

TALITA CRISTIANE POSSOBOM

PROXIMIDADE CORPORAL ENTRE PROFESSORA E ALUNOS NAS
RELAÇÕES DE ENSINO

Campinas, SP

2001

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

TALITA CRISTIANE POSSOBOM

**PROXIMIDADE CORPORAL ENTRE PROFESSORA E ALUNOS NAS
RELAÇÕES DE ENSINO**

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

Campinas, SP

2001

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC - UNICAMP
	P 2457
V.....	
TOMBO:	297
PROC:	124/2003
C.....	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	05/11/03
Nº CPD:	Biblioteca 310466

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Gildeir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

P845p Possobom, Talita Cristiane.
Proximidades corporal entre professora e alunos nas relações de ensino /
Talita Cristiane Possobom. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.

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

1. Professores e alunos - Relações. 2. Ambiente de sala de aula.
3. Análise de interação em educação. 4. Integração escolar. I. Fontana,
Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

01-0185-BFE

DEDICATÓRIA

Dedico este meu trabalho a uma pessoa muito especial na minha vida: meu futuro esposo, Nelimar...

- Os apaixonados sabem um pouco o que é a eternidade: eles a experimentam quando estão juntos.
- Para as pessoas sensíveis, um olhar ou um simples gesto podem dizer mais que milhares de palavras.
- Vou recordar os melhores dias da minha vida, e assim o dia de hoje também será um deles.

AGRADECIMENTOS...

Agradeço a todos que contribuíram para o sucesso deste meu trabalho: à minha orientadora que foi minha grande guia, à Nana que com muito prazer foi a segunda leitora deste meu trabalho, ao CNPq que proporcionou-me uma bolsa de pesquisa com a qual paralelamente pude ainda mais trabalhar em cima deste tema e à minha família e meus amigos que sempre me apóiam nas coisas que faço. E a Deus, muito obrigada!

“...Não me venha dizer que você quer subir no meu colo! - eu disse fingindo espanto. Mas ele não queria dizer nada, aprendera com os grandes que às vezes o silêncio é muito mais convincente do que a palavra e o movimento. Este, ele completou de repente subindo nos meus joelhos e se enrodilhando em seguida, transbordando quase (tinha crescido tanto) mas cabendo ainda no pouso ao qual estava acostumado.”
Lygia Fagundes Telles¹

¹ TELLES, Lygia F. *A disciplina do amor*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

SUMÁRIO	
I. TÃO PRÓXIMOS E TÃO DISTANTES	1
II. O CORPO COMO CULTURA	6
<u>Sentidos e Significados do Corpo nas Relações Sócias</u>	9
<u>Corpo e Identidade</u>	11
<u>O Corpo e a Identidade de Gênero</u>	12
<u>A Feminização do Magistério</u>	14
<u>A Dicotomia Corpo e Mente</u>	18
III. AS RELAÇÕES DE CORPOREIDADE NO DESENVOLVIMENTO	21
<u>Wallon, o outro, o corpo e afetividade</u>	22
<u>Vygotsky – mediação e internalização</u>	26
IV. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS	29
V. AS RELAÇÕES DE PROXIMIDADE CORPORAL PRODUZIDAS NA ESCOLA	38
⊙ <u>A professora observada</u>	39
1. O contexto	39
2. Episódios de sala de aula	42
2.1. <i>professora mãe / professora madrasta – duas faces de uma mesma mulher</i>	42
2.2. <i>meu papel de estagiária</i>	45
• <u>Um colo acessível</u>	46
• <u>De quem você mais gosta?</u>	47
• <u>Fica, professora Talita!</u>	48
• <u>Uma outra imagem de mulher</u>	49
⊙ <u>A professora vivida</u>	50
1. O contexto	50
2. Episódios de sala de aula	56
• <u><i>Só duas mãos e dois braços para tantos alunos...</i></u>	56
• <u><i>Professora, eu estou indo embora...</i></u>	57
• <u><i>Gestos de despedida</i></u>	58
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
BIBLIOGRAFIA	63

I. TÃO PRÓXIMOS E TÃO DISTANTES...

Durante meu curso de Pedagogia, nas aulas de Metodologia de Ensino Fundamental do quarto semestre, realizei semanalmente uma espécie de estágio em uma escola da rede pública, instalada no campus da universidade. Em minhas visitas à escola, situações que experienciei suscitaram-me indagações acerca das relações de proximidade corporal entre professora e alunos nas relações de ensino.

Observei que grande parte das professoras da escola ficava o tempo todo da aula nas suas próprias mesas ou próximas da lousa. Elas não circulavam entre as carteiras, não procuravam manter um contato próximo com seus alunos, pouco se dirigiam a eles, não os tocavam. Tal distanciamento corporal confirmou-se quando ao me aproximar das crianças, meus gestos as surpreenderam. Elas riram de minha atitude e caçoaram do colega de quem me aproximara dizendo que eu o estava paquerando. Era uma classe de 2ª série e tal reação provocou-me estranheza.

Surpresa, indaguei-me acerca do porquê dos comentários feitos pelos alunos. Seria porque eles não haviam vivenciado a proximidade corporal com sua própria professora? Decorreriam tais comentários, do fato de eu ser bem mais jovem do que as professoras daquela escola? Contribuiria minha idade para que não vissem em mim uma mulher adulta? Ou ainda, seria minha condição de estagiária – alguém que ainda não é professora – o que, a seus olhos, desautorizava meus gestos de aproximação?

Por outro lado, ainda que meu contato com as crianças no interior da escola fosse pequeno e pontual, sempre que nos encontrávamos fora dali, eu era abordada por elas, e isso acontecia desde o início de meu estágio. Nessas oportunidades, as crianças não só se aproximavam de mim, como estabeleciam um contato corporal direto. Lembro-me que em uma dessas situações, ao voltar da aula, fui abordada no ponto de ônibus por uma menina, que estudava na classe que eu freqüentava naquele momento. Ela estava acompanhada por sua mãe. Apesar do fato de termos estado juntas por uma ou duas vezes apenas, a menina correu ao meu encontro puxando a mãe pela mão. Sem falar nada foi logo me abraçando e me beijando, e apresentou-me à mãe, dizendo que eu estivera com ela na escola e que ela havia gostado de estar comigo.

Em outra ocasião, dias depois, encontrei mais três crianças da mesma classe nesse mesmo ponto de ônibus. Elas haviam entrado no ônibus e eu ainda aguardava o meu. Enquanto isso, após já terem me visto e me abraçado com força, ficaram conversando comigo pelo vidro, fazendo perguntas a meu respeito e cobrando o meu

retorno à escola. Diziam que gostavam de mim e queriam que estivesse sempre na escola com elas.

A diferença de comportamento em relação a uma certa proximidade corporal comigo, manifestada pelas crianças na escola e fora dela intrigou-me ainda mais. Desses episódios surgiu minha curiosidade acerca dos significados da proximidade corporal na sala de aula e no cotidiano escolar.

Por que as relações vividas no interior das salas de aula em que eu estagiava eram marcadas pelo distanciamento entre a professora e seus alunos? Por que o corpo, locus da materialização e expressão de nossas emoções e afeto, era tão contido na escola? Por que o contato físico - corporal, buscado em situações fora da escola, ali parecia ser considerado invasivo?

Essas indagações evocaram-me experiências como aluna e a corporeidade de que elas se revestiram. Meus professores e professoras marcaram-me como pessoas reais, que me afetavam com seus gestos e dizeres. Lembrei-me também dos relatos que ouvi entre amigos e familiares acerca de suas relações com seus professores. Essas lembranças eram feitas de palavras, de olhares, de toques que instauraram tanto a cumplicidade entre o/a professor/a e a criança, quanto o distanciamento e a recusa entre ambos, a despeito de sua convivência quase cotidiana. Por entre as lembranças, vislumbrei o quanto a corporeidade das relações professor/aluno deixam marcas na constituição dos sujeitos por elas alcançados.

“Na classe mista, meninos e meninas impecavelmente uniformizados, limpos, alvejantes, com toda a vastidão do material escolar facilmente encontrável (segundos para localizar o que a mestra exigia...), viviam experiências pedagógicas marcantes com dona Linda.

Para mim, ela era uma mulher enorme, de tamanho descomunal, gordíssima, quase um gigante... Não sei se era bonita ou feia para os padrões da época. Guardo a imagem dum rosto severo e de cabelos enrolados num coque. Roupa neutra, sem originalidade embasbacante nem marca pessoal. Tão uniformizada quanto nós. Que idade teria??? Não faço idéia... Para mim, era velha. Talvez fosse uma garota recém-formada... Brava, sem sorrisos, incapaz de um gesto de carinho ou dum afago especial. Duro, mal-humorada, seca são os primeiros adjetivos que me ocorrem. Não me vem nenhuma imagem cálida, aconchegante, chamante.”¹

Assim relembra, Fanny Abramovich, uma de suas professoras. Uma figura feita de temores e sustos: um corpo tão imenso e assustador quanto o desafeto que nela encontrava. Um corpo impessoal, sem vida, sem calor, descolorido.

¹ ABRAMOVICH, F. *Um imenso lápis vermelho*. In ABRAMOVICH, F. (org.) *Meu professor inesquecível*. São Paulo: Editora gente, 1997, pp. 86-7.

Em “Infância”², Graciliano Ramos, distancia-nos das lembranças de Fanny, descrevendo com carinho a presença acolhedora de sua professora - D. Maria:

“Aquele brandura, a voz mansa, a consertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia. Além disso, a extraordinária criatura tinha um cheiro agradável”.

Dona Maria é uma presença física marcante na experiência do menino Graciliano pela brandura. Mas sua voz mansa, seus gestos não são etéreos. Eles materializam-se na mão curta e macia, no corpo roliço de cheiro agradável. Essa presença e a proximidade que ela possibilita seduzem o menino e gravam-se na sua memória.

Dona Maria Campos, a primeira professora de Bartolomeu Campos de Queirós, também é rememorada na corporeidade de seus gestos:

“Fui acolhido por dona Maria Campos, minha primeira professora, com livro de chamada, caderno de plano de aula encapado com papel de seda. No pátio ela nos leu da cabeça aos pés, conferindo a limpeza do uniforme, as unhas lavadas, o cabelo penteado. Pela primeira vez me senti o seu livro. (...) Fui o primeiro da fila. Dona Maria Campos segurou minha mão e a fila foi andando em direção à sala de aula. Mão fina e macia como algodão de paineira, que minha mãe colhia aos tufos e costurava travesseiro com cheiro de mato. Meu coração disparou de amor e mão.” (...) “Ela me emprestou seu lenço quando minha mãe viajou doente para a capital. Eu não usei. Preferi usar, como de costume, a manga da camisa, com medo de sujar no nariz e ela não mais gostar de mim. Todo cuidado era pouco para não perder o seu amor. Sua alvura na roupa, seu olhar capaz de ver muito depois das coisas, sua voz mansa - mistura de fortaleza e doçura - me instigavam em silêncio.” (...) “Sei que nesses atos singelos, praticados com gestos amorosos, dona Maria Campos me ensinou demais.”

Frente às indagações e mediada pelas lembranças, minhas e alheias, decidi-me a estudar a corporeidade presente nas relações professora/alunos. Como os corpos de professores/alunos se relacionam no espaço escolar? Como se constroem as relações de proximidade e de não - proximidade entre eles? Com quais palavras, com que olhares, gestos e toques essas relações vão sendo tecidas? De que significados se revestem as relações de proximidade corporal que são produzidas no espaço escolar? Que efeitos de sentido são elaborados nessas relações pelos sujeitos que as vivenciam? Como as condições de gênero, classe social e idade nelas repercutem? Em que medida a compreensão dos sentidos em jogo nessas relações pode contribuir para a problematização e a re-significação da dimensão pedagógica implicada nas relações de ensino?

² RAMOS, Graciliano *Infância* Rio, São Paulo: Record, 2000, pp.109-10

Guiada por essas questões, realizei um estudo de caso exploratório no período de 2000 a 2001, em duas escolas da rede estadual de ensino. Nesse período, andei à cata de indícios que me permitissem compreender as relações de proximidade corporal vividas na escola. Atentamente, observei essas relações e também delas experimentei. Enveredei pela história cultural, pelos estudos da linguagem, pelos estudos de gênero; aproximei-me da psicologia. O que aprendi até aqui é o que apresento a seguir.

II. O CORPO COMO CULTURA

“Ser seguro no colo, ser abraçado e tocado são experiências humanas essenciais, que parecem até mesmo naturais. No entanto, os jeitos de segurar e tocar variam conforme diferentes culturas, evidenciando o quanto o corpo é vivido culturalmente por nós.”³

Longe de representar apenas a base biológica necessária sobre a qual se assenta toda nossa existência, o corpo é palco de rituais e práticas, de significados e interdições que só se compreendem no âmbito das significações culturais. Recordando Marx, em sua Sexta Tese sobre Feuerbach, *“a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo considerado à parte. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais.”*⁴

Movido pela complexa relação existente entre a importância do tocar e da proximidade e a diversidade de sentidos de que se revestem em diferentes culturas, Ashley Montagu⁵ estudou, em sua obra, a relação entre a pele e o tocar para a saúde física e mental, passando pelas descobertas das funções imunológicas da pele.

Comparando os modos como diferentes culturas significam e incorporam o tocar, Montagu não só destacou a cultura das elites da Inglaterra como a mais distante da tatilidade, como enunciou os efeitos gerados pela privação desse mesmo toque na constituição dos sujeitos.

*“Na classe alta da Inglaterra, os relacionamentos entre pais e filhos foram e continuam sendo distantes, do nascimento à morte. Depois de nascido, o bebê é geralmente entregue a uma babá, que ou o amamenta por um curto período ou lhe dá a mamadeira. As crianças normalmente são criadas e educadas por governantas e depois, ainda pequenas, são enviadas para as escolas internas. A quantidade de experiências táteis recebida é mínima. Portanto, não é difícil de compreender como, diante dessas circunstâncias, a intocabilidade pode facilmente ter-se tornado institucionalizada como parte de um modo de vida. Uma pessoa bem - educada jamais tocou outra sem o consentimento desta. O mais leve e acidental raspão em outra pessoa exige um pedido de desculpas, mesmo que esse outro seja um dos genitores ou irmãos”*⁶.

Em contraposição ao modelo inglês de relação corporal, Montagu descreve as relações adulto/crianças no modo de viver dos Esquimós Netsilik:

“Depois do parto e no momento em que se inicia a exterogestação, o bebê Netsilik é colocado às costas do attigi da mãe (seu parka de pele⁷) de tal modo que a parte

³ MARANHÃO, Damaris Gomes *Colo: um cuidado que educa*. In: Revista Avisalá: revista para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental Crecheplan nº1/setembro99 p.5

⁴ MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. In MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

⁵ MONTAGU, Ashley *Tocar: significado humano da pele* São Paulo: Summus, 1988.

⁶ idem, ibidem, pp.334

⁷ parka: peça de vestuário da Sibéria e Alasca, longa, de pele ou lã.

anterior de seu corpo fica firmemente pressionada de encontro às costas da mãe (...) A maior parte da anatomia ventral do bebê está em contato imediato e cutâneo com a da mãe, enquanto a face posterior de seu corpo está protegida pela pele do parka, que o defende do frio do Ártico (...) O bebê é transportado o tempo todo deste modo, até que chegue a alcançar a capacidade de se deslocar; neste momento é carregado intermitentemente, até atingir o que o esquimó Netsilik chama de ihuma, ou sentido cognitivo.

A mãe e o filho Netsilik comunicam-se por meio da pele. Quando a fome fica forte, o bebê Netsilik procura com a boca e suga a pele da mãe, alertando-a então para sua necessidade. É então levado para a frente de seu corpo onde mama em seu seio. As necessidades de atividade são satisfeitas pelos vários movimentos aos quais o bebê é submetido através dos movimentos posturais, locomotores e outros feitos pela mãe, na realização de suas tarefas diárias.

O atendimento que a mãe Netsilik dá a seu filho satisfaz maravilhosamente as exigências de suas necessidades programadas filogeneticamente; as respostas do bebê são invariavelmente agradáveis. Essa invariabilidade da resposta de prazer, é a chave para a capacidade dos esquimós Netsilik enfrentarem o estresse.⁸ "

Dois modos tão distintos de viver a relação mãe/filho, dois modos tão distintos de sentir o corpo, a pele, os movimentos e necessidades do outro, repercutem profundamente nos sujeitos que se vão configurando nessas relações. Uma criança crescida distante do toque, destaca Montagu, torna-se

um ser humano bastante árido emocionalmente, altamente incapaz de relacionar-se de modo caloroso com outras pessoas. São pessoas agressivas, hostis, que vivem entre si em estado de desconfiança recíproca e de incômodo generalizado.⁹

A presença constante do toque, principalmente na infância, segundo ele, favorece o desenvolvimento de crianças equilibradas, saudáveis, seguras, gentis, suaves, receptivas, isentas de agressividade, demonstrando afeto por todos sem medo, porque

"o tato é uma língua em si, dotada de um vocabulário muito extenso. Por meio do tato, comunicamos aquilo que não pode ser pronunciado, pois o tato é a verdadeira voz da sensação, já que até mesmo as melhores palavras carecem de honestidade do tato. Isso não quer dizer que as sensações que transmitimos com as palavras não possam igualar-se àquelas que comunicamos por meio do tato".¹⁰

Numa cultura como a nossa, em que não estamos acostumados com uma certa proximidade, a não ser aquela estabelecida com a mãe, à medida que vamos crescendo vamos perdendo o toque, a carícia, a espontaneidade na procura física pelo outro. Ao chegarmos à escola, nossa linguagem tátil já está empobrecida e só volta a se manifestar, segundo Montagu, em um processo sensível e de confiança. "(...) não

⁸ MONTAGU, Ashley *Tocar: significado humano da pele* São Paulo: Summus, 1988, p.283

⁹ idem, *ibidem*, pp.334

¹⁰ idem, *ibidem*, pp.298

*se entra em contato físico com qualquer pessoa a menos que se tenha alcançado um certo nível de intimidade*¹¹.

Por que isso se dá dessa forma em nossas práticas? Que usos fazemos do corpo em nossa cultura, a ponto de nos privarmos da importância que um simples toque pode ter sobre ele?

Para responder a essa pergunta centrei-me nas contribuições dos estudos culturais que registram como este corpo, que somos, foi sendo historicamente construído e como as experiências de proximidade corporal foram sendo cerceadas na nossa civilização e na escola.

Sentidos e significados do corpo nas relações sociais.

Ana Márcia Silva¹² destaca que a temática do corpo tem sido pouco considerada na educação, embora marque profundamente as relações em que vamos nos constituindo como seres humanos.

Segundo ela, a passagem da condição de corpo oculto, algo que não podia ser exposto por se entender que essa exposição levava a uma solicitação sensual, à condição de corpo visível, na modernidade, deve ser cuidadosamente analisada porque carrega consigo concepções acerca do corpo e regulamentos sociais sobre seu uso.

A partir do Renascimento, o homem, tomado como medida de todas as coisas, passou a considerar a materialidade manifesta do corpo. Separado das determinações divinas, o corpo foi ganhando exposição e destaque na literatura e nas pinturas, em que figuras de pessoas cada vez mais nuas, naturais, passaram a ser expostas.

No curso da Revolução Burguesa e Industrial, com a consolidação de uma nova ordem social, o capitalismo, e de uma nova ordem de relações racionais com a natureza, mediadas pela ciência, forjaram-se novas separações. A separação entre o ser humano e todos os outros seres humanos, sob a égide do individualismo, e a separação entre homem e natureza. O corpo constituiu-se em “objeto” da ciência e da razão.

¹¹ idem, ibidem, pp.297

¹² SILVA, Ana M. *Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional* In: Caderno Cedes 48. Centro de estudos Educação e Sociedade, 1999.

A partir de então, foram sendo elaboradas diversas disciplinas buscando moldar os comportamentos e impor aos indivíduos gestos e posturas adequadas às novas exigências sociais. Disciplinas como a educação física, por exemplo, analisa Ana Márcia, foram criadas tendo em conta a necessidade de transformar camponeses em operários. Isso tudo permitiu fazer do corpo um objeto de estudo não só de si mesmo – hoje em dia por exemplo¹³ encontra-se uma forte preocupação com sua forma, estética, esportes, produtos dietéticos, intervenções médicas – mas também conferiu-lhe materialidade nas relações, passando a ser considerado como algo inseparável do sujeito e de sua constituição.

Neste contexto, analisa Carmem Lúcia Soares¹⁴, o corpo configura-se como primeiro plano de visibilidade humana, como lugar privilegiado das marcas da cultura e também como “lugar onde a mão do adulto marca a criança” à medida em que usa deste corpo, marcado pela cultura, para impor limites psicológicos e sociais. No entanto, ressalta ela, *“poucos são os que consideram o corpo uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada e sobretudo um ‘objeto histórico’, como ‘memória mutante’ das leis e dos códigos de cada cultura, registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época”*.

Com relação à polissemia e historicidade do corpo, cabe destacar que durante uma outra disciplina chamada “Educação e Sexualidade Humana” que cursei já no quinto semestre do curso de Pedagogia, trabalhamos uma atividade sobre a diversidade de concepções que temos acerca do corpo. O corpo foi analisado sob três óticas: o corpo educado, aquele que no século XVIII passou pelos códigos de moralidade dos pedagogos, segundo o qual meninos e meninas não se tocavam, a menina era educada e delicada, fazendo parte das aulas nos conventos de boas maneiras; o corpo idealizado, aquele corpo a - histórico, definido como algo em si, imune às determinações de gênero e às representações sociais e o corpo real, o corpo que não é só do indivíduo, mas produzido socialmente, marcado pelas instituições, tais como a Igreja, a escola, a família...

¹³ SANT’ANNA, Denise B. de *Corpo e História* In: *Caderno de Subjetividade/ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós - Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP v.1, nº1*, 1993

¹⁴SOARES, Carmem Lúcia *Apresentação* In: *Caderno Cedes 48*. Centro de estudos de Educação e Sociedade, 1999.

Corpo e identidade

Nossa história pessoal está marcada em nosso corpo real. Os corpos, segundo Joan Scott¹⁵, assumem a organização social, a política e as normas religiosas e sociais por meio de processos educativos, que têm lugar nas múltiplas instâncias sociais. Eles são o receptáculo, que se constitui pelo e a partir do Outro (mesmo ao nascer há um lugar, espaço e corpo no desejo dos pais). A construção da imagem corporal se funda na história individual e nas suas relações com o outro, nos contatos sociais.

O corpo, de acordo com Bernadete Asurdi¹⁶, possui um NOME e permite ao homem que ele penetre e viva no mundo exterior e construa sua identidade em comunicação com seus outros, por meio de gestos, posturas, expressões corporais que representam cinquenta por cento dos nossos meios de comunicação, sendo a mais acessível e universal das linguagens.

Os corpos, significados pela cultura e por ela alterados, indiciam, de acordo com Guacira Louro em seu livro “O corpo educado”¹⁷ as identidades sexuais, de gênero, raça, etnia, bem como as singularidades de que os sujeitos se revestem ao longo de sua constituição. Embora processos orgânicos e intervenções tecnológicas atuem sobre nossos corpos, transformando-os com a passagem do tempo, com a doença, mudanças de hábitos alimentares e de vida, intervenção médica etc., investimos muito no corpo de acordo com as imposições culturais e procuramos adequá-lo aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos sociais a que pertencemos. No entanto, ainda que esperemos que esteja explícito no corpo o que o sujeito é, as identidades não são sempre neles evidentes, nem uma decorrência direta das “evidências” que eles comportam.

Neste trabalho, interessou-me particularmente a questão das relações entre corpo e gênero, dado o fato de que na escola, que é uma dentre as várias instâncias sociais de criação e de re-criação de sujeitos, a presença da mulher é marcante.

¹⁵ SCOTT, J. apud. SOUSA, Eustáquia S. de e ALTAMANN, Helena *Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar*. In: *Caderno Cedes* 48, 1999, p.54

¹⁶ ASURDI, Bernadete M. M. *A corporeidade no tempo - espaço escolar* IN: CALLAI, H.C. e ZARTH, Paulo A. *Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação/ Ijuí - RS: Ed. UNIJUÍ, 1999.*

¹⁷ LOURO, Guacira Lopes *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* Belo Horizonte, Altentica, 1999.

O corpo e a identidade de gênero

A identidade de gênero, tal qual definida por Joan Scott, é uma construção social relacional fundada sobre as diferenças percebidas entre os sexos. Ou seja, a identidade de gênero diz respeito aos papéis sociais de homem e de mulher, definidos como negação recíproca e complementaridade. Assim, no interior de uma dada cultura, são as relações de gênero que estabelecem os padrões de comportamento de homens e mulheres, os padrões de relações permitidas entre eles e aquelas que lhes são vedadas.

A condição de gênero vai sendo por nós aprendida. O processo de educação de homens e mulheres supõe uma construção social e corporal dos sujeitos, calcada em um processo ensino/aprendizagem de valores, conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos e femininos¹⁸, que são gerados, anunciados e seguidos socialmente. Nos nossos corpos, como mulheres ou homens, inscrevem-se formas diferentes (geralmente opostas) de se comportar, expressar, “preferir”, ser competentes ou hábeis em tarefas e funções distintas.

Conforme destaca Guacira Lopes Louro¹⁹, as identidades de gênero e os processos educativos a elas relativos, não são estáticos. As transformações sociais produziram e continuam construindo novas formas de relacionamento, de comportamento que afetam as formas de viver e de construir identidades de gênero e sexuais.

Nessa visada histórica é interessante perceber que, desde seus primeiros tempos, a escola tem sido uma agência disciplinadora de corpos e mentes.

“Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos(as), tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar), fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras...”²⁰”

¹⁸ SCOTT, J. apud. SOUSA, Eustáquia S. de e ALTAMANN, Helena *Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar*. In: Caderno Cedes 48, 1999, p.54

¹⁹ LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós - estruturalista* Petrópolis, Vozes, 1999

²⁰ LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós - estruturalista* Petrópolis, Vozes, 1999 p.61

Neste aspecto, destaca Guacira Louro, a escola e o currículo não são nada inocentes: a instituição “gruda” no corpo e o marca a ferros!

O currículo, pautado numa ética masculina, dominante no mundo capitalista, mantém como padrão de normalidade os comportamentos do homem, branco, cristão, heterossexual. Esses comportamentos estão na base da organização do espaço, do tempo, das atividades, dos gestos e falas destinados a meninos e meninas, na escola. Essa regulamentação que delimita o que cada indivíduo pode ou não fazer e como fazê-lo, vai configurando identidades de gênero “normais”. A mulher deve ser dócil, gentil, obedecer, pedir licenças e desculpas. Ao homem cabe ser violento, gostar de esporte, competições, ousar.

No entanto, segundo Sacristan, citado por Souza e Altamann²¹, a escola não opera no vazio; a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios. Os estudantes são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola. A TV, os quadrinhos, as falas e atitudes cotidianas dos adultos e dos grupos de amigos estão cheios de estereótipos de gênero, de crenças sobre o que é ser homem ou mulher em nossa cultura. Mesmo assim, cabe ter clareza de que as escolas investem na produção de um homem e de uma mulher “civilizados”, capazes de viver em coerência e adequação com os padrões vigentes na sociedade.

Identidades de gêneros estão presentes em discursos implícitos (livros didáticos passam esta imagem) e discursos explícitos, como nas aulas de educação física. Guacira Louro também destaca esta questão lembrando das aulas de educação física nas quais se separam meninos de meninas, pois os meninos têm mais força, reforçando a “debilidade” feminina. São evitados jogos com “contato físico” alegando ser contra a feminilidade configurada na mulher heterossexual, frágil, passiva e graciosa. Apresenta-se aí a idéia do feminino como um desvio construído a partir do masculino. Daí aquela concepção de que “gostar de futebol é obrigação de homem” e a mulher não pode. Para aqueles que resolvem assumir esta atitude, há um preço a pagar: sua sexualidade passa a ser testada a todo momento.

Nas relações educativas no interior da escola, a professora é tanto um modelo de comportamento a ser seguido quanto a figura adulta que está sempre olhando e corrigindo os corpos de seus alunos. Ela corrige a postura dos alunos, os

²¹ SACRISTAN, G. *apud* SOUSA, E. S. de e ALTAMANN, H. (op.cit - p.64)

comportamentos que manifestam entre si, seus modos de falar, de tocar, buscando garantir sua adequação a uma identidade de gênero normal e bem desenvolvida.

Atentar para a condição feminina dessa mediadora, numa sociedade pautada na ética masculina mostra-se um exercício relevante à dos processos de manutenção ou superação de conceitos e preconceitos relativos à sexualidade, presentes na relação professora/aluno.

A feminização do magistério

Importantes estudos têm se voltado para a feminização do Magistério. Um exemplo é o trabalho de Maria Madalena Silva de Assunção, “Magistério primário e cotidiano escolar”.²²

Madalena Assunção aborda a feminização não só como uma expressão numérica do exercício do trabalho docente por mulheres, mas como uma certa maneira feminina de encarar e exercer o magistério, que se reflete nas relações escolares. Ou seja, Madalena Assunção se propõe a “*compreender o cotidiano da professora, tendo como referências as relações de gênero, e, a partir daí, como se manifestam em sua prática as representações referentes à sua profissão e a si própria, enquanto mulher*”²³.

Esta presença feminina vem sendo estudada também por Guacira L. Louro²⁴ como um movimento social, político, econômico e cultural que emerge com o capitalismo, tornando o espaço escolar (que nos séculos passados era espaço masculino e religioso), num espaço habitado por mulheres e crianças, o que fez com que os cursos de formação de docentes passassem a acentuar os laços entre escola e lar e a acentuar o amor e a dedicação da professora como peça fundamental para o ensino. Para as mulheres, fazer o magistério tornou-se uma possibilidade de profissionalização, no início do século, ampliando um universo antes limitado ao lar e à igreja. Buscava-se então, conciliar uma profissão com o destino doméstico que se designava às mulheres e entender o magistério como uma extensão da maternidade.

²² ASSUNÇÃO, Maria M. S. de *Magistério Primário e cotidiano escolar* Campinas, SP: Autores Associados, 1996

²³ idem, *ibidem* pp.7

²⁴ LOURO, G. L. *Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino*. In: SILVA e AZEVEDO (orgs) *Reestruturação Curricular - Teoria e prática no cotidiano da escola* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

No entanto, apesar da intimidade, afeto e maior contato físico serem atributos da feminilidade e valorizados na maternidade, o que se observa nas relações professoras e crianças, na escola, é o distanciamento e uma corporeidade contida na trama simbólica em que se configuram as relações de ensino, afetando o desenvolvimento dos alunos e das professoras. Por quê?

Segundo Alicia Fernandez, em seu trabalho “A mulher escondida na professora”²⁵, nas relações escolares produz-se uma cisão entre o corpo da mulher e seu papel social de professora.

Para que a professora assuma a tarefa de ensinar é necessário esconder, omitir ou desmentir as diferenças de gêneros sexuais e anular sua corporeidade. Um exemplo disso é chamar a professora de ‘TIA’ ou ‘señorita’ (em espanhol), mesmo sendo ela casada e mãe. Dessa forma, a condição de mulher, de senhora da professora fica ocultada pela própria linguagem. Outro fato muito interessante destacado pela autora é que o corpo sexuado da professora é colocado dentro de um avental que dissimula-lhe os traços femininos. Assim o sistema educativo vai desmentindo o que a vida mostra.

Embora a natureza maternal da mulher seja invocada, ela deve restringir-se à tolerância e bondade, não avançando em direção a uma proximidade corporal perigosa porque de fato a professora não é a mãe de seus alunos.

O mesmo enquadramento da mulher –professora como exemplo de tolerância e bondade, de acordo com Alicia Fernandez, favorece não só a “sexualidade desmentida”, mas um outro ocultamento, o da inteligência da mulher. Na escola, oculta-se a mulher que sabe, conhece, é feliz, surpreende-se, ama, produz e autoriza-se a ser mulher, na figura da professora!

Aprisionados nessas ambigüidades, os alunos também têm sua sexualidade e sua inteligência negadas.

Apesar da TV, revistas, publicidade serem guias na constituição da condição feminina, com toda a contraditoriedade de que hoje se reveste, a escola adia a todo preço, a atenção sobre a sexualidade, materializando a dessexualização do espaço escolar e preservando a cisão entre uma cognição e um corpo idealizados.

²⁵ FERNÁNDEZ, A. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994

Nesse sentido, parece-me interessante considerar a forma como esta temática foi abordada em publicação recente da Revista Nova Escola (a revista de maior tiragem da editora Abril porque chega a todas as escolas brasileiras). No artigo denominado "A paixão impossível"²⁶, a autora da matéria destaca que dos 6 ou 7 anos até 12 ou 13 anos, as crianças buscam outros modelos de identificação, sendo atraídas por professores jovens, sociáveis e com idéias e valores que soam diferentes daqueles assumidos por suas famílias. Em função dessa influência, a orientadora de uma escola, entrevistada na matéria mencionada, afirmou pedir aos professores que tomassem cuidado com a aproximação corporal com as crianças. Segundo ela, embora essa aproximação seja espontânea, uma vez que as crianças têm necessidade de tocar, abraçar, sentar no colo, o professor deve receber essas manifestações, mas não prolongá-las para não despertar atração física.

Dois pontos, a meu ver, merecem comentários. Snyders²⁷ e Wallon, em certa medida, sustentam teoricamente o interesse dos alunos por seus professores ao analisarem que à medida que a criança vai crescendo, o universo de suas relações sociais fica mais complexo e ela começa a buscar outros modelos de identificação (amigos, professores,...). Por outro lado, estudos de Freud deixam-se entrever na fala da orientadora, quando ela se refere à possibilidade de atração física. Foi Freud quem concluiu que crianças são "pequenas investigadoras do sexo".

As crianças são curiosas a respeito de produzir prazer a partir de seus corpos e produzem suas próprias teorias de sexualidade, analisa Deborah Britzman²⁸. As tantas proibições que são afixadas ao seu corpo, tornam claros a intolerância do adulto a respeito da sexualidade infantil e o esquecimento da sua própria sexualidade.

A fala da orientadora educacional citada acima, mostra-nos que o dilema da sexualidade presente nas relações corporais ainda permanece, o que explica em grande parte o distanciamento físico da professora em relação aos alunos, ainda que muitas vezes o que a criança esteja necessitando seja um colo, que na verdade significa um simples pedido de amparo, aconchego, confiança²⁹.

²⁶ GENTILE, Paola *A paixão impossível* In: Revista Nova Escola: a revista do ensino fundamental nº128/dezembro99 p.48-49

²⁷ SNYDERS, Georges *Não é fácil amar os nossos filhos* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984

²⁸ BRITZMAN, Deborah *Curiosidade, sexualidade e currículo* In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* Belo Horizonte, Alêntica, 1999.

²⁹ MARANHÃO, D. G. *Colo: um cuidado que educa.* In: Revista AVISALÁ: revista para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nº 1 set/1999 p.5

Apesar do jogo que vai se produzindo nas relações escolares e que evidencia o quanto o “ser professora” é ainda considerado como uma profissão neutra do ponto de vista do gênero, o idealizado é colocado sob suspeita nas interações com as crianças.

Foi nessas interações que levantei indícios de busca de proximidade pelas crianças em relação à professora, e da atenção e curiosidade que a história da mulher, que a professora é, nelas desperta. A aliança de noivado em minha mão é um indício de minha vida sexual e várias foram as crianças que me perguntaram sobre ela, queriam saber sobre meu noivo, queriam ver de perto. Um aluno segurou minha mão e disse: “*professora, eu sei dizer o que está acontecendo com você. Nesta sua mão que está a aliança, sei que você ainda é noiva, mas nesta outra, você já é casada.*”³⁰

Por entre a contraditória teia de sentidos elaborados na dinâmica das relações entre alunos e professoras, encontrei em Bell Hooks³¹ interessantes discussões acerca do modo como as mulheres professoras delas participam. Hooks destaca em estudos feitos com professoras, que elas raramente falam do prazer ou do erótico na sala de aula, como uma força que intensifica nosso esforço de auto realização. Aceita-se, no geral, a noção de que há separação entre corpo e mente, perdendo-se de vista que o importante é tornar o ensino apaixonado! Quando eros, a paixão, está em sala de aula, o amor floresce. Sua opção de tornar o ensino apaixonado passa pela ousadia das professoras a se entregarem completamente, indo além da mera transmissão de informações, deixando de ser um espírito descorporificado na sala de aula.

Essa separação entre cognição e afeto, corpo e mente é também tematizada no artigo da revista Nova Escola. A orientadora educacional entrevistada reforça que a atenção maior aos alunos deve ser dada em sala de aula, mostrando entusiasmo e elogiando os avanços cognitivos. No entanto, pergunta-se (nos) Ana Márcia Silva, “*se apenas elogiamos os avanços cognitivos, não estaremos reforçando uma famosa dicotomia presente na sala de aula entre corpo e mente?*”, destacando como a escola vai materializando a proeminência da razão sobre o corpo e as emoções.

³⁰ Registro em diário de campo. Setembro/2000

³¹ HOOKS, Bell. *Eros, erotismo e processo pedagógico* In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* Belo Horizonte, Autêntica, 1999

A dicotomia corpo e mente

Na direção da dicotomia corpo X mente, Bernadete Asurdi realiza uma leitura crítica do cognitivismo. Segundo ela, essa dicotomia e a centralidade da cognição, que levam o homem a ver seu próprio corpo com preconceito, são uma herança que nos vem desde os velhos tempos.

No século V a. C. Platão já não via o homem como unidade integral, mas como a somatória de duas partes distintas: corpo (material) e alma, mostrando-nos que a história vê o homem como junção de partes distintas: uma para pensar e outra para agir. No século IV a.C., os sofistas (primeiros professores pagos da história) ignoravam a presença do corpo nos seus métodos educacionais; importava o SABER, a argumentação. Na Modernidade, Descartes postulava também a superioridade da mente sobre a matéria (corpo): “Penso, logo existo”.

Historicamente, destaca a autora, a escola tem sido uma instituição social, onde circulam saberes, constroem-se espaços, luta-se por transformações sociais, constroem-se identidades, mas ainda mantém-se a dicotomia corpo/mente. Qual é o lugar do aluno com seu corpo no espaço escolar? Qual o lugar do professor com seu corpo no espaço escolar? Segundo Asurdi,

“a aprendizagem de conteúdos (até hoje) é uma aprendizagem sem corpo, não somente porque o aluno necessita ficar sem movimentar-se, mas pelas características dos métodos e conteúdos de ensino, que o colocam num mundo bem diferente daquele no qual ele vive, pensa e integra com seu corpo”³².

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente a habilidade para expressar gestos e comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas³³.

Finalizando as polêmicas discussões suscitadas pelo artigo da revista Nova Escola, destaco a referência que é feita ali a Ana Rita Silva Almeida, em seu livro “A Emoção na Sala de Aula”. Essa autora afirma que as necessidades afetivas transformam-se e as crianças tornam-se mais exigentes: “*Passar afeto inclui não*

³² ASSURDI, Bernadete M. M. *A coporeidade no tempo - espaço escolar* IN: CALLAI, H.C. e ZARTH, Paulo A. *Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação/ Ijuí - RS: Ed. UNIJUÍ, 1999, pp.90*

³³ LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* Belo Horizonte, Alentica, 1999

apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar.” Como dar lugar para essas necessidades na escola?

A escola não é neutra; laços especiais entre professoras e alunos sempre existiram, mesmo sendo tradicionalmente mais exclusivos que inclusivos. Com base na não - neutralidade das relações, Hooks³⁴ diz às professoras que é preciso ter amor pelas idéias que são capazes de inspirar. Ao segui-las, a sala de aula torna-se um lugar dinâmico concretizando transformações nas relações sociais.

No entanto, o que acontece na verdade, diz a autora, é que ainda que possa ser importante ensinar de modo extraordinariamente apaixonado e diferente, a escola não espera e nem exige isso de seus professores e de suas professoras. Professoras que amam estudantes e são amadas por eles ainda são “suspeitas”. O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar de onde o corpo tem de ser anulado. A repressão e a negação permitem-nos esquecer e tentar recuperar a nós mesmos, nossos sentimentos e paixões só depois da aula, em um lugar privado. Persistentes distinções entre o público e o privado fazem-nos acreditar que não há lugar para o amor em sala de aula.

“Além do domínio do pensamento crítico, é igualmente crucial que aprendamos a entrar na sala de aula “inteiras” e não como “espíritos descorporificados”, afirma ... “Para restaurar a paixão pela sala de aula ou para estimulá-la na sala de aula, onde ela nunca esteve, nós, professoras(es), devemos descobrir novamente o lugar do eros dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo”³⁵;

Reverendo a trama que articula as relações na escola, fui percebendo o quanto a questão da proximidade corporal entre professora e alunos é ampla e o quanto afeta a constituição de subjetividades, na medida em que toca no nosso passado cultural e individual que ocultado ou pouco conhecido continua regendo nosso presente.

Conforme Massi³⁶, quanto menos mulheres e homens, adultos, jovens ou crianças conhecerem seu passado e presente, mais difícil será estimular uma possibilidade de futuro para si.

“Se o passado pessoal e coletivo é ocultado ou acentuadamente deformado, o presente será regido por essa ótica, assim como o futuro. Historicizar, portanto, a própria vida

³⁴ HOOKS, Bell *Eros, erotismo e processo pedagógico* In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* Belo Horizonte, Alentica, 1999

³⁵ idem, ibidem pp.123

³⁶ MASSI, M. *Vida de mulheres: cotidiano e imaginário*. Rio de Janeiro, Imago,1992.

significa um maior conhecimento do passado, do presente e uma estimativa mais realista de futuro."³⁷

O alerta de Massi, evidenciando o quanto o imaginário social acerca de determinados objetos, práticas, grupos, profissões, construído em centenas de anos, fala em nós e em nossos atos, ainda que deles não nos demos conta, ratifica a relevância do presente trabalho.

³⁷ Idem, ibidem, p.p.114

*III . AS RELAÇÕES DE CORPOREIDADE NO
DESENVOLVIMENTO*

Aproximar-me das relações de proximidade corporal na dinâmica cultural mais ampla, que diz respeito a um tempo histórico que contem, como diz Vygotsky, as trajetórias individuais, possibilitou-me compreender o quanto concepções e regras de “uso” do corpo, articuladas às relações de gênero, “afetam” professoras e crianças na sua constituição como sujeitos sexuados.

Ter compreendido isso provocou-me o interesse em acompanhar mais de perto esses processos de constituição em uma perspectiva ontogenética, tendo em vista discutir a questão dos efeitos da contenção e distanciamento, que regem o uso do corpo nas relações escolares, sobre o desenvolvimento dos sujeitos nelas envolvidos.

Para isso recorri a dois teóricos do desenvolvimento humano, Wallon e Vygotsky, que postulam a gênese histórico cultural do psiquismo.

Wallon, o outro, o corpo e a afetividade.

Num primeiro momento, retomei a teoria de Wallon³⁸. Ela me permitiu compreender o papel do outro nos processos de desenvolvimento, analisar como a materialidade do corpo ancora o desenvolvimento da consciência de si mesmo e a dimensão afetiva das dinâmicas interativas. Para isso, não só parti de livros específicos que tratam da sua teoria, mas de teses (e uma palestra que assisti) de Maria Isabel Galvão³⁹ e Elvira Tassoni⁴⁰.

Wallon é um teórico francês cujo projeto na psicologia foi traçar a psicogênese da pessoa que diz ser completa (pessoa como um todo, com sua inteligência, afetividade, movimento) e concreta (pessoa contextualizada uma vez que estabelece relações com o meio e com o outro participando de um contexto histórico - cultural). Ele recorta a pessoa em quatro campos: domínio do movimento; domínio da afetividade (emoções); domínio da inteligência (discursiva/linguagem);

³⁸ WALLON, H. A *Consciência e individualização do corpo próprio* In: *As origens do caráter da criança* Nova Alexandria, São Paulo, 1995 Pág. 165-216

PEREIRA, Maria Isabel Galvão G. *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

WALLON, H. (1959) *O papel do outro na constituição do eu* In: Nadel -Brulfert. J. & Werebe, M. J. G. (org.) *Henri Wallon*. São Paulo, Ática. 1986

³⁹PEREIRA, M. Isabel Galvão G. *Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 1998

⁴⁰TASSONI, Elvira C. M. *A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1999

pessoa (que é ao mesmo tempo um todo e um campo funcional que ele chama de "eu").

Wallon utiliza-se do materialismo dialético de Marx, ou seja, da necessidade de compreender os processos do indivíduo no seu contexto histórico - cultural, como fundamento filosófico para sua psicologia.

Os princípios metodológicos que norteiam sua psicologia genética são: o reconhecimento da contradição como constitutiva do psiquismo; a valorização do método de estudo genético (reconhece-se melhor todo o processo do indivíduo com o estudo da gênese e da historicidade do sujeito e da sua sociedade); as comparações (Wallon recorre à comparação da criança normal com a criança deficiente, da criança com o animal, da criança com o adulto, da formação social em que vivia com a de outras sociedades, etc..) e a idéia do todo (quando o autor tenta entender as coisas no seu contexto e nas suas interdependências). Cabe ao propósito desta pesquisa estudar como Wallon entende e estuda a formação da pessoa, que segundo ele, quando pequena, por um bom tempo não tem consciência de si, do "eu". Essa consciência só é adquirida e construída ao longo do desenvolvimento, na dinâmica das relações sociais vividas.

O momento máximo de indiferenciação do "eu" é o nascimento. O recém-nascido não tem a consciência de si e encontra-se num estado de simbiose com a mãe e com os outros indivíduos com que vai se relacionando. Neste contexto, o estado do bebê é de dependência absoluta em relação a uma pessoa mais experiente. Para satisfazer suas necessidades e vontades ele precisa inteiramente do outro (fusão ao outro) e portanto, o ser humano, desde seus primeiros momentos de vida já interage com o outro. Os recursos de interação de que o bebê dispõe são orgânicos, como o choro (ao sentir dor ou fome) que é tanto uma manifestação emocional, quanto uma forma de já agir sobre o outro e a gestualidade, decorrente de impulsos, reflexos, que são significados pelo adulto. Então o bebê, que é incompetente para agir sobre o meio físico, é competente para agir sobre o outro.

O primeiro aspecto da diferenciação a ser consolidado é o recorte corporal (as sensações) por volta do primeiro ano de idade. A criança já tem noção do seu corpo, do equipamento sensório - motor (uma criança muda muito quando começa a andar e antes não sabia). Mas, isso não garante ainda a noção do 'eu' corporal. A criança percebe seu próprio corpo, mas ainda não tem uma imagem de si mesma. Se

colocarmos uma criança em frente ao espelho, por exemplo, ela não sabe que aquela pessoa do espelho é ela mesma.

Neste exemplo é importante destacar a importância do outro no conhecimento de si mesmo. O fato de a criança ter mais conhecimento de imagens do outro, de ampliar seu ciclo de relações, ajuda-a a ter compreensão de si mesma. Se colocarmos, por exemplo, a mãe ao lado da criança no espelho, isso poderá ajudá-la a reconhecer-se.

Até mais ou menos os três anos de idade, a criança permanece num período de confusão, de sincretismo, período este marcado por uma sociabilidade sincrética, ou seja, ainda há uma fusão com o outro, as referências ainda se misturam.

Segundo Wallon, o momento de crise do personalismo só acontecerá a partir desta idade na qual a criança começa a se opor sistematicamente ao outro. Para tudo ela começa a dizer 'não'. E assim caímos no ponto principal da teoria de Wallon, que defende a tese de que é na oposição ao outro que o indivíduo se diferencia deste outro. É só na oposição que se produz a diferenciação. Dos três aos seis anos de idade, segundo Wallon, a grande tarefa do desenvolvimento é essa diferenciação do "eu" psíquico. Nesse período, a criança começa a ter sentimentos como ciúmes, teimosia, conflito, crise emocional, contato físico indesejado etc..

Aos sete anos, com o ingresso na escola aumentam as possibilidades de a criança ampliar o seu "eu" mediante o conhecimento objetivo que vai adquirindo no seu aprendizado nas relações sociais de que participa. Mudam-se os interesses, o foco agora está voltado às coisas de fora e não só ligado ao seu eu.

É dos sete aos onze anos que a criança passa pelo que Wallon chama de estágio categorial, quando toda essa confusão do "eu" começa a sumir; e é só na adolescência que tudo muda. Com a puberdade e a mudança do corpo, o "eu" é desestabilizado podendo desencadear uma crise: quem eu sou afinal? Inicia-se todo um código de valores em torno do quem quero ser, do que penso e do com quem me identifico etc.. Para Wallon, o estado de construção do "eu" é permanente e não dá para se pensar no "eu" sem o outro. Assim, embora na fase adulta, a identidade seja muito mais estável do que no adolescente, a busca de identificação do próprio eu nunca acaba. O adulto também está sujeito a estados de confusão e de re-significação.

A personagem Helena do livro de literatura infantil “Bem do seu Tamanho” de Ana Maria Machado⁴¹, ilustra muito bem a fase nebulosa pela qual a criança passa, quando ainda não tem a consciência de si. Durante toda a história, Helena não tem consciência do seu próprio corpo, e tenta suprir esta curiosidade nas suas interações com a família, os amigos, nas relações com o corpo do outro, comparando-se aos colegas, irmão, mãe, etc.. Ela começa a se indagar acerca do seu tamanho em suas relações com a mãe, que às vezes dirige-se a ela como sendo muito pequena para desencumbir-se de determinadas atividades e ações e, em outros momentos e situações, parece considerá-la grande frente a certos modos de se comportar. Diante disso, Helena se pergunta - “(...) *será que eu sou pequena na frente e grande atrás. Ou grande na frente e pequena atrás. Ou de cada lado um tamanho (...)*”⁴². Somente ao ver seu próprio retrato, junto a seus amigos, ela consegue ter noção do seu corpo e seu tamanho.

Ao longo de todo o processo de diferenciação do eu, Wallon vai destacando a importância do contato corporal e da dimensão afetiva no seu desenvolvimento. A presença física e a afetividade consistem no primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos.

*“Um bom colo para os bebês, proporciona não só um meio de transporte, mas conforto e proteção, além de criar uma experiência tátil e de interação que contribui para a organização postural e a construção da identidade”*⁴³.

Essas relações corporais e afetivas acontecem também na sala de aula, meu foco de interesse. Ali, as crianças estabelecem um vínculo com a professora que não é só de aprendizado, cognitivo (na escola normalmente prestamos mais atenção nos aspectos cognitivos – aspecto que será destacado mais adiante), mas um vínculo afetivo muito importante mediado pelos gestos e toques do adulto.

*“Crianças de diferentes idades precisam sentir-se fisicamente acolhidas pelo outro, seja numa situação nova, seja em momentos de maior desafio de suas competências, em ocasiões de medo, inseguranças ou mesmo de alegria ao experimentar algo diferente”*⁴⁴.

⁴¹ MACHADO, Ana Maria *Bem do seu tamanho* Rio de Janeiro: Ed. Brasil - América, 1986

⁴² MACHADO, Ana maria, *idem*, p.7

⁴³ MARANHÃO, Damaris Gomes *Colo: um cuidado que educa* In: *Revista Avisalá: revista para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental* Crecheplan nº1/setembro99 p.5

⁴⁴ *idem*, *ibidem*

A importância que Wallon dá à proximidade corporal nas relações sociais, questão que esta pesquisa aborda, permite-nos considerar, para além do cognitivo e com ele, o quanto a professora, em sala de aula, em meio aos toques e trocas afetivas envolvidas nas relações de ensino, contribui não só para que o aluno goste de aprender, mas que aprenda também mediado pelo contato físico, pela proximidade corporal, pelo tom de voz adequado, pelo elogio acompanhado do assentimento, pela ajuda acompanhada do gesto de aceitação e de apoio, pelo incentivo, paciência etc..

Tudo isso nos mostra que o ser humano não é compartimentalizado. O corpo em si deixa de ser a única forma para ser uma entre outras, mas não deixa de ser um lugar de relações, o 'locus' de sentimentos, emoções etc.. Muitas vezes aquilo que a professora nem pensa que esteja influenciando no aprendizado da criança (como estas atitudes citadas acima), pode estar contribuindo à favor ou contra o próprio desenvolvimento cognitivo e pessoal.

No processo de levantamento dos dados fui constatando o quanto o contato corporal é pouco freqüente entre professoras e alunos e como na maioria das vezes em que acontece é espontâneo e permanece nessa condição espontaneísta, uma vez que não é retomado, problematizado em seus efeitos e refletido em sua relação com a tarefa de ensinar. O que pude perceber é que, via de regra, as professoras não param para pensar sobre os gestos que dirigem a seus alunos, sobre o que tais gestos podem significar para eles e como podem repercutir no seu desenvolvimento.

Vygotsky – mediação e internalização

Uma outra importante contribuição da psicologia do desenvolvimento que destaco é Vygotsky⁴⁵.

Vygotsky, assim com Wallon, também faz uma abordagem genética do desenvolvimento e fundamenta-se no materialismo histórico dialético de Marx. Sua tese central em relação às questões do desenvolvimento destaca a centralidade da participação do outro nesse processo. Só que, diferentemente de Wallon ao referir-se à construção do eu, Vygotsky não enfatiza apenas a oposição eu/outro. Ele vai além dela, considerando que mesmo nas relações de assentimento ao outro, de aceitação e de identificação com o outro, o eu está se construindo. Assim, é necessário discutir

⁴⁵ VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente* São Paulo: Martins Fontes, 1996

um pouco sobre essas relações do 'eu' com o outro que Vygotsky nomeia de internalização e mediação.

Ao nascer, a criança já começa a sua vida num mundo humano, em meio a objetos e fenômenos culturais e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente. Desde este período a criança já está em constante interação com os adultos, que dão significados às atividades que ela realiza. "*O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa*", diz Vygotsky⁴⁶. A criança tem com o mundo uma relação mediada pelo outro e pela linguagem.

É na sua relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas, inclusive das significações sociais relativas à subjetivação. A partir destas relações com o outro é que a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, num processo que Vygotsky nomeia de internalização.

A internalização diz respeito à reconstrução interna da atividade mediada, constituindo o funcionamento interno, individual. No processo de apropriação e de internalização da cultura pela mediação do outro, "*o sujeito faz sua uma ação que tem inicialmente um significado partilhado*"; "*os meios empregados pelo outro para regular o sujeito são transformados em meios para o sujeito regular a própria ação*"⁴⁷. Assim, criança se desenvolve, transformando seu aparato biológico em funcionamento culturalmente mediado.

E é nesse sentido que Vygotsky denomina a educação - em sentido amplo - como processo de desenvolvimento artificial do ser humano. Ou seja, é pela educação que o humano se humaniza, no sentido de passar de sua condição biológica natural a uma condição histórico-cultural produzida pelo próprio homem. Assim, para Vygotsky, a criança não recria em si sozinha o processo cultural produzido pela espécie humana. Para dominar autonomamente as atividades e operações culturais, a criança necessita da mediação do outro, que funciona assim como um "adiantador do desenvolvimento". Portanto, é na elaboração do desenvolvimento que está a importância do outro, o adulto, o pai, o professor. Outro a quem a criança não só se opõe, mas outro com quem a criança se desenvolve.

⁴⁶ VYGOTSKY, L.S., *idem*, p.37

⁴⁷ GÓES, M.Cecília R. de. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. In *Cadernos Cedex* 24, Campinas: Papirus, 1991, pp.17-24.

Nessas relações, Vygotsky destaca a gênese dos gestos, ou seja a transformação dos movimentos corporais inatos, e portanto biológicos, em movimentos dotados de significação. Se o movimento é manifestação orgânica, o gesto é a manifestação orgânica transformada em cultura. Na gênese dos gestos, examinada por ele na emergência do apontar no bebê, o papel do outro é central. A gênese do gesto de apontar é assim sintetizada por Cecília Góes:

*“Diante de um objeto inacessível, a criança apresenta os movimentos de alcançar e agarrar. Esses movimentos são naturalmente interpretados pelo adulto e, através da ação deste, o objeto é “alcançado” pela criança. Com isso, os movimentos da criança afetam a ação do outro e não o objeto diretamente. A atribuição de significado que o adulto dá à ação da criança permite que esta passe a transformar o movimento de agarrar em gesto de apontar. O gesto forma-se pela mudança de função e de estrutura dos movimentos, que deixam de conter os componentes do agarrar. Uma ação dirigida ao objeto transforma-se num sinal para o outro agir em relação ao objeto. E o gesto, com seu caráter comunicativo, é criado na interação. Desse modo a criança passa a ter controle de uma forma de sinal (ainda que rudimentar) a partir das relações sociais”.*⁴⁸

O plano das relações com o outro, na materialidade de seu corpo e de seus gestos, de suas palavras e ações é constitutivo da individualização.

As contribuições da psicologia do desenvolvimento levaram-me à formulação de uma questão teórico-metodológica: reconhecida a importância do plano interativo nos processos de subjetivação, como realizar o exame das ações e significados partilhados por professoras e alunos nas relações de ensino ? Como evidenciar a internalização e a individuação das relações de proximidade por eles vividas e significadas ?

Chego assim ao encaminhamento metodológico da pesquisa realizada.

⁴⁸ GÓES, op. cit. Pp.17-18.

IV. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Dada a forma como o problema de pesquisa foi recortado, privilegiando a constituição dos sujeitos e a produção de sentidos envolvidos na dinâmica interativa, o presente estudo de caso ancorou-se numa abordagem que se aproxima das análises microgenética e microetnográfica estudadas por Cecília Góes⁴⁹. Ela entende ambas as abordagens como sendo voltadas para as minúcias.

A análise microgenética visa documentar processos de desenvolvimento em curso nas relações intersubjetivas. É uma forma de construção de dados que requer uma atenção especial aos sujeitos focais como um todo, às relações intersubjetivas e ao contexto - as condições sociais de produção da situação - tudo isso resultando num relato minucioso dos acontecimentos e dos sentidos neles em circulação.

Já a análise microetnográfica, também investiga os processos intersubjetivos, e se volta de maneira significativa para o estudo do cotidiano, do cenário e regras de funcionamento dos grupos culturais em estudo. Ela busca documentar e analisar os microcomportamentos que compõem a interação social, não só do ponto de vista do que acontece, mas do como acontece.

O presente trabalho tangencia a análise microgenética na medida em que pretende apreender a circulação dos sentidos produzidos nas relações entre professora e alunos e como seus efeitos afetam a ambos. Aproxima-se também da microetnografia na medida em que pretende focalizar as relações de proximidade corporal entre professora e alunos por meio dos “pequenos indícios” nelas marcados, vendo o que acontece nessas relações e como elas acontecem na dinâmica de interação social.

Seguindo estas linhas de abordagem, no presente estudo de caso privilegio os microeventos. Voltar-me-ei aos detalhes das ações, às interações e cenários sócio - culturais, buscando, aí, indícios dos sentidos e significados elaborados e compartilhados pelos sujeitos envolvidos nesses eventos.

Estou entendendo por indícios, tal qual destaca Ginzburg⁵⁰ em suas elaborações acerca do Paradigma Indiciário, as marcas, os sinais, as pistas, os

⁴⁹ GÓES, Maria Cecília Rafael de *A abordagem microgenética na matriz histórico - cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade* In: ZAMBONI, Ernesta *Caderno Cedes* 50 *Relações de ensino: análises na perspectiva histórico - cultural* Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999

⁵⁰ GINZBURG, Carlo *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história* São Paulo: Companhia das Letras, 198

sintomas, os pormenores que se inscrevem nas relações sociais e que, apesar de terem sido por muito tempo considerados como irrelevantes para a pesquisa, revelam possibilidades de compreensão e de reconfiguração das situações vividas pelos sujeitos nela envolvidos. Segundo Ginzburg permanecer apenas no que está explícito, muitas vezes pode nos fazer não perceber e não valorizar o singular, que também é significativo e deve ser reconstruído e compreendido por meio das marcas e pistas que vai deixando nas relações. “... a realidade é complexa e opaca, mas ‘existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la’”⁵¹.

Um exemplo bastante feliz e claro da análise baseada no paradigma indiciário aparece no texto de Bernadete Abaurre “*Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita*”⁵². Discutindo a metodologia da pesquisa no campo da linguagem, ela destaca como a atenção aos detalhes que aparecem na escrita das crianças coloca por terra a ilusão da homogeneidade das fases e hipóteses de elaboração conceitual da escrita. A variedade de formas com que uma mesma palavra é escrita ou uma mesma letra é usada, a regularidade (ou não) com que essas formas diversas de registro são utilizadas permitem à pesquisadora produzir um outro modo de olhar para, de definir e de acompanhar as tentativas singulares de compreensão e de uso que as crianças vão produzindo em suas relações com a escrita.

Focalizar os micro eventos em que são produzidas, construídas e elaboradas as relações de proximidade entre professora e alunos no espaço escolar, procurar resgatar e compreender os indícios de sentidos em elaboração nessas relações são metas deste trabalho. Essas metas colocaram-me diante da necessidade de aprofundar o conhecimento da comunicação não - verbal (gestos, olhares, etc.) presente nas dinâmicas interativas.

Iniciei o estudo das manifestações não verbais, pela leitura do trabalho de Flora Davis - “*Comunicação Não-Verbal*”⁵³.

Nesse trabalho, a autora que é jornalista, revisita diferentes abordagens da comunicação não-verbal, como a etologia, Goffmann, ilustrando-as por meio de pesquisas realizadas no período em que produziu o livro. Em cada capítulo do livro ela aborda não só as manifestações dos comportamentos não - verbais, como os

⁵¹ idem, ibidem, pp.177

⁵² ABAURRE, Maria Bernadete Marques *Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita* In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de *O método e o dado no estudo da linguagem* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996

distintos modos de apreensão, registro e análise destes comportamentos. Ao longo do trabalho a autora vai transmitindo e valorizando a sabedoria do corpo humano que o mundo ocidental insiste em reprimir, negar e desprezar. Ela vai explicando como o rosto e a maneira de conduzir o corpo carregam não só as marcas de nossa cultura como nossa assinatura pessoal.

Segundo Davis, a comunicação humana é complexa. A sensibilidade, intenções, ritmos, modos de sentir e de pensar diversos, determinam a postura e as inflexões do corpo, afetando a qualidade e a dinâmica dos relacionamentos humanos. Nesse contexto, o corpo é re-conhecido como algo que também fala e se expressa, como algo que significa, construindo uma maneira não - verbal de se comunicar.

Modos de sentar, jeitos de olhar, de mexer com as mãos, podem ser decodificados e comunicáveis e o são, sobretudo pela intuição. Assim, quando os seres humanos (no caso desta pesquisa estamos nos centrando na professora e seus alunos) *“se encontram face a face, há uma comunicação em muitos níveis simultâneos, consciente e inconsciente, usando-se para isso boa parte dos sentidos: a vista, o ouvido, o tato, o olfato”*. Consequentemente, se alunos e professora são também corpos, *“é preciso [trabalhá-los] como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas representações, sua expressão, seus sentimentos, sua crítica, sua criatividade...”*⁵⁴

A comunicação não - verbal, abordada por Flora Davis, vem ao encontro de algumas das idéias já enumeradas neste trabalho. Do mesmo modo que Guacira Lopes Louro⁵⁵, Flora Davis também destaca o quanto a nossa cultura ocidental nutre tabus sobre o corpo e o tocar. Estes tabus são refletidos na sala de aula, onde a professora esquece-se de que tanto ela quanto seu aluno também são corpos expressivos. Embora não enuncie desse modo, Davis também reconhece e denuncia como Bernadete Asurdi⁵⁶, a famosa dicotomia entre corpo e mente na sala de aula, e como Alicia Fernandes a repressão do feminino na figura da professora dessexualizada. Daí a sua contribuição ao dizer que nas relações, no jogo do tocar, no

⁵³ DAVIS, F. *Comunicação Não-Verbal*. São Paulo: Editorial Summus, 1981. Coleção Novas buscas em Educação, vol. V.

⁵⁴ DAVIS, op. cit., p.5.

⁵⁵ LOURO, Guacira Lopes *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* Belo Horizonte, Alentica, 1999.

⁵⁶ ASURDI, Bernadete M. M. *A corporeidade no tempo - espaço escolar* IN: CALLAI, H.C. e ZARTH, Paulo A. *Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação*/ Ijuí - RS: Ed. UNIJUÍ, 1999.

corpo em si, apresentam-se diferentes modos de comunicar-se que funcionam em conjunto com a fala, pela fala ou mesmo em contraposição a ela, negando muitas vezes o que as palavras estão a dizer ou sugerindo possibilidades por elas não enunciadas.⁹

Assumir a linguagem não-verbal não só nos desloca da centralidade da palavra, como ressalta a importância de, quando ouvimos uns aos outros, escutarmos as sensações assim como as palavras. Ao nos aproximarmos de alguém, conforme destaca Flora Davis, há todo um envolvimento tátil, de cheiro, calor do corpo, respiração, expressões faciais, olhares recíprocos que compõem, com as palavras e o contexto social imediato e mais amplo das interações, os sentidos e significados nelas em jogo.

Ao longo da revisão das pesquisas que vai fazendo, Davis tira algumas conclusões muito interessantes que também contribuem para esta pesquisa. Ela parte do princípio de que cada gesto tem seu significado dentro de um contexto (no nosso caso sala de aula e diferentes espaços escolares) e que não há um elemento corporal mais importante que o outro na relação não-verbal.

Para exemplificar isso, Davis analisa o olhar. Ele transmite atitudes e sentimentos, pode indiciar traços da personalidade de um interlocutor, pode transmitir sentimentos de acolhimento ou uma ameaça potencial, no caso de um olhar fixo. *“Se enquanto você fala, você olha fixo para a outra pessoa, isso mostra que você quer saber a reação de seu interlocutor ou que está muito seguro daquilo que está dizendo (...) a pessoa que fala pode controlar o comportamento de quem está escutando através dos movimentos oculares”*, destaca Davis⁵⁷. No entanto, é evidente que o comportamento ocular não é a única chave da atração. Naquilo que se faz e que se diz, devem ser levados em conta as expressões faciais, a proximidade, o contato físico etc.. E assim aborda o ato de tocar como um ato que significa um tipo especial de proximidade, pois quando uma pessoa toca a outra, a experiência inevitavelmente é recíproca.

Davis ainda destaca o próprio espaço, onde as relações interpessoais se produzem, como um dado relevante, na medida em que também comunica. Numa conversa em grupo, por exemplo, manter certa distância dos outros para falar, indicia o grau de intimidade que a pessoa deseja (ou pode) estabelecer com seu interlocutor;

⁵⁷ DAVIS, op. cit., p. 75.

ao escolher o lugar principal em uma mesa, o sujeito pode estar demonstrando tanto o papel que desejaria desempenhar ou afirmar sua posição hierárquica frente a um grupo.

Aproximar-se corporalmente de alguém é, conforme Davis, um jogo em que o nosso lado pessoal se expõe e se protege. Controlamos a relação estabelecida como se estivéssemos dentro de uma bolha representando certa segurança. Mas, no momento em que um estranho atravessa essa bolha, surge a necessidade de fugir ou atacar. Com a proximidade corporal, a comunicação pelos sentidos se acentua e se evidencia. Isso vem nos mostrar o quão delicada se torna a relação entre pessoas.

Com relação ao estudo da dinâmica interativa, considero as contribuições de Davis fundamentais em termos dos índices não-verbais que destaca, mas não suficientes em termos da análise necessária das condições sociais de produção das interações.

Para tanto, voltei-me para as contribuições metodológicas deixadas por Vygötsky⁵⁸. Alguns princípios valorizados por Vygotsky na pesquisa são: o papel do outro e das relações sociais, a necessidade de examinar a constituição histórica e o estudo de processos e não de produtos, pois *“é somente em movimento que um corpo mostra o que é”*⁵⁹.

Além desses princípios, Vygotsky sempre defendeu a realização de pesquisas em condições, o mais próximo possível, das relações sociais vividas em que os processos psicológicos em estudo se manifestam. Nesse sentido, mais do que estudos de laboratório, importou, para Vygotsky, viver experimentalmente as situações reais. Ou seja, Vygotsky não foi um pesquisador de laboratório, mas um pesquisador da vida nas suas condições sociais de produção.

Assim, para pesquisar um processo de desenvolvimento em curso nas relações escolares, como é o caso do estudo que desenvolvi, Vygotsky voltava-se para a dinâmica das relações tal qual produzidas na escola e ali desenvolvia sua investigação, não só descrevendo o vivido por ele observado, mas jogando com as condições sociais de produção dessas relações.

Movida por esses princípios, durante minha pesquisa de campo, preocupei-me em observar as reações das professoras nas relações de ensino e conversar sobre isso com elas, de modo informal. Para que essa observação e essa conversa pudessem

⁵⁸ VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente* São Paulo: Martins Fontes, 1998

⁵⁹ idem, *ibidem*, pp.74

acontecer eu tive de conhecer a professora e me dar a conhecer a ela, tive de negociar espaços em sua sala de aula e momentos de interlocução que me permitiram conhecê-la sob outros ângulos, pois nessa aproximação e nessas conversas tivemos oportunidades de falar sobre muitas coisas e sobre muitos dos papéis que ocupamos na vida.

Comecei o estudo em uma escola pública de Campinas na qual atuava como estagiária, acompanhando uma professora de primeira série durante todo o primeiro semestre do ano de 2000, uma vez por semana. Nesta escola, a coleta de dados pautou-se na observação.

Por motivos relativos ao estágio curricular da faculdade, não pude permanecer nesta mesma escola no segundo semestre. Procurei uma outra escola, também da rede pública, mas desta vez desempenhei um outro papel. A escola designou-me a tarefa de vivenciar o papel de professora dando aula de reforço para um grupo pequeno de alunos, com o intuito de recuperá-los na alfabetização. Nessa segunda etapa do estágio desloquei-me do lugar de observadora, passando a viver a relação de ensino mais diretamente.

Em decorrência dessa alteração, trabalhei com duas condições de apreensão das relações professora/aluno. Na primeira, como estagiária, observei a professora. Na segunda, levantei indícios da minha própria atuação como professora de reforço de uma quarta série. Nas duas condições, realizei observações referentes a outros espaços e rituais escolares, como hora da entrada, saída e recreio. Esses momentos foram descritos e analisados, dizendo respeito, muitas vezes, a outras professoras, além de mim e da professora da primeira série mencionada.

Os dados, registrados em diário de campo, foram sendo comentados e discutidos nas sessões de orientação. Essas interlocuções ajudaram-me a apurar o olhar ao longo da própria pesquisa. Os dados apreendidos até um certo ponto ajudavam-me a estar mais atenta para os dados seguintes. Esse tipo de procedimento de coleta de dados já articulada a uma análise inicial dos mesmos tem sido documentado pelas pesquisas de caráter participante.

Nessas análises preliminares procedi a um primeiro agrupamento dos dados obtidos, tomando como critério as condições em que haviam sido por mim apreendidos e registrados. Formei dois grupos: dados relativos à professora que eu observei como estagiária, que denominei “a professora observada” e dados relativos

à minha experiência como estagiária ocupando o lugar de professora com o grupo do reforço, denominado “a professora vivida”.

Terminados os registros, nas orientações passamos, das análises preliminares, a uma visada do conjunto de dados produzidos. Percebi, então, que ao longo do trabalho de campo, recolhi fragmentos da dinâmica interativa produzida entre alunos e professoras na escola, em que era possível apreender sentidos suscitados pela relação de proximidade estabelecida entre ambos.

Com os esses fragmentos compus um painel, em que reconstituo algumas das coreografias produzidas entre professoras e alunos, com seus corpos, no cotidiano da escola. No corpo deste trabalho, os fragmentos da dinâmica interativa tomados para análise serão chamados de episódios ou micro- eventos - pequenos acontecimentos sociais imediatos que refletem e refratam a dinâmica social da relação entre os sujeitos que deles participam.

Antes de passar à apresentação e análise dos dados gostaria de comentar sobre o quanto aprendi como pesquisadora iniciante. Aprendi como não podemos controlar totalmente tudo o que esperamos fazer, uma vez que *“todos os movimentos da produção conjunta do conhecimento envolvem negociações, confrontos explícitos ou não”*⁶⁰. A pesquisa envolve tempo, espaço e modos de elaboração que são em parte nossos e em parte não, o que nos impede portanto, tanto de controlar quanto de ignorar as condições reais de produção do trabalho investigativo.

Como pesquisadora - aprendiz, aprendi a ver e a entender que as alterações acontecem e o quanto elas podem ser interessantes. A mudança de local de estágio, por exemplo, possibilitou-me uma aproximação mais efetiva do princípio defendido por Vygotsky do jogar com as condições de produção das relações. Como professora de reforço uma vez por semana, pude possibilitar, a mim e às crianças com quem trabalhei, formas de proximidade corporal diferentes das que eu observara nas professoras. Nessas outras condições, fiquei atenta às manifestações das crianças e aos sentimentos em mim despertados também.

Além disso, percebi que os acontecimentos relevantes para a pesquisa vão se dando de forma inesperada nos corredores, no recreio, muitas vezes, fora do foco imediato da relação de ensino. Esses detalhes, que são importantes para uma

⁶⁰ FONTANA, Roseli Ap. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 p. 37

abordagem micro/indiciária como a que propus, foram registrados no diário de campo.

*V. AS RELAÇÕES DE PROXIMIDADE CORPORAL PRODUZIDAS
NA ESCOLA*

A professora observada

1. O contexto

Era uma professora efetiva. Experiente no trabalho com as séries iniciais. Estava naquela escola há mais de 3 anos e era conhecida por vários alunos e por suas famílias. Trabalhava, no ano de 2000, com uma classe de primeira série.

Sua sala de aula era arrumada e organizada (carteiras no lugar, enfeites na sala, trabalhos dos alunos expostos...). A professora tinha a preocupação de chegar todos os dias um pouco antes do horário da aula, só para arrumar a sala - seu espaço de trabalho - e organizar os materiais com que iria trabalhar.

Organizado o ambiente, a professora descia ao pátio, onde ficava esperando pelos alunos. Os momentos de entrada e os de saída eram aproveitados por ela, e também por suas colegas, não só para receber as crianças ou entregá-las a seus pais, mas também informar à família sobre eventos ou normas da escola, sobre o desempenho escolar das crianças ou divulgar recados oriundos da direção .

Nesses momentos, as crianças organizadas em fila, recebiam a professora, ou dela se despediam com abraços e beijos. O gesto do beijo repetido cotidianamente, configurava uma cerimônia de cumprimento e também um ritual que instaurava e des-instaurava os papéis sociais de professora e de alunos no grupo.

Mais do que uma proximidade afetiva, facultada à espontaneidade das crianças ou da professora, o beijo de cumprimento era um gesto obrigatório, que sinalizava, juntamente com a fila, a passagem das crianças para o “estado de estudante”, definido por McLaren⁶¹, como o ajuste deliberado do comportamento às normas e estilos de conduta esperados e valorizados no interior da instituição escolar.

Nesse sentido, o beijo de entrada pode ser considerado como um ritual escolar, entendendo, com Peter McLaren, que

*“a ritualização é um processo que envolve a encarnação de símbolos, conglomerados de símbolos, metáforas e paradigmas básicos de gestos corporais formativos. Enquanto formas de significação representadas, os rituais capacitam os atores sociais a demarcar, negociar e articular sua existência fenomenológica como seres sociais, culturais e morais”.*⁶²

⁶¹ McLaren, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991

⁶² McLAREN, op. cit., p.23.

No interior da sala de aula, a professora circulava entre as carteiras, passava por todos os seus alunos, e dirigia-se a eles verbalmente. Outras vezes, falando em voz alta, próxima à lousa, explicava assuntos da aula. Esse comportamento se diferenciava da maioria das professoras da escola, que, em geral, não circulavam pela sala, ficando todo o tempo sentadas à mesa.

Ao percorrer a sala, era comum que ela dirigisse elogios aos alunos quando estes apresentavam comportamentos que lhe agradavam, ou dar broncas por maus comportamentos ou tarefas por eles não realizadas. Em ambos os casos o modo como a professora dirigia seus elogios e broncas variava. Às vezes, a professora falava baixo e se dirigia diretamente ao aluno em questão. Mas o comportamento predominante era a professora falar alto, fazendo-se ouvir por todos os alunos da classe.

Quando algo lhe agradava, ela fazia questão de exaltar o aluno e sua atitude, dizendo acreditar que isso poderia servir de exemplo para todos. No caso das broncas a ênfase recaía no desvio de comportamento apresentado pela criança e na importância de reajustar-se ao modelo do bom aluno. Ela destacava um ato, uma briga, uma resposta desagradável, posturas assumidas pelos alunos que afetavam não só a si próprio mas à classe (quando despertava bagunça, barulho, desordem na classe, por exemplo; ou brigas no recreio, brincadeiras que machucam etc..) e aproveitava-os também como exemplos, tentando convencer as crianças da justiça e importância de seus julgamentos e demonstrando-se disposta a reprimir novas ocorrências.

Ao ficar brava a professora mudava de postura, usando da aproximação corporal para indicar a censura aos comportamentos dos alunos. Mudava o tom de voz e o modo de dirigir o olhar à criança – olhar fixo, cenho franzido - levando-a a perceber seu descontentamento. O olhar, que segundo Flora Davis é uma poderosa maneira de comunicação, era bastante empregado pela professora em suas relações com os alunos.

A professora também trocava sentimentos com seus alunos por meio de toques na cabeça e nos cabelos, abraços, sorrisos, olhares e gestos de incentivo. Era assim que o espaço da aula ia sendo preenchido por relações corporais.

Ela demonstrava preocupação em estar sempre ensinando e corrigindo as lições de cada aluno e acolhia as produções e manifestações das próprias crianças,

como estórias inventadas por elas por exemplo. Valorizava também as conquistas que os alunos iam realizando no processo de alfabetização.

Durante o recreio, no pátio, muitas das crianças que já haviam tido aula com ela constantemente a procuravam e cercavam-na, com beijos e abraços, sendo correspondidas. A professora perguntava a cada criança sobre seu desempenho na série em que estavam estudando. Esse seu modo de agir também se diferenciava da maioria das professoras da escola, que evitavam as crianças, não acolhiam seus gestos de aproximação e mostravam um ar de autoridade, grosseria no tratamento, dando ordens a todo o momento.

A professora da primeira série, não tomava a iniciativa de aproximação, mas aceitava a procura das crianças. Lembro-me de uma das situações que me chamou a atenção.

Após o recreio, de volta para a sala, pronta para recomeçar sua aula, é surpreendida por uma ex-aluna que, passando pela sala, fez questão de entrar e cumprimentá-la com um beijo e um abraço, a que a professora retribuiu e agradeceu. Seu gesto de acolhimento, longe de ser significado apenas pela menina que a procurou, indiciava a seus alunos, expectadores na situação descrita, sua disponibilidade às relações de proximidade.

Durante o restante do tempo do recreio a professora reunia-se a suas colegas na sala dos professores. Este espaço era ocupado pelos comentários a respeito dos melhores alunos da classe, dos mais bonitinhos e engraçadinhos, mas principalmente, dos chamados “alunos problemas”. Era como se cada uma das professoras relatasse suas experiências diárias e por meio das palavras, mostrasse o carinho que nutriam por alguns e os ressentimentos e desafetos que sentiam por outros.

As professoras só deixavam essa sala, ao serem chamadas para acudir alguma criança que se machucasse ou para encaminhar para a diretoria algum de seus alunos que tivesse brigado ou causado algum problema no recreio. Nessas situações, o modo de comportar-se das professoras variava em função do acontecimento que provocava essa solicitação. Emitiam gestos de apoio mesclados de bronca em relação às crianças machucadas, ou deixavam explícito seu descontentamento frente aos problemas provocados pelos alunos. Lembro-me da forma como uma delas chamou a atenção de uma de suas alunas no corredor, falando num tom de voz que todos os que por ali passavam podiam escutar. Ela disse: “*Se pudesse, a minha vontade é de te puxar pelos cabelos*”.

No contexto geral das relações produzidas nos espaços da escola entre professoras e alunos, observei que as relações espontâneas de proximidade corporal eram sempre iniciadas e instauradas pelas crianças, que se aproximavam das professoras, pegavam-lhes a mão, tentavam abraçá-las. A maioria das professoras esquivava-se a essa proximidade, rompendo o gesto iniciado pelas crianças.

Observei também que as meninas buscavam mais aberta e freqüentemente a proximidade em relação a suas professoras do que os meninos. Elas insistiam em chegar sempre perto da professora, tocar-lhe os cabelos, pegar-lhe mão. Em sendo aceitas pela professora, abraçavam-na, davam-lhe beijos.

Guacira Lopes Louro⁶³, ao discutir as relações entre gênero, sexualidade e educação, destaca que

"homens e mulheres não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas e, usualmente, diversas."

Nas relações de proximidade corporal observadas, destacou-se para mim a homogeneidade das ações e gestos tanto das professoras quanto das crianças. Essa homogeneidade evocou-me o ritual do cumprimento no início de cada dia, em que corpos contidos instauravam aproximações ritualizadas. A pergunta inevitável: produzir-se-iam, na escola, relações de proximidade espontâneas?

2. Episódios de sala de aula

2.1. Professora mãe / professora madrasta – duas faces de uma mesma mulher.

Observando as relações de proximidade corporal, mantidas entre a professora e seus alunos em sala de aula, chamou-me a atenção a diferença entre os modos de relação que ela mantinha com dois alunos de sua turma: Dan. e M. .

A professora expressava um forte carinho pelo seu aluno Dan que respondia a este afeto da mesma maneira nas relações de sala de aula. Consegui perceber isso por meio das falas e afagos, da atenção que a professora dedicava à criança. Sempre que Dan. fazia uma lição corretamente, por exemplo, ela o abraçava, chamava-o de

⁶³ LOURO, Guacira Lopes *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Editora Vozes, 1999, pp.41

lindo na frente de todos os outros alunos, elogiava suas produções, sua letra, seu desempenho. Quando Dan se aborrecia ou se machucava a professora prestava cuidados a ele . °

Nessas situações, a professora dirigia-se a mim fazendo um comentário ou trocava comigo um olhar de cumplicidade. O jogo do olhar também era estabelecido entre mim e a professora. Esta me olhava quando gostava ou não de algo que acontecia durante sua aula; eram olhares que transmitiam alegria, como em relação ao Dan, ou olhares franzidos, que já “avisavam-me” quando ela estava pronta para dar bronca. °

M., por sua vez, estava já “taxado” como o aluno mais indisciplinado da classe. A ele dirigiam-se broncas a todo momento e quando o menino faltava à aula, a professora fazia questão de dizer, para toda a classe que naquele dia a aula seria bem mais produtiva, pois o M. havia faltado.

Da mesma forma que a professora, os dois meninos reagiam a ela de modos distintos. Dan procurava agradá-la, realizava suas tarefas, participava da aula, buscava a proximidade e os elogios da professora, por quem era agradado a todo momento.

M. reagia não fazendo nenhuma lição, negando-se a aprender, atrapalhando os amigos ao quererem prestar atenção na aula, arrumando uma briga ou uma maneira de chamar a atenção (já que de outra maneira não a recebia). Mostrava-se esquivo e agressivo com quem tentasse ajudá-lo na realização das atividades em classe, como eu por exemplo. Mesmo sendo tratado (e se comportando) como um aluno “bagunceiro”, M participava do ritual do beijo de entrada e de saída.

Frente à regularidade da postura da professora em relação a M. e Dan, levantei a suposição de que ela (a professora) fazia uso do próprio corpo e da relação de proximidade como fator de disciplinamento e exclusão.

A professora se aproximava fisicamente do “aluno exemplar” e recusava sua proximidade aos alunos que frustravam suas expectativas com relação ao comportamento modelo do aluno disciplinado. Ela materializava sua classificação dos alunos como bons, educados, exemplares ou como “maus”, “indisciplinados”, por meio do uso de seu corpo, que funcionando como um “signo” não verbal nas relações escolares, definia os lugares ocupados pelos alunos nas relações de ensino.

Os dois modos de relação assumidos pela professora afetavam o conjunto dos alunos. Indícios do quanto suas posturas marcavam as imagens de bom/mau aluno puderam se apreendidos nos dizeres das crianças acerca de seus dois colegas. Eles reproduziam em voz alta, em classe, os comentários da professora, dizendo que o Dan é legal, ele sabe, é inteligente, é uma gracinha, enquanto se referiam a M. como bagunceiro. Ecos da voz da professora, espelhos de seus gestos, as crianças, em sua maioria, repetiam seus dizeres nos dias em que M não estava presente: “ainda bem que M. faltou. Hoje a aula vai ser mais tranqüila.”

Entretanto, depois de uns dois meses do início do ano, M. teve de sair da escola. Recebi esta notícia pela professora que me disse estar aliviada, pois as crianças pareciam estar sendo envolvidas por suas conversas e atitudes, apresentando maus comportamentos. Com a sua saída da escola, segundo ela a classe voltaria ao “normal”. Passado um tempo, o M. veio à escola em companhia da mãe. Quando eu e as crianças o vimos, começamos a chamá-lo. As crianças gritavam seu nome e diziam para a professora que o M. estava lá. Ao se verem, a professora foi a seu encontro, eles se beijaram e abraçaram e trocaram conversas a respeito de como estavam. A professora quis saber onde ele estava estudando, o que estava fazendo, e lhe desejou tudo de bom. Desse episódio ficou-me uma questão: como explicar o gesto da professora nessa situação?

Minhas suposições acerca do uso feito pela professora do próprio corpo como índice de disciplinamento fortaleceram-se diante de outros indícios. Escrevendo estes relatos, lembrei-me de uma garotinha também desta classe e muito elogiada pela professora, não só pelos seus “cachinhos dourados”, mas também porque era uma menina que demonstrava muito esforço em aprender. Ela entrara nesta escola um mês depois de terem começado as aulas e a professora sempre dizia para a classe que esta aluna acompanhava melhor a aula do que muitos que já estavam nesta escola desde o começo; isto tudo devido ao seu desempenho em classe, sua vontade em estar aprendendo, perguntando, participando das aulas. Tudo isso servia de motivo para que a professora a beijasse, abraçasse, elogiasse seu desempenho, tocasse seus cachinhos e vivesse a repetir que aquela aluna era uma gracinha.

As atitudes da professora em relação à menina do “cachinhos dourados” fortaleciam minhas suposições de que a relação de proximidade da professora com os alunos, não era demonstração de uma afetividade de caráter pessoal. Não era a criança em si que mobilizava o afeto da professora, mas o papel de aluno por ela

desempenhado frente ao conjunto de normas da escola e ao aluno ideal que a professora esperava.

Nesta perspectiva, a relação de proximidade corporal institucionalizava-se, ou seja, não era a criança, em suas particularidades e singularidade, que era querida pela professora, mas o modo como essa criança desempenhava seu papel de aluno na relação de ensino.

No entanto, ainda que seja impessoal, é a criança idealizada, que os alunos representam, quem mobiliza os sentimentos da professora. E esses sentimentos são carregados de nuances maternas. Os sentimentos compartilhados entre professora e crianças em sala de aula vão sendo investidos de sentidos derivados de outras relações sociais, como por exemplo a relação de maternidade

Na relação da professora com o Dan especificamente, houve duas falas em que a identificação mãe/professora é claramente enunciada.

Em uma das aulas, a professora, após elogiar Dan, comentou comigo: *“O Dan é o filho que eu queria ter, se pudesse.”*

Em uma outra situação, Dan, ao dirigir-se à professora, chama-a de mãe e se corrige em seguida: *“o mãe; ai desculpa. Eu ia chamar vocês de mãe. Professoras, vocês podem me ajudar?”*

Esse viés maternal faz parte da representação que a própria professora tem do seu papel e da identificação que estabelece com alguns alunos. Índícios dessa representação, que articula os papéis de mãe e professora, estão marcados linguisticamente em uma outra conversa da professora comigo:

“O meu carinho é igual para todos os meus alunos, assim como a mãe ama todos os seus filhos do mesmo jeito.”

Compreende-se nesta pequena fala, a figura da mãe e da professora como sendo pessoas dotadas de um “amor” que não se diferencia. Só que nas relações em si, no ato corporal, a professora marcava exatamente o contrário - a diferença - e trabalhava sempre nessa ambigüidade.

2.2 Meu papel de estagiária

Cabe também neste trabalho relatar alguns fatos que colocam à mostra relações da professora e dos alunos com a estagiária.

Nessa primeira série, vivi experiências muito próximas do trabalho docente, uma vez que me dispus a trabalhar com a professora, ajudando-a no que fosse

necessário, apoiando-a, dando auxílio também às crianças, contribuindo com atividades para serem trabalhadas em sala. Dada minha disponibilidade, também fui chamada a trabalhar esporadicamente com outras turmas.

Em decorrência dessa postura, não só observei, mas fui sujeito, participei das relações de proximidade produzidas na sala e reguladas pela professora. A seguir destaco e analiso quatro episódios de que participo.

- Um colo acessível

Uma das atividades propostas pela professora foi a roda de leitura, visando incentivar as crianças ao ato de ler. Coube a mim, ajudá-la.

Sentamos todos no chão, formando uma roda. Nessa forma de organização do grupo, a distância entre nossos corpos tornou-se pequena. Sentíamos a presença corporal das pessoas que estavam ao nosso lado. Durante a roda, as crianças mostravam-se atentas aos nossos menores gestos e aos de seus colegas. O riso era mais freqüente.

Com esta atividade, entendi o que Flora Davis⁶⁴ afirma acerca do espaço. Segundo ela, o espaço também comunica. A formação da roda proporcionou uma relação de proximidade coletiva. Além disso, possibilitou a todas as crianças um acesso maior a mim e à pessoa da professora.

Minha presença na roda chamou a atenção das crianças que disputavam não só os lugares ao meu lado como também o meu colo.

Neste episódio, a busca de proximidade pelas crianças indiciou-me como a própria postura corporal pode conter ou facilitar essa proximidade. O fato de eu estar tentando relações claras de proximidade - devido a esta pesquisa e por acreditar na sua importância - influiu no meu comportamento. Eu acolhi e aceitei as tentativas de aproximação das crianças. Essa postura acabou levando as crianças a disputarem o meu colo, a ponto de sentarem, com tempo marcado, uma criança em cada perna. Algumas vezes as crianças interromperam a aula para discutir o tempo de cada um. As meninas passavam a mão em meu cabelo.

Ao aceitar que elas sentassem no meu colo, que tocassem meu cabelo, eu possibilitava a proximidade de maneira efetiva, diferentemente do comportamento

⁶⁴ DAVIS, Flora *Comunicação não-verbal*. São Paulo: Editora Summus, 1981. Coleção Novas buscas em Educação, vol. V

assumido pela professora, que não foi além do sentar-se na roda e deixar-se tocar pelos corpos das crianças que estavam a seu lado.

- De quem você mais gosta?

Com um dos alunos desta primeira série vivi mais um outro episódio significativo. Ao me despedir da classe, quando terminei meu estágio, um aluno me perguntou: “*De quem você mais gosta?*” e eu respondi que gostava de todos. O menino discordou dizendo: “*não é não de todo mundo que você gosta; é de mim!*” De onde vinha essa observação?

Este aluno era muito próximo a mim. Durante todo o tempo em que estive na sua classe, ele sempre me esperava para me dar um beijo, solicitava constantemente minha ajuda na resolução das tarefas, contava-me situações vividas por ele etc.. Houve um dia em que por não tê-lo atendido no momento em que me chamara, ficou bravo e não queria mais falar comigo, nem olhar para mim. Os gestos de birra duraram toda a aula apesar de minhas tentativas de aproximação. Só ao final da aula ele se rendeu, vindo correndo ao meu encontro. Beijou-me bem demorado dizendo que me desculpava e que gostava de mim.

A pergunta e o comentário desse menino ajudam-me a retomar e discutir uma idéia anteriormente destacada em uma fala da professora: a de que, como mães, as professoras gostam de todos os alunos igualmente.

A fala da criança, a mim dirigida, indica o quanto ela percebe as diferenças de tratamento e as preferências afetivas que vão sendo produzidas nas relações professora/alunos. Ela indicia que as crianças percebiam que, tanto sua professora quanto eu não tocávamos nem nos disponibilizávamos a todas as crianças da mesma forma, e que portanto, elas não acreditavam na igualdade que a professora e eu insistíamos em afirmar.

Os dizeres dessa criança indiciam o quanto os próprios alunos percebem os usos que as professoras fazem de seus corpos. No jogo das relações, as crianças percebiam que eram valoradas diferentemente e que ocupavam lugares que lhes possibilitavam ou negavam a proximidade com a professora.

Embora minha postura deliberada de proximidade diferisse da professora, ela também não era igualitária. Ainda que eu fosse mais flexível na proximidade e não pautasse minhas relações com as crianças em um princípio classificatório (os alunos

bons ou maus, os inteligentes ou fracos, os comportados ou indisciplinados...), eu não me aproximara de todos os alunos igualmente.

As crianças, em vários momentos, indiciaram-me o quanto as relações da professora com Dan e M eram paradigmáticas dessas diferenças. Essa percepção deu-se a ver, por exemplo, nas enunciações das crianças relativas ao Dan (ele é o melhor, ele sabe tudo, ele não atrapalha), e também na insistência com quem me perguntavam de quem eu mais gostava.

Se as diferenças eram evidentes, por que a insistência nessa pergunta?

Minha suposição é a de que ao deixar de pautar minha proximidade na imagem do aluno ideal, rompi com uma referência estável no jogo de imagens que se estabelecia entre a professora e as crianças. Enquanto nas relações com a professora elas sabiam que Dan era um modelo a ser seguido, nas relações comigo elas percebiam que havia diferenças, mas não identificavam o critério em que estavam pautadas.

- Fica, professora Talita!

Lembro-me de uma atividade de incentivo à leitura que desenvolvi com uma 3ª série, em uma substituição. Levei livros para a sala e cada aluno deveria escolher um ou mais livros para ler.

Assim que eu fiz a proposta, um menino me olhou e disse: "*Credo, eu não gosto de ler!*" Eu não quis falar nada naquele momento a ele, mas pedi que começassem a proposta.

Enquanto os alunos escolhiam os livros e iniciavam a leitura fiquei andando pela sala. Um dos meninos escolheu um livro muito interessante que falava do mundo. Em cada página havia a bandeira de um país, algo que o caracterizava, um pequeno trecho de palavras na língua que era falada em seu território, e depois, em português, informações gerais sobre o país. Outros escolheram poesias, livros com textos curtos, livros sem texto etc..

Ao passar pelo menino que dissera não gostar de ler, este pediu-me que ficasse sentada ao seu lado e lesse o livro para ele. Assim o fiz.. Quando percebi, muitos outros alunos foram se sentando ao nosso lado, formando uma grande roda. Todos acompanhavam a leitura e queriam ler algum trecho, como o fazia o garoto com que eu iniciara a leitura. As crianças queriam chegar perto de mim, ver o livro e lê-lo conosco.

A cada aluno que entrava na roda, estabelecia-se uma disputa para ver quem sentaria ao meu lado. O garoto que me pedira para ler, segurou minha mão e não a soltou mais. A cada criança que tentava se aproximar, ele apertava a minha mão, seguro de que dali não sairia e de que continuaria lendo o livro comigo.

Propus, então, que cada criança da roda lesse um parágrafo (para que todos pudessem ler). O livro foi passando, eu fui mostrando as figuras e a última página, a fim de evitar brigas, todos nós lemos juntos. Ao final da aula, os alunos disseram que não queriam que eu fosse embora: *“Não vai professora Talita. Fica aqui, vamos ler!”*

A aceitação do pedido da criança para que eu lesse com ela, a presença de incentivo e confiança, a disponibilidade à proximidade, o olhar de aprovação, a negociação de interesses, produziram efeitos de sentido na relação de ensino, levando-nos, a mim e às crianças, da atitude de recusa da leitura ao experimentá-la coletivamente. Segredos de que só os afetos dão conta...

- Uma outra imagem de mulher.

Ainda na condição de estagiária, vivi uma experiência com a quarta – série. Nessa turma fui chamada pelos alunos de linda, “gostosa” etc.. Surpreendida, dei-me conta de que no contexto desse grupo de alunos mais velhos, pré - adolescentes, eu representava uma outra imagem da mulher. Essa imagem não era mais a da mãe ou da professora assexuada, mas de uma jovem mulher corporeamente presente e percebida por seus alunos como tal. Mais do que a mãe, a mulher.

Considero que o lugar de estagiária – alguém que ainda não é professora –, por mim ocupado na relação com esses alunos, tenha contribuído para que eles explicitassem esse outro modo de olhar para a mulher professora.

Diante do ocorrido, minha primeira reação foi a de imaginar que na relação com os alunos mais velhos a proximidade corporal seria mais difícil de ser estabelecida. Das crianças mais novas, ficara-me a impressão de que exigiam e sentiam mais necessidade de sentimentos maternos como a atenção, o contato físico, os carinhos, imprimindo à relação professora - aluno nuances da cumplicidade mãe - criança.

No entanto, na convivência com as crianças nos espaços da escola, fui percebendo que uma condição para a busca de proximidade por parte dos alunos

mais velhos, de ambos os sexos, dependeu de uma certa familiaridade, do estabelecimento de um laço de confiança em relação à minha pessoa.

Percebi isso com as alunas da quarta série. Somente depois de um bom tempo de convivência, possibilitada por minha presença nos horários de recreio, elas aproximaram-se de mim. Uma delas, sentiu-se à vontade para tirar dúvidas comigo a respeito do desenvolvimento do seu corpo. Quanto aos meninos, só depois de estabelecido um maior contato com a turma e de algumas entradas minhas, em sala, substituindo a professora, a busca da proximidade foi estabelecida.

Estabelecida a relação de confiança, os próprios alunos, que antes me chamaram de “gostosa”, passaram a me olhar como alguém que tinha um corpo mas não era só esse corpo, como alguém que se aproximava deles procurando conhecer o grupo de que faziam parte e participar, dentro dos limites definidos pelo grupo, das relações que ali se produziam.

A professora vivida

1. O contexto

Francesco Tonucci⁶⁵ (1982), discutindo a pesquisa na escola, destaca, bem-humorado que ao optar por realizar um estudo NA escola, mais do que SOBRE ela, o pesquisador necessita ajustar-se aos seus tempos, ritmos e demandas. Foi isso o que, de certo modo aconteceu comigo. Como estagiária, recebi um convite - proposta para trabalhar numa classe de reforço de quarta - série. Era uma necessidade da escola, naquele momento, possibilitar mais do que uma aula semanal de reforço para alunos que haviam chegado à quarta série sem saber ler e escrever.

A partir de então, assumi não só um papel de estagiária, observadora, mas também de professora. Desloquei-me do lugar de observadora, passando a viver a relação de ensino mais diretamente.

Meu Deus, o que fazer? Esta foi minha primeira reação! No entanto, ao mesmo tempo, reconhecia a importância daquela oportunidade para minha vida de professora.

⁶⁵ TONUCCI, F. “A pesquisa na escola - notas para debate” Caderno de Pesquisa (41), SP, maio 1982

Resolvi assumir como referência de trabalho a alfabetização e o letramento, e caminhar, com meus 11 alunos de quarta – série, meus primeiros passos como professora.

Nossa sala de aula era na verdade a biblioteca, pois não havia outra sala para termos aula. Era um espaço pequeno, com muitos livros, uma lousa e uma única mesa, grande, na qual todos sentávamos juntos. Isso favorecia a nossa proximidade; trabalhávamos sempre face a face. O próprio fato de sentarmos ao redor da mesa favorecia as interlocuções.

Muitos foram os estudiosos que contribuíram para as escolhas metodológicas feitas neste trabalho. Iniciando por Magda Soares⁶⁶. Defendendo a tese de que o indivíduo que sabe ler não é aquele que apenas sabe decifrar códigos e sabe os nomes das letras, mas é aquele que além disso, faz uso da escrita e da leitura socialmente e se torna o chamado indivíduo *letrado*, Magda discute a noção de letramento.

Este termo surgiu, segundo ela, quando se percebeu que na sociedade há pessoas que se utilizam da escrita e da leitura, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura/escrita, não as utilizam para envolver-se nas práticas sociais de escrita como jornais, revistas, preencher contratos, fichas, cartas, ler bulas de remédios, etc., ou seja, não “dão conta” das novas exigências desta realidade. Por outro lado, existem pessoas que são analfabetas, não sabem ler e escrever, mas reconhecem as funções da escrita; têm acesso à prática social da escrita mesmo sem o domínio do código. Assim, ditam uma carta para outra pessoa escrever, pedem para que alguém leia para elas uma carta recebida, uma placa de rua, um letreiro de ônibus etc..

Compreendida e assumida a tese do letramento, o processo de ensino da escrita reorienta-se, deslocando seu eixo do processo de codificação e decodificação para a apropriação e elaboração da escrita (da qual uma das dimensões é o código) nas suas funções e usos como atividade humana. Nessa perspectiva, para ensinar a escrita o professor necessita possibilitar, ao aluno, o acesso a jornais, revistas, rótulos, textos de diferentes gêneros e o acesso a situações que demandem o dizer por escrito. Dizer por escrito que nasce de situações e discussões que problematizam a realidade e o cotidiano da criança, que explorem seu imaginário e experiências, sua história e a de seu grupo social.

⁶⁶ SOARES, M B *Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização* IN: *Letramento - um tema em três gêneros* B.H. Ceale/Autêntica, 1998

A princípio, minha metodologia de trabalho apoiou-se nos princípios acima destacados, que implicavam uma perspectiva de proximidade com os alunos, no sentido de que o próprio processo pedagógico pautava-se nas suas experiências.

O letramento, segundo Garcia⁶⁷ implica no reconhecimento de que a criança não chega à escola privada de noções da escrita, porque a exemplo da fala, de que vai se apropriando nas relações com o meio, ouvindo e vivendo modelos de fala da sua comunidade, ela também, no meio urbano vai sendo exposta à escrita, procurei iniciar meu trabalho, aproveitando o que as crianças já tinham.

Para isso se fez necessário que as crianças escrevessem do jeito que sabiam (levando em conta a importância da própria produção da criança) para que, a partir daí, com a mediação da professora, fossem levadas a reler, reescrever e trabalhar com ortografia e construção de conteúdo.

Porque a criança ao saber falar já sabe e constrói seus próprios textos é importante que nós professores não voltemos a fazê-las balbuciar “o boi baba”. Assim, minhas aulas iniciavam com uma atividade oral em que as crianças contavam o que quisessem sobre sua semana ou sobre suas experiências e vivências. Pelo contar sobre si, elas davam-me a conhecer seus textos, possibilitando delas aproximar-me, saber de suas vidas, desejos, sonhos. Esses momentos não só alimentavam a escrita, como também favoreceram a construção de uma relação de confiança e de cumplicidade.

Garcia, também apontava como sendo importante que as crianças sempre estivessem em rodas de leitura, em contato com textos de uso social, compreendendo sua estrutura e as partes do texto, parágrafos, frases, palavras, sílabas até chegar as letras. E que as crianças sempre estivessem cercadas de pessoas em contato direto com os diversos tipos de textos e escritas. Ler e ouvir histórias também incorporou-se à rotina de nossos encontros.

Trabalhei com jogos e nesses jogos eu também participava. Por exemplo: um dos primeiros jogos foi o “jogo da memória” no qual os alunos e eu tínhamos de parear a figura com seu respectivo nome e cada um, na sua jogada, tinha de ler o nome da figura.

⁶⁷ GARCIA, Regina Leite (org.); OLIVEIRA, Anne Marie Milon... [et al.] *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio* São Paulo: Cortez, 1992

Eu participava dos jogos e esse era também um momento de aproximação, cumplicidade e identificação em que a professora dava-se a ver ao aluno de uma forma mais próxima. Na brincadeira, eu ria, brincava, fazia a atividade que o aluno estava fazendo, vibrava quando os alunos acertavam etc.. Dessa participação nascia uma proximidade real, que se manifestava em outros espaços e relações.

Outro procedimento deliberado foi a valorização dos esforços e das tentativas dos alunos na realização das atividades propostas e a incorporação de suas produções a minhas aulas. Os textos escritos por eles, além de serem lidos, eram a referência para o estudo de palavras e de estruturas da língua escrita.

Seguindo idéias sugeridas por autores da Linguística⁶⁸ passei a realizar os exercícios de análise das palavras e frases (tais como: passar as palavras na lousa; escrevê-las novamente com as crianças trabalhando as características de cada uma delas; letra inicial, final, quantas letras tem, quantas vezes abrimos a boca para falar, dividir em sílabas, jogar com as palavras trocando suas letras ou substituindo-as por outras formando novas palavras, comparando-as e reescrevendo-as) a partir de textos escritos pelos alunos.

Além disso, dei mais um passo e trabalhei com os próprios “erros” das crianças que segundo Klein⁶⁹ são construtivos, ou seja, fazem parte do processo de construção de escrita da criança, que com a *mediação* (princípio de Vygotsky a meu ver muito importante) o professor não deve apenas apontar o erro e corrigi-lo imediatamente, mas colocar o aluno em conflito, explicar, exemplificar, comparar, estimular e fazê-lo reestruturar de acordo com o conhecimento da sociedade. O aluno sabe que existe uma forma única para cada palavra e quer escrever corretamente, pedindo a intervenção do professor.

Ao final de toda aula, todas as atividades desenvolvidas eram reavaliadas por mim e pelas crianças: levantávamos os pontos favoráveis e contrários a respeito de tudo que havíamos feito e nas avaliações percebíamos se as aulas estavam dando resultados ou não. Esse era outro momento de aproximação e conhecimento mútuo. Eu procurava observar e registrar o que as crianças faziam e como, o quanto se envolviam, como estavam elaborando os conhecimentos que compartilhávamos, tirando suas dúvidas, lendo e escrevendo.

⁶⁸ CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística* São Paulo: Scipione, 1989

⁶⁹ KLEIN, L. R. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez, 1996

Em todas as atividades desenvolvidas com o grupo, eu me sentava junto dos alunos, na mesa. Mesmo nos momentos de recreio, merenda, etc., eu deliberadamente os acompanhava e procurei, desde o primeiro encontro, estabelecer um elo com a classe e um trato de confiança. Já no meu primeiro encontro com a turma, perguntei o nome de cada criança, onde moravam, perguntei sobre suas famílias, para que times de futebol torciam, o que mais gostavam de fazer, se gostavam de ir à escola e porquê.

Dizia a eles que sempre que quisessem contar algo, que sentissem necessidade de compartilhar fatos, mesmo que pessoais, o espaço da aula estava aberto; afinal, éramos corpos, vidas, não só mentes e intelectos. Tínhamos nossas emoções e vivências, que às vezes nos deixavam tristes, ansiosos, alegres e as carregávamos junto para a sala de aula.

Utilizando muito das conversas abertas durante todos os nossos encontros, estabelecemos um compromisso e as crianças se conscientizaram do meu trabalho e do porquê estavam comigo.

Um de meus objetivos era construir uma maior aproximação com as crianças, para que o espaço do reforço não se tornasse uma pressão para que aprendessem a ler e a escrever, mas para que formássemos um grupo. Nesse grupo, a aproximação não era só de ordem física. A própria relação de ensino foi-se construindo como uma relação entre pessoas que estavam se conhecendo e aprendendo juntas.

Esse objetivo foi se realizando gradativamente. Inicialmente, identifiquei que 7, das 11 crianças que faziam parte do grupo, já estavam lendo e escrevendo bem e não mais precisariam ficar em uma classe de reforço. Conversamos, falei com a diretora, a coordenadora e a professora da escola e esses alunos voltaram para a sala de aula e conseguiram acompanhar a turma.

Os 4 alunos que ficaram tinham mais dificuldades. Resolvi “voltar” com o trabalho, reelaborá-lo e ir mais direto às suas necessidades.

E foi em uma das minhas últimas aulas que o texto escrito pela criança foi incorporado ao meu trabalho. Nesse dia as crianças me envolveram contando sobre a queda de uma árvore na escola. Propus que cada criança registrasse por escrito a sua versão da história e a ilustrassem. O texto escrito pela criança, por completo, sua composição por palavras, frases, parágrafos, havia entrado no trabalho de recuperação.

Na minha última aula mais um aluno não veio para a minha classe de reforço. Desta vez, a própria professora disse-me que este aluno estava acompanhando muito bem as aulas e que também havia superado as suas dificuldades o suficiente para acompanhar a 4ª série. Com apenas três, dos onze alunos com quem iniciara, terminei as minhas aulas do reforço.

Essa descrição do trabalho realizado faz-se necessária na medida em que indicia as condições em que as relações de proximidade física - corporal foram sendo produzidas, e como as próprias opções relativas ao processo de ensino/aprendizado viabilizaram e facilitaram a emergência de relações de proximidade corporal professora - alunos, ao favorecerem a constituição de relações de cumplicidade e de confiança.

Tomei consciência disso ao ter de compartilhar uma de minhas aulas com uma professora de reforço remunerada da escola em um dos meus encontros com a turma. Como naquela semana havia acontecido um feriado, a professora de reforço resolveu repor a sua aula numa quarta-feira que era justamente o dia dos meus encontros com os alunos. Decidi ficar na sala com ela e trabalharmos juntas.

Ela dividiu a classe: para os alunos que já estavam sabendo ler e escrever melhor, ela pediu para que eles lessem um livro e fizessem o seguinte exercício:

- a) escrever o nome do livro;
- b) desenhar a parte que mais gostou;
- c) escrever sobre a parte que desenhou;
- d) procurar no texto palavras desconhecidas.

Para os quatro alunos com maior dificuldade os exercícios eram esses:

- a) escrever o nome completo (repetidas vezes até acertarem)
- b) circular vogais ou pintar
- c) desenhar e escrever palavras com a, e, i, o, u.
- d) desenhar o animal que mais gostava e escrever o seu respectivo nome
- e) desenhar a família e escrever também o nome de cada um deles

Em seguida sentou-se.

Eu, naquele momento, questionava muito a postura da professora que não acompanhava a produção dos alunos. Terminado o exercício, fossem quais fossem as dúvidas e dificuldades sentidas, os alunos levantavam-se, iam até a professora para que ele assinasse certo ou errado em seus trabalhos.

Incomodada com tais atitudes, resolvi manter a postura de sempre e procurei ajudar a todos os alunos em suas dificuldades. Frente a isso, a professora comentou: *“se ficar indq de um por um, assim fica difícil!”*. Ao que respondi: *“mas o grupo já é pequeno exdtamente porque devemos dar uma atenção mais especial e direta a todos; esse é o objetivo, não é?”*.

Confrontando nossas formas de atuação, passei a refletir sobre a relação de conhecimento implicada na relação de ensino e no quanto essa relação de conhecimento pode ser cindida da vida e da totalidade pessoal do aluno. Ao fazê-lo, ela impede a proximidade corporal e também o conhecimento, caindo na velha dicotomia entre razão - afeto, mente - corpo etc..

As relações que foram se produzindo ao longo dos encontros, tanto do ponto de vista do conhecimento quanto do reconhecimento e valorização das singularidades, quanto da tentativa de produção de uma identidade coletiva naquele grupo em particular, foram possibilitando o acesso ao meu corpo de professora e o meu acesso como professora aos corpos dos meus alunos.

2. Episódios da sala de aula.

A seguir destaco três episódios protagonizados por mim, como professora de reforço. Neles procuro analisar como as relações de proximidade eram vividas por mim e pelas crianças.

- Só duas mãos e dois braços para tantos alunos...

Ao voltarmos do recreio, no corredor movimentado, um aluno fortemente me abraçou. Ao ver isso, uma outra aluna pegou minha outra mão. Sorri para ela e seguimos assim, os três juntos em direção à classe. Uma terceira aluna aproximou-se e sem ter como pegar na professora, já que suas mãos e corpo “estavam ocupados”, encostou um dedo nas minhas costas. Em um breve momento em que a criança que segurava uma das minhas mãos teve que soltá-la, num movimento muito rápido, aquela aluna que estava com o dedo nas minhas costas passou a segurar a minha mão. A menina e o menino que estavam abraçados a mim, não me largaram até chegarmos na sala de aula.

Episódios como esse, de busca de proximidade com a professora aconteceram em muitos momentos. Nesse, em particular, chamou-me a atenção o modo como as crianças disputaram entre si essa proximidade corporal, os modos como a

explicitaram por meio de gestos diferenciados (um abraço, um pegar na mão e um toque com o dedo) e de intensidades distintas.

Nesse pequeno fragmento, há sentidos em circulação, entre os sujeitos que participam do episódio. Uma criança se aproxima e “agarra” a professora. Esta acolhe o gesto. Essas duas ações: o movimento do aluno e o movimento da professora, desencadeiam reações de busca de proximidade em outras crianças, que, vendo o gesto de acolhimento da professora, aproximam-se antecipando que não serão recusadas.

No jogo de imagens que se estabelece nas relações professora/alunos, as relações de proximidade vão sendo construídas por ambos, numa leitura recíproca dos indícios de aceitação ou recuso de gestos que são restringidos no interior da escola. Tanto assim, que no início, alguns meninos estranhavam esse modo de relação. Por exemplo: este mesmo menino que abraçou a professora, no início não o fazia e em um outro momento de recreio foi alvo de brincadeiras de uma outra criança que, ao vê-lo abraçado à professora perguntou-lhe: “hei, você é casado?”, dando várias risadas. O menino sem entender nada respondeu que não e perguntou ao colega por que ele estava lhe dizendo aquilo.

A superação do estranhamento, como já havia observado na primeira escola em que estagiara, está ligada às relações de confiança que se tecem entre professora e alunos.

- Professora, eu estou indo embora...

Foi em um dos espaços para conversa que eu havia proposto em classe, que um dos alunos se manifestou: “*Professora, eu estou um pouco triste hoje*”. Neste instante, parei a aula e pedi para que os alunos escutassem o Die. Ele contou tudo o que estava acontecendo naquele momento com ele; ele disse que ao final do ano teria de se mudar e morar na Bahia. Sua tristeza é que ele iria ficar com muita saudade dos amigos e de sua professora. Estava acostumado em Campinas, ia sentir falta de tudo e de todos. Não sabia o que o esperava e isso o deixava temeroso e triste.

Todos ouvimos seu relato. As crianças disseram palavras de incentivo ao colega. Eu também procurei confortá-lo. Ao final da aula, todos nós abraçamos o Die.

A situação de mudança é usual em nossas escolas, sobretudo nos bairros mais pobres, compostos de população migrante. O dado incomum é a iniciativa da criança em compartilhar seu drama pessoal com a classe e ser acolhida e confortada. A tarefa de ensinar impõe-se de tal modo às relações de ensino, que o exercício da escuta, do conforto e do carinho tendem a desaparecer ou a serem secundarizados na sala de aula. Com isso, gestos de carinho entre as crianças e entre elas e as professoras vão deixando de ser aprendidos, experimentados, praticados. Impessoalidade e distanciamento predominam nas relações escolares, bem como o silenciamento dos dramas e alegrias, dos gestos de proximidade e de busca do outro.

- Gestos de despedida

Na nossa última aula da professora do reforço, escrevi um bilhete para cada um dos meus quatro alunos. Entreguei, a cada um, um gibi dizendo-lhes que era um presente para que se divertissem. Mas que esse presente era também uma forma de dizer-lhes que não “perdessem de vista” tudo aquilo que haviam trabalhado durante o reforço, que era ler e escrever bem. Era um presente para que continuassem em contato com a leitura e um convite para que retomassem o caderno do reforço, que fossem atrás do que precisavam aprender. Como retribuição, recebi de um dos um desenho com meu nome e a palavra amor; o outro quis que eu anotasse o número do seu telefone; o próximo desejou-me boa sorte e me deu um beijo, e o último, ao receber seu presente, ao ouvir minhas palavras e ao ler o meu bilhete, chorou.

Gestos distintos de despedida, gestos de proximidade e de afeto não ritualizados naquele momento, pois a relação que havíamos construído ao longo do semestre, permitia-nos manifestá-los.

Ao organizar e comentar esses episódios, evidenciou-se, para mim, e o quanto o reconhecimento, no espaço das relações de ensino, de que os indivíduos são uma unidade, pode contribuir para o próprio aprendizado e como esse aprendizado fortalece, por sua vez, relações de confiança que viabilizam relações de proximidade corporal espontâneas e afetivas (não estritamente ritualizadas) entre professora e alunos.

A situação de mudança é usual em nossas escolas, sobretudo nos bairros mais pobres, compostos de população migrante. O dado incomum é a iniciativa da criança em compartilhar seu drama pessoal com a classe e ser acolhida e confortada. A tarefa de ensinar impõe-se de tal modo às relações de ensino, que o exercício da escuta, do conforto e do carinho tendem a desaparecer ou a serem secundarizados na sala de aula. Com isso, gestos de carinho entre as crianças e entre elas e as professoras vão deixando de ser aprendidos, experimentados, praticados. Impessoalidade e distanciamento predominam nas relações escolares, bem como o silenciamento dos dramas e alegrias, dos gestos de proximidade e de busca do outro.

- Gestos de despedida

Na nossa última aula da professora do reforço, escrevi um bilhete para cada um dos meus quatro alunos. Entreguei, a cada um, um gibi dizendo-lhes que era um presente para que se divertissem. Mas que esse presente era também uma forma de dizer-lhes que não “perdessem de vista” tudo aquilo que haviam trabalhado durante o reforço, que era ler e escrever bem. Era um presente para que continuassem em contato com a leitura e um convite para que retomassem o caderno do reforço, que fossem atrás do que precisavam aprender. Como retribuição, recebi de um dos um desenho com meu nome e a palavra amor; o outro quis que eu anotasse o número do seu telefone; o próximo desejou-me boa sorte e me deu um beijo, e o último, ao receber seu presente, ao ouvir minhas palavras e ao ler o meu bilhete, chorou.

Gestos distintos de despedida, gestos de proximidade e de afeto não ritualizados naquele momento, pois a relação que havíamos construído ao longo do semestre, permitia-nos manifestá-los.

Ao organizar e comentar esses episódios, evidenciou-se, para mim, e o quanto o reconhecimento, no espaço das relações de ensino, de que os indivíduos são uma unidade, pode contribuir para o próprio aprendizado e como esse aprendizado fortalece, por sua vez, relações de confiança que viabilizam relações de proximidade corporal espontâneas e afetivas (não estritamente ritualizadas) entre professora e alunos.

"O colo confortável e seguro é um cuidado fundamental e deve fazer parte do trabalho educativo sempre que necessário. (...) A necessidade do contato físico não é exclusividade da infância. Conforme crescemos vamos substituindo o estar literalmente seguro no colo pelo colo simbólico: o abraço, o toque de incentivo ou de tranquilização, o repouso no ombro daquele que confiamos, a segurança de um olhar de aprovação. Nesses gestos comumente reconhecemos sentimentos semelhantes ao que tivemos quando criança."⁷⁰

Damaris Gomes Maranhão

As relações professora/alunos, quando focalizadas na perspectiva da dinâmica interativa verbal e não - verbal, revelam-se mais complexas que as habituais análises pedagógicas centradas em conteúdos, rendimentos escolares e produtividade. Nelas a proximidade é um dos elementos constantes, embora não seja considerada como relevante.

Histórias de vida, valores e rituais impregnados nos sujeitos em relação dão-se a ver no cotidiano escolar, afetando profundamente o pedagógico., ainda que não sejam habitualmente considerados relevantes desse ponto de vista.

Professoras e alunos, sejam eles crianças ou não, carregam consigo toda uma trajetória e uma história de vida. Seus dramas e seus valores, suas crenças e seus medos, entram nas escolas e nas salas de aula com eles, afetando seus modos de ensinar e de aprender. Embora não sejam ditos, essas experiências e sentimentos estampam-se em seus corpos. Os olhares, os gestos, o tom de voz, as reações à proximidade do outro, modulam as palavras que esses sujeitos enunciam. No entanto, os corpos contidos na escola parecem ignorar o quanto se dão a ver no silêncio que acompanha as palavras.

As análises das observações realizadas, à luz da história cultural e da psicologia do desenvolvimento, confirmaram essa ilusão de invisibilidade, ao evidenciarem que para além da relação formal do ensinar e do aprender que tem lugar na sala de aula, e que é considerada como relação propriamente escolar, pouca

⁷⁰ MARANHÃO, Damaris Gomes *Colo: um cuidado que educa* In: *Revista AVISALÁ: revista para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental Crecheplan n° 1 set/1999* (pág. 5/6)

à professora é mais forte entre os alunos mais novos. Muitas crianças vêm a professora como assexuada, mais próxima da imagem de “mãe” e buscam no contato físico com ela, carinhos, atenção e segurança. Entre os alunos mais velhos, uma outra imagem de mulher, corporeamente presente, mediatiza sua relação com as professoras (sobretudo as mais jovens) e com suas colegas. Neste caso, a relação de proximidade instaura-se a partir de relações de confiança anteriormente estabelecidas.

A importância da construção dessa relação de confiança radica no fato de que é a partir dela que se produzem espaços de cumplicidade e de compartilhamento entre os indivíduos envolvidos, transformando relações estritamente ritualizadas em possibilidades efetivas de relações interpessoais espontâneas, em que nos sentimos à vontade para pedir por um colo, em que buscamos sentirmo-nos seguros ao lado de alguém, em que buscamos um amigo a quem contar-nos ou com quem nos aconselharmos.

As pessoas que vivem as relações escolares têm se permitido abrir um espaço para tais manifestações? De que maneira e com que intensidade, a ausência desses espaços tem afetado a constituição das subjetividades?

Em tempos de dilapidação da condição humana, como os que estamos vivendo, o corpo e as relações de proximidade têm sido tratados como questões que não merecem ser discutidas na escola, a não ser nos casos de abuso ou constrangimento sexual que, volta e meia, ganham destaque na imprensa. A própria perspectiva da patologia, que acaba sendo enfatizada nesses episódios, indicia, de alguma maneira, que os corpos e os afetos andam sendo mal tratados, mal conversados, mal resolvidos em nossa moral burguesa. Além disso, é bom não nos esquecermos de que, o “pedagógico”, na sua aparente “naturalidade” e “neutralidade” institui sentidos, modelos e lugares que constituem os sujeitos, que os classificam em categorias distintas e que os excluem.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita* In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de **O método e o dado no estudo da linguagem** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- ANDRÉ, Marli E. D. A *Estudo de caso: seu potencial na educação* **Cadernos de Pesquisa** (49): 51-54, maio 1984.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de **Magistério primário e cotidiano escolar** Campinas, SP: Autores Associados, 1996
- ASURDI, Bernadete M. M *A corporeidade no tempo - espaço escolar* In: CALLAI, H.C. e ZARTH, P.A.(ORGS.) **Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação**. Ijuí - RS: Ed. UNIJUÍ, 1999
- DAVIS, Flora **Comunicação Não-Verbal**. São Paulo: Editorial Summus, 1981. Coleção Novas buscas em Educação, vol. V.
- FERNÁNDEZ, Alicia **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação **Mediação pedagógica na sala de aula** Campinas, SP: Autores Associados, 1996
- FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré **Psicologia e trabalho pedagógico** São Paulo: Atual, 1997.
- GENTILE, Paola *“A paixão impossível”* In: **A Revista do ensino fundamental Nova Escola** Ano XIV - Nº 128 - Dezembro de 1999, p. 48.
- GINZBURG, Carlo **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história** São Paulo: Companhia das Letras, 1989
- GÓES, Maria Cecília Rafael de *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade* In: **Caderno Cedes 50** Relações de ensino: análises na perspectiva histórico – cultural. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999 .
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. In **Cadernos CEDES 24**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1991 .

- HOOKS, Bell *Eros, erotismo e processo pedagógico* In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** Belo Horizonte, Altentica, 1999
- LOURO, Guacira Lopes **O corpo Educado: Pedagogias da sexualidade** Belo Horizonte, Altentica, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós - estruturalista** Petrópolis, Editora Vozes, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes *"Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino"* In: SILVA e AZEVEDO (orgs) **Restrução curricular - Teoria e Prática no cotidiano da Escola** Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.
- MACHAÇO, Ana Maria **Bem do seu tamanho** Rio de Janeiro: Ed. Brasil - América, 1986
- MARANHÃO, Damaris Gomes *Colo: um cuidado que educa* In: **Revista AVISALÁ: revista para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental** Crecheplan nº 1 set/1999 (pág. 5/6)
- MASSI, M. **Vida de mulheres: cotidiano e imaginário.** Rio de Janeiro, Imago, 1992.
- MONTAGU, Ashley **Tocar: significado humano da pele** São Paulo: Summus, 1988.
- PEREIRA, M. Isabel Galvão G. **Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil.** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 1998
- PEREIRA, Maria Isabel Galvão Gomes **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** Petrópolis, RJ:Vozes, 1995
- QUEIRÓS, Bartolomeu C. de *Foram muitos, os professores* In: ABRAMÓVICH, Fanny **Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores** São Paulo: Editora Gente: 1997
- RAMOS, Graciliano **Infância** Rio, São Paulo: Record, 2000
- SANT'ANNA, Denise B. de *Corpo e História* In: **Caderno de Subjetividade/ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós - Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP v.1, nº1** , 1993

- SILVA, Ana Márcia “*Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional*” In: *Caderno Cedes* 48. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999.
- SNYDERS, Georges *Não é fácil amar os nossos filhos* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984
- SOARES, Carmem Lúcia “*Apresentação*” In: *Caderno Cedes* 48. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de e ALTMANN, Helena “*Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar.*” In: *Caderno Cedes* 48. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999.
- TANSOI, Elvira C. M. *A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita.* Faculdade de Educação, Unicamp. 19 .
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente* São Paulo: Martins Fontes, 1998
- WALLON, H. A *Consciência e individualização do corpo próprio* In: *As origens do caráter da criança* Nova Alexandria, São Paulo, 1995 Pág. 165-216
- WALLON, H. (1959) *O papel do outro na constituição do eu* In: Nadel - Brulfert. J. & Werébe, M. J. G. (org.) *Henri Wallon.* São Paulo, Ática. 1986