

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1290004652



FE

TCC/UNICAMP Sca17a

Juliana Helena Scabello

**Afetividade no contexto escolar: uma análise de
fragmentos do cotidiano.**

**Campinas
2009**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

159500506

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Juliana Helena Scabello

**Afetividade no contexto escolar: uma análise de
fragmentos do cotidiano.**

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof^a Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka e Prof^a Lavinia Lopes Salomão Magiolino (co-orientadora).

**Campinas
2009**

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	TCC/Unicamp
	2009/19
V:	EX:
Tombo:	4652
PROC.:	134110
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	09/04/10
CÓD TÍTULO:	174720

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Sca17a Scabello, Juliana Helena.
Afetividade no contexto escolar: um análise de fragmentos do cotidiano /
Juliana Helena Scabello. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Afetividades. 2. Emoção. 3. Ambiente de sala de aula. I. Smolka, Ana
Luiz Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

10-005-BFE

Campinas, dezembro de 2009

Profª Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Profª Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Profª Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Dedico este trabalho aos meus pais, pela confiança, pela credibilidade e por terem me ensinado, desde o princípio desta caminhada, o valor de uma boa educação.

Agradecimentos...

A Deus...

Aos meus pais, pelo carinho, apoio e incentivo...

Ao meu irmão, principalmente pelo auxílio em informática...

Ao Eduardo, pelas palavras de amor e pelos momentos especiais...

À minha família: tios, avós, primos...

Aos meus padrinhos, que sempre torceram por mim...

Aos meus amigos, em especial às amigas da faculdade: Thaís, Ana Cláudia, Paula O. Paula T. e Pri, pelas conversas, pelos puxões de orelha, pelos momentos inesquecíveis...

À prof^a Ana Luiza, pelas idéias, apontamentos e saberes compartilhados...

À Lavínia, pelo auxílio, pela paciência e pelas valiosas dicas...

À prof^a Luciene, pelo prazer de suas aulas e pela leitura deste trabalho...

À professora Luana, por ter me recebido tão bem em sua sala...

As crianças da escola analisada, protagonistas desta história.

Enfim, a todos que, de alguma forma, participaram das minhas batalhas e conquistas...

Resumo

Durante muitos séculos, a predominância da visão dualista do ser humano, cindido entre matéria/espírito, corpo/mente, afeto/cognição, impediu a compreensão de sua totalidade, uma vez que os aspectos racionais eram considerados dominantes em relação aos emocionais, não existindo integração entre ambos. Recentemente, com o advento da concepção histórico-cultural em psicologia, que enfatiza os determinantes sociais, culturais e biológicos da condição humana, tem se configurado uma nova tendência baseada numa visão integral do homem, em que pensamento e sentimento são dimensões consideradas igualmente importantes. Nessa perspectiva, Vigotski destaca a origem e o desenvolvimento psicológico humanos de acordo com o meio social e as relações estabelecidas, e Wallon enfatiza a função da emoção e da afetividade no desenvolvimento da criança.

A consolidação desta teoria trouxe expressivas contribuições para a área educacional. A quantidade de pesquisas voltadas à relevância da dimensão afetiva no contexto escolar tem aumentado significativamente, pois esta assinala que as interações sociais são determinantes para a formação do indivíduo e a afetividade se faz presente constantemente na sala de aula.

Tendo em vista a relevância do tema até então esboçado, este trabalho busca compreender o conceito de afetividade a partir de pesquisas realizadas por variados autores que vêm abordando a questão na área educacional (Leite, 2006; Tassoni, 2000; Pereira, 1998; Oliveira, 1992). Além disso, a partir deste estudo, pretende-se exercitar o olhar analítico-investigativo sobre a questão da afetividade, tomando por base situações do cotidiano escolar.

Levando-se em consideração que as manifestações afetivas ganham sentido e significado através da mediação do outro e sendo o contexto escolar um local onde se apresentam de modo incisivo, optou-se por realizar uma pesquisa participante (abordagem qualitativa) através de observações realizadas numa sala de aula de uma escola pública da região de Campinas-SP, registradas em diário de campo. Foram considerados sujeitos desta pesquisa a professora e os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental.

Sumário

1. Introdução	9
2. Apresentação	11
3. Reflexão metodológica	13
4. Fundamentação teórica	18
4.1 Emoção? Afeto? Sentimento?	18
4.2 A afetividade sob a ótica da perspectiva histórico-cultural: Vigotski e Wallon.	20
4.3 O debate contemporâneo sobre a afetividade no campo da educação.....	26
5. A presença da afetividade no cotidiano de uma sala de aula	32
5.1. Carência afetiva?	33
5.2. Descontrole emocional?	36
5.3. Movimento tolhido e conflito	40
5.4. “As duas professoras”: De que forma agir em situações de conflito?	45
5.5. O que afeta o professor?	50
5.6. Explosão de sentimentos: uma aluna pedindo para ser ouvida.....	54
6. Considerações finais.....	59
Bibliografia	63

1. Introdução

Durante muitos séculos, a predominância da visão dualista do ser humano, cindida entre matéria/espírito, corpo/mente, afeto/cognição, impediu a compreensão de sua totalidade, uma vez que os aspectos racionais eram considerados dominantes em relação aos emocionais, não existindo a integração de ambos.

Recentemente, com o advento da concepção histórico-cultural em psicologia, que enfatiza os determinantes sociais, culturais e históricos da condição humana, tem se configurado uma nova tendência baseada numa visão integral do homem, em que pensamento e sentimento são dimensões consideradas igualmente importantes.

A consolidação desta teoria trouxe expressivas contribuições para a área educacional. A quantidade de pesquisas voltadas à relevância da dimensão afetiva no contexto escolar tem aumentado significativamente (Dantas, 1992; Leite, 2006; Arantes, 2003, entre outras), pois esta assinala que as interações sociais são determinantes para a formação e consolidação do indivíduo e a afetividade se faz presente constantemente na sala de aula.

As manifestações afetivas podem ser compreendidas através da análise do cotidiano, pois somente através da mediação do outro é que elas ganham sentido e significado. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, é no contexto da sala de aula e nas atividades desenvolvidas que a ocorrência de tais manifestações faz-se mais incisiva. Por isso, para uma compreensão mais ampla do sentido da afetividade no contexto escolar, é necessário, primordialmente, analisar as interações, tanto entre o educador e os alunos, quanto entre os próprios alunos.

Nesse contexto, surgem questionamentos: O que é, de fato, o afeto? É possível que o educador dê conta de compreender todos os aspectos da dinâmica afetiva, na relação educativa? Em que medida as emoções e os sentimentos provindos dos alunos e do educador podem interferir no contexto da sala de aula? De que forma podemos indagar sobre as relações afetividade/aprendizagem/desenvolvimento?

Tendo em vista a relevância do tema até então esboçado, os objetivos principais desta pesquisa são:

- Compreender o conceito de afetividade a partir do trabalho desenvolvido por variados autores que vêm abordando a questão no campo educacional (Almeida, 1999; Oliveira, 1992; Tassoni, 2000; Pereira, 1998), com base em uma perspectiva denominada histórico-cultural formulada por Vigotski, que destaca a origem e o desenvolvimento psicológico humanos de acordo com o meio social e as relações estabelecidas, e Wallon, que enfatiza a função da afetividade no desenvolvimento da criança, levando em conta a sua teoria das emoções.
- A partir deste estudo, pretende-se exercitar o olhar analítico-investigativo sobre a questão da afetividade, tomando por base situações do cotidiano escolar.

2. Apresentação

O meu interesse a respeito do tema Afetividade surgiu quando passei a freqüentar as aulas da disciplina *Psicologia, Educação e Pesquisa*¹, na Faculdade de Educação da Unicamp, na qual sou graduanda. As discussões realizadas acerca do assunto fizeram com que eu passasse a me questionar sobre como a afetividade pode influenciar no sentido de proporcionar o desenvolvimento social e cognitivo do educando. Além disso, passei a fazer indagações sobre a importância das interações que se estabelecem na sala de aula.

Esse interesse se intensificou quando comecei a trabalhar num CEMEI, na cidade de Campinas, com crianças de zero a quatro anos. Principalmente nesta faixa etária, em que os aspectos lúdicos são prioritários, pude perceber que as relações afetivas estabelecidas entre os educadores e as crianças, em diversos momentos, foram muito relevantes para o desenvolvimento das mesmas, em vários níveis.

A partir do quinto semestre da graduação, iniciei os estágios obrigatórios numa escola da rede municipal de ensino fundamental, com alunos do quinto ano. A meu ver, foi bastante notório o fato da mediação realizada pela professora estar imbuída de características afetivas. Passei a atentar-me às atitudes/ações da educadora e dos alunos como aspectos prioritários para a identificação de aspectos afetivos.

Recentemente, o número de pesquisas voltadas à questão do afeto como fator indispensável na arte de ensinar vem aumentando significativamente. A visão integrada do ser humano, em que afetividade e cognição se entrelaçam, tem se consolidado devido

¹ Disciplina integrante do currículo do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp, ministrada pela profª Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka no segundo semestre de 2007, cujo objetivo é a discussão acerca das contribuições da psicologia para a atuação pedagógica e para o trabalho de investigação em educação.

às abordagens que enfatizam as interações sociais e a importância do outro para a constituição e desenvolvimento do indivíduo.

Apesar da concretização deste período que enfatiza os assuntos relacionados à dinâmica emocional no contexto educacional, em nosso país, a afetividade é um elemento ainda pouco notado pelos educadores, pois muitos não possuem a consciência da dimensão transformadora dos aspectos afetivos e de como a sua presença pode influenciar as relações estabelecidas com os alunos, no contexto da sala de aula.

Diante disso, resolvi abordar a temática da afetividade no contexto escolar nesta pesquisa como um meio de conhecer e problematizar as questões referentes ao assunto, algumas das diferentes abordagens e os semelhantes pressupostos teóricos e metodológicos. Creio que tal pesquisa será de grande valia, não só para despertar nos educadores o interesse em conhecer de maneira mais intensa questões relacionadas ao afeto, como também para o meu processo de constituição como educadora, auxiliando-me a refletir sobre a minha futura prática e sobre as relações que irei estabelecer com os meus alunos, a fim de promover o seu desenvolvimento.

3. Reflexão metodológica

A observação participante (May, 2004) é um método de pesquisa social em que sua análise e aplicação possuem elevado grau de complexidade, apesar de, à primeira vista, parecer ser facilmente aplicável. Tal método não se baseia somente em escutar, experienciar e escrever tudo, pois, embora seja recompensador (já que permite ao observador compreender a diversidade), requer ações, por parte do pesquisador, que podem ser consideradas relativamente difíceis, como: relacionar-se com pessoas de pouca afinidade pessoal, adaptar-se ao convívio junto a diferentes indivíduos num campo não familiarizado, anotar sobre acontecimentos que normalmente pareceriam irrelevantes, passar grande parte do tempo analisando o que foi observado no trabalho de campo, dentre outras.

O método de observação participante parte do princípio de que o conhecimento do mundo social vem da experiência e da realização de detalhadas investigações. Uma vez que o pesquisador torna-se parte integrante do ambiente analisado, pode compreender as ações daqueles que ocupam e produzem as culturas, as quais incluem os costumes e a linguagem. Diante disso, a observação participante pode ser definida como:

O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquela associação. (Lofland e Lofland, 1984, apud May, 2004, p. 177).

A função desempenhada pelo pesquisador no trabalho de campo, no caso da observação participante, é de fundamental relevância para a pesquisa, já que ele pode ser

considerado o meio através do qual ocorre o engajamento na cena social. De acordo com Gold (1969, apud May, 2004, p. 182), há quatro papéis que podem ser adotados pelo investigador: *Participante Completo*: Totalmente engajado nas atividades do grupo, não explicita suas intenções (papel oculto); *Participante como observador*: Torna sua presença e suas intenções conhecidas para o grupo, relacionando-se com os sujeitos de forma que eles se tornem respondentes e informantes. Procura compreender melhor os sujeitos, mas não tenta agir da mesma forma que os mesmos. *Observador como participante*: Exige mais observação formal do que informal ou qualquer tipo de participação (entrevistas de uma visita). *Observador completo*: Não participa das interações observadas, limitando-se à experiências de laboratório.

É importante salientar que os dois últimos papéis citados não podem ser considerados, estritamente, como observação participante, uma vez que fogem da idéia de participação, não estabelecendo contato duradouro com os sujeitos. Por isso, há a possibilidade de existirem equívocos na pesquisa devido à falta de familiaridade com o objeto de estudo.

Pode-se considerar a observação participante como um método de pesquisa bastante flexível. O pesquisador pode mudar o foco de sua pesquisa de acordo com as observações realizadas em campo. Além disso, ele pode, ainda, empregar a técnica de entrevista não-estruturada em suas práticas rotineiras. As observações, as entrevistas ou quaisquer outros tipos de coleta de dados, fornecem ao investigador valiosas informações a respeito das relações sociais e dos processos analisados.

Para que o investigador de uma pesquisa participante se norteie em relação às suas anotações e não se torne muito seletivo nem muito geral, Severyn Bruyn (1966, apud May, 2004, p. 189) lista seis alternativas que devem ser levadas em consideração no

desenvolvimento da pesquisa, chamadas por ele de “adequação subjetiva”: o tempo, o lugar, as circunstâncias sociais, a linguagem, a intimidade e o consenso social.

De acordo com Whyte (apud Valladares, 2007),

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Uma auto-análise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. A presença do pesquisador tem que ser justificada e sua transformação em “nativo” não se verificará, ou seja, por mais que se pense inserido, sobre ele paira sempre a “curiosidade” quando não a desconfiança. (p.301)

Nesse sentido, no contexto da observação participante, o pesquisador não conhece o território a ser analisado, tampouco as relações sociais lá estabelecidas. Todavia, é necessário que o investigador afirme seu papel dentro do grupo e não queira se tornar igual aos sujeitos que analisa, como um meio de ser aceito.

No caso específico desta pesquisa, a escolha do método de observação participante, fez-se preponderante na tentativa de analisar as relações estabelecidas numa sala de aula pautadas por aspectos afetivos, refletindo sobre as dúvidas e indagações apresentadas ao longo da problemática de tal projeto.

Assumi o lugar de pesquisadora *participante como observadora*, já citada anteriormente, uma vez que expus os meus objetivos e intenções aos sujeitos analisados, na tentativa de captar informações acerca de suas vivências escolares, mas nem por isso com o intuito de me tornar igual a eles como forma de ser aceita no grupo. Certamente, através desta prática, pude constatar que somente as experiências, as vivências e os contatos diretos com os sujeitos permitiram-me o acesso a um leque de conhecimentos que, sem tal experiência, não me seriam concedidos.

Nesse sentido, o estudo realizado insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, tomando por referencial teórico, como já citado anteriormente, a perspectiva histórico-cultural defendida por Vigotski e Wallon, que enfatiza a função dos aspectos históricos e sociais como determinantes no processo de constituição do indivíduo.

Através da observação participativa da dinâmica da turma na sala de aula e nos demais espaços da escola, do aprofundamento bibliográfico e das análises do material empírico (registrado em diário de campo), pretendo contribuir no sentido de oferecer suporte aos educadores para que adquiram conhecimento sobre a importância dos aspectos afetivos que permeiam o ambiente educativo, transformando as suas práticas e influenciando possíveis reflexões pedagógicas.

A Escola e os Sujeitos

Os dados foram coletados numa escola pública da rede estadual de ensino do município de Campinas – SP.

A instituição mantém somente o nível de ensino fundamental I – primeiro ao quinto ano, e atende aos alunos em período integral (das sete horas às dezesseis horas e dez minutos). As observações foram realizadas no período da manhã. No período da tarde, os alunos participam de oficinas, ministradas por variados educadores, com temáticas diversas.

Foram considerados sujeitos desta pesquisa os alunos e a professora da terceira série A (quarto ano) da referida escola. A turma é composta por 35 crianças, as quais possuem, em média, dez anos de idade.

É importante ressaltar que a maior parte dos alunos reside em diferentes bairros da região de Campinas, os quais, em geral, situam-se na zona periférica da cidade. Apesar

da distância e das dificuldades em se chegar até a escola, muitas famílias optaram por matricular as crianças em tal Instituição devido ao oferecimento de vagas em período integral, um diferencial em relação às demais escolas estaduais.

A professora é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é doutoranda do Programa de pós-graduação desenvolvido pela Instituição.

4. Fundamentação teórica

4.1 Emoção? Afeto? Sentimento?

Os fenômenos afetivos podem ser considerados de difícil análise e conceituação. De forma geral, as literaturas que abordam a temática consideram, aparentemente, os termos *emoção*, *afeto* e *sentimento* como sinônimos. Na maioria dos casos, o conceito de *emoção* aparece em referência aos fatores biológicos humanos e o conceito de *afetividade*, de caráter mais amplo, às reações e formas de expressão do indivíduo, levando em conta as suas experiências enquanto ser humano.

De acordo com Delacorte (apud ALMEIDA, 1999), os conceitos de *sentimento*, *paixão* e *emoção* são manifestações da afetividade e, por isso, devem ser distinguidos da mesma:

... afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas, como as emoções, os sentimentos e as paixões. (Delacorte, 2005, p.03)

Os significados das palavras *emoções*, *sentimentos*, *afeto*, *estados de ânimo*, *estados afetivos* e *paixão* foram revisados quanto à sua terminologia, ao longo do tempo, por Engelmann (1978), em vários idiomas (francês, português, inglês, alemão, italiano). A análise procurou corrigir a inadequação do uso e o caráter vago de tais palavras, esclarecendo as peculiaridades de significado de cada termo, já que esses eram, muitas vezes, utilizados erroneamente como sinônimos. O pesquisador concluiu que, apesar dos diversos autores que analisaram o tema reconhecerem a necessidade de se estabelecer distinções entre os termos, não há concordância quanto às variações de significado.

Segundo o autor, a palavra *paixão*, de origem portuguesa, deu origem aos primeiros vocábulos a serem usados em obras referentes aos fenômenos em questão. Inicialmente, eram atribuídos a esses vocábulos significados considerados negativos, relacionados à dor, infelicidade, sofrimento. Ao longo do tempo, ocorreram variadas transformações semânticas que modificaram o sentido de tais palavras, agregando ao seu significado tanto os estados de medo, vergonha, cólera, como também amor e calma.

Pode-se dizer que os termos ligados à afetividade, no decorrer da história, sofreram modificações conceituais, variando de acordo com o idioma e o autor. No entanto, apesar da dificuldade de significação, os fenômenos afetivos referem-se a experiências subjetivas, as quais, de acordo com Tassoni (2000), “revelam a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm pra ele” (p. 14).

Apesar do caráter subjetivo do fenômeno afetivo, ele está intrinsecamente relacionado com as experiências de vida do indivíduo e as relações que estabelece com a sociedade, pois revelam como cada acontecimento repercute na vida íntima de cada um. A qualidade das interações e as vivências de cada sujeito conferirão aos objetos culturais um sentido afetivo. Nesse sentido, dentre tais vivências, pode-se considerar que as mais importantes são as reações e as atitudes das outras pessoas em relação ao indivíduo. As ações do outro possuem grande influência em relação ao eu.

4.2 A afetividade sob a ótica da perspectiva histórico-cultural: Vigotski e Wallon.

O desenvolvimento humano é fonte de estudos de diversas teorias e correntes psicológicas que, embasadas em variadas concepções, propõem diferentes perspectivas no sentido de compreender a maneira pela qual ele acontece.

De acordo com o modelo organicista, a compreensão do homem e dos fenômenos sociais se dá pela sua comparação com o organismo vivo, embasando-se na corrente interacionista-construtivista. A aprendizagem é subordinada ao desenvolvimento e ocorre através da atuação do indivíduo sobre o meio, partindo de estruturas biológicas de que se utiliza para tanto. As teorias de Piaget enquadram-se nesta forma de compreensão humana, considerando que os aspectos culturais não constituem o processo de desenvolvimento do homem, apesar de interferirem.

Já a corrente behaviorista considera equivalentes os processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois este é a somatória das reações aos estímulos do meio, constituindo-se como reflexo da aprendizagem. (Magiolino, 2001, p.08).

Em relação à psicologia tradicional, seus pressupostos enfatizam o caráter fragmentado do ser humano, defendendo a divisão entre os aspectos relacionados à alma, à emoção, à afetividade dos que se referem ao corpo, ao intelecto, à cognição.

A perspectiva histórico-cultural considera o desenvolvimento humano como um processo construído histórica e socialmente, pois é somente através das variadas maneiras de interação social que o sujeito se apropria da linguagem (símbolos construídos cultural e historicamente) e a internaliza. O outro é protagonista no processo constitutivo do eu e a aprendizagem, nesse sentido, possui grande poder no processo de desenvolvimento.

Vigotski foi um dos autores que mais enfatizou o equívoco em não se considerar as dimensões afetivas e cognitivas² do ser humano como igualmente importantes, formulando uma teoria histórico-cultural para o desenvolvimento humano. Seus estudos consideram que a cisão emoção/cognição é uma das principais defasagens oriundas da psicologia tradicional, uma vez que esta dissocia o processo de pensamento da plenitude da vida, das inclinações e dos impulsos pessoais, apresentando-o como autônomo.

A partir da década de 1930, analisou as contribuições de vários pesquisadores acerca das emoções (James, 1912; Lange, 1896; entre outros) e, a partir deste estudo, identificou uma forte tendência da psicologia comum em se aproximar a dimensão emocional às reações animais, dificultando a explicação do desenvolvimento progressivo da mesma e não considerando o seu caráter psicológico.

Os estudos de Vigotski acerca da natureza das emoções destacam a disposição das pesquisas até então realizadas em considerar que os aspectos emocionais surgem à base dos instintos. De acordo com as teorias da psicologia tradicional, analisando-se os sentimentos mais primitivos, como o medo e a cólera, certamente, as modificações físicas decorrentes dos mesmos possuem raízes biologicamente explicáveis. No entanto, o pensamento de que o medo e a cólera são encontrados no homem, atualmente, como formas debilitadas dos instintos, suscita a idéia de que, no processo de evolução do animal ao homem, as emoções não progridem mas, ao contrário, atrofiam-se. Em outras palavras, em relação ao sistema de comportamento, as emoções exerciam o papel de órgãos rudimentares de grande importância, mas em função das condições modificadas, atualmente, estão condenadas à extinção e à inutilidade.

² Oliveira (1992) alerta-nos para o fato de Vigotski ter nomeado o que chamamos dimensões cognitivas de funções mentais (pensamento, percepção, memória) e consciência.

Em relação ao campo pedagógico, de acordo com Vigotski, as teorias tradicionalistas afirmam que o ideal da educação emocional seria a repressão das emoções ao invés do seu desenvolvimento. Nesse caso, o pedagogo, inquestionavelmente, gostaria de reforçar todas as outras formas de comportamento e reações com exceção dos sentimentos. Em outras palavras, o trabalho educativo seria facilitado se, de alguma forma, pudéssemos aumentar a capacidade de entendimento dos alunos, mas seria extremamente prejudicado se, da mesma forma, aumentássemos a sua capacidade emocional, tornando-os mais sensíveis. Dessa forma, o objetivo da educação emocional consistiria na contenção das emoções e não no seu desenvolvimento. Contrapondo-se a esta concepção, Vigotski afirma:

Uma vez que as emoções são formas biologicamente inúteis de adaptação decorrentes das circunstâncias e condições modificadas do meio e da vida, logo, estão condenadas à extinção no processo de evolução e o homem do futuro irá ignorar tanto as emoções quanto outros órgãos rudimentares. O sentimento é o intestino cego do homem. Entretanto, essa concepção, que fala da absoluta inutilidade das emoções, é profundamente falsa. (Vigotski, 2001. p. 134).

Nesse sentido, os estudos de Vigotski (2001, p.135) afirmam que “o comportamento é um processo de interação entre o organismo e o meio” e que as emoções o complexificam, o diversificam. Defendem que existem três maneiras de correlação entre o organismo e o meio: a primeira é quando o organismo sente-se superior ao meio, em que as tarefas exigidas ao comportamento são resolvidas sem tensão e com o mínimo dispêndio de energia (emoções relacionadas aos sentimentos de força, satisfação); a segunda ocorre quando há a supremacia do meio em relação ao organismo, em que o último adapta-se com grande dificuldade e tensão ao primeiro, havendo perda de forças no transcorrer do comportamento (emoções relacionadas ao sentimento de depressão, sofrimento); a terceira ocorre quando há o equilíbrio entre o

organismo e o meio, não havendo disputa (indiferença emocional relativa ao comportamento).

Os três casos são as bases para o desenvolvimento do comportamento emocional. Nesse sentido, cabe ressaltar que as emoções são reguladoras, organizadoras internas das nossas reações e comportamentos que “retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações” (Vigotski, 2001. p. 139).

Considerando-se as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e o organizam, no que se refere ao contexto educacional, elas podem ser um importante instrumento para o trabalho do pedagogo, uma vez que orientam o comportamento dos alunos. Em outras palavras, o educador deve procurar utilizar-se deste poderoso “aparelho” das emoções, através do qual se torna mais fácil influenciar o comportamento do educando.

A educação isenta de sentimentos baseia-se em “métodos insensíveis de aprendizagem de objetos” (Vigotski, 2001. p.144), formando, conseqüentemente, indivíduos esterilizados de emoções. As disciplinas valorizam o pensamento em detrimento da afetividade e, por isso, focam-se em ensinar conteúdos que não fazem sentido aos alunos, que não os tocam emocionalmente. Esse tipo de ensino faz com que todos percam o verdadeiro sentido da vida e não compreendam o real valor da educação.

Os aspectos afetivos e emocionais não devem ser considerados irrelevantes em relação aos cognitivos e, partindo disso, a função do educador é fazer com que o aluno não somente pense e assimile os conteúdos, mas também os sintam. De acordo com Vigotski (2001):

... são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo

conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo. (p. 144).

O domínio das emoções é tarefa básica à educação, pois dominar os sentimentos significa não apenas controlar as reações, as expressões externas, mas redimensioná-las. Isso não supõe uma repressão dos sentimentos, mas sim orientá-los para uma finalidade. Vigotski cita a brincadeira como a melhor forma de organização do comportamento emocional, uma vez que, ao mesmo tempo em que desperta na criança sentimentos arrojados, ensina-a a combinar as emoções (mesmo que cegamente) com as regras e os objetivos do jogo.

Wallon, assim como Vigotski, foi um dos estudiosos que mais defendeu a importância das emoções ao longo do processo de desenvolvimento e constituição humanos, propondo estudos referentes à pessoa completa.

As pesquisas wallonianas consideram a emoção como um poderoso instrumento de sobrevivência típico da espécie humana, pois possui grande capacidade de mobilizar o ambiente no intuito de atender às suas necessidades. Podemos citar como exemplo o choro do bebê, cujo poder de contágio, principalmente sobre a mãe, é notório. A capacidade epidêmica da emoção faz com que ela seja um processo que vai além de suas raízes biológicas, orgânicas, mas que engloba um caráter social que pressupõe a mediação, o contato com o outro.

Nesse sentido, para defender a sua tese de que o homem é produto de fatores biológicos e, ao mesmo tempo, sociais, considerando a íntima relação entre ser e meio, Wallon utilizou-se de um modelo de uma perspectiva teórica e metodológica denominada materialismo histórico e dialético, o qual possibilita a compreensão das coisas em seu movimento de formação e transformação. A interação da criança com o meio físico e

social lhe permite o acesso ao universo simbólico da cultura, o que lhe confere a posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva (Dantas, 1992, p. 86).

Todavia, a emoção assume um caráter paradoxal em relação à atividade reflexiva, apesar de estar no núcleo da mesma, uma vez que é regulada por estruturas nervosas que perdem autonomia ao longo do processo de maturação cerebral e, conseqüentemente, como afirma Dantas (1992) “reflete a oposição entre dois níveis de funcionamento cerebral: subcortical e o cortical” (p. 86). A natureza antagônica da emoção se dá, então, pelo fato de fazer parte de dois mundos diferentes e, ao mesmo tempo, possuir o papel de realizar a transição entre eles.

Wallon considera as emoções como atividades “proprioplásticas”, já que se apresentam ao meio através de mímicas faciais, gestos, imprimindo ao corpo forma e consistência, fazendo com que a atividade tônica permaneça (apesar de se atenuarem as manifestações ruidosas do início da infância) e permitindo visibilidade ao observador. Daí seu caráter profundamente contagioso.

O poder de contágio das emoções faz com que elas deixem de ser associadas exclusivamente aos aspectos biológicos, orgânicos, apresentando-se como fatores de caráter social, pressupondo as interações com o outro, a mediação. É por meio das relações estabelecidas que se desenvolve a emoção e, conseqüentemente, os vínculos afetivos estabelecidos entre a criança e o meio conferem significado às suas ações.

Nas palavras de Wallon (1995):

A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares e recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares, ou mesmo antagônicos. É nas grandes afluências de pessoas, quando mais se apaga em cada um a noção de sua individualidade, que as emoções explodem com mais facilidade e intensidade. (p.99).

Os estudos wallonianos enfatizam a idéia de que as emoções podem gerar revoluções orgânicas no indivíduo. Em geral, isso ocorre quando elas permanecem “puras”, ou seja, quando não conseguem transmutar-se em ação mental ou motora, produzindo, dessa forma, efeitos desorganizadores que podem gerar situações imprevisíveis, assustadoras ou até mesmo explosivas.

No ambiente escolar, nos deparamos constantemente com circunstâncias desse tipo, remetendo-nos à idéia da formação de uma tendência denominada “circuito perverso” da emoção que, de maneira simplificada, resulta da vulnerabilidade do adulto em lidar com as manifestações emocionais alheias, no caso, da criança. Nesse sentido, Wallon defende a fundamental importância, por parte do educador, de compreender os aspectos afetivos existentes na dinâmica escolar e de incorporá-los à sua ação pedagógica.

4.3 O debate contemporâneo sobre a afetividade no campo da educação

A afetividade constitui-se como um fator determinante no que diz respeito às relações que se estabelecem no contexto escolar. Sua influência no processo de construção cultural faz-se muito significativa para o desenvolvimento social e cognitivo do educando. As interações pautadas por aspectos afetivos suscitam questões de considerável relevância, as quais merecem uma análise mais aprofundada, já que se constituem como elementos transformadores na sala de aula.

Conforme já dito anteriormente, até meados dos anos 90, a quantidade de pesquisas realizadas referentes ao conceito de apropriação e construção do

conhecimento e aspectos cognitivos referentes a esse processo era significativamente maior se comparada ao número de pesquisas relativas aos processos afetivos. Um dos fatores que contribuíram para tal discrepância possui raízes históricas: a visão dualista do ser humano, cindido entre razão e emoção (separação de corpo e mente como herança da filosofia cartesiana). Nesse sentido, o afeto e a cognição eram tratados como dimensões isoláveis, sem nenhum tipo de conexão.

Atualmente, na área educacional, o interesse em questões referentes à emoção, aos sentimentos e à afetividade se intensificou, pois diversos autores (La Taille, 1992; Oliveira, 1992; Arantes, 2003; Leite, 2006) passaram a observar e a abordar o tema, assumindo a relevância desses aspectos em suas pesquisas.

Neste trabalho, abordaremos as perspectivas apresentadas por alguns autores contemporâneos a respeito da dinâmica afetiva no contexto escolar, cujas pesquisas foram baseadas na teoria histórico-cultural, defendida mais incisivamente por Vigotski e Wallon.

Os estudos de Oliveira e Rego (2003) abordam, mais enfaticamente, as contribuições de Vigotski em relação à questão do desenvolvimento humano. De acordo com suas análises, o estudioso criticava as teorias de Descartes baseadas na dicotomia afeto/inteligência e, influenciado pelo filósofo holandês Espinosa, elaborou uma nova perspectiva que tratasse de maneira diferenciada as relações entre corpo e mente.

As autoras enfatizam que Vigotski defendia a idéia da visão monista do ser humano, aliando o corpo à alma, o sentimento à razão. Somente desta maneira é possível analisar o homem como um ser psicológico completo. Segundo o estudioso, reconhecer a importância da relação entre pensamento e afeto é fundamental, mas é necessário examiná-la ao longo do desenvolvimento histórico, sob uma perspectiva genética. Através

da interação dialética entre os vários planos genéticos é que se constitui o indivíduo único, pois de acordo com a perspectiva histórico-cultural, o sujeito:

... é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido). (Oliveira e Rego, 2003, p.19)

Nesse sentido, Vigotski adota uma perspectiva desenvolvimentista e genética para explicar a vida emocional: “a qualidade das emoções sofre mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos na criança se desenvolvem” (Oliveira e Rego, 2003. p.20). As emoções primitivas, originais, de raiz instintiva (medo, raiva, etc.), podem desenvolver-se em emoções superiores complexas (melancolia, despeito). Ele atribui à razão, ao intelecto, a capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas.

Para Vigotski, as mudanças decorrentes da vida social estão intrinsecamente associadas às mudanças na vida psicológica, por isso, a existência do ser humano no contexto sócio-cultural influencia o seu desenvolvimento. No contexto escolar, tal afirmação é relevante, já que as relações estabelecidas entre os sujeitos contribuem para a sua constituição.

Assim como Vigotski, Wallon também defende que os meios físico e humano são fundamentais para a evolução e constituição do indivíduo, pois somente o fator orgânico não é suficiente para a composição do ser humano completo, que pensa e sente. O médico também crê no fato de que razão e emoção estão entrelaçadas e defende que as emoções possuem fundamental importância para a constituição do indivíduo, principalmente na sua origem.

De acordo com Pereira (1998), que baseia suas pesquisas na psicogenética de Wallon e na sua teoria das emoções, os pressupostos wallonianos defendem que a afetividade constitui-se como a primeira etapa percorrida pela criança, anterior à inteligência. Antes do aparecimento da palavra, o recém-nascido permanece voltado para si mesmo e, mais tarde, estabelece relações com o meio através de movimentos carregados de significados afetivos que expressam necessidades fisiológicas e humor: pouco a pouco, o bebê vai estabelecendo correspondência entre seus atos e os do ambiente, suas reações diversificam-se e tornam-se cada vez mais claramente intencionais. Com o aparecimento da palavra, a comunicação através do toque vai perdendo o seu sentido e dá lugar ao diálogo oral.

A afetividade, que inicialmente era composta por expressões de ordem motora, progride para ações mais complexas, de ordem moral, estendendo-se em etapas evolutivas: a primeira delas, de base orgânica, no sentido de satisfazer as necessidades biológicas da criança; Com a influência do meio, esses gestos transformam-se em expressões diferenciadas, cedendo espaço ao denominado período emocional, constituído por ações não tão instintivas.

Almeida (1999) destaca em seu livro denominado "A emoção na sala de aula" a distinção estabelecida por Wallon entre os conceitos de emoção e afetividade. De acordo com suas teorias, as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Em outras palavras, podemos tomar como exemplo as contrações musculares ou viscerais comunicadas através do choro do bebê, conforme já citado, que podem significar fome ou algum tipo de desconforto. Toda alteração emocional provoca modificações no tônus muscular, o que comprova a origem biológica das emoções na função tônica.

De acordo com Dantas (1992, p.87), o estudioso divide a natureza das emoções em hipotônicas (redutoras do tônus, como a depressão, o susto) e hipertônicas (geradoras do tônus, como a ansiedade e a cólera).

Em relação à afetividade, Wallon afirma que corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, a partir do surgimento dos elementos simbólicos. Ela possui uma concepção mais ampla, uma vez que envolve emoções e sentimentos. No momento em que os elementos simbólicos aparecem, há a transformação das emoções em sentimentos, considerados manifestações mais duráveis e moderadas.

É possível notar na obra walloniana a importância da dimensão afetiva no processo de desenvolvimento do indivíduo, desde seus primeiros contatos com o mundo, em que a afetividade constitui-se como o principal elemento de comunicação, manifestando-se através dos impulsos emocionais, até o acesso ao mundo simbólico, em que sua presença permeia as interações da criança e o outro, possibilitando a constituição de sua identidade e o desenvolvimento da atividade cognitiva.

De acordo com os estudos realizados por Leite e Tassoni (2002, apud Dantas, 1992, p.118), a atividade emocional "realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social".

O desenvolvimento infantil, segundo Wallon, pode ser dividido em estágios, sendo que em cada um deles, a criança estabelece um tipo de relação com o mundo. No decorrer de tais etapas, há a predominância alternada dos aspectos afetivos e os cognitivos, afirmando a sua construção recíproca e integrada.

Por conseguinte, é importante ressaltar que, anteriormente a qualquer separação entre afetividade e inteligência, há uma integração que permite o convívio de ambas concomitantemente, mesmo quando há o predomínio de apenas uma delas em

determinado período. Elas não são fixas e imutáveis, pois permanecem em constante progressão ao longo do desenvolvimento. De acordo com Almeida (1999):

na obra walloniana, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados (p. 51).

Nesse sentido, para Wallon, os aspectos afetivos e cognitivos são considerados dimensões igualmente importantes no processo de constituição do indivíduo. As conquistas do plano afetivo passam a ser utilizadas no cognitivo, determinando um entrelaçamento entre ambos. Diante disso, as interações sociais são de fundamental importância para o desenvolvimento humano.

O debate moderno entre os autores, cujas pesquisas abordam a temática da afetividade na escola, revela a preocupação em desvelar de que maneira as emoções significam na sala de aula. Os estudos sobre Vigotski e Wallon são consideravelmente relevantes no sentido de se compreender a constituição do homem enquanto ser humano, histórico e cultural e, conseqüentemente, diferenciado em relação aos animais. Tal processo é considerado amplo e complexo, pautado pelas relações sociais e culturais. As emoções, nesse contexto, assumem papel fundamental, uma vez que estão no cerne do processo de construção individual, possibilitando a passagem humana do mundo orgânico ao psíquico. Estudar o seu desenvolvimento na escola é plausível, já que o ambiente educacional é repleto de interações.

5. A presença da afetividade no cotidiano de uma sala de aula

A dimensão afetiva revela a maneira como os sentidos e os significados dos acontecimentos da vida refletem no indivíduo. As experiências pessoais e a relação do sujeito com o mundo interferem diretamente na sua forma de pensar, de agir, na sua constituição como ser humano.

O espaço escolar é um ambiente privilegiado de interação social, em que a manifestação dos aspectos afetivos é bastante incisiva e, por isso, é primordial conferir-lhes significado.

Nesse sentido, a apresentação de alguns fragmentos do cotidiano escolar observados pela pesquisadora faz-se preponderante na tentativa de analisar a presença da afetividade na sala de aula escolhida para a realização da pesquisa e, dessa forma, arriscar encontrar respostas para algumas indagações: O que afeta os alunos? O que afeta a professora? Qual a relação entre os aspectos afetivos e a produção de conhecimento? De que maneira eles podem influenciar no desenvolvimento do aluno?

As discussões referentes às situações observadas no contexto escolar partem de descrições que procuram captar as particularidades de cada fato ocorrido. As teorias adotadas para a realização da pesquisa serviram como eixos que direcionaram o olhar da pesquisadora para acontecimentos que envolveram a afetividade. Dessa forma, nomeio cada um deles (e, em alguns casos, os nomes aparecem como indagações) no sentido de compreender de que forma se dá a dinâmica das emoções em cada contexto apresentado. Algumas passagens registradas no Diário de campo foram citadas para que a relação dos pressupostos teóricos com o material empírico fosse evidenciada.

5.1. Carência afetiva?

“Durante a realização das tarefas de multiplicação, o aluno me chamou para ajudá-lo a resolver um dos exercícios. Li, junto com ele, o enunciado do problema em voz alta e tentei explicar de uma maneira mais fácil para que ele entendesse. Em seguida, quando olhei em seu caderno, o exercício estava inteiramente resolvido. Perguntei ao aluno o motivo dele ter me chamado se ele já sabia fazer. Ele segurou em minha mão e disse: - ‘Fica aqui do meu lado, tia’. A professora, ao ver o que ocorreu, deu risada e exclamou: - ‘Eita, carência afetiva!’. Todos deram risada, inclusive o aluno.”

(Diário de campo. Trecho retirado em 08/10/2009)

No momento inicial da aula, durante a roda de conversa, um dos alunos mostrou-se extremamente irritado porque achou que a professora havia “pulado” a sua vez de falar. A criança começou a chorar e virou de costas para a roda, gerando um tumulto na sala. Devido a essa atitude, a educadora pediu para que o aluno se retirasse da roda, uma vez que ele havia perdido o direito de falar devido ao seu comportamento. Ainda assim, o aluno desafiou a educadora, permaneceu na roda e continuou chorando. Ela decidiu prosseguir as atividades e ignorar a sua atitude, naquele momento. Ao final da leitura, a professora conversou individualmente com o aluno do lado de fora da sala e ele voltou mais calmo para a aula.

Desde o início das observações, percebi que este aluno possui uma grande necessidade de atenção. Ele é bastante esperto e participativo, é um dos primeiros a responder às perguntas da professora, consegue realizar praticamente todas as atividades de maneira eficiente, interage sempre com os demais colegas e, muitas vezes, os ajuda em situações de dificuldade. No entanto, em várias situações, ele sempre pedia para que a

professora ou até mesmo para que a pesquisadora ficasse ao seu lado no momento de realização dos exercícios. Em diversas ocasiões, notei que ele inventava alguma dúvida ou demonstrava alguma dificuldade na execução das tarefas propostas somente para que a professora se aproximasse dele, ficasse ao seu lado, demonstrasse atenção, conversasse, nem que fosse somente por um instante. A educadora brincava com a criança, dizendo que ela possui uma grande “carência afetiva”. Em vários momentos, ele abraçava e elogiava a educadora, segurava em suas mãos, fazia massagem em seus ombros.

Em muitas situações em que ele leva uma bronca da professora por estar desatento à explicação, brincando com os demais colegas ou fazendo “gracinhas” para os outros se divertirem, sua reação não é das melhores, mesmo sabendo estar agindo de maneira não apropriada. Ele se aborrece e fica com a expressão zangada por um considerável período de tempo.

Nessas situações, as atitudes da professora em relação ao aluno e as reações do último a tais ações influenciam diretamente o vínculo afetivo estabelecido entre ambos. Podemos afirmar que a relação entre os sujeitos, nesse caso, seria pautada por uma intensa dependência do aluno em relação à professora? As crianças trazem à escola variadas emoções e sentimentos que se emaranham numa teia de significados de difícil compreensão. A partir do momento em que a criança entra na escola, passa a romper os laços exclusivos com a família e a viver em um novo ambiente, havendo a necessidade de adaptar-se a ele. No entanto, isso não significa que todas as suas vivências anteriores foram anuladas, ao contrário, o indivíduo leva consigo os conhecimentos já adquiridos e os preâmbulos de sua vida afetiva.

De acordo com as análises realizadas por Almeida (1999) sobre as teorias de Wallon, todos os que participam das experiências cotidianas do indivíduo, no caso, a escola e a família, devem considerar a vida emocional. Segundo a autora:

...é necessário que o professor conheça o fenômeno emocional para conseguir quebrar o 'circuito perverso' em que se vê envolvido e reagir corticalizadamente; em outras palavras, que conheça os seus alunos no aspecto não somente cognitivo, mas também emocional. (p. 14)

É importante que os educadores estejam cientes sobre o que significam as emoções para poder administrá-las em si e no outro. Todavia, na situação descrita, a tarefa imposta à educadora de ensinar e, ao mesmo tempo, saber interpretar a linguagem afetiva da criança torna-se cada vez mais complicada.

Percebo que a professora, além de procurar estar atenta ao comportamento individual dos alunos, utiliza-se de alguns mecanismos para tentar lidar com a multiplicidade de emoções e sentimentos provinda dos alunos, como o uso da palavra. Conforme já relatado, no momento do conflito na roda de conversa, a professora chamou o aluno para uma conversa individual fora da sala de aula e da visão dos colegas, deixando-o mais à vontade para falar sobre o que estava sentindo. Notoriamente, o aluno voltou mais calmo para a sala, com uma expressão mais serena. A palavra auxiliou a criança no sentido de organizar e relatar suas emoções.

Wallon (1995) nos fala que, à medida que a criança se desenvolve, a necessidade do toque vai cedendo lugar ao diálogo oral, ou seja, um elogio, uma palavra de carinho se tornam mais importantes do que um beijo, um abraço. Entretanto, na situação descrita, mesmo se considerarmos a importância da comunicação oral entre a educadora e o aluno, de que forma podemos explicar a necessidade do último em permanecer próximo à professora, segurando em suas mãos, fazendo carinho?

De acordo com Tassoni (2008, p. 99), "Aproximar-se revela a disponibilidade da professora para ajudar, explicando novamente, ensinando de um jeito melhor para compreender/fazer". Em vários momentos, a professora procura se aproximar dos alunos e isso se constitui como uma eficiente forma de ajuda. Ela passa de mesa em mesa e auxilia

a todas as crianças, principalmente àquelas que apresentam dificuldade em certas atividades. No entanto, no caso da criança em questão, é evidente a necessidade de estar em contato, estar próxima à educadora num maior período de tempo em relação às demais crianças.

Em meio a tantas dúvidas referentes ao comportamento emocional, levanto mais algumas indagações sem, ainda, ter encontrado respostas definitivas: Como interpretar as atitudes do aluno? Seria uma necessidade demasiada de atenção por estar longe da família no período escolar? Seria falta de alguém para ouvi-lo? Seria, realmente, uma carência de afeto? De que forma a professora pode agir para suprir as necessidades emocionais do aluno sem torná-lo ainda mais dependente de sua atenção?

As emoções e os sentimentos nos afetam em circunstâncias variadas e nos constituem enquanto seres humanos. Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos cotidianos repercutem em nosso íntimo. Na sala de aula, principalmente se composta por crianças, ocorrem múltiplas situações em que tais emoções e sentimentos emergem. É tarefa difícil para o professor lidar com tudo isso, na medida em que é também afetado pelos acontecimentos da vida escolar cotidiana.

5.2. Descontrole emocional?

“Inesperadamente, assim que terminou de dar a bronca, a professora começou a chorar, para o espanto de todos. Como se estivesse com vergonha por ter se exposto daquela forma, ela saiu do pátio em direção à sala dos professores. Todos ficaram muito preocupados e os alunos, com uma expressão de tristeza, começaram a me perguntar se ela nunca mais voltaria a dar aula pra eles. Eu fiquei sem saber o que dizer.”

(Diário de campo. Trecho retirado em 28/05/2009)

Desde o início do primeiro semestre, a professora construiu, juntamente com os alunos, um projeto intitulado "Animais", o qual partiu do próprio interesse das crianças apontado em uma das rodas de conversa. Foi elaborada uma série de atividades referentes à temática e uma delas consistia em construir alguns animais que viram durante o passeio que fizeram ao zoológico, através de materiais recicláveis e EVA. Os alunos estavam bastante empolgados no momento da realização da tarefa e trabalharam intensamente para que os animais ficassem prontos. Ao término da atividade, todos os grupos mostraram para a turma os animais que confeccionaram e todos ficaram muito satisfeitos com o resultado.

A professora pediu o auxílio de alguns alunos para levar os animais de sucata à outra sala e colocá-los sobre um armário para que os mesmos pudessem secar. Muitos alunos pediram para ajudar a professora a levar os animais. No entanto, ela precisou somente da ajuda de alguns, pois não havia necessidade de toda a sala andar pelos corredores da escola para levar apenas seis animais e, além disso, as atividades em sala de aula deveriam prosseguir. Os alunos que permaneceram na sala de aula ficaram muito irritados por não poderem levar os animais e, por isso, iniciaram uma desgastante discussão com a professora. Em poucos minutos, instaurou-se uma grande confusão na sala. Muitas crianças gritando, correndo pela sala, xingando uns aos outros.

Assim que retornou, após muito esforço, a professora conseguiu, finalmente, "controlar" a turma e levar as crianças ao pátio para que pudessem ensaiar a dança que seria apresentada na festa junina da escola. A educadora teve uma dificuldade muito grande em separar os alunos que iriam dançar e os que não participariam da apresentação. Além disso, os alunos que participariam da dança não formaram os pares combinados e houve um esforço muito grande em posicioná-los corretamente. A maioria

dos alunos não demonstrou vontade de participar e de colaborar. Eles ficavam o tempo todo brincando, correndo, contando piadas e brigando uns com os outros.

Vários motivos fizeram com que a situação fugisse ao controle da professora. Faltando somente alguns minutos para o fim da aula, ela conseguiu reunir os alunos em círculo e chamou a atenção de todos. Foi o único momento em que ela conseguiu falar realmente com a turma. No momento de “dar a bronca”, numa atitude inesperada para todos, inclusive para mim, ela começou a chorar e saiu em direção à sala dos professores. Todos ficaram bastante espantados com a sua reação e, principalmente, muito preocupados com a professora, uma vez que ela nunca havia se exposto daquela forma para a classe. Os alunos começaram a me perguntar se a professora não voltaria a dar aulas pra eles.

Mais tarde, conversei com a educadora a respeito do ocorrido e ela disse que nunca havia “perdido o controle da sala como daquela vez”. Em verdade, não soube explicar e entender quais foram os reais motivos para que aquilo acontecesse, uma vez que os alunos estavam trabalhando muito bem na atividade de construção dos animais. Ela estava se sentindo extremamente culpada pela situação e por ter reagido daquela maneira. Todos os fatores se misturaram e “afetaram” a professora de uma forma bastante intensa.

É realmente impressionante como, em poucos minutos, as emoções e os sentimentos vieram à tona e explodiram em lágrimas na face da professora. É uma tarefa bastante complicada, principalmente no contexto escolar, agir em situações tipicamente emocionais sem se deixar dominar por elas.

De acordo com a teoria histórico-cultural, os progressos no campo da inteligência, que são também de responsabilidade do educador, dependem diretamente do desenvolvimento da afetividade. Levando em conta tal afirmação, muitos autores afirmam que é necessário que o professor domine os conhecimentos necessários acerca do campo

das emoções para que, dessa forma, consiga controlá-las. De acordo com o que relata Almeida (1999):

A falta de habilidade em administrar as imprevisíveis crises emocionais provoca um desgaste físico e psicológico no professor. Ao não interpretar os efeitos da emoção e, desta forma, deles se aproveitar no desenvolvimento da atividade pedagógica, o professor pode deparar, em face das emoções de seus alunos, com um 'presente de grego', na medida em que, ao assistir a seu espetáculo, torna-se vítima do seu contágio. (p 15)

Não podemos negar que o conhecimento é uma peça necessária para que o educador possa compreender os aspectos afetivos que permeiam a sua relação com o aluno e tente administrá-los. No entanto, mesmo que ele possua as informações e os saberes teóricos relativos ao campo da afetividade, sempre haverá ocasiões em que ele será surpreendido pelas variadas manifestações emocionais provindas dos alunos e até mesmo dele próprio.

Conforme já citado, as emoções possuem um acentuado poder de contágio. Na situação descrita, é possível afirmar que a professora foi diretamente afetada/contagiada pelas expressões/emoções das crianças. Mesmo ao aprofundar os estudos sobre o processo de desenvolvimento psicológico dos alunos e compreender o funcionamento da dinâmica afetiva, o professor ainda estará suscetível a situações que o colocarão "na berlinda" e pode, como qualquer outro ser humano, que não somente pensa, como também sente, ser afetado por elas.

Muitas vezes, quando analisamos a dinâmica e as situações ocorridas em sala de aula, costumamos julgar o trabalho do professor e culpá-lo pelos resultados negativos, não levando em consideração o fato de que ele também é um ser humano e, por isso, passível de se emocionar.

A sobrecarga de trabalho, de tarefas como alfabetizar, desenvolver projetos, preparar apresentações, formular aulas para as quais, muitas vezes, não se sente preparado e, além de tudo, a cobrança de se conhecer todas as teorias pedagógicas e as concepções psicológicas sobre o comportamento da criança acabam por saturar o educador. As discussões atuais voltam-se, em sua maioria, para o aluno, colocando o professor na função de coadjuvante do processo educativo.

Na situação apresentada, a professora foi diretamente afetada pelo clima constante de tensão, de nervosismo, e tudo o que sentia, antes contido, reprimido dentro de si, extravasou na frente de todos como algo de fugiu ao seu controle, como um impulso... Mas, isso quer dizer descontrole emocional?

A educadora chegou a questionar sobre a sua própria competência, já que se sentiu culpada, simplesmente, por ser humana, por não ter conseguido ser a “educadora heroína”, tão imposta pela sociedade contemporânea, por ter se deixado levar por suas emoções, pela profusão de sentimentos inesperada. Mas, afinal, o professor não tem o direito de se emocionar? Finalizo com as palavras de Paulo Freire (2008): “O educador não é um ser invulnerável. É tão gente, tão sentimento e emoção quanto o educando” (p. 66).

5.3. Movimento tolhido e conflito

“Assim que o professor disse que a aula seria na sala de aula, as crianças ficaram extremamente decepcionadas. No momento em que ele se virou para escrever a matéria na lousa, num estalar de dedos, a bagunça se iniciou. Todas as crianças corriam pela sala, jogavam objetos, gritavam, saltavam. Parecia que elas estavam esperando muito por um dos únicos momentos da semana em que podem se movimentar. Como foram inibidas e

tiveram de permanecer na sala, decidiram extravasar as suas emoções ali mesmo. O professor ficou totalmente sem ação.”

(Diário de campo. Trecho extraído em 23/09/2009)

As crianças pertencentes à sala de aula analisada possuem aulas de Educação Física e Educação Artística uma vez por semana. Conforme já descrito, a escola funciona nos períodos da manhã e da tarde, com horários de entrada e saída estabelecidos, respectivamente, das sete às dezesseis horas e dez minutos. No período da manhã, as crianças possuem as aulas obrigatórias, estabelecidas pelo MEC, e no período da tarde, participam de oficinas com temas variados. Cabe salientar que os alunos permanecem na escola por um período superior a nove horas diárias e não há mudanças de sala, ou seja, todas as atividades são realizadas no mesmo ambiente ao longo do dia.

Às quartas-feiras, no período da manhã, ocorrem as aulas de Educação Física. Normalmente, o professor se dirige à sala de aula e, junto aos alunos, vai para a quadra coberta, situada nos fundos da escola.

Numa das aulas, o professor foi até a sala de aula e a professora da turma se retirou, já que ela aproveita alguns desses momentos para adiantar certos trabalhos que não exigem a presença das crianças. Contrariamente à rotina habitual, o professor não levou os alunos à quadra, sentou-se na cadeira e informou às crianças de que a aula seria teórica. Neste momento, foi notória a expressão de decepção no rosto de cada uma delas. Wallon afirma que as alterações emocionais provocam modificações no tônus, por isso, é possível percebermos quando a criança está triste, feliz, chateada, etc.

O educador pediu para que pegassem os cadernos e anotassem o que escreveria na lousa. A partir deste instante, as crianças, já bastante decepcionadas e frustradas por terem de permanecer na sala de aula e realizarem mais uma atividade “cansativa”,

começaram a andar pela sala, gritar umas com as outras, jogar papéis e objetos, saltar as carteiras. Num estalar de dedos, a algazarra estava formada e o professor, simplesmente, ignorou o que estava acontecendo e continuou escrevendo na lousa meia dúzia de palavras que não faziam o menor sentido para as crianças. Sua atitude foi não se envolver com o problema, pois ele não se preocupou em explicar o que havia escrito, tampouco em verificar se os alunos estavam copiando ou não a matéria.

A situação já estava se tornando desesperadora, pois a profusão de sentimentos e emoções provindos de todos os lados contagiou a todos, interferindo diretamente na dinâmica afetiva na sala de aula. Em sua tese de doutorado, Pereira (1998) nos fornece explicações relacionadas ao caráter contagioso das emoções:

Graças a seu caráter contagioso, as emoções mobilizam o meio humano e são capazes de levar os elementos de um grupo a uma coesão de reações, atitudes e sentimentos. Para Wallon, o potencial mobilizador das emoções resulta de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo para indivíduo. (p. 45).

Apesar de ter acompanhado somente esta aula de educação física, diante das condições que foram se estabelecendo no decorrer da mesma, senti-me tocada a exercitar o olhar investigativo, focando a questão do corpo, do movimento na escola.

A tradição escolar de que a imobilidade é pré-requisito para uma aprendizagem significativa ainda se faz presente nos dias atuais. Ainda de acordo com Pereira (1998, p.08), a negação da necessidade de movimento das crianças nos remete à idéia da “docilização dos corpos”³, em que os alunos são submetidos a ambientes educacionais

³ De acordo com Pereira (1998), esse termo foi utilizado originalmente por Foucault, em seus estudos acerca da metamorfose dos métodos punitivos, ao final do século XVIII.

restritivos, onde impera situações que os remetem à passividade, espera prolongada, sobrecarga de informações e exigência demasiada de atenção. Tais características corroboram um aumento de movimentos estereotipados entre os alunos, como o balançar repetitivo das pernas sob as cadeiras.

Segundo o que defende Strazzacappa (2001), a escola sempre considerou o movimento corporal como uma moeda de troca, em que “a imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio” (p 70). A Instituição nunca considerou o movimento como uma das formas de expressão do aluno e, dessa forma, incutiu em suas mentes a idéia de que aluno disciplinado é aluno parado. Nesse sentido, os únicos momentos existentes no contexto escolar, destinados à prática da movimentação corporal, restringem-se à hora do intervalo e às aulas de Educação Física.

Em relação à situação descrita, as crianças passam muitas horas sentadas, em silêncio, praticamente imóveis e olhando para frente. Um dos únicos momentos mais esperados por elas durante toda a semana é a aula de Educação Física, onde podem extravasar as suas energias, contidas durante longos períodos dentro da sala de aula. Nesse sentido, é compreensível que as crianças tenham tomado essa atitude explosiva e, ao mesmo tempo, impulsiva.

A aula, supostamente “teórica”, não fazia sentido pra elas e, conforme já descrito, se sentiram extremamente frustradas por serem impedidas de fazerem algo pelo qual esperaram e queriam muito. As teorias wallonianas destacam a profunda relação entre emoção e movimento, pois um acompanha o outro e, juntos, constituem-se como expressões da vida. Afinal, pode-se considerar que a emoção se desdobra em movimentos do nosso corpo afetado, em gestos, em expressões. Wallon (1995, p. 120) crê que “o movimento é uma fonte de impressões agradáveis” e diz, ainda, que “a excitação do movimento pode ter também os mesmos efeitos que a do prazer e das carícias”. A

presença e a compreensão dos aspectos afetivos conferem sentidos e significados às expressões e ao movimento, que revelam a forma como cada indivíduo é afetado pela dinâmica da vida.

A minha atitude inicial, neste caso específico, foi julgar a atitude do professor de Educação Física. Apesar da minha função de observadora daquele ambiente, foi bastante complicado tomar certo distanciamento da situação e não analisá-la sem atribuir um juízo de valor. Acabei sendo contagiada por aquela atmosfera tensa. Ao mesmo tempo em que a bagunça dos alunos e a "imobilidade" do professor me incomodavam, sentia a vontade de abrir a porta da sala e libertar a mim e às crianças daquele local. Os ponteiros do relógio pareciam, também, imóveis.

Ao final da aula, o sentimento de alívio que senti misturou-se ao de incompreensão. Afinal, por que o educador demonstrou não se importar com a situação? Será que ele, talvez por se sentir enfadado em relação ao seu trabalho, não se preocupou em dar uma aula significativa naquele dia? Ou simplesmente não soube como agir diante da reação das crianças em relação à "aula teórica"?

Tocada por tantas dúvidas, acreditava que o educador, por não compreender as reais necessidades das crianças e em que medida suas emoções/expressões podem afetar/modificar o ambiente, optou por não interferir e manter-se numa posição de neutralidade, ignorando as tentativas dos alunos de alertá-lo quanto à insatisfação coletiva.

No entanto, após analisar a situação novamente, em outros momentos, procurei inverter os papéis e me colocar na figura do educador naquele instante. Será que eu saberia agir da melhor maneira e compreender a atitude das crianças, se estivesse numa situação similar? Qual atitude tomaria se os alunos não compreendessem, da maneira que eu esperava, uma proposta de trabalho? Nesse caso, não poderia ter adotado, talvez, uma posição parecida com a do professor? Como eu me sentiria diante de tal conflito?

De acordo com a teoria walloniana, para que a emoção sobreviva, há a necessidade de espectadores, de cúmplices; uma das maneiras de ficar imune ao contágio da emoção é exatamente não se tornar um espectador. No contexto escolar, todavia, será mesmo possível não ser tocado ou até mesmo permanecer alheio às emoções? A abundância de sensações, emoções e sentimentos fazem com que, em diversas situações, o professor seja contagiado. Diferentemente dos animais, o homem é afetado pelos acontecimentos da vida e, muitas vezes, acaba assumindo, concomitantemente, os papéis de platéia e protagonista do espetáculo das emoções.

No caso relatado, creio que não devemos atribuir responsabilidades ao educador. Certamente, a compreensão do funcionamento fisiológico e social das emoções (extremamente contagiantes) e de seu mecanismo de ação sobre o corpo e o meio social não é suficiente para que os educadores saibam lidar completamente com as suas manifestações, no momento em que aparecem.

5.4. “As duas professoras”: De que forma agir em situações de conflito?

“Em meio ao caos diário e por não mais conseguir realizar com os alunos as atividades planejadas, a professora decidiu mudar de postura e ‘se transformar numa professora que não é’: aboliu a roda de conversa, conversava com os alunos somente o indispensável, demonstrava intolerância a qualquer ameaça de indisciplina da turma, respondia às questões secamente. Ela me disse que a sua intenção era que os alunos percebessem o que perderam e dessem valor ao seu trabalho. Disse que não tinha a intenção de agir assim por muito tempo e, após alguns dias, conversaria com os alunos e perguntaria qual das duas professoras eles preferem.”

(Diário de campo. Trecho extraído em 22/10/2009)

A partir do final do segundo semestre, as crianças passaram a ficar cada vez mais agitadas, talvez por estarem cansadas da rotina exaustiva da escola. A professora passou a enfrentar grandes dificuldades na sala de aula, pois desenvolver as atividades programadas, que antes aconteciam com certa facilidade, passou a ser uma tarefa cada vez mais complicada.

Havia momentos em que a turma toda se demonstrava inquieta, inclusive os alunos mais tímidos, mais calados. Qualquer acontecimento era motivo de discussão, desde um aluno que encostou o pé na carteira do aluno da frente, até a recusa em emprestar para o colega um lápis, uma borracha ou qualquer outro material. A professora tinha de interromper a explicação várias vezes devido à conversa demasiada e à bagunça gerada pelas crianças. Indubitavelmente, parecia que todos, alunos e professora, estavam com os nervos à flor da pele e qualquer ocorrência banal tornava-se ensejo para que a batalha começasse.

Diante de tal situação, a educadora, por não mais encontrar alternativas que pudessem reverter o quadro apresentado, resolveu tomar uma decisão diferenciada: mudar radicalmente a sua postura em relação à turma. Passou a agir com certa hostilidade e indiferença, evitando conversar com a classe, sendo intolerante em relação a qualquer tipo de indisciplina, respondendo secamente às perguntas das crianças, ordenando que todos fizessem as tarefas propostas e, caso o contrário, escrevia bilhetes nos cadernos exigindo mais atenção. Além disso, decidiu não mais realizar a roda de conversa que ocorria no início de todas as manhãs, uma das atividades que mais agrada a todos, uma vez que as crianças têm a oportunidade de interagir com a turma, falar sobre o que quiserem e expor as suas opiniões.

Seguramente, as crianças não gostaram desta nova postura da professora. Em diversas situações em que a educadora agia com rispidez, era bastante nítida a expressão

de estranhamento e até mesmo de medo nos alunos. De acordo com Almeida (1999), o medo ocorre somente quando se é detectada uma ameaça no equilíbrio:

O medo, comumente, apresenta-se à criança tendo como motivo básico a mesclagem de situações, pessoas, ou coisas novas ao que lhe é habitual. Não é particularmente o que há de incomum, de estranho que traz o medo, mas o conjunto, a junção dos elementos conhecidos com desconhecidos. Uma situação estranha por si só não é suficiente para provocar medo, mas somente quando se mistura a pessoas ou coisas conhecidas, suspendendo qualquer reação da criança. (p. 80).

Nesse sentido, os alunos passaram, no mínimo, a estranhar as atitudes da professora e a ficar um tanto amedrontados devido a essa mistura de sensações conhecidas e desconhecidas. Era notório, no entanto, que a professora não estava confortável com a situação e, muitas vezes, percebia-se certo esforço de sua parte para permanecer impositiva, algo que não lhe é natural. A relação afetiva estabelecida entre a educadora e os alunos foi modificada abruptamente e a professora, apesar de se sentir mal com a situação, decidiu manter a sua postura até que os alunos decidissem "qual dos dois tipos de professora preferem".

As emoções e os sentimentos, tanto da professora quanto dos alunos, neste momento, se misturaram, formando-se um emaranhado de significações de caráter afetivo. É impressionante a dificuldade dos educadores (bastante compreensível) em lidar com situações desafiadoras, que fogem ao seu controle. Nesse sentido, qual postura deve ser adotada pelo educador, nesses casos? A modificação da relação entre a professora e os alunos pode trazer prejuízos à prática pedagógica? Quais as alternativas possíveis para reverter o quadro insatisfatório exposto?

O conflito é algo corriqueiro no ambiente escolar. Na rotina da sala de aula, o professor se deparará constantemente com situações de divergência, seja nas discussões

realizadas na classe, seja nos problemas trazidos pelas próprias crianças. Além disso, há também a necessidade do professor lidar com seus conflitos particulares, suas angústias, seus anseios, suas opiniões.

Na situação descrita, os conflitos ocorrem incisiva e diariamente. Se antes, somente uma bronca bastava para que as crianças parassem de bagunçar e voltassem a realizar as atividades, no fim do semestre, a bronca soluciona o problema somente nos primeiros dez segundos. Sem encontrar soluções, a professora decidiu adotar uma postura indiferente como uma tentativa de conseguir dar as suas aulas, e percebeu que, dessa forma, seus objetivos eram alcançados: os alunos, talvez por se sentirem surpresos com a “nova” professora, passaram a permanecer em silêncio por um considerável período de tempo, faziam as atividades, prestavam a atenção nas explicações, evitavam o confronto direto com a educadora e até mesmo com os demais colegas da turma. De fato, aparentemente, o desenvolvimento cognitivo dos alunos ocorria a todo vapor. No entanto, é possível que haja um desenvolvimento cognitivo totalmente desvinculado dos aspectos afetivos?

Considerando-se a perspectiva histórico-cultural, adotada neste trabalho, a resposta a tal indagação é negativa. Pensar e sentir são ações indissociáveis. As ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos e vice-versa, pois o funcionamento psíquico depende desta relação. Não existem saberes unicamente vinculados à racionalidade ou à sensibilidade.

No contexto educacional, não há uma aprendizagem meramente cognitiva, pois os alunos não deixam do lado de fora da escola os aspectos afetivos que os constituem, suas emoções, seus sentimentos. Arantes (2002), ao analisar os estudos de Piaget referentes à temática, revela que o autor considera a afetividade como uma fonte de energia para o funcionamento da cognição:

Ele explica esse processo por meio de uma metáfora, afirmando que a 'afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro, mas não modifica a sua estrutura' (ibidem, p.5). Ou seja, existe uma relação intrínseca entre a gasolina e o motor (ou entre a afetividade e a cognição) porque o funcionamento do motor, comparado com as estruturas mentais, não é possível sem o combustível, que é a afetividade. (p. 162).

Nesse sentido, em relação à situação descrita, o processo de construção do conhecimento, na sala de aula, foi afetado em função da nova relação estabelecida entre os alunos e a professora. A educadora, dessa forma, permanece dividida entre duas vertentes: ao mesmo tempo em que acredita que o rendimento das aulas torna-se, supostamente, superior quando age impositivamente, sente-se mal devido às suas ações hostis e por manter uma relação de certo distanciamento com as crianças. Apesar dos alunos demonstrarem trabalhar e aprender, no mínimo, de forma menos conturbada nessas situações, não podemos deixar de considerar que o processo de construção do conhecimento é pautado pela ligação intrínseca entre cognição e afetividade.

Os pensamentos, sentimentos e emoções são inerentes às relações e aos conflitos interpessoais do cotidiano, principalmente no que se refere à dinâmica escolar. Em nossa sociedade, os conflitos são sempre vistos de forma destrutiva ou negativa e, por isso, a tendência é sempre evitá-los, extingui-los e não tratá-los de forma construtiva. É fato que, para enfrentá-los, é necessário um processo de autoconhecimento e aprendizagem que pode transformá-los em instrumentos de construção de um espaço de reflexão e autonomia no ambiente educacional.

Lidar com o conflito não é tarefa fácil e exige um grande dispêndio de energia. Além de ter de lidar com seus próprios conflitos, o educador tem de enfrentar os conflitos individuais das crianças que, assim como ele, são seres únicos e possuem especificidades e necessidades diferentes.

No caso relatado, mesmo não se sentindo confortável, a educadora decidiu manter uma postura diferenciada da habitual como uma estratégia pedagógica, no sentido de fazer com que os alunos compreendessem a importância do que “perderam”. Isso pode ser comprovado ao analisarmos as reações das crianças, descritas anteriormente, a partir do momento em que essa opção educativa passa a ser utilizada. A professora, uma vez que compreende a relevância da dimensão afetiva no contexto da sala de aula, faz com que os alunos também se apropriem deste valor afetivo a partir de sua perda (mesmo que momentânea).

5.5. O que afeta o professor?

“As crianças foram divididas em dois grupos para poderem desenhar e pintar, com tinta guache, os efeitos do vulcão e do terremoto, assunto que a professora já havia discutido com as crianças anteriormente. Todos estavam trabalhando intensamente. A coordenadora entrou na sala com uma câmera fotográfica para registrar o momento da realização da atividade e, posteriormente, os cartazes já finalizados. Antes de sair da sala, ela perguntou para a professora: - ‘As crianças saberão explicar essa matéria aos pais, na reunião?’. A partir daquele instante, fiquei indignada e pude perceber quais eram as reais intenções das fotos.”

(Diário de campo. Trecho extraído em 08/10/2009)

No decorrer das visitas à escola realizadas ao longo do ano, procurei observar variados aspectos, não somente relacionados ao ambiente da sala de aula, mas também aos diversos outros espaços que constituem a Instituição. A sala dos professores é, sem

dúvida, um local que nos permite vivenciar de perto as experiências e os conflitos enfrentados pelo educador, pois se constitui como um espaço de “desabafo”, onde os professores conversam e trocam opiniões sobre os seus alunos, as metodologias utilizadas, as atividades realizadas, as situações de divergência e, principalmente, sobre o quanto é difícil a tarefa de educar.

Em diversos momentos, pude notar a insatisfação dos educadores em relação aos baixos salários, ao trabalho realizado arduamente na sala de aula, à necessidade de atualização profissional e a falta de incentivo para que isso aconteça, às inúmeras dificuldades em lidar com os alunos, com os pais dos alunos e até mesmo com a direção da escola. Em meio a tantas adversidades, o professor tem motivos sobressalentes para se sentir enfadado, cansado, desanimado e até mesmo perdido, sem encontrar respostas e soluções para os assuntos que tanto o afligem, o atormentam.

O sistema escolar, principalmente o público, está vinculado ao fracasso pela sua insistência em manter uma educação ultrapassada, que não leva em consideração a história de vida, o cotidiano, as necessidades dos alunos, tampouco as dos professores, enfadados por seu trabalho não reconhecido.

Os conteúdos não fazem sentido para o educando, já que estão desvinculados de sua realidade e, conseqüentemente, os índices de evasão e repetência estão cada vez mais alarmantes. A escola não evoluiu e, por isso, está fadada ao descrédito. De acordo com Delval (1998),

a escola está separada da vida e a criança estabelece dois mundos: o seu próprio e aquele que é ensinado na escola, sem ter a capacidade de vincular uma coisa à outra (...) Assim, vemos que crianças que levam vários anos estudando os números e operações aritméticas não as usam em situações muito simples do cotidiano. (p. 49)

Imbuídos deste sentimento de desalento, os professores sentem-se desorientados e sem perspectiva de mudança, pois são obrigados a seguir apostilas que mais se assemelham a manuais que ensinam a educar, além de estarem subordinados à direção e à coordenação da escola que, em muitos casos, preocupam-se em mascarar a realidade e demonstrar um ideal de escola inexistente às secretarias e aos pais dos alunos.

Na escola em que as observações foram realizadas, a situação não é diferente. Em vários momentos, presenciei conversas informais entre os professores sobre a obrigação de terem de desenvolver com as crianças conteúdos e atividades mal formulados e sem sentido devido às imposições do Ministério da Educação. Além disso, há as determinações da própria direção da escola, que parece não se preocupar com a verdadeira qualidade do ensino, mas, ao contrário, em encobrir as defasagens e fingir que tudo ocorre da melhor maneira possível.

Presenciei várias situações que podem confirmar tais afirmações: as salas de aula não são limpas com frequência e, principalmente em dias de chuva, elas ficam particularmente sujas devido ao piso de terra existente em algumas partes do pátio, na área externa. Num dos únicos dias que encontrei a sala limpa, descobri que o motivo foi a visita de alguns coordenadores educacionais para verificar o andamento das atividades escolares. Além disso, sempre quando há atividades diferenciadas desenvolvidas pela professora (como quando as crianças pintaram com tinta guache vulcões e terremotos em papel Kraft, ou quando confeccionaram animais com material reciclável), a direção sempre tira várias fotografias com a intenção de registrar o trabalho da turma e, posteriormente, mostrar na reunião de pais para que eles vejam como a escola realiza atividades diversificadas. Isso ficou bem claro quando presenciei a coordenadora, no momento da realização de uma dessas atividades, questionando a professora se as crianças saberiam

explicar aos pais, no dia da reunião, os conteúdos da disciplina representados pelos desenhos que haviam feito, não se importando se, de fato, os alunos assimilaram a matéria ou até mesmo com as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da atividade.

Diante do quadro apresentado, questiono-me como se sentem os professores e os alunos quando submetidos a tais situações: o descaso com a limpeza das salas, que prejudicam atividades como a roda de conversa, em que, normalmente, todos se sentam no chão para interagirem uns com os outros; a questão das fotografias, cuja finalidade é mostrar a suposta competência educacional da escola e não somente registrar o empenho das crianças, as boas idéias da professora. Será que a professora e toda a turma não se sentiram, de certa forma, usadas? Quais os sentidos das atividades realizadas para cada um dos envolvidos – para a educadora, para as crianças, para direção? De que maneira as emoções, os sentimentos da educadora e das crianças significam neste contexto? Como a professora deve se sentir ao saber que as intenções, os objetivos de seu trabalho não são os mesmos assumidos pela direção da própria escola em que trabalha?

Apesar das inúmeras teorias, dos estudos sobre as práticas pedagógicas e sobre as mudanças e transformações nas concepções de educação, tão abordados nos cursos de Pedagogia ou de formação continuada de professores, vê-se que muitas escolas ainda se mantêm pelo discurso de aparências e que muitos dos profissionais que trabalham nestas Instituições preferem o caráter tradicionalista e retrógrado do ensino, que mais controla e massifica do que liberta, transforma. Afinal, a mudança e a inovação dão muito trabalho, não é mesmo? Devido a esse pensamento, as escolas continuam sem dar conta das funções sociais a ela atribuídas.

Nesse contexto, os profissionais que realmente lutam por uma educação diferenciada e de qualidade são tolhidos e até mesmo discriminados. A tensão e a desmotivação vivenciadas pelo professor acabam perpassando o ambiente educacional e

contagando as crianças, interferindo diretamente no processo de construção do conhecimento. Afinal, a afetividade é a mola propulsora da cognição.

Muito se fala a respeito das metodologias que devem ser utilizadas pelos professores em sala de aula. Todavia, o trabalho cotidiano na classe, a rotina, as relações estabelecidas são deixados, muitas vezes, encobertos. É necessário explorar o que está subentendido, o que fica “por baixo do pano” no processo de interações e de construção do conhecimento no dia-a-dia escolar, pois somente desta maneira é possível abordar e compreender questões referentes às emoções e aos sentimentos inseridos neste contexto.

5.6. Explosão de sentimentos: uma aluna pedindo para ser ouvida

“Assim que me virei, vi a aluna avançando no aluno que se sentava atrás com um lápis na mão. Ela tentava dar socos e atingir a cabeça da criança. Sua expressão era um misto de raiva, fúria descontrolada. Eu e a professora de Artes tentamos segurar os dois e impedir que algo mais grave acontecesse. A história teve seu fim com os dois na diretoria. Essa não foi a primeira vez que esta aluna teve uma atitude explosiva. O que será que toda essa fúria significa?”

(Diário de campo. Trecho extraído em 10/09/2009)

A situação das escolas, atualmente, é um assunto que embasa diversas pesquisas e estudos na tentativa de se detectar os reais problemas e encontrar possíveis soluções. No entanto, essa tarefa é consideravelmente complicada, pois, apesar de haver um consenso de que a estrutura educacional atual não é adequada, poucas são as alternativas que resolvam efetivamente tal questão. De fato, a meu ver, as discussões referentes à

conjuntura escolar contemporânea voltam-se para uma questão central: Por que as crianças não aprendem? Algumas hipóteses se fazem pertinentes: baixos salários dos professores, falta de incentivo à formação continuada dos profissionais da área, falta de incentivo da família para os estudos, altos índices de repetência e, conseqüentemente, evasão, dentre outros.

Em meio ao caos, o governo insiste em remediar o irremediável ao invés de cortar o mal pela raiz: defende a “aplicação” de provas, como as promovidas pelo SARESP, que, em minha opinião, são maneiras não apropriadas de se avaliar o rendimento escolar dos alunos; fornecem cotas nas Universidades para estudantes de escolas públicas, ao invés de garantir o direito de um ensino de qualidade para todos, sem distinções; persiste na premiação dos considerados “melhores” professores, como se houvesse possibilidade de se medir o grau de competência de cada educador somente através das notas dos alunos. Imagino como se sentem, como fica a auto-estima de professores que se esforçam durante o ano todo, mesmo com um salário medíocre, para promover um ensino de qualidade, quando, ao término do ano letivo, recebem a notícia de que não foram capazes o suficiente para ganhar o “bônus”⁴.

O fato é que a mistura de todos esses fatores faz com que as escolas não sejam atrativas aos alunos, que passam a encará-la como obrigação e acabam por manifestar a sua indignação e a sua revolta, muitas vezes, através de atitudes agressivas e de indisciplina. Tais crianças, em geral, são taxadas de “crianças-problema”, não somente

⁴ A premiação com bônus financeiro, medida adotada pelo governo do Estado de São Paulo, a partir do ano de 2009, destina-se a professores, diretores e funcionários da rede, com base, especialmente, em exames de avaliação dos alunos, como o Saresp. Possui a suposta intenção de melhorar a qualidade de ensino e liquidar alguns “mitos” da educação, como a isonomia salarial entre os professores, a não-relação entre qualidade de ensino e número de alunos por sala, dentre outros.

devido ao seu comportamento, mas por possuírem profundas dificuldades de aprendizagem. De acordo com Magiolino (2001),

Diversas são as teorias que propõem a esta discussão e análise. Uma tese bastante difundida é de que as crianças sofrem de uma certa carência cultural e afetiva, devido as suas condições econômicas e sociais, como se a sua cultura fosse pobre e seu meio familiar, destituído de afeto. (p. 12).

E ainda, nas palavras de Smolka e Nogueira (2002),

Essa função específica da escola, configurada por meio de certas formas de organização e do estabelecimento e funcionamento de regras e normas de conduta, afeta os indivíduos, seus modos de pensar, agir, de falar, de sentir. (p. 79).

Na sala de aula em que foram realizadas as análises, há crianças que se encaixam no perfil apresentado. Relato, aqui, o que observei sobre a história de apenas uma delas.

Desde o início das visitas, percebi que a aluna era bastante agitada, pois não conseguia permanecer sentada em sua cadeira por muito tempo (a questão da limitação do movimento vem à tona novamente), perambulava pela sala, ficava em frente ao lixo apontando seus lápis, sempre conversava e brincava com os colegas, não somente os que se sentam ao seu redor, como também os que ficam do lado oposto da sala, enfim, possuía uma imensa dificuldade em se concentrar nas atividades e nas explicações da professora.

A educadora pedia a sua atenção a todo o momento, pois tinha consciência de que, mais tarde, a aluna teria dificuldades em resolver os exercícios. Ela estava "atrasada" em relação ao resto da turma, pois não conseguia compreender determinados conteúdos de matemática e tinha bastante dificuldade em interpretação de textos. A professora sempre dava atividades diferentes dos demais alunos da sala, mais adaptadas à sua capacidade, e

sempre acompanhava de perto ou pedia para que eu acompanhasse o desenvolvimento dos exercícios junto a ela.

Durante uma das aulas de Educação Artística, na sala de aula, os alunos estavam desenhando e pintando imagens sobre lendas, contos e mitos. Tudo estava ocorrendo normalmente, as crianças construindo as figuras, pedindo opiniões e ajudando umas as outras. Sem perceber exatamente como tudo se iniciou – às vezes, os acontecimentos emergem tão instantaneamente que me provocam a sensação de ter perdido alguma parte importante da história - escutei gritos e observei uma confusão no canto da sala: era a aluna, literalmente, dando socos num outro aluno que estava sentado próximo à sua carteira. Eu e a professora de Artes ficamos perplexas com a situação, pois a expressão de raiva, fúria, ira demonstrada pela aluna era assustadora. As crianças, simplesmente, pararam o que estavam fazendo para assistirem à cena chocante.

Tentamos, de alguma forma, imobilizá-la para que ela não machucasse ainda mais o menino. Quando os ânimos de todos ficaram menos exaltados, perguntamos aos dois o que havia ocorrido que justificasse tal atitude. Em princípio, os dois não responderam, pois o aluno agredido chorava muito, até que, finalmente, a aluna resolveu se explicar, dizendo que ficou muito brava porque o aluno se recusou a movimentar a sua carteira para trás e lhe dar mais espaço.

A professora de Artes lhe disse que esta não era uma justificativa plausível para a sua atitude e me pediu para que acompanhasse ambos os alunos à Direção. Assim que saí da sala com os dois, a aluna saiu correndo e se escondeu em algum canto da escola. Procurei-a por um considerável período de tempo, até que uma das inspetoras me disse que ela havia se escondido atrás de uma das portas da escola. Assim que a vi, perguntei os motivos que a levaram a tomar tal atitude e me dispus a conversar. Ela se recusou a falar sobre os seus sentimentos comigo e foi para a sala da diretora.

A partir do ocorrido, passei a fazer indagações e a formular hipóteses no sentido de compreender de que forma se dão as emoções, os sentimentos, os pensamentos na mente ainda muito jovem desta criança que, como uma maneira de descarregá-los, age agressivamente.

Alguns dias após o episódio relatado, uma das crianças contou à professora que, no dia anterior, no período da tarde, a aluna havia batido a cabeça de outra criança na torneira da escola devido a um desentendimento.

De acordo com as perspectivas de Wallon (1995), o conflito possui considerável importância e as manifestações de agressividade podem se constituir como um relevante instrumento de vazão às emoções. Ao analisar as ações da criança, parecia, de fato, que a sua exaltação e o seu furor eram meios de extravasar as suas emoções, os seus sentimentos contidos, presos, reprimidos pelas imposições escolares.

Por não conseguir se adaptar totalmente à dinâmica escolar, em que o movimento é repreendido, o tempo de aprendizagem deve ser igual para todos e as regras devem ser cumpridas, sem questionamentos, a aluna se sente desestimulada, desacreditada, discriminada e utiliza a agressividade para expressar a sua insatisfação, o seu mal-estar. Questiono-me de que forma ela deve se sentir sabendo que possui dificuldades em acompanhar a turma, a dinâmica imposta pela escola, em compreender as proibições, a repressão dos seus movimentos, da sua autonomia.

Contudo, a busca pela formação completa do ser humano, destacando como igualmente importantes os aspectos afetivos e cognitivos, está desatrelada da escola, já que a Instituição vincula a questão das emoções somente a tumultos, conflitos ou a situações desagregadoras, ignorando a sua relação com a atividade reflexiva, a sua dimensão transformadora, o seu caráter de componente constitutivo do indivíduo que dá significado às suas ações.

6. Considerações finais

Os sentimentos modificam o pensamento, a ação e o entorno; A ação modifica o pensamento, os sentimentos e o entorno; O entorno influi nos pensamentos, nos sentimentos e na ação; Os pensamentos influem nos sentimentos, na ação e no entorno.

José Antonio Marina

De que maneira concluir diante de inúmeras idéias, pensamentos, questões e indagações que surgiram no desenrolar deste trabalho? Certamente, os estudos realizados até então servirão como o pontapé inicial para o surgimento de novas possibilidades e descobertas.

Ao longo da temática apresentada, pudemos perceber os esforços dos autores na tentativa de compreender o processo de constituição do ser humano, procurando superar as crenças arraigadas em nossa cultura que consideram a inteligência e a afetividade, a cognição e a emoção, como aspectos separados no processo de construção do conhecimento.

Na perspectiva histórico-cultural, o comportamento humano não é tido como algo natural da espécie, mas é produzido e transformado pelas ações do próprio homem e pelas relações sociais que estabelece. Nas palavras de Smolka e Nogueira (2002), "Assumir, portanto, a natureza social do desenvolvimento humano significa considerar que a sua dimensão orgânica é impregnada pela cultura e marcada pela história" (p. 80).

O ato de relacionar-se com o outro é totalmente permeado pela dinâmica das emoções. Os estudos de Wallon (1995) afirmam que a emoção é constituinte do ser humano, desde o início de sua história. Ao mesmo tempo em que auxiliou no processo

de constituição do grupo e nas ações coletivas, sofreu, desde o princípio, a marca deste grupo. O autor destaca o importante papel desempenhado pelas emoções nas danças e rituais primitivos, em que os elementos participantes, ao realizarem os mesmos movimentos, provocam certa coesão no grupo que independe de acordos verbais ou compreensões intelectuais, mas suscita uma comunhão de emoções e sentimentos.

Apesar deste grande poder de contágio que mobiliza o meio humano, é importante frisar que as emoções não possuem caráter estritamente coletivo. Ao contrário, elas constituem os sujeitos de maneiras diferenciadas, individuais, considerando-os como seres únicos, levando em conta as particularidades de sua história e de suas relações com os demais indivíduos, com a cultura, com o mundo.

No contexto escolar, isso é bastante evidente. Na medida em que as crianças se relacionam umas com as outras e com o professor, vão se apropriando dos símbolos socialmente construídos: a linguagem, os gestos, as opiniões, as palavras e também as emoções, os sentimentos, internalizando-os. A partir deste processo, ocorre a redução do estado de sociabilidade sincrética, correspondente a uma maior diferenciação entre o eu e o outro, permitindo ao sujeito constituir-se enquanto ser humano, único e singular.

As emoções situam-se entre o orgânico e o social. Seria superficial considerá-las somente como sinais que servem para expressar ou manifestar algo. O seu poder contagiante faz com que se ultrapasse a visão de considerá-las como algo meramente biológico, levando-se em conta seu caráter social, que supõe a mediação e o contato com o outro.

No dia-a-dia da sala de aula, alunos e professores, enquanto sujeitos particulares, trazem à escola inúmeras emoções e sentimentos que se emaranham e constituem a dinâmica afetiva do cotidiano escolar. Os conflitos são inevitáveis e, ao mesmo tempo,

constituintes desta dinâmica, conferindo sentido e significado às emoções que emergem a todo o momento.

Nas situações observadas, podemos notar a ocorrência incisiva de conflitos, os quais, uma vez inerentes à vida social e mental, trazem à tona as emoções, os sentimentos, os pensamentos contidos no íntimo de cada sujeito: Um aluno que necessita em demasia do afeto da professora, a própria professora com vergonha (ou medo?) de demonstrar que também se emociona, a revolta dos alunos pela disciplina e inibição dos movimentos impostas pela escola, a agressividade demonstrada por algumas crianças, as dificuldades enfrentadas pela educadora, tanto às que se referem ao trabalho pedagógico, como também às situações de conflito. Em cada um destes casos, pode-se atribuir significados diferenciados às emoções, que emergem e se fortalecem como expressões da vida.

Nesse contexto, não existem sentidos fixos e imutáveis atribuídos às emoções. Elas são concebidas e significam de acordo com as vivências de cada sujeito, construídas histórica e culturalmente. Um gesto, um sorriso, uma lágrima, podem obter inúmeros significados, já que tais expressões são passíveis de ser interpretadas pelo outro, de diversas maneiras.

O processo de construção do conhecimento é pautado por aspectos cognitivos e afetivos, indissociavelmente. As conquistas do plano afetivo influenciam diretamente o plano cognitivo, e vice-versa. A relação professor-aluno é mediada por este entrelaçamento, pois a dinâmica educativa é completamente impregnada de emoções e sentimentos que aparecem, mesmo sem serem convidados. O professor, nesse contexto, se depara com situações em que acaba sendo tomado pelo grande poder de contágio das emoções. Afinal, como qualquer outro ser humano, que pensa e sente, o educador também tem o direito de se emocionar.

Diante de todas as indagações referentes à dinâmica afetiva no contexto escolar, finalizo com as palavras de Magiolino (2001) acerca das emoções:

...a questão da emoção na sala de aula vai além de organizar projetos para trabalhar com sentimento. Não se trata de trabalhar com o medo através de leituras que o tematizem, simplesmente. Não se trata de provocar emoções para então trabalhá-las. Mas de trabalhá-las, de lidar com elas no momento em que se insinuam, na medida em que aparecem mesmo sem serem convidadas. (p. 61).

Bibliografia

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas - SP: Papirus, 1999. 112 p.
- ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003. 237 p.
- _____. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. REGO, T. SOUZA, D. (orgs) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- AZZI, Roberta Gurgel & SADALLA, Ana Maria Falcão de (orgs). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- DELACORTE, Ariana. **Afetividade e aprendizagem: a influência do afeto na sala de aula**. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.
- DELVAL, Juan. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. Olho D' Água, 2008.
- LEITE, S. A. & TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G. & SADALLA, A.M.F.A. (org): **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LEITE, Sergio Antonio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas.** Campinas - SP: Casa do Psicólogo, 2006. 311 p.
- MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Palavras e emoções no cotidiano da sala de aula:** surpresas e indagações de uma professora em exercício. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, SP: [s.n.], 2001.
- MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos.** Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vigotski. In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon.** Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PEREIRA, Maria Isabel Galvão Gomes. **O espaço do movimento:** investigação no cotidiano de uma pré-escola a luz da teoria de Henry Wallon. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 1992

_____. **Emoções e conflitos:** análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. 209 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 1998.

SMOLKA, A. NOGUEIRA, A. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, M. REGO, T.SOUZA, D. (orgs) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos:** a dança na escola. *Cad.CEDES*, Abr 2001, vol.21, no.53, p.69-83.
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>. Acesso em 15/10/2009.

TASSONI, Elvira Cristina. **Afetividade e produção escrita:** a mediação do professor em sala de aula. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2000.

_____. **A dinâmica interativa na sala de aula:** as manifestações afetivas no processo de escolarização. 291 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2008.

VALLADARES, Licia. *Os dez mandamentos da observação participante*. **Revista Brasileira de ciências sociais**. [online]. 2007, vol.22, n.63, pp. 153-155.
<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n63/a12v2263.pdf>. Acesso em: 07/07/2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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