chorona. Penso “mas você é”, claro não digo nada, converso um pouco com ela e, quando se acalma digo para lavar o rosto e dar uma voltinha. Ela chegou na classe em setembro, mais da metade do ano. Veio de uma cidade vizinha, morava em uma fazenda. No começo achei que ela estava apenas estranhando, que não conseguia fazer amigos essas coisas, depois com o passar do tempo comecei a achar que poderia haver algo mais. Primeiro, numa dessas vezes que estava chorando, as crianças estavam muito inquietas, não paravam um minuto e eu já estava ficando com dor-de-cabeça, pois nestas horas elas costumam gritar muito e fica muito difícil reverter este quadro de contágio emocional. Todas parecem envolvidas, capturadas por esta inquietação, por uma falta de paciência, ficam agressivas e logo começam a brigar. Então, eu que sinceramente já não tinha mais a mínima paciência tive de falar muito alto e dar uma bronca para se acalmarem. Quando vi, a Tábata estava chorando e a Aline veio avisar, correndo. Era hora do recreio, esperei as crianças saírem e fui até ela. “Tábata, o que foi?”. Entre soluços ela respondeu: “é que eu acho que você não gosta de mim, que eu não sou uma boa aluna...”. Então ela achava que o “puxão de orelha” fora para ela... Disse-lhe que, ao contrário, eu gostava muito dela que ela era ótima aluna, estava sempre prestando atenção, fazia todas as lições. Expliquei a ela que eu havia dito certas coisas porque estava nervosa pois eles estavam muito agitados,

não era para ela especificamente. “É , pensei, alguém me escuta”. Pensei que devia tomar ainda mais cuidado como que dizia. Talvez, ela tivesse uma auto-estima muito baixa... E, o que eu poderia fazer?

Desde aquele dia, passei a prestar muita atenção na Tábata. Tomava muito cuidado com as palavras. Percebi que ela chorava freqüentemente, procurei então conversar mais com ela para tentar saber o que se passava. Algumas vezes confesso que perdia a calma, mas, procurei valorizá-la diante dos outros, até que fiz outra importante descoberta.

Era uma terça-feira, a professora de Educação Física acabara de chegar, o Hélio veio avisar-me que ela estava chorando novamente. Então fui até ela e perguntei se ela queria sair comigo para dar uma voltinha lá fora. Ela veio, sem dizer uma palavra. Sentamos num banco no pátio da escola. Ela estava chorando de soluçar, com os olhos vermelhos. Não sabia bem por onde começar. Disse que ela estava com uma linda presilha no cabelo. Ela limitou-se a fitar-me sem nada dizer. Então, comecei a arrumar seus cabelos, tirando os cachinhos que caíam no rosto. Soltei a presilha fiz um rabo de cavalo, prendendo-a novamente. Ela se acalmou, quase sorriu. Comecei: “Tábata, por que você está chorando deste jeito? Aconteceu alguma coisa na sua casa?” Ela balançou a cabeça negativamente. Continuei: “então foi aqui na escola?” Ela começou a chorar novamente, parecia não saber como dizer, como fazer com suas as lágrimas, com os sentimentos que lhe causavam tanto sofrimento. “É ... que ... eu tô triste por causa de você”, disse assim num fio de voz, em meio a lágrimas e soluços e abaixou a cabeça. “Meu Deus, o que eu fiz”, pensei. Abracei-a e disse: “por que você não me conta o que aconteceu...” Após alguns segundos intermináveis ela disse num fôlego só: “eu fico triste porque os meninos ficam fazendo bagunça e não deixam a professora falar e a professora fica triste...” Abracei-a novamente e sorri. Perguntei se ela não queria aproveitar que estávamos só nós duas para conversarmos e, quem sabe fazer um desenho. Ela contou então que todo dia antes de dormir, ficava lembrando de mim e chorava porque tinha saudade. Perguntei se ela não sentia saudade do lugar onde morava, das pessoas e ela disse que não, que preferia agora. Disse: “a minha outra professora também me adorava, como você. Porque eu também ficava muito triste por ela”. Fomos para a sala de aula e eu entreguei a ela uma folha em branco. Pedi para ela desenhar de um lado o que mais a deixava feliz e de outro, o que mais a deixava triste. Os dois desenhos estavam

relacionados a mim, no primeiro ela desenhou a si mesma no quarto, dormindo (quando ficava triste porque, segundo ela, era quando sentia saudade) e do outro lado desenhou um coração, e duas pessoas, ela e eu, e escreveu: “profesora lavínia eu gosto muito de você” e embaixo, dentro do coração “lavínia e Tábata”.

Ela costumava fazer cartinhas com desenhos e palavras carinhosas para mim – “*profesora lavínia do meu coração*”- e depois pedia para eu devolvê-las recusando-me a dizer porquê. Da primeira vez eu titubeei. Muita coisa passou pela minha cabeça. Achei que devia tê-la magoado, de alguma forma. Mas não devolvi, apenas insisti para que ela dissesse o motivo, mas de nada adiantou. Da última vez, disse que havia gostado muito da cartinha, que ela havia me dado, portanto era minha e que não iria devolver. Ela olhou-me e desde então, não pediu mais as cartinhas de volta.

Na reunião de pais, aproveitei para conversar com o pai dela. Chegou, sorridente, perguntou-me onde poderia sentar-se e apresentou-se. Indiquei-lhe uma das primeiras carteiras. Ele sentou-se e pareceu-me apressado durante todo o tempo em que fiquei falando. Quando entreguei as provas, as notas, ele pareceu bastante aliviado. Enquanto os outros pais viam as provas e trabalhos, aproveitei para conversar com ele. Perguntei como era a Tábata na outra escola, o comportamento, as notas. “Ah, ela era muito fraquinha, num me lembro das notas não, mas ela era muito fraquinha... Tô vendo aqui que ela melhorou, tem nota boa, né? O irmão dela é muito inteligente, nossa, só tirava nota excelente, mas ela...”. Perguntei se ela era muito manhosa, chorona. Ele disse que não. E neste momento, a menina entrou na sala e sentou-se no colo do pai. Ele disse: “ei Tábata, a professora falou que você chora muito, num pode filha, você tem que vim aqui pra estudar...” Ela sorriu completamente sem jeito. “Que raiva, quem mandou ele falar isto?”, pensei. Emendei: “eu estava falando pro seu pai, como você foi bem na escola, só tirou notas boas e, já está até lendo não é?”. Ela assentiu sorrindo.

Nestas horas, sempre penso no que devo fazer. Nunca sei ao certo como agir. As crianças trazem para a escola muita coisa, muitos sentimentos e emoções que se misturam, que se confundem, algumas situações muito difíceis de se lidar. Mesmo não sabendo ao certo como lidar com a prisão do pai, o medo de perder a mãe, o pai que bebe e espanca,

acabo sempre conversando, pedindo para as crianças escreverem ou desenharem alguma coisa. Não consigo ignorar. Creio que a palavra ajuda-as a se organizar na multiplicidade de emoções e sentimentos que perpassam a vida.

A tristeza da Bárbara.

Ainda outro dia recebi uma aluna nova. Sete anos. Olhos tristes, parou na porta da sala, inerte, como se dentro dela algo muito maior acontecesse. Entrou e escolheu logo a última carteira, no canto. Apresentei-me, as crianças logo começaram a falar, queriam conhecê-la. Ela limitou-se a dizer o nome, baixinho. Como as crianças não desistiram, logo estávamos todos à vontade. Percebi que ela esforçava-se para fazer a lição, como as outras crianças. Mas estava muito triste. Quando as crianças saíram para o intervalo, aproveitei para conversar com ela. Sem o menor problema, ela contou-me como se tivesse pelo menos uns vinte anos a mais, a sua história. “Eu tô triste porque a minha mãe foi viajar, hoje. E eu fiquei com a minha tia. É porque, o meu pai teve uma briga com a polícia e daí, o juiz condenou ele... um ano e dois meses...- parou, como que para tomar fôlego e conter as lágrimas - E a minha mãe vai para lá, em Campos do Jordão, sabe? Tem a minha outra irmã que mora lá. Mas ela é filha do meu pai. Acho que a minha mãe só volta depois de um ano e dois meses também”. Não chorou. Eu, tive que esforçar-me para dizer-lhe algumas palavras. O que fazer?

Lidar com este fato era algo extremamente complicado para a Bárbara. O pai que ela tanto gostava lhe fora tirado e, ela sofria muito com isso. Estava sempre quieta, sempre muito triste. Não brincava com as outras crianças. Ela chegara na classe em outubro, final do ano. Estava quase lendo. Escrevia já alfabeticamente, mas era muito difícil compreender a sua letra. Algumas vezes a letra era grande, frouxa e as palavras pareciam não ser terminadas nunca, quase não dava pra ler, o grafite era muito claro, parecia apagado. Outras vezes, no entanto, ela apertava bastante o lápis e escrevia tudo bem pequenininho, grudado.

Como podemos interpretar esse modo tão diferenciado de realizar a ação de escrever? Wallon (1995b) nos fala que a emoção acompanha o movimento, o impulsiona,

muitas vezes. Destaca-nos ainda, as variações tônicas decorrentes das emoções, como a alegria ou a tristeza, por exemplo.

Mais do que adequar-se a todas exigências posturais, às normas tidas como corretas, ao sentar para escrever a criança coloca-se diante de si, diante de seus medos e anseios – e, não só acerca da língua escrita – diante de suas emoções. Neste sentido, escrever implicaria então, num certo controle destes estados emocionais – algo não muito tranqüilo para a criança?

Assim, ao escrever ora sem firmeza, como se as palavras quisessem fugir para algum outro lugar que não aquele papel, ora de forma contida, firme, Bruna não estaria nos fornecendo sinais com seu próprio corpo – o tônus corporal – do conflito intenso que está vivenciando? O que sente, seu estado emocional não estaria assim permeando a sua relação com o conhecimento, a sua relação com a língua escrita?

Com o Rogério foi interessante ver como esta relação com a escrita foi marcada pela emoção.

A alegria de Rogério.

O Rogério era um dos mais altos da turma. Lembro-me dele desde o primeiro dia de aula. Mas como ele mudou! Estava sempre inquieto, brigava por tudo, as crianças não podiam sequer olhar de modo diferente para ele, era motivo de discussão, chutes e, muitas vezes socos. Ele parecia mesmo guardar dentro de si uma revolta muito grande. Estava sempre calado. Demorei para perceber que ele tinha algumas dificuldades pois, pronunciava “pece” em vez de *peixe*. E logo que percebi comecei a trabalhar com isto nas conversas com as crianças. Se alguém dizia: “O Rogério fala pece”, no começo, ele logo queria bater. Depois eu interferia dizendo algo como: “Nossa, vocês já conheceram algum carioca, então eles falam assim (e imitava). E paulista? E mineiro?”, ríamos todos e as crianças mesmo começavam a reparar em como cada um falava. Aos poucos, fui conversando com as crianças sobre diferenças e estas brincadeiras foram diminuindo.

Ele estava fazendo a primeira série pela segunda vez, não sabia ler nem escrever. Sempre que eu propunha uma tarefa especialmente associada à leitura ele abaixava a cabeça na carteira. Logo, no meio da atividade estava andando pela sala, conversando, desinteressava-se. Pouco a pouco, com muita conversa, creio eu, ele foi mudando. Um dia eu estava muito nervosa, estávamos às vésperas do encerramento das atividades do dia das mães, havia muita coisa a ser feita e, após o recreio as crianças sempre voltam outras, agitadas, falantes, eu tive que brigar com eles para se sentarem, se acalmarem. Primeiro, pedi para se sentarem falei com alguns que estavam em pé, escrevendo na lousa. Dez minutos depois e nada. Então segurei firme no braço do Rogério e falei: “Eu não disse que era para sentar?”. Ele ergueu os olhos e empinou o nariz: “Não precisa empurrar”. Soltou-se e foi se sentar. Todos pararam para ver o que aconteceu e, o que eu iria fazer, sim, porque nestas horas eles prestam a maior atenção. Respondi: “Você tem toda razão, não precisa. Só que eu estou pedindo silêncio, falando para vocês se sentarem e ninguém me escuta. Perdi a paciência e detesto quando isto acontece então vamos todos pensar melhor no que precisa ser feito, certo?” Depois disto, nunca mais eu precisei, fazer nada além de falar “Rogério, por favor...”, ele deixava de fazer o que estava fazendo – deixava de brigar, ia se sentar – na hora. Mas eu acredito que a grande mudança ocorreu mesmo quando ele passou a se sentir a vontade com as palavras, quando começou a escrever, quando sentiu-se encorajado a ler, quando recuperou sua auto-estima, quando sentiu-se novamente capaz. Qual não foi a minha surpresa quando ele estava sentado de frente para um cartaz e voltou-se para mim: “Prô, eu sei o que está escrito ali!” Afirmou e assim que olhei, ele leu: “Unidade, dezena...”. Não resisti, fui até ele e falei: “Muito bem, Rô! Você conseguiu!” Ele sorriu. Algumas professoras, mais antigas na profissão, já haviam falado que a melhor coisa de se trabalhar com a primeira série é, exatamente, quando uma criança começa a ler. Fiquei muito feliz. Por ele. Notei que a partir de então ele estava sempre lendo, os livrinhos, os cartazes, quando não sabia vinha perguntar já sem medo: “Prô, como é o an, de andando?”. Outro dia mesmo a professora da outra primeira série comentou: “Nossa como o Rogério mudou, né?”. Realmente, estava muito mais tranqüilo, entusiasmado com a sua, nossa Língua. Nas brincadeiras e jogos de adivinhar palavras, que sempre fazíamos e ele nunca queria

participar, agora era o primeiro a erguer o braço e dizer: “Eu sei, prô, eu sei o que está escrito aí!”. Estava feliz!

A sua relação com a linguagem, oral e escrita havia mudado decisivamente. E em que sentido o trabalho realizado na e pela palavra, especialmente, com suas emoções que afloravam sempre em forma de agressividade teria ajudado? O sujeito que pensa, que formula hipóteses acerca da língua escrita é um sujeito que sente, pensa e sente. Pensar e sentir são aspectos intimamente ligados, creio que especialmente à criança que vive nesta espécie de sociabilidade sincrética que nos aponta Wallon, que relaciona-se com o outro de modo confuso e, sobretudo por meio de seus sentimentos e emoções, por meio do que lhe é familiar. Desta forma, as emoções não permeiam todas as suas relações sociais e, por conseguinte todo o processo de construção do conhecimento?

A satisfação do Jonas.

O Jonas não enxerga direito. Tem sérios problemas de visão. As pupilas dele são apenas duas manchinhas. A mãe teve toxoplasmose quando estava grávida dele. Além disto, a família que morava então em uma cidadezinha do interior de Alagoas, passou por muitas dificuldades e ele e o irmão foram crianças desnutridas. Ele começou a andar com três anos apenas. Logo que soube de tudo isto, conversei com uma amiga que fazia aprimoramento no CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação), ele já estava indo à Unicamp para tratamento mas, havia perdido a vaga nesta instituição porque havia faltado. Expliquei a situação dele e conseguimos uma vaga, ele deveria ir uma vez por semana para o acompanhamento. Porém – e sempre tem um porém – a mãe estava relutante. Não queria ir de jeito nenhum. Conversei com ela que me disse que não tinha como ir toda semana, que precisava dar lanche para o menino e não tinha condições, que não sabia ler e era uma dificuldade para deslocar-se até Campinas e que, além de tudo isto, ainda passava mal e chegara a desmaiar duas vezes já próximo ao Hospital das Clínicas da Unicamp. Bem, resolvemos tudo, conversei com a diretora e ela pediu-me uma carta para conseguir o transporte, o lanche seria dado na instituição. Então, a coisa terminou assim: a diretora deu

a carta para a mãe, que por sua vez não conseguiu o transporte a tempo do dia de início do atendimento, como ele faltou duas vezes consecutivas quando eu soube, já não havia mais o que fazer.

Assim eu tinha na sala uma criança que não enxergava quase nada. Fiz o teste de visão com ele que, na época já estava de óculos, e ele não conseguiu enxergar nem as letras maiores. Passei então, a fazer várias atividades separadas para ele com caneta hidrocor, em fundo branco, conforme as orientações que recebi do Gabriel Porto. Procurei trabalhar coordenação motora, e outras noções que ele não havia desenvolvido, não havia feito o pré. Desde o começo, sempre conversei muito com a turma sobre as diferenças, e cheguei a parar a aula muitas vezes para conversar, contar histórias quando ouvia alguém fazer uma piadinha com o fato de ele não enxergar direito. As crianças foram aos poucos compreendendo o que se passava e nossa, como ele passou a ser querido por todos! Tudo que ele conseguia fazer era uma vitória. No dia das mães, fizemos uma pulseira de miçangas e ele conseguiu fazer sozinho. Lembro do orgulho que ele sentiu: “olha prô, eu que fiz!”. Muitas vezes ele me emocionou.

Ainda outro dia ele estava na lousa desenhando. Eu estava sentada no fundo da sala ajudando a Carina a escrever um texto. Fiquei observando. Ele desenhou um sol, fez um círculo, colocou os raios e, depois, fez a boca, os olhos e o nariz. Enquanto desenhava o Ricardo dizia: “Muito bem Jonas! Olha só o desenho dele, prô!”. A Tábata que também está sempre ajudando-o, veio até mim e disse no meu ouvido: “Olha professora, que lindo, né?”. Em pouco tempo estávamos todos vendo-o desenhar. E, como ele sorria!

Hoje, ele já recorta, pinta desenha, cola e até reconhece algumas letras, as vogais especialmente. Passei meses trabalhando com ele com o alfabeto móvel, depois passei para atividades no papel destacando apenas a letra A. Confesso que já estava ficando cansada até que, um dia, estávamos fazendo um texto coletivo, escrevi o texto na lousa e entreguei uma folha para as crianças copiarem e ilustrarem. Qual não foi a minha surpresa quando, nas linhas em que o texto deveria ser copiado, ele havia feito um monte de letras A! De ponta cabeça, de lado...

Aprendemos todos. Com o Jonas a, muitas vezes, nos deixar levar pela emoção.

A cólera do Wallace e a raiva de Leandro...

O que aconteceu quando comecei a ensinar multiplicação foi algo, realmente, emocionante. Brincamos um pouco fazendo grupos com objetos, e depois com as próprias crianças. Então, pedi para que pegassem o caderno. Passei algumas atividades na lousa. Sei que as crianças nesta fase têm muita dificuldade em trabalhar de forma abstrata, então, sempre que começo um novo conteúdo, além dos jogos e brincadeiras, procuro, na hora de passar para o papel, auxiliá-los individualmente. No entanto, isto me dá um trabalho enorme pois, tenho sempre de ficar “de olho”, chamar a atenção muitas vezes para a “tal algazarra” não ocorra e a diretora não venha repreendê-los.

Bem, eu estava na carteira da Carla falando para ela como fazer os grupinhos de quadradinhos, de dois em dois, de três em três, assim por diante. Eu estava completamente absorvida nesta tarefa, ouvindo-a com muita atenção, tentando detectar suas dificuldades, quando, de repente, as crianças começaram a gritar “professora, o Leandro está batendo no Wallace”. Assustei-me voltei-me na direção deles no mesmo instante. Leandro correu para o meu lado procurando esconder-se atrás de mim. Wallace estava com o rosto sangrando muito. Um outro aluno, o Márcio havia dado a ele um pedaço de papel que já estava encharcado. Fui até ele. Precisei de muita força para conseguir segurá-lo. Wallace gritava muito nervoso “eu vou matar ele, me solta ...”, chorava e se debatia. Começou a acalmar-se quando eu o abracei e comecei a falar “calma meu amor, vai ficar tudo bem...” e outras palavras, que sequer sou capaz de lembrar. Foi tudo muito rápido. Pedi ao Márcio para chamar a diretora. A Carla trouxe mais papel, pois não parava de sair sangue, pedi ao Wallace que tentasse ficar com a cabeça levantada. Logo a diretora chegou e eu expliquei a ela o que havia acontecido. Ela voltou-se para o Leandro e disse que ele iria levar outra advertência e que a mãe dele deveria vir até a escola. Finalmente o Wallace foi levado, no caminho ela ainda advertiu-o dizendo que ele também era culpado e que a mãe dele também deveria vir. As crianças ficaram atônitas, assustadas. Nunca vou esquecer de seus olhinhos arregalados. Não foi a primeira vez que o Leandro fez isso, era a mais grave, no entanto. O motivo da briga: Wallace, que sentava do outro lado da sala, longe da porta, não queria deixar que o Leandro a fechasse pois, do lugar dele não daria para enxergar a lousa.

Duas coisas me chamam a atenção. A primeira é que as crianças sempre resolvem suas desavenças desta forma, com brigas, chutes e empurrões. Não só nesta sala, vejo as outras professoras comentarem no intervalo. Assim, isso é construído? Aprendido? São os modelos de que dispõem? Sou eu? Eles não têm consciência, sensibilidade em relação ao outro (não entendem que machuca, dói...)? Ou será que o fato de não serem valorizados pelo outro (a maioria das crianças apanha muito em casa) os torna, de certa forma insensíveis? Finalmente, é possível ensiná-los, orientá-los, a agir de outra forma? Até que ponto?

A segunda questão é como as crianças lidam com a noção de certo e errado. É como se olhar do professor/adulto conferisse à sua ação, tais significados. Quando estou olhando, eles se controlam, se contêm, mas só então. Vygotsky (1993) destaca-nos a fala egocêntrica como uma espécie de discurso interior, um diálogo que o sujeito estabelece consigo ao mesmo tempo em organizando o seu pensamento internaliza conceitos compartilhados em suas relações sociais. Desta forma, a criança nesta “conversa” se auto-regula internalizando modos de agir, comportamentos sociais apreendidos na diversidade de suas relações. A questão da autonomia passa pelo discurso do outro, pela regulação/mediação social. A fala do outro é apreendida por ela, e, passa também a regular suas ações. E, também suas emoções? Em que medida pode então regular seus “modos de emocionar-se”? Em que medida o fato de estarmos lidando com nossas emoções na sala de aula pode estar influenciando seus modos de lidar/nomear/tratar com/de nossos sentimentos?

O medo do Glauco.

O Glauco é uma criança bastante esperta, inteligente e criativa. Aprendeu logo a ler e a escrever e, desde então, simplesmente recusa-se a fazer as atividades propostas, especialmente as lições do caderno. Às vezes, quando há tempo sento-me ao seu lado para que ele faça alguma coisa, quase sempre ele consegue resolver as atividades sem maiores problemas. No começo do ano, como ele não havia trazido o material completo, eu encapei um caderno igual ao das outras crianças e dei a ele. Em pouco tempo o caderno estava

destruído. Já estamos no fim do ano e eu já perdi a conta de quantos cadernos ele já teve. Os pais não têm condições de comprar, a escola lhe deu inclusive o uniforme. A situação da família é bastante difícil. Vejo-o sempre com um tênis vários números maiores, roupas muito largas ou apertadas. Em algumas conversas ele falou das várias coisas que gostaria de ter, do vídeo game, dos patins. Diversas crianças na escola encontram-se nesta situação, mas algumas têm melhores condições.

Por conta de suas travessuras, ele já me colocou em algumas situações bastante delicadas. E, claro que acabou se complicando também. Das primeiras vezes, achei que era apenas coisa de criança, que fosse travessura mesmo, que depois fosse passar, no entanto...

As coisas sumiam na classe, a todo momento, ora um apontador, ora um lápis, ora uma moeda. As crianças reclamavam, mas não conseguíamos descobrir nada. Então comecei a ficar mais atenta e aos poucos, fui percebendo o que se passava. Algumas crianças recusavam-se a brincar, a fazer qualquer tipo de atividade com o Glauco e, chegavam mesmo a acusá-lo dos “sumiços”.

Um dia, o Hélio trouxe um livro muito bonito sobre animais e disse que era para ficar na classe, para que todos pudessem ler. O Glauco, que adora ler, pediu logo pra ver. Estávamos fazendo outra atividade disse que ele poderia ler assim que terminasse, ele pediu para ficar com o livro na carteira dele e eu concordei. Na hora de ir embora notei que o livro não estava na minha mesa e nem no armário então, fiquei desconfiada. Reparei que a mochila dele estava bem cheia. O Hélio saiu da fila e disse que o Glauco pegara o livro e ele negou. Quando todos saíram conversei com ele que acabou confessando e entregando o livro: “Ah, prô eu só queria ter um desse...”.

Com tempo tornou-se cada vez mais frequente encontrar os objetos desaparecidos com o Glauco. Conversei bastante com ele, disse que o pior era ele ficar sem amigos, pois ninguém mais queria brincar com ele. Melhorou, mas acho que a vontade de ter certas coisas era maior que o medo, que qualquer valor moral, maior que ele mesmo. Então, achei que seria melhor conversar com a sua mãe. Nada adiantou. Decidi então, encaminhá-lo para a psicóloga, escrevi sobre ele no caderno destinado a ela e muito tempo se passou e, nada.

Uma outra vez a confusão se deu por causa de um pirulito, destes que vêm com um pozinho açucarado. Assim que voltamos do recreio a Aline reclamou que o tal do pirulito

que ela acabara de comprar havia sumido. Lembrei-me de ter visto o Glauco com um destes no estojo mas, o que eu podia fazer? Achei melhor esperar para ver se conseguia ter alguma certeza. Não demorou muito e a Aline veio como pirulito na mão: “Olha prô!”. Olhei mas não entendi, disse: “Você achou?”. Ela respondeu: “Não, eu comprei do Glauco!”. Seria possível? Será que ele... “Como assim?”. Chamei-o: “Glauco, eu já não falei que não quero ninguém trocando ou vendendo coisas aqui na sala ...? E onde você arrumou este pirulito?”. Ele arregalou os olhos entregou-se: “Eu achei no estojo do Jonas”. Não era possível. O Jonas, não faz mal a uma mosca! Ele nem enxerga direito! As crianças logo começaram a dizer que era mentira e o Jonas nem estava entendendo o que acontecera. “Devolve o dinheiro para a Aline, este pirulito é dela!” Ele enfiou a mão no bolso e me deu dez centavos. Então o Márcio levantou correndo, foi até ele e disse: “Tem mais dinheiro, dona, pode ver!”. Ele mesmo enfiou a mão no bolso do colega que sequer reagiu, e tirou mais quinze centavos. Como pode?

Teve também uma outra vez. Estávamos na sala de informática. Era a primeira vez que usávamos um CD como jogos de matemática, então eu e as crianças estávamos completamente envolvidos no conhecimento do jogo. Como eu estava sozinha, passava de um a um para explicar o que devia ser feito, ficando a maior parte do tempo de costas. Tudo correu bem ou pelo menos eu achei que sim... Descemos para o recreio e só quando voltamos para a classe é que fui informada do acontecido. O Glauco havia retirado as plaquinhas de metal que ficavam coladas atrás das cadeiras identificando-as como patrimônio público. Ao tentar trocar com outro colega, algumas crianças viram e contaram para a inspetora que, foi até ele e conseguiu reaver quase todas.

As confusões eram bastante comuns, como já disse. Ele vivia aprontando, eu já não sabia mais o que fazer com ele. Aliás, eu já estava achando que ele era desprovido de qualquer sentimento. Claro, estava tomada pelas minhas emoções e, tive de enfrentá-las para conseguir fazer algo, naquele dia. Tive de enfrentar a mim mesma antes de qualquer atitude, eu simplesmente estava com raiva dele. Ele chegou na classe calado. Sentou-se e ficou parado, com o olhar distante. Parecia que ele não estava ali. Não demorou muito e as crianças vieram contar que ele estava chorando. Terminei de explicar a atividade – na

verdade, enquanto lidava com a minha indisposição para com ele – e quando todos estavam fazendo fui até ele. Chamei-o para conversar lá fora. Ele relutou um pouco – talvez estivesse lidando com as suas próprias emoções... – quem sabe também não estivesse com raiva de mim? – mas acabou aceitando. Sentou-se. Os olhos vermelhos. A cabeça baixa. Que vontade de pegá-lo no colo! Nestas horas eu fico sempre sem saber o que fazer. Comecei: “Aconteceu alguma coisa, Ga...?”. Ele respondeu num fio de voz: “Eu tô com saudade da minha mãe...!” Pensei que não podia ser apenas isto afinal já estávamos no meio do ano e eu nunca tinha visto ele se queixar disto. Aliás, ele raramente chorava, raramente deixava-se levar por alguma emoção.... “É mesmo? Que estranho, todo dia você vem aqui e eu nunca vi você reclamar de saudade da sua mãe...?”. Ele não respondeu, continuava chorando. Então, continuei: “Sua mãe foi viajar?”. Ele disse que não. “Então, eu acho que aconteceu mais alguma coisa, você não quer me contar?”. Ele falou alguma coisa que eu não consegui entender, parecia extremamente preocupado. Continuou: “É que eu sonhei que ela morreu, e quando chegar três horas, a hora que ela chega do serviço eu quero ir pra casa pra encontra com ela”. Disse: “ah, você está com medo!”. Eu estava ajoelhada diante dele. O que fazer? Disse algumas coisas, que também já havia sonhado com coisas ruins, que minha mãe tinha morrido, meu pai, mas depois eu via que era apenas sonho. Então sugeri que ele fizesse um desenho, uma cartinha para entregar a sua mãe assim que ele chegasse em casa. Ele já havia parado de chorar. A inspetora veio até nós e perguntou se estava tudo bem. Eu disse que sim, não queria contar o que ele havia me confiado, mas ela insistiu e eu acabei dizendo que ele estava assustado porque tivera sonhos ruins. Ela levou-o para lavar o rosto. Quando voltou para a sala foi logo se sentar e fazer o que eu havia sugerido. Percebi que ele fez um desenho e escreveu algumas coisas, mas não cheguei a ver. As crianças começaram a reclamar que ele não estava fazendo e eu disse apenas que ele iria fazer depois. Algum tempo depois, antes do recreio, ele já havia esquecido o motivo de tanto sofrimento, voltava ao Glauco de sempre...

O que me chama atenção é o fato de como Glauco encontrava-se numa situação difícil, extremamente difícil na qual não sabia como agir, parecia estar confuso, chamava um sentimento que o incomodava tanto a ponto de chorar, de saudade. Mas o que sente, na verdade? Não seria medo, medo de perder a mãe? Desconfiei logo de suas palavras, como

poderia sentir saudade? O que eu penso de saudade, da dor de ter alguém dentro de si e ninguém ao seu lado como diz o poeta, nada tinha a ver com o que ele sentia, supunha. Depois, aquela atitude não lhe era comum, a mãe não estava viajando, já estávamos no meio do ano e as crianças não costumavam mais chorar de saudades como nos primeiros dias de aula, então o que seria? O que eu poderia fazer para auxiliá-lo? Para ajudá-lo a lidar com aquele conjunto de emoções que ele não sabia dizer, não sabia nomear? Quando eu disse: “ah você está com medo”, isto o ajuda a entender, a elaborar, a lidar com aquele sentimento?

O que dizer do Juliano e do Leandro: emoções, conflito?

O Juliano e o Leandro costumam dar muito trabalho. Às vezes penso que tenho duas turmas diferentes, uma quando eles estão na sala e outra quando eles não estão. E acho que as crianças também pensam ter duas professoras diferentes, uma muito calma e atenciosa quando eles não estão e outra tensa, nervosa quando eles estão. Tenho trinta e três alunos e, como toda professora, quero dar conta de todos, ensinar a todos, quero que todos aprendam, prestem atenção, cresçam. Mas às vezes é tão difícil que fico pensando no meio de uma ou outra aula o que eu estou fazendo ali. Quando os dois estão na sala, as crianças também ficam diferentes, a turma toda, partilhamos um clima de tensão. Eles não param, estão o tempo todo falando, andando pela sala, coisas que considero normais apesar do trabalho que tenho para lidar. Até aí, tudo bem. O que realmente me incomoda é o fato de eles estarem o tempo todo provocando, agredindo e ameaçando as outras crianças. E, desta forma de atrapalharem constantemente o aprendizado da turma, pois eu tenho de estar atenta a tudo o que eles fazem constantemente. Passo o dia a chamar a atenção deles, a buscar um jeito de mantê-los integrados, ocupados. O que é muito complicado, pois o Leandro não reconhece todas as letras, foi um custo ensiná-lo a escrever o próprio nome, chamo para o reforço e ele não vem, trago atividades diferentes e ele recusa-se a fazer porque não são iguais as da turma, mas estas ele não consegue fazer. Sinto-me uma incompetente, não consigo realmente dar conta dele. Sinto-me frustrada diante dele todos os

dias. Tenho a impressão de que perdi o tempo certo, o momento de interferir e que agora pouco ou nada poderei fazer.

O Juliano até que acompanha a turma, mas falta muito, faz a primeira série pela terceira vez, é comum vê-lo falar como uma criança de cinco anos, apesar de ter nove, para chamar a minha atenção. Mas ele já está em uma outra fase, tem outras vivências. Um dia ao sair de um curso promovido pela secretaria de educação, dei de cara com ele. Estava sujo, descalço, com a roupa rasgada. Guardava os carros na rua em troca de algumas moedas. Quando me viu ele tentou disfarçar, disse que estava esperando um colega. Tentei conversar, mas ele limitou-se a trocar algumas palavras e, assim que pôde, escapuliu. Desde então decidi tomar a sua defesa na escola. Estava diante daquele menino! E, parecia que tudo o que fazia seria sempre pouco e, sofri muito para entender e aceitar certas coisas. Conversei muito com ele, levei o caso à direção que também empenhou-se muito. A diretora conversou muito com ele. Aos poucos fomos amenizando a situação, ele parou de faltar à escola e, foi aí que meus problemas aumentaram. Ele estava sempre na sala de aula e, lá dentro eu não tinha nenhum recurso além da minha criatividade e paciência – que, àquela altura já não era muita, devo confessar. Ele estava na escola, mas os seus problemas não haviam sido trabalhados, sanados – se é que cabe à escola tal papel – e não havia sido oferecido a mim, professora, nenhum tipo de recurso para lidar com isto. Uma colega de trabalho costumava se queixar das soluções encontradas pela sociedade, que transpareciam nas propagandas políticas, para acabar com o problema da violência, do menor infrator, bastava colocá-lo na escola. A meu ver, encerrá-lo na sala de aula. Nunca se pensava no entanto, no que aconteceria nesta escola, nesta sala de aula, às crianças, o que a professora faria, sobretudo o que – e como – seria apreendido-ensinado.

Lembro-me do dia das mães. Passamos a semana numa correria maluca para fazer presente, cartão, ensaiar a apresentação e, no final, nem metade das mães compareceram. Lembro-me do Juliano, como ele estava terrível naquela semana. Tenso, extremamente ansioso. A mãe havia se mudado há pouco tempo para o centro da cidade e deixara-o com a avó. O pai já o havia deixado há algum tempo. Quando estávamos cantando a música para as mães ele virou-se de costas para a platéia, passou o tempo todo fazendo careta para a turma da segunda série que estava sentada ali atrás aguardando a sua vez de apresentar. A

mãe dele foi uma das que não compareceu. Já era a terceira vez, no mínimo, que ele devia estar passando por isto, como já disse, ele cursa a primeira série pelo terceiro ano. Ele encontrara uma forma de resistir?

Lembro-me sempre daquela história da Ruth Rocha sobre uma escola em que as crianças tinham que ficar dentro de um vidro. Sinto-me ridícula muitas vezes. Vejo o Juliano e o Leandro como aquele menino que está sempre sem o vidro. Sinto-me de mãos atadas muitas vezes.

As crianças sentem um misto de medo e admiração por eles, especialmente pelo Juliano. Claro, estão sempre “fora do vidro” fazendo o que bem entendem. E eu confesso que foi muito difícil perceber que este era um dos fatores que estava interferindo na sala de aula e, então buscar meios de reverter e amenizar este quadro. Muitas vezes quando eles batiam em alguém ou aprontavam algo mais sério, nada lhes acontecia. Iam para a diretoria e nada, nem advertência, nem suspensão nem um tipo de punição, nenhum tipo de sanção, positiva ou negativa. Como da vez em que o Leandro deu um soco no Wallace e nada aconteceu. As crianças foram aos poucos percebendo o que se passava e ficou muito difícil lidar com esta situação. A direção da escola fazia vista grossa a tudo, freqüentemente a diretora e coordenadora estavam fora da escola ou então muito ocupadas com alguma tarefa burocrática e parece que nesta época muitos problemas deste tipo ocorreram em quase todas as salas. Parecia que não se preparavam para algo tão comum, que faz parte do trabalho educativo, com crianças especialmente. Algo que, ao meu ver, deveria ou poderia ser sempre uma ótima oportunidade de se ensinar algo a uma criança. Indisciplina e agressividade. Era comum ouvirmos as queixas da diretora de que muitas professoras não estavam dando conta de suas turmas, pois toda hora ela tinha que ser chamada para resolver alguma coisa. Então a situação ficou bastante complicada, pois passamos a não chamá-la mais para não sermos acusadas de incompetentes, desta forma. Mas, na realidade, passamos mesmo a nos sentir assim. As crianças estavam ficando piores a cada dia, até os mais quietos arriscavam uma “escapadinha do vidro”. Foi então que passamos a tomar algumas atitudes nada pedagógicas, aplicando sanções punitivas. Combinamos que toda vez que alguém estivesse desrespeitando as regras – que revisamos com a turma – perderia alguma atividade diversificada. Então, quando íamos para a aula de informática o Leandro, o Glauco, o

Juliano e outros acabavam ficando na outra sala de primeira série, fazendo lição. Pouco a pouco as coisas começaram a melhorar.

Então, um dia, no meio da sala, enquanto fui até o armário pegar algumas folhas o Juliano segurou o Márcio e o Leandro começou a bater. Então, eu fui até lá e separei-os. O Márcio estava muito nervoso, chorava e xingava os dois. Ele é um ótimo aluno, foi um dos primeiros a começar a ler; também não pára, está sempre falando, andando, conversando, mas não agride, não provoca, pelo contrário, é comum vê-lo ajudando os colegas. Não agüentei ver o Márcio dizer que estava cansado de “apanhar daqueles dois”, ao justificar sua atitude. Aliás, o que me afeta freqüentemente é o fato de, estarem, de certa forma, podendo prejudicar as outras crianças.

São diferentes, têm histórias muito diferentes, claro. O Juliano está fazendo primeira série pela terceira vez, foi deixado pelo pai e depois pela mãe, como já disse, o Leandro também tem uma relação complicada em casa, costuma apanhar do pai, tem outras dificuldades em sua relação com a escrita. Não posso simplesmente dizer que se não aprendem, é por conta de sua conturbada história de vida. Tampouco, que isto acontece, simplesmente, pela própria relação com o conhecimento, o processo de construção do mesmo, marcada pela sensação de incapacidade, de medo, de repulsa, ciúme, por lembranças ruins – e quem sabe traumáticas?. O que significaria dizer que a escola, o professor têm a responsabilidade de controlar, sanar emoções e comportamentos, e mesmo, de garantir o que, supostamente, as crianças não têm em casa.

Contudo, mesmo diante de todos estes fatores que de alguma forma interferem no processo de produção/aquisição do conhecimento e mesmo, de constituição dos sujeitos, quando estão na sala de aula, tenho de ensiná-los, de algum modo. E, por outro lado, tenho de lidar com estes aspectos. Tenho de lidar com uma emoção, com um conflito que se insinua, que se expressa de diversas maneiras, que permeia o processo educativo, que transborda, nos gestos, na fala, no discurso, na agressão.

O que acontece na teia de relações, interações *na* sala de aula, que acaba interferindo no processo de ensino-aprendizagem – bem como de constituição dos sujeitos? Existem mecanismos na sala de aula que podem indicar-me um caminho, por outro lado, para lidar

com isto? Quais? Desta forma, o que me interessa, é compreender, como se produzem no âmbito da *sala de aula* esses comportamentos, determinadas reações, algumas/essas manifestações emocionais que emergem sob forma de agressividade, pois, creio que é a partir daí que poderia intervir.

A agressão, o ato de agredir, tomando a perspectiva walloniana, pode estar sendo impulsionada por alguma emoção ou conflito? Qual /quais? Por outro lado, o que pode significar? As crianças estão se expressando, querendo *dizer* algo, quando batem no colega? O que isto pode significar? Quais os sentidos que esta agressão assume na sala de aula? E, como tratar desta questão?

Wallon nos traz importantes apontamentos acerca das emoções, especialmente quando trata da relação destas com o movimento e a atividade reflexiva, para esta discussão. De outro modo, Vygotsky (1993), nos traz a questão da linguagem e, sobretudo da significação – da ação de significar, palavra, emoção, sentimento – o que acaba por salientar a discussão sobre a importância de se assumir uma perspectiva histórico-cultural para tratar do desenvolvimento humano e mesmo, de buscar outros caminhos compatíveis com esta perspectiva para tentar compreender o drama (das emoções) na sala de aula.

Pois, as emoções assumem múltiplos sentidos, diversos significados nas relações humanas, no plano das interações, a cada contexto, a partir de condições que se produzem nestes contextos. Para tentar dar conta deste drama das emoções na sala de aula, faz-se necessário procurar compreendê-las no jogo de relações sociais, que trazem em si implicadas a história, a cultura.

Foi no contato que tive com a Análise do Discurso francesa e nas leituras que realizei, um pouco tardiamente, considerando-se o tempo de elaboração do presente trabalho de investigação, que acabei encontrando algumas pistas para avançar nas discussões.

Mais particularmente, as contribuições de Maingueneau e Pêcheux, trouxeram elementos para compreender a dinâmica interativa de produção do conhecimento permeada pelas emoções, constituída pelo jogo de relações, pelo jogo de imagens, no/pelo próprio discurso.

A perspectiva pragmática, segundo Maingueneau, trata de “inscrever a atividade da linguagem em espaços institucionais”, utilizando-se de modelos emprestados do direito, do teatro e do jogo (p.29). De forma que, ao dar uma ordem, o sujeito se coloca na posição daquele que está habilitado para fazê-lo e coloca o seu interlocutor no papel daquele que obedece a ordem. Ao ordenar, age como se as condições para que este ato se realizasse estivessem efetivamente reunidas; não é que para dizer isto precise estar habilitado a ordenar, mas quando ordena, tal “ato de fala” reúne as condições necessárias para tanto. Coloca-se então, a noção de contrato: “já que os atos de fala acionam convenções que regulam institucionalmente as relações entre sujeitos, atribuindo a cada um um estatuto na atividade da linguagem”(p. 30).

Contudo, ele afirma, ainda sob a pragmática, que “um sujeito, ao enunciar, presume uma espécie de “ritual social da linguagem”, implícito, partilhado pelos interlocutores”. Na escola, por exemplo, o professor pode assumir-se como possuidor do saber e o aluno de não-possuidor do saber, nas palavras de Charandeau: “o contrato de fala que o liga ao aluno, não lhe permite ser “não-possuidor do saber”(p.30).

Temos então, a questão da imagem, do jogo de imagens de papéis assumidos e consolidados socialmente. Ainda segundo Maingueneau, “Para E. Landowski, “cenografia” ou “contexto semiótico” encontra-se no mesmo nível que a possibilidade de “formulações eficazes” (os atos de fala) que conferem sua credibilidade às enunciações; delas, fazem parte o próprio enunciado, certamente, mas também, o modo pelo qual o enunciador se inscreve (gestualmente, proxemicamente⁴, etc.) no tempo e no espaço de seu interlocutor, bem como todas as determinações semânticas e sintáticas que contribuem para forjar “a imagem distinguida” que os parceiros remetem um ao outro no ato da comunicação”(p. 31).

Em contrapartida, a AD (Análise do Discurso) traz a noção de lugar “cuja especificidade repousa sobre esse traço essencial segundo o qual cada um alcança a sua identidade a partir e no interior de um sistema de lugares que o ultrapassa”(p.33). Ao contrário da pragmática em que existe uma consciência que transparece numa identidade estável. De modo que, “um discurso não é delimitado à maneira de um terreno, nem é desmontado como uma máquina. Constitui-se em signo *de* alguma coisa *para* alguém, *em*

⁴ A proxêmica se propõe a analisar as relações espaciais e o modo como os sujeitos utilizam-se dos espaços

um contexto de signos e experiências”(p. 34). Em oposição à pragmática, sem desconsiderar o aspecto formal (do discurso) significa, segundo o autor, que “é preciso articular o “como dizer” ao conjunto de fatores do ritual enunciativo. Não existe de um lado forma e de outro as condições de enunciação(...)”(p. 36).

Orlandi (1983), também nos traz a questão do jogo de imagens (“formações imaginárias”, que permeiam o discurso pedagógico e, as práticas educativas) ao discutir a “circularidade” presente no discurso pedagógico na sala de aula. Salientando o discurso pedagógico autoritário, a autora indaga: “Poderíamos, então, perguntar: o que é o aluno? O aluno é idealmente B, isto é, a imagem social do aluno (o que não sabe e está na escola para aprender), e o professor é idealmente A, isto é, a imagem social do professor (aquele que possui o saber e está na escola para ensinar)”(p. 15).

Em sua análise a autora trata de um discurso autoritário e a partir deste identifica tais imagens. O que convém destacar aqui, é o fato de as imagens, que se constituem socialmente no/pelo discurso, pelo jogo de relações estarem permeando o processo de ensino-aprendizagem.

Diante de tudo isto, tenho então, alguns indicativos para investigar o que acontece em/nesta sala de aula, em situações como aquela que narrei há pouco.

Ao agredir, o Juliano e o Leandro estão *dizendo* algo? Para quem? Que lugar eles assumem nesta situação (discursiva?) ? Quais são as imagens que permeiam este *dizer* ? Se, as imagens se constituem socialmente, no jogo de relações, no/pelo discurso, interferem aqui no sentido(s)/significado(s) que assume a emoção que se expressa na agressão – no movimento?

Imagens como a do bom e mau aluno perpassam todo o jogo de relações sociais, portanto, permeiam o contexto escolar, a sala de aula. Cecília Meireles nos diz algo acerca destes modelos, quanto ao bom menino: “Na escola, é amigo de todos os colegas. Nunca ninguém se queixou deste menino. É ele que reparte a sua merenda com os pequenos pobres; é, ele enfim, que explica aos mais atrasados as lições que não compreenderam bem...” É assim que o Márcio se vê, como este bom aluno? É assim que eu, professora, o vejo? E, especialmente, é assim que O Leandro e o Juliano o vêem?

para produzir significação.

Por outro lado, como estes últimos se vêem e são vistos? Como o “mau menino” nas palavras de Cecília Meireles, que não pára e, que por isto não gosta da professora: “Oh, tu não gostas da professora, Julinho! Não gostas... Quando ela explica a tabuada, rabiscas bonecos no papel. À hora da leitura, não sabes nunca onde debes ler. Ela pede silêncio e tu conversas, e fazes bulha com os pés...”? . É assim, como maus alunos, que o Juliano e o Leandro se vêem?

Possivelmente, repito, possivelmente. Então, o que significaria a agressão ao Márcio, ao bom aluno que tem o afeto da professora? O desejo de ser querido, de também ter o afeto? Ciúme? Por outro lado, o desejo de ter atenção agredindo àquele que, supostamente, é o objeto de atenção da professora? Desta forma, este gesto, não teria um outro destinatário? A professora?

Ao expressar sentimentos e emoções em gestos e palavras, as crianças querem *dizer* algo *a alguém*, numa determinada teia de relações, de situações (discursivas?), que contemplam condições específicas. Neste sentido, a compreensão do modo como isto se processa na sala de aula indica-nos outros caminhos que podem se enveredar pelo da análise destas *formas de dizer*, dos jogos de imagens que se estabelecem nesta trama, portanto.

Palavra e emoção...

Como colocar em palavras a relação entre linguagem e mais especificamente a palavra, e a emoção no processo de produção, aquisição de conhecimento? Relação, por isto mesmo, vivida, sentida...?

Encontro nas palavras de Smolka (1998) alguns indicadores neste sentido: “Os adultos, por seu turno, na medida em que respondem ou não a essas reações, na medida em que se fazem presentes ou ausentes, na medida em que interpretam, atribuem significado e sentido ao movimento das crianças e usam gestos, expressões, sinais, e sobretudo a linguagem, (também as emoções? – questiono-me) vão efetivamente propiciando à criança a participação na dimensão simbólica elaborada socialmente. Neste processo, a criança vai se apropriando isto é, vai tornando seus, os objetos, as palavras as idéias, os dizeres dos outros (e com as emoções, como isto acontece?)” (p. 43).

Procuro estar atenta aos indícios passíveis de interpretação que as crianças expressam na dinâmica interativa da sala de aula, o modo como as crianças se relacionam comigo, com os colegas, o modo como nos relacionamos diante do conhecimento, diante da leitura e da escrita. Sem desprezar, pelo contrário, os sentimentos e emoções envolvidos neste processo que, vai além da alfabetização, sendo ao mesmo tempo, o processo de constituição da subjetividade humana. As crianças vão se constituindo neste grupo, enquanto seres únicos, singulares, diferenciados, ao mesmo tempo em que influenciam e são influenciadas pelo grupo.

Ainda segundo Smolka (1998): “As relações das crianças com o mundo são, assim, mediatizadas pelas relações com os outros homens. As crianças não constroem sozinhas o seu conhecimento do mundo. Neste processo que se funda na interação, se dá a elaboração daquilo que é especificamente humano: desenvolve-se uma forma humana e significativa de perceber o mundo”. (p.43).

Coloca-se aqui, uma “forma de perceber o mundo” permeada pela emoção. Wallon (1995b), trata a questão da emoção e, mais especificamente do contágio emocional estabelecendo um paralelo com a história humana, desde a formação dos grupos, afirma que

“a emoção serviu para essa forma de adaptação que consiste na ação comum. Ajudou poderosamente na constituição do grupo. Mas, em contrapartida sofreu, quase desde a origem, a marca do grupo” (p. 100).

As emoções não são apenas sinais observáveis que têm a ver simplesmente com os automatismos e a expressividade/expressão. O choro, nem sempre significa dor. Um chute, um soco, nem sempre é uma agressão. São vários os sentidos, os significados que podem ser atribuídos às emoções dependendo do contexto em que elas emergem. São signos, portanto?

Junto com movimento, para Wallon, a emoção é a expressão da vida, a partir do biológico. E no entanto, o que seria a emoção sem o corpo expressivo, o movimento significativo, o gesto interpretado, a palavra, que torna possível designar, conceber, (re) conhecer, não só ela, a emoção, mas o próprio sujeito que se emociona. A emoção não se limita ao que está sendo expresso, mas *significa* na relação com o outro. O biológico se transforma em sócio-histórico, como defende Vygotsky. Os corpos expressivos vão se alimentando, vão se constituindo na cultura, vão sendo impregnados pelos signos, historicamente produzidos.

A palavra, como signo, é constitutiva da afetividade, dos sentimentos, das emoções, na medida em que, em sua estreita relação como o pensamento, nos permite elaborar o que nos afeta. Como coloca Meneses, ao destacar o poder da palavra em Sheherazade e suas narrativas de mil e uma noites, “O sultão se encontra crispado na sua ira, traído, bloqueado na sua capacidade de amar. Seherazade oferece a ele uma linguagem, na qual este estado pode exprimir-se (...) Ela oferece ao sultão o acesso ao universo simbólico” (p. 18).

Por outro lado, ainda segundo a autora, a palavra, falada, especialmente, “é inapelavelmente corpo”, traz a entonação, os gestos, os dizeres do corpo. A emoção?

Na sala de aula, estamos dia a dia imersos em situações discursivas nas quais a linguagem, a palavra especialmente, está sempre em destaque. É, a palavra instrumento de trabalho do professor, por excelência. E, com ela, a emoção, que acompanha o corpo, o movimento. Tecemos, no cotidiano de sala de aula, na/pela palavra, os sentimentos, as emoções, o conhecimento, o *humano*, o *ser humano*.

Diante de tudo isto, a questão da emoção na sala de aula vai além de organizar projetos para trabalhar com sentimentos. Não se trata de trabalhar com o medo através de

leituras que o tematizem, simplesmente. Não se trata de provocar emoções para então trabalhá-las. Mas de trabalha-las, de lidar com elas no momento em que se insinuam, na medida em que aparecem mesmo sem serem convidadas.

Bibliografia

- DA MATTA, R. **O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues**. Boletim do Museu Nacional, Antropologia n.27, Rio de Janeiro, maio de 1978.
- DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon; A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In DE LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus 1992.
- FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. In **Cadernos Cedes (50)**. Campinas, 2000.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'Água, 1994.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- GALVÃO, I. **Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil**. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 1998.
- MENDES, H. S. C. **Entre escritos e rabiscos: modos de apropriação da escrita e participação dos sujeitos em sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso: Campinas:

UNICAMP (FE), 1998.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes - Ed. Unicamp, 1989.

MENESES, A. B. **Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In DE LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon- Teorias psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993.

PEDREIRA, L. F. R. S. **Vivendo o texto literário na sala de aula: a criança e seus modos de participação**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: UNICAMP (FE), 1997.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. (cap. XI) s/d, mimeo.

SMOLKA, A. L. B. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para a discussão. **Caderno de Desenvolvimento Infantil. Curitiba. 1 (1): 71-76.**

_____. **O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula.**
Campinas: 1988.

VYGOTSKY, L.S. **La imaginacion y el arte en la infancia (Ensaio Psicológico).** México: Hispanicas, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Rio de Janeiro: Estampa, 1995.

_____. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

ZANIRATTO, L. R. **Tecendo a escrita: a dinâmica (inter) ativa entre crianças na sala de aula.** Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: UNICAMP (FE), 1997.