

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O SUJEITO QUE SE EMOCIONA
Signos e sentidos nas práticas culturais

IVONE MARTINS DE OLIVEIRA

2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O SUJEITO QUE SE EMOCIONA

Signos e sentidos nas práticas culturais

Autora: Ivone Martins de Oliveira

Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka

Este exemplar corresponde à redação final da
tese defendida por Ivone Martins de Oliveira e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____
(orientador)

Comissão Julgadora:

2001

i

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

- OL4s Oliveira, Ivone Martins.
 O sujeito que se emociona : signos e sentidos nas práticas culturais / Ivone Martins Oliveira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.
- Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Emoções. 2. Afeto (Psicologia). 3. Linguagem.
 4. Adolescentes. 5. Escolas. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Resumo

Meu objetivo, nesta pesquisa, é investigar aspectos do desenvolvimento social das emoções humanas, tendo como referência os estudos da matriz histórico-cultural. Pretendo abordar a emoção enquanto manifestação humana, articulada ao funcionamento mais amplo do psiquismo e forjada no universo das práticas culturais e das relações sociais. Considerando que a emoção configura-se enlaçada aos processos de produção de signos e sentidos, historicamente constituídos, procuro compreender o movimento dos sentidos que a constituem.

Tomo o contexto escolar como lugar empírico de investigação e convivo com alunos adolescentes que cursam os últimos anos do Ensino Fundamental. Essa convivência efetiva-se através da participação em dois projetos de pesquisa realizados sucessivamente em uma mesma escola: “Memória e História na escola” e “Lembranças e emoções significadas: um estudo com adolescentes em fase de conclusão do Ensino Fundamental”. Análises preliminares do material empírico recolhido durante a execução desses dois projetos levam à problematização da emoção na relação eu-outro. Meu olhar dirige-se, então, para a trama das relações e posições sociais institucionalmente marcadas, na tentativa de compreender as possíveis significações de emoções que atravessam e participam da constituição dessas relações.

Ganha destaque, nesta reflexão, a análise de determinadas situações em que se ressaltam as relações delineadas entre ex-alunas e ex-professora. Nessas análises são focalizadas emoções e afetos que permeiam essa relação, bem como lembranças produzidas no contexto de realização de uma atividade específica, em que algumas alunas assistem cenas vídeo-gravadas anos antes na escola. Situações de conflito, momentos de riso, raiva e choro também tornam-se objeto de investigação, de forma a compreender o movimento das emoções nas relações estabelecidas entre os alunos. Finalmente, emoções que se destacam em uma situação de jogo imaginário emergem como questão relevante para o presente trabalho, possibilitando aprofundar a discussão sobre o papel e o funcionamento do signo, especialmente da palavra, na inter-regulação da vida emocional.

Abstract

The aim of this research is to investigate the social developmental aspects of emotions, taking as reference a historical cultural perspective. Approaching emotion as a human manifestation, articulated to a wide psychic functioning, forged into the universe of cultural practices, and intrinsically related to signification processes, we seek to understand its multiple, constitutive meanings.

The school context is taken as the place of empirical investigation where the researcher participated in two projects, “Memory and History in School” and “Meaningful remembrances and emotions: a study with adolescents concluding the Junior High school”, developing a weekly work with the students, involving experiences related to language and arts. Preliminary analyses of the empirical material registered during the conduction of the above mentioned projects highlights the issue of emotion in the I/Other relationship. Focusing, then, on the web of relationships and social positions characteristic of the institutional context, an attempt is made to understand the possible emotion meanings which pervade and build these relations.

The analysis concerning the relationship between former students and former teacher stands out, in this work. Also, we focus our analysis on emotions and affection implicated in this relationship, as well as on remembrances as a product of a specific activity related to watching video-recorded scenes of past school years. Situations of conflict among students, instances of laugh, rage and cry, become object of careful scrutiny in our search to understand the many ways of feeling, experiencing, dealing with, and speaking about emotion. Finally, emotions standing out in an imaginary game emerge as a relevant issue in the present work, as it brings particularly interesting questions about the role and the functioning of the sign/word in the inter-regulation of emotional life.

Agradecimentos

Muitos amigos – mestres e colegas – participaram do processo de construção deste trabalho. Agradeço sinceramente a todos. Em especial,

À professora Ana Luiza B. Smolka, pela orientação, pela confiança e amizade dedicada.

Aos professores Maria Cecília R. de Góes e Angel Pino que, juntamente com minha orientadora, há anos têm sido referência para minhas reflexões sobre a constituição social e histórica do homem.

Aos professores Fernando G. Rey e Albertina M. Martínez, pelas valiosas contribuições e pela calorosa acolhida.

Às professoras Bader B. Sawaia, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Roseli A. C. Fontana, pela disponibilidade de leitura e discussão deste texto.

À professora Anna Maria L. Padilha, pela leitura atenta, pelas discussões e sugestões, no transcorrer da realização deste trabalho.

Ao Devanir que, de forma muito carinhosa e dedicada, auxiliou-me em uma compreensão maior dos afetos e dramas humanos.

À Maria Flávia, Cida, Renato e Flávia, pelas discussões, apoio constante e amizade.

Às colegas do GPPL, pós-graduandas, pelos momentos de interlocução.

Ao Antonio, pela amizade e colaboração no desvendamento dos mistérios do computador.

Aos professores do DDPE/UFES e em especial à professora Lúcia Helena T. Zandonadi, que acompanhou atenta e pacientemente meus relatórios de pesquisa.

Ao Programa PICDT/CAPES, por ter financiado este trabalho.

Para Juninho, Thaís, Yasmin e Isabela.
Grandes paixões. Promessas e esperanças
de um mundo melhor.

SUMÁRIO

Definindo os pontos de partida	1	
O interesse pela dimensão afetiva	3	
Afeto, emoção e a Perspectiva Histórico-cultural	7	
Produção de conhecimento e relação eu-outro	14	
 Afeto, emoção e memória: apontamentos sobre relações e vínculos		
entre professor e aluno	21	
No reencontro com os ex-alunos, lembranças e esquecimentos	26	
Lembranças, esquecimentos e afetos	33	
Relação e vínculos entre professor e aluno	43	
Afeto e emoção: da esfera do sentir ao universo da palavra	51	
 Emoção, significação e palavra		55
Expressividade e significação no desenvolvimento da emoção	59	
Revendo cenas... ..	67	
“Eu sei mas não sei explicar...”: o <i>sentir</i> e o <i>dizer</i> sobre a própria imagem apresentada no vídeo	76	
A palavra e as possibilidades de nomear a emoção	86	
 “Calma! Calma! Calma!”: a regulação das emoções		97
Os adolescentes, as crianças e o controle das manifestações emotivas	98	
Transformações ao longo do desenvolvimento	102	
Autocontrole e/ou inter-regulação das emoções?	115	
Outros espaços, outras formas de expressão e outros sentidos para a emoção	131	
 De relações e emoções entre alunos adolescentes em situações de jogo		
imaginário	133	

O jogo: “Gente, aqui é a Paula de novo com vocês. Nosso <i>Jornal Hoje...</i> ”	139
Papéis assumidos pelos alunos e a emergência da emoção	145
Jogo imaginário, drama e emoção	160
As (in)conclusões	169
Bibliografia	175
Anexos	183

As emoções complexas aparecem
somente historicamente e são a
combinação de relações que surgem
em consequência da vida histórica.

Vygotsky

Definindo os pontos de partida

Por milênios o homem foi caçador. Durante as inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimento das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (Ginzburg, 1989, p. 151).

Para caçar a presa e/ou não se tornar ele a própria presa, o homem teve que aprender a debruçar-se sobre uma realidade ínfima e pouco visível, realizar operações intelectuais como a análise, a comparação e a classificação, desvendar o enigma das pistas que compunham um cenário nada transparente.

Essas palavras de Carlo Ginzburg, perpassadas de metáforas, remetem ao paradigma indiciário, forma milenar de produção de saber que se volta para as particularidades, para os casos individuais e se funda na concretude da experiência. Da imagem do homem caçador até o estágio atual de desenvolvimento das ciências humanas, esse paradigma evoluiu, criando raízes em diferentes esferas de atividade e diversificando-se, na medida em se debruçava sobre diferentes objetos.

Há uma diferença entre o voltar-se para os fenômenos naturais e para os da cultura, encobertos pelas névoas da ideologia, em sociedades capitalistas, sugere o autor. Enfocando a idéia de *totalidade*, chama a atenção para a profunda conexão que integra os fenômenos superficiais. Partindo do princípio de que a realidade é opaca, considera que “*existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la*” (Ginzburg, 1989, p. 177).

Em “O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição”, Ginzburg apresenta, de forma muito interessante, uma pesquisa histórica, assentada nesse paradigma. Nessa investigação, o autor tinha como objetivo compreender o processo de elaboração das idéias, muito peculiares, que um moleiro do século XVI, condenado pela Inquisição, possuía sobre a origem do mundo. Para isso, lança-se a um exaustivo estudo de registros de interrogatórios realizados pela Inquisição. Nesse percurso, levanta várias hipóteses, buscando confirmação. Tratava-se do discurso de um louco? Era o moleiro ligado

ao movimento anabatista? Julgava-se um “mártir luterano”? Após seguir várias trilhas de forma a compreender a cosmogonia do moleiro Menocchio baseada na idéia de que o mundo tinha sua origem na putrefação, Ginzburg finalmente chega à relação que aquele mantinha com os livros. Confrontando passagens de livros lidos pelo moleiro com a forma pela qual ele os lia, o autor constatou grandes defasagens, o que o levou à abordagem da relação entre cultura escrita e cultura oral, nas idéias de Menocchio.

Mais do que contar a história do moleiro, o que interessa aqui é chamar a atenção para a história da pesquisa. Destacar o modo como o pesquisador olha para o material empírico, a sua atitude de constante desconfiança a respeito de uma possível transparência da realidade investigada. Sublinhar a forma como o autor lança-se a um minucioso rastreamento de pistas e indícios, de forma a ir além da superfície que compõe essa realidade, atingindo suas profundezas.

Seja na imagem do homem caçador que se volta para as pegadas de sua presa, deixadas no chão, seja no trabalho do pesquisador que se atém a fenômenos sociais, o olhar indiciário configura um modo particular de se voltar para uma determinada realidade e de compreendê-la.

O presente trabalho inspira-se nessa forma de olhar, ao refletir sobre aspectos sociais e históricos do desenvolvimento humano. Em um esforço de constante indagação sobre fenômenos que não são transparentes, que demandam compreensão, volto-me para a dimensão afetiva no contexto escolar. Nesse percurso, detenho-me em casos individuais, em fragmentos de experiências, em formas particulares de conceber e de sentir – de outros e minhas próprias, enquanto pesquisadora. Mas, de forma semelhante ao autor, busco estabelecer relações entre os fatos singulares e o contexto social e histórico mais amplo; semelhantemente a ele, atenho-me em uma abordagem do significado – ainda que com distinções – e de processos de interpretação e de compreensão.

A história do moleiro, narrada por Ginzburg, é, também, narração da própria pesquisa. Narração do percurso seguido na elaboração e reelaboração das hipóteses, na compreensão cada vez mais ampla e aprofundada das idéias de Menocchio e do contexto em que elas emergiam. Também, narração dos procedimentos e dos recursos utilizados no processo de compreensão dessas idéias. No modo como Ginzburg narra a história e apresenta os caminhos

e descaminhos de sua pesquisa, ecos da voz de Riobaldo¹ parecem ser ouvidos: “*o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio na travessia*”².

Esta pesquisa constitui-se também em uma narrativa. Descreve parte do percurso seguido no transcorrer de minha investigação sobre o afeto no espaço escolar. Apresenta algumas das hipóteses elaboradas e reelaboradas, o aprofundamento na abordagem dos conceitos e o esforço de articular postulados teóricos e observações empíricas na compreensão dos meandros da constituição social e histórica das emoções, no universo da relação eu-outro.

O interesse pela dimensão afetiva

A investigação de questões relativas à dimensão afetiva no contexto escolar tem se apresentado de forma recorrente e sob diferentes perspectivas no transcorrer de minha vida acadêmica e profissional.

Inicialmente, como aluna da graduação do curso de Pedagogia que, por intermédio de leituras e discussões, pela primeira vez pode indagar-se e refletir de forma mais aprofundada sobre aspectos das relações envolvidas na produção de conhecimento. Recordações de fragmentos da própria história escolar contribuía no sentido de enfatizar, em alguns momentos, a dimensão afetiva dessas relações. O entrelaçamento de sensações de medo e excitação diante do novo que geralmente acompanhavam os primeiros dias de aula em cada sala nova, em cada escola diferente. O desejo de conhecer mais sobre assuntos misteriosos e fascinantes que alguns professores falavam com tanta paixão. Lembranças de experiências de intensa comoção emocional.

Depois, quando já me tornara professora das séries iniciais do ensino fundamental, o interesse por essa temática reapareceu frente ao contato com uma realidade que surpreendia e produzia estranhamentos e indagações a respeito dos múltiplos percursos seguidos pelas

¹ Personagem do romance “Grande sertão: veredas”, de Guimarães Rosa.

² Guimarães Rosa. João. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986 (p. 52).

crianças, na apropriação do conhecimento escolar. Reapareceu frente às dificuldades enfrentadas por elas em aprender – e, por mim, em ensinar.

Um caso em particular, ocorrido quando lecionei, pela primeira vez, para uma turma de primeira série aguçou-me o desejo de refletir mais sobre esse tema. Na turma, havia uma aluna – Isa³ – que não conseguia acompanhar o ritmo de trabalho da maioria dos colegas. Era ingressante na primeira série, não havia feito pré-escola, quase nada conhecia sobre escrita e, durante muito tempo, apresentou dificuldades mesmo em manejar o lápis. Na maior parte do ano letivo, recusou-se a fazer as atividades escolares solicitadas; somente diante de muita insistência e de muita ajuda (de minha parte e de colegas) realizava alguma tarefa até o final; até meados do segundo semestre letivo, precisava de auxílio para escrever o próprio nome, embora conseguisse reconhecê-lo, em meio a cartões como o nome de outros colegas. Sempre envolvia-se em conflitos com outras crianças, especialmente meninos que a discriminavam pelo fato de ela ser *negra e pobre*. Durante boa parte do ano letivo, com pouco êxito, eu tentava ajudá-la a ler e escrever. No início do segundo semestre, uma outra colega – que dentro dos parâmetros escolares pode ser apresentada como uma ótima aluna – aproximou-se mais dela na sala e começou a auxiliá-la nas tarefas. Entre as duas originou-se uma forte amizade: brincavam juntas no recreio, andavam de mãos dadas no corredor, chegaram a usar as mesmas roupas (a mãe de uma delas doou roupas para outra, que sequer tinha trajes adequados para ir à escola). Isa e Ilka. Em um dia do mês de outubro, enquanto eu dava assistência a um aluno, próximo a sua carteira, Isa aproximou-se da lousa, começou a desenhar flores e depois escreveu o nome de Ilka. Até aquele momento, que eu o soubesse, ela ainda não se dispusera a escrever nenhuma palavra sozinha – muito menos o nome de algum colega ou o seu próprio. Vendo a produção escrita dela, elogiei-a bastante na frente de todos os colegas. Depois dessa situação, ela começou a se envolver cada vez mais nas atividades escolares. Foi alfabetizada, embora tenha precisado de mais um ano de primeira série para isto.

Como compreender a trama na qual foram enlaçados os nomes das duas alunas? O que o desvelamento dessa trama permitiria entrever acerca dos modos de envolvimento do aluno nas atividades escolares? Qual a participação da escrita em todo esse processo?

³ Todos os alunos mencionados neste trabalho tiveram seus nomes trocados.

Das primeiras reflexões sobre questões como as levantadas acima, afluou o desejo de continuar os estudos em nível de pós-graduação, abordando questões relativas ao autoconceito. Dos primeiros contatos com textos de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), configurou-se o interesse em investigar aspectos sociais e históricos da elaboração da identidade do aluno.

Estudos realizados por Vygotsky apontam para a possibilidade de abordagem e de compreensão do desenvolvimento humano entrelaçado aos processos históricos e culturais mais amplos. “*As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas*” (2000, p. 23)⁴, diz o autor. E, para explicar esse desenvolvimento, Vygotsky destaca o papel mediador do *outro* e do *signo*. É por intermédio do outro - de suas ações, de suas palavras, da maneira como se dirige ao *eu* e interage com ele – que esse *eu* vai tomando forma no mundo. É mediado pelo signo – e por todas as possibilidades de interpretação e de acentos valorativos que ele implica, num dado contexto cultural - que o processo interativo se desenrola, e que o indivíduo vai tornando seus os modos de pensar, de agir e de sentir socialmente elaborados.

Orientada por esses princípios fundamentais da Perspectiva Histórico-cultural, a pesquisa realizada no curso de mestrado envolveu um trabalho empírico, em uma sala de aula de terceira série do ensino fundamental. Enfocou o modo como alunos com traços físicos de negritude, discriminados pelos colegas, viam-se e avaliavam-se, na escola. Partindo dos enunciados produzidos por esses alunos a respeito de si mesmos, o processo de análise encaminhou-se de forma a compreender os sentidos que os atravessavam, a partir de sua relação com outros enunciados produzidos em sala de aula e em outros espaços a respeito do que era/é ser *preto/negro*, no Brasil. Nesse percurso, aos poucos foi se explicitando o caráter social e histórico da constituição dos enunciados que os alunos produziam a respeito de si mesmos, bem como o aspecto multifacetado da própria identidade⁵.

⁴ A cronologia da produção escrita de Vygotsky tem sido estabelecida no período de 1924-1934. Neste trabalho, a referência às obras do autor seguirá a data da publicação da obra consultada, sem menção à data da primeira publicação. O mesmo ocorrerá com os outros autores citados.

⁵ Para maiores informações, ver “Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula”, publicado pela editora Papirus.

Em meio à realização dessa pesquisa, outras questões foram surgindo e tomando forma, não tendo condições, entretanto, de serem abordadas. Se a reflexão feita permitiu compreender aspectos do processo de constituição social da identidade dos alunos, em meio a situações de preconceito e discriminação, por outro lado, suscitou questionamentos a respeito do modo pelo qual essas crianças eram afetadas por essas situações. As ações e as palavras do outro afetavam, faziam aflorar sensações, provocavam dor, reações de ira, mudez, silenciamento.

Como compreender o modo pelo qual essas crianças eram afetadas pelas ações e palavras dos outros? Como abordar aspectos do que sentiam? O que era produção social e histórica, nesses modos de sentir?

Indagações como essas fizeram com que eu me reportasse à relação entre afeto e cognição, tema que tem sido pouco abordado na área da Psicologia Educacional. Embora alguns autores ressaltem a impossibilidade de dissociação desses aspectos em estudos sobre o funcionamento mental, o aprofundamento dessa discussão ainda não é uma realidade. O que se encontra com frequência é presença de uma grande quantidade de pesquisas que se detém no desenvolvimento cognitivo, sem destaque ao afeto; e, por outro lado, pouquíssimos estudos sobre a dimensão afetiva, abordada de forma independente dos processos cognitivos.

Embora também não aprofunde a discussão sobre essa relação, Vygotsky é um dos autores que defende uma interferência mútua entre as dimensões afetiva e cognitiva, no funcionamento mental. Afirma que esse enfoque dissociado *“faz com que o processo de pensamento surja como uma corrente autónoma de pensamentos que pensam por si próprios, dissociadas da plenitude da vida, das necessidades e interesses, das inclinações e dos impulsos de quem pensa.”* (Vygotsky, 1979, p. 19)

Para a abordagem dessa relação, de forma semelhante a outros fenômenos psíquicos, o autor propõe a *análise em unidades*. Tendo como pressuposto fundamental a inter-relação entre as funções psíquicas no desenvolvimento da consciência, o autor considera que o estudo dessas funções de forma isolada impossibilita a compreensão, pois as suas propriedades, enquanto parte do todo, perdem-se, e vê na análise em unidades uma forma de conservar essas propriedades. Para Vygotsky, a análise em unidades

demonstra que existe um sistema dinâmico de significados em que o afectivo e o intelectual se unem, mostra que todas as idéias contêm, transmutada, uma atitude afectiva para com a porção de realidade a que cada uma delas se refere. Permite-nos, além disso, seguir passo a passo a trajectória entre as necessidades e os impulsos de uma pessoa e a direcção específica tomada pelos seus pensamentos, e o caminho inverso, dos seus pensamentos ao seu comportamento e a sua actividade (1979, p. 19-20).

Na citação transcrita acima, Vygotsky apresenta o *sistema dinâmico de significados* como um componente ao mesmo tempo do afetivo e do cognitivo, podendo servir, portanto, como unidade de análise no estudo da inter-relação entre intelecto e afeto – relação esta inexorável, dialética.

Porém, não obstante os apontamentos do autor a respeito da indissociabilidade desses dois aspectos no desenvolvimento, em seus estudos houve uma ênfase maior na abordagem do intelecto. Muitas dúvidas e questionamentos permanecem no que tange ao lugar e ao papel do afeto.

Afeto, emoção e a Perspectiva Histórico-cultural

Há séculos o homem tem tentado compreender os fenômenos afetivos, utilizando-se para isto de diversas expressões, ressaltando ora um ora outro aspecto e tendo como suporte pontos de vista diferenciados. Além do termo emoção, outros como paixão, afeto, sentimento e estado de ânimo têm sido utilizados para remeter a esses fenômenos.

Embora nas obras acessíveis de Vygotsky não se encontre uma discussão extensa sobre o afeto e uma distinção clara sobre termos aos quais ele remete, é possível identificar o uso de diferentes vocábulos, reportando-se a aspectos diferenciados.

Em momentos em que o autor discorre sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o afeto aparece especialmente relacionado aos aspectos motivacionais, à força que impulsiona esse desenvolvimento. Para ele,

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, os nossos interesses e emoções. Por detrás de todos os pensamentos há uma tendência volitiva-afectiva, que detém a resposta ao derradeiro porquê da análise do pensamento (1979, p. 196).

Aspectos semelhantes são destacados quando ele discute a inter-relação entre o cognitivo e o afetivo no desenvolvimento do deficiente mental, em “Fundamentos de Defectología”. Nesse contexto, apresenta o intelecto como uma diversidade de funções que se organizam em uma unidade complexa e destaca o afeto como o que impulsiona a criança deficiente mental – assim como as crianças não deficientes – à superação de suas dificuldades. O afeto é o que move e orienta o pensamento e as ações⁶.

Se o afeto aparece nesse estudo como uma força motriz, alguns apontamentos do autor deixam entrever que ela não se configura necessariamente de uma única forma e em uma direção só. O afeto que impulsiona, que faz avançar o intelecto no sentido da apropriação de formas de funcionamento mental cada vez mais complexas, também pode dificultá-la e/ou alterar seus rumos. Tecendo comentários sobre pesquisas com crianças que apresentam algum tipo de “deficiência moral” – como a negligência, o egoísmo, a ênfase na satisfação de necessidades elementares, inteligência limitada e baixa sensibilidade a irritações dolorosas – Vygotsky (1997) sugere que muitas vezes isso pode ocorrer devido a uma sensibilidade especialmente elevada que termina por provocar uma reação de defesa, de autoproteção frente a possíveis influências destrutivas do meio.

Por outro lado, não é sempre que as referências à dimensão afetiva aparecem de forma clara, na obra de Vygotsky. Em momentos em que o autor utiliza-se de outros termos para abordar essa dimensão, como *sentimiento* ou *emoção*, nem sempre é possível compreender exatamente a que ele se refere.

Discutindo sobre o desenvolvimento dos *sistemas psicológicos* e, mais particularmente, sobre a formação de conceitos, Vygotsky (1996) volta-se novamente para a abordagem da relação entre afeto e cognição. Utiliza-se dos termos *afeto*, *sentimiento* e *emoção* ao reportar-se ao universo afetivo, sem, entretanto, estabelecer diferenciações entre eles.

⁶ Em diferentes passagens da obra de Vygotsky em que o afeto é abordado geralmente há referências a Spinoza. Provavelmente, esse modo de conceber o afeto foi inspirado em reflexões do grande pensador. Em Fundamentos de Defectología Vygotsky escreve: “también Spinoza define el afecto como lo que aumenta o disminuye la capacidad de nuestro cuerpo para la actividad y obliga al pensamiento a moverse en un determinado sentido” (1997, p. 221).

Fato semelhante é observado em “A imaginação e seu desenvolvimento na infância” (Vygotsky, 1998), e em “La imaginacion y el arte en la infancia” (1987), nos momentos em que o autor aborda o aspecto emocional da imaginação. Mais uma vez aparecem os termos emoção, sentimento e afeto sem distinção clara. Às vezes, alguns desses vocábulos parecem ser utilizados como sinônimos. Como ilustração, destaco uma passagem de “La imaginacion y el arte en la infancia”, em que o autor tece comentários a respeito das formas de vinculação entre imaginação e realidade:

La tercera de las formas de vinculación entre la función imaginativa y la realidad es el enlace emocional, que se manifiesta de dos maneras: por una parte todo sentimiento, toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos dominase en aquel instante [...] Las imágenes de la fantasía prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinandolos en tal manera que reponda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propia imágenes” (Vigorskii, 1987, p. 21).

Não obstante a falta de clareza dos diferentes termos utilizados no que tange ao aspecto afetivo, ao discorrer sobre formação de conceitos e o universo dos afetos, das emoções ou dos sentimentos, bem como sobre processos emocionais e imaginação, um aspecto ressalta-se no enfoque assumido por Vygotsky. Nesses estudos, há sempre o esforço em tentar compreender as inter-relações, a forma como os diferentes universos encontram-se e constituem-se mutuamente.

Na atualidade, alguns autores têm tentado aprofundar a discussão sobre questões relativas ao afeto, tendo como apoio postulados vygotskyanos.

Em estudos de Pablo Del Río (1997) sobre metodologia de análise de protocolos verbais dos sujeitos, a idéia de afeto como uma força motriz e diretiva também pode ser observada. Interessado em desenvolver uma metodologia de análise de produções verbais, orais e escritas, de maneira a focar os signos como instrumentos psicológicos, o autor detém-se em construções culturais e semióticas que formam o pensamento e dirigem a conduta; para isto, apresenta uma análise preliminar de uma passagem do diário de Unamuno (1864-1936), filósofo e escritor espanhol, em que este escreve suas meditações sobre a oração

“Pai Nosso”. Baseando-se em estudos de Vygotsky⁷, Del Río faz uma distinção entre *mediadores das funções cognitivas e mediadores das funções diretivas* e, ao analisar os escritos de Unamuno, tem como objetivo explicitar a forma como esses mediadores configuram pensamentos e sentimentos. Ao tecer comentários sobre as funções diretivas, destaca a emoção e motivação como elementos que se encontram por trás da diretividade da conduta humana.

Discutindo sobre o lugar das emoções na constituição social do psiquismo, Fernando L. González Rey (2000) destaca algumas contribuições de Vygotsky e de L.I. Bozhovich, uma de suas colaboradoras e seguidoras. E, mais uma vez, a idéia de universo afetivo e força motriz aparecem inter-relacionados.

Rey chama a atenção, especialmente, para as categorias *necesidade e personalidad*. Segundo Bozhovich, os estudos de Vygotsky acerca das condições objetivas em que se desenvolve o bebê levaram-no a considerar o aparecimento de *uma necessidade social de comunicação*, que se constituiria na base e força motriz do desenvolvimento psíquico posterior.

Enfocando esse conceito, Rey sugere que o sujeito age em estado de necessidade e que essa atuação termina por ser geradora de novas necessidades, as quais compõem o sentido subjetivo de suas atividades, estados e experiências. O autor estabelece uma relação entre essas necessidades, o sentido subjetivo e as emoções. Afirma que, no nível subjetivo, “*esas nuevas necesidades se organizan a través de emociones ya existentes, las que tienen procedencias diferentes, y que, en su diversidad, y por su fragmentación, se integran en la definición de nuevos estados cualitativos del organismo, que aparecen como nuevas necesidades*” (p. 142). Ao discorrer sobre a categoria personalidad, Rey destaca a forma como Vygotsky a compreende: um sistema de organização e funcionamento do psiquismo, de caráter social e histórico. Apresenta a personalidad como uma categoria que permite abordar o singular na constituição da subjetividade e sugere que uma compreensão das emoções humanas implica abordá-las no contexto de configuração do sentido subjetivo e da própria personalidad.

⁷ Segundo Del Río (1997, p. 103), Vygotsky estabelece uma distinção entre psicotecnia do intelecto (mediadores das funções cognitivas) e psicotecnia do sentimento (mediadores das funções diretivas).

Também Jean-Yves Rocheux (1999) aponta para a preocupação de Vygotsky em aprofundar a investigação sobre questões relativas ao afeto em diferentes momentos de sua produção e através da abordagem de temas diversos. Reportando-se a estudos do autor sobre a arte, a imaginação e a criatividade, o jogo, a deficiência mental e a relação entre pensamento e linguagem, Rocheux faz um rastreamento acerca da forma como o afeto é abordado por Vygotsky. Nesse levantamento, ao discorrer sobre a relação entre afeto e cognição, em seus últimos escritos, enfatiza as noções de “esfera motivante” e vontade.

Assim, dos estudos de Vygotsky emerge uma noção de afeto, em que se ressaltam os desejos, as necessidades e a vontade, o qual move e orienta a ação, o pensamento e a própria emoção. Não obstante a escassez de reflexões sobre os conceitos de desejo, necessidade e vontade, tendo como base os postulados do autor, é possível considerá-los como produção humana, portanto social e histórica, e integrados ao universo mais amplo da vida psíquica.

Desse universo mais amplo dos afetos interessa, nesta investigação, destacar e refletir sobre as emoções humanas.

Embora em alguns escritos de Vygotsky as referências à emoção sejam feitas de forma mais geral e pouco definida, nos últimos anos de sua vida, ele se dedicou ao estudo desse tema, chegando a produzir um texto extenso, embora inacabado⁸.

Em “As emoções e seu desenvolvimento na infância”, Vygotsky (1998) faz uma reflexão crítica sobre diversas pesquisas que investigam a emoção, sobretudo no início do século, e chama a atenção para a abordagem naturalista que perpassa a maioria delas. Em seus comentários, enfatiza a contribuição dos estudos de Charles Darwin (1809-1882) para esse tipo de abordagem.

Para Darwin, as emoções surgem como um dos aspectos relevantes no estudo da evolução das espécies. Ao investigá-la, o autor focaliza especialmente as expressões faciais que acompanham diferentes estados emocionais, fazendo um estudo pormenorizado a respeito do modo pelo qual algumas emoções aparecem em seres humanos e em alguns animais. Tem como uma de suas preocupações centrais, compreender o quê, em termos destas expressões, é inato e/ou aprendido. Para isto, utiliza-se de fontes variadas: observações diretas envolvendo

⁸ Trata-se do manuscrito sobre as emoções, produzido entre os anos de 1931 e 1933, mas publicado aproximadamente cinquenta anos após sua morte.

crianças, adultos e animais, dados coletados por terceiros em diferentes locais e com povos distintos e em estudos sobre fisionomia.

As investigações levam Darwin (2000) a concluir que as principais manifestações expressivas apresentadas tanto por homens como por animais são inatas e herdadas. Ele afirma que, ao longo da evolução, manifestações expressivas que eram úteis na satisfação de algum tipo de desejo ou alívio de alguma sensação, na medida em que eram repetidas, tornavam-se habituais a ponto de, numa certa altura, serem herdadas pelas novas gerações. Considera que, inicialmente, esses movimentos eram executados de forma voluntária, dirigindo-se a um objeto ou situação específica: escapar de algum perigo, satisfazer de algum desejo, aliviar alguma dor... Entretanto, com o passar do tempo, eles foram incorporados ao repertório instintivo⁹, de tal modo que se tornaram herança para todos os homens.

Esse conjunto de postulados vem dando suporte a muitos outros estudos, realizados ainda no final do século XIX e no século XX. A afirmação da natureza animal do homem, tanto em termos anátomo-fisiológicos como de comportamento instintivo, bem como seus estudos sobre a natureza universal das expressões faciais das emoções, sobretudo das chamadas emoções básicas (dentre elas, alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa e medo), abriram espaço para o desenvolvimento de diferentes pesquisas, realizadas especialmente nas áreas da biologia, etologia e neurologia.

Contrapondo-se à abordagem naturalista das emoções que emergem, especialmente, dos postulados de Darwin, Vygotsky destaca outras possibilidades de compreensão desse tema. Embora não tenha chegado a elaborações pessoais mais aprofundadas sobre a emoção, algumas asserções apresentadas em seus postulados apontam para a possibilidade de compreender as emoções humanas para além de uma perspectiva naturalista. Em seus estudos, Vygotsky afirma que, no homem, as emoções “*isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e deslocam-se para um plano totalmente novo*” (1998, p. 94).

⁹ Os instintos são compreendidos como uma espécie de “ato intelectual” hereditário, que se produzem a partir de um processo lento de acumulação de numerosas variações, as quais são pequenas mas vantajosas para determinado grupo, frente a seu processo de sobrevivência. Subordinando-se ao processo de seleção natural, os instintos também podem variar na história de um determinado grupo, transformando-se ou mesmo diminuindo, chegando ao desaparecimento pela ausência de uso.

O autor chama a atenção para a mudança radical que a inserção na cultura produz em todas as esferas da vida do homem, mudança esta configurada sobretudo com o desenvolvimento da linguagem, o que possibilita o acesso aos bens simbólicos construídos social e historicamente; chama a atenção para o progressivo distanciamento da herança biológica à medida em que o recém-nascido desenvolve-se, imerso no mundo da cultura; destaca que, nesse processo, as leis que regem o desenvolvimento como um todo são muito mais de ordem cultural e histórica do que biológica, sendo necessário, portanto, buscar naquela elementos para compreendê-lo.

Nesse caso, o orgânico, que atravessa a emoção no homem, não é mais puramente natural, porque atravessado pela ação da cultura.

Um dos postulados centrais da teoria vygotskyana destaca a inter-relação entre as funções psicológicas como um dos principais elementos em jogo no desenvolvimento humano. Vygotsky ressalta que, com o desenvolvimento, o que *“se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior”* (1996, p. 105). Tais agrupamentos são altamente complexos e irreduzíveis a uma análise isolada.

Embora a emoção não possa ser classificada como uma função psicológica, parece apropriado afirmar que o postulado apresentado acima também a envolve, uma vez que sua manifestação depende da atividade dessas funções, sendo elas perpassadas ou não por formas de mediação. Uma dada emoção não se delineia sem uma atividade da percepção, da atenção ou da memória, por exemplo.

Com efeito, o próprio Vygotsky chama a atenção para esse fato quando discute a inter-relação entre afeto e cognição, em “Fundamentos de Defectología”. Ao criticar concepções de Lewin a respeito dessas duas dimensões no deficiente mental, Vygotsky sugere que, com o desenvolvimento, alteram-se as relações entre diferentes processos, inclusive entre intelecto e afeto. A relação que interliga essas duas dimensões não é invariável nem constante, afirma o autor, e transformações em uma delas provoca alterações na outra e vice-versa, pois essa relação é regida pela regra dialética.

Assim, configurando-se em meio a esse processo de desenvolvimento, a emoção – para além do puramente orgânico – seria perpassada e/ou constituiria esses “novos

agrupamentos”, inserindo-se, então, no âmbito dos processos irreduzíveis, em que não seria possível decompor a dimensão fisiológica e o funcionamento psíquico. De uma reação essencialmente orgânica e instintiva, a emoção assumiria uma forma de funcionamento altamente complexa, sujeita às alterações da vida histórica.

Nessa perspectiva, a compreensão dos modos de constituição histórica e cultural do homem é buscada a partir de uma abordagem da linguagem, por um lado, enquanto lugar de constituição e expressão dos modos de vida culturalmente elaborados, e, por outro, enquanto constituidora das formas superiores de pensamento. Produto e expressão da cultura, a linguagem configura-se como um todo complexo em que se destaca a produção de signos e de sentidos.

Vygotsky considera que, ao longo do desenvolvimento da linguagem na criança, o que se reconstitui não é somente a língua enquanto um código, mas a linguagem como um modo de compreender o mundo, compreender-se diante e a partir dele e de se relacionar com ele. Enquanto um elemento mediador e constituidor do pensamento, a linguagem produz alterações radicais nas funções psicológicas. Altera também as próprias emoções.

Então, uma questão que se coloca é como isso acontece. De que forma o mundo cultural produz o distanciamento das emoções *do reino dos instintos*? O que caracteriza essa “nova forma” de emoção? E qual é a participação da linguagem nesse processo?

Produção de conhecimento e relação eu-outro

As investigações realizadas por Vygotsky e colaboradores levam ao estabelecimento de uma *lei geral*, a qual apresenta-se como base para a reflexão feita por ele em diversos domínios do desenvolvimento humano. Reiteradas vezes, o autor retoma o postulado de que: ***“qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois dentro da criança...”*** (Vigotski, 2000, p. 26).

Se essa lei geral destaca o caráter constitutivo do plano interpsicológico sobre o intrapsicológico, uma investigação sobre as emoções que tenha como objetivo compreender

os seus modos de constituição social e histórico deve enfocar as inter-relações entre esses dois planos.

O plano interpsicológico é aquele das relações estabelecidas com outras pessoas, das atividades partilhadas, das trocas assentadas nos bens culturais historicamente elaborados. No universo escolar, é o plano em que as interações ocorrem, em que as funções mentais são trabalhadas de forma intencional e planejada.

Entretanto, de um modo geral, estudos realizados a respeito do desenvolvimento cognitivo, na área educacional, têm sido marcados pela hegemonia de tendências que o abordam em uma perspectiva essencialmente individual: buscam, prioritariamente, no indivíduo os elementos para a compreensão do funcionamento mental; investigam as funções mentais em uma ótica que ressalta prioritariamente a análise dessas funções de forma independente do funcionamento mental geral e negligenciam o papel do contexto histórico em que a noção de cognição é pensada.

Contrariamente a isso, autores que têm desenvolvido estudos inspirados pelos pressupostos da matriz histórico-cultural (Smolka 1993, 1995, 1997; Góes 1997; Fontana 1996) têm apontado para as limitações dessas tendências e colocado em relevo uma abordagem do funcionamento mental em que se destacam as condições intersubjetivas e enunciativo-discursivas de desenvolvimento das funções psíquicas e de elaboração do conhecimento. Apoiando-se basicamente nos pressupostos teóricos apresentados por Vygotsky, esses estudos buscam compreender o psiquismo humano a partir das condições históricas em que ele se constitui, atribuindo um papel fundamental às formas de mediação estabelecidas pelo outro e pelo signo.

Nessa perspectiva, já não é possível abordar a cognição de uma forma genérica e universal, mas sim como expressão do funcionamento integrado das funções psíquicas, socialmente construídas e historicamente orientadas. Nutrida pelo signo, a atividade mental é compreendida sob uma perspectiva semiótica.

Esse modo de abordar o funcionamento mental tem propiciado o delineamento de um campo de investigações fecundo. No contexto educacional, tem possibilitado, sobretudo, a delimitação e aprofundamento de questões relativas à elaboração de conhecimento. Alguns estudos têm se dedicado a compreender as bases sociais e históricas que sustentam essa

elaboração e o foco de investigação tem sido as formas de mediação – pelo outro e pelo signo – que possibilitam essa constituição.

Ao discorrer sobre a construção de conhecimento, Maria Cecília R. de Góes (1997) sugere que: “*o conhecer tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais*” (p. 14). No processo de conhecimento, destaca como fundamental a relação que se estabelece entre sujeito cognoscente, sujeito mediador e objeto de conhecimento. Interessada em compreender os modos de participação do outro no funcionamento mental da criança, volta-se para a sala de aula e focaliza aspectos da atuação do professor. Contrariamente à maioria dos estudos que, numa visão idealizada, ressaltam essencialmente aspectos harmoniosos e movimentos convergentes nas relações que constituem o processo de conhecer, a autora chama a atenção para a complexidade que envolve as relações que caracterizam esse processo: o “*jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos.*” (p. 27).

Isto também é o que sugere o estudo realizado por Ana Luiza B. Smolka (1993), quando esta entra na sala de aula, observa, interage com os outros, destaca eventos e realiza uma análise aprofundada das interações estabelecidas em situações de produção de conhecimentos sobre a escrita. Nessa análise, coloca em relevo posições, papéis e formas de relação historicamente instituídos os quais atravessam o ensinar e o aprender na escola; chama a atenção para as expectativas, pressuposições e jogo de imagens que perpassam as relações com o outro e com o objeto de conhecimento – elementos que constituem as *relações de ensino* e o próprio conhecer.

Na análise das condições de produção do conhecimento na sala de aula, a autora coloca em relevo o movimento de produção, articulação e circulação dos sentidos, na dinâmica das interlocuções; procura focalizar a elaboração coletiva do conhecimento no movimento dialógico estabelecido na sala de aula; e elege o discurso como objeto e lugar das investigações teórica e empírica das relações que configuram o funcionamento mental e a produção de conhecimento¹⁰. Em suas análises, a autora termina por destacar não somente a

¹⁰ Ao falar de *discurso*, a autora refere-se ao “*acontecimento enunciativo em determinadas condições de produção/enunciação*” (Foucault 1987; Orlandi, L. 1987; Orlandi, E., 1987). O discurso tem, assim, a

polissemia mas também a polifonia, como elementos constituidores de sentidos e conhecimento.

Foi no contexto dessas reflexões e elaborações sobre a produção de conhecimento na sala de aula que meus questionamentos sobre a emoção começaram a tomar forma. Em meio a concepções que apontavam para o caráter social do funcionamento mental e a elaboração coletiva do conhecimento, para o enfoque de questões relativas à produção de sentidos e à polissemia e polifonia que a atravessam, interessei-me em investigar a emoção.

As leituras que vinha realizando na tentativa de procurar situar a própria Perspectiva Histórico-cultural e a densidade das questões que se colocaram, levaram-me a pensar, em determinado momento, na realização de um trabalho de tese essencialmente teórico. No entanto, o envolvimento e a participação em dois projetos de pesquisa, realizados em uma escola, contribuiu para configurar um espaço especial de indagações e reflexões sobre a emoção e o afeto.

No início de 1998, surgiu a oportunidade de, mais uma vez, adentrar a escola, por intermédio do projeto de pesquisa “Memória e história na escola”¹¹, coordenado pela professora Ana Luiza Bustamante Smolka, desenvolvido em uma escola da rede pública de Campinas, na qual trabalhei como professora durante anos.

Voltar a essa escola aproximadamente cinco anos após ter saído de lá, envolvida em um projeto de pesquisa que investigava questões relativas à memória entre adolescentes – alguns dos quais haviam sido alunos meus, ao cursarem a primeira e/ou segunda série, nos anos de 1991 e 1992 – foi uma experiência muito especial. Permitiu-me ocupar, além do lugar de pesquisadora, o lugar da professora, afetada pela emoção e pelas lembranças constituídas e compartilhadas com ex-alunos, professores e funcionários.

Dessa experiência e das indagações que dela emergiram, um novo projeto de pesquisa desdobrou-se. Uma confluência de interesses apresentados pela professora Ana Luiza e por mim gerou discussões e desejo de elaboração de uma investigação conjunta, cujo foco era

característica da linguagem em funcionamento, em situação. É a linguagem não só como atividade humana, mas como prática social, historicamente produzida e contextualizada” (Smolka, 1995, p. 42).

¹¹ O projeto “Memória e história na escola”, desenvolvido pela professora Ana Luiza B. Smolka, fez parte de um Projeto Integrado do CNPq, intitulado “Práticas sociais, processos de significação e educação prospectiva”, aprovado para o período de 97/99.

lembranças e emoções. Esse projeto, denominado “Lembranças e emoções significadas: um estudo com adolescentes em fase de conclusão do ensino fundamental”, implicou a realização de um trabalho prático e empírico junto a alunos adolescentes da mesma escola em que ocorreu o projeto “Memória e história na escola”, sendo realizado entre os meses de agosto de 1999 e setembro de 2000.

Não obstante meu interesse inicial em investigar as emoções em situações de produção de conhecimento, o contato com o material empírico reunido no transcorrer desses dois projetos e uma análise preliminar de diferentes formas de interação e interlocução estabelecidas na sala de aula provocou alguns questionamentos a respeito do foco de investigação. Frente ao material empírico que ia se apresentando, seriam as situações de produção de conhecimento o universo mais interessante para se pesquisar sobre as emoções, no contexto escolar?

Situações observadas, fatos constatados e emoções vivenciadas, durante a realização dos dois projetos de pesquisa, chamavam a atenção para um contexto que ia além das relações formalmente implicadas na produção de conhecimento.

Manifestações convencionalmente consideradas como altamente emotivas emergiam, sobretudo em espaços marginais à atividade pedagógica; apresentavam-se como indício de emoções que perpassavam as relações estabelecidas, ainda que estas não se inserissem no espaço da aula, contexto formalmente instituído para o ensinar e o aprender. Nesses espaços, risos e gargalhadas, gritos, choro, excitação, verbalizações e gestos que indicavam raiva, texto escrito em que apareciam manifestações de afeto, satisfação e mal-estar frente ao que era lembrado e esquecido nas relações estabelecidas no passado... permeavam atividades e interações estabelecidas entre os adolescentes, entre adolescentes, professores e familiares e entre ex-alunos e eu, como ex-professora.

Entre os adolescentes, a emoção impunha-se com todo o seu vigor em momentos não perpassados pelas relações de conhecimento formalmente instituídas. Nas relações estabelecidas entre ex-alunos e ex-professora (Não mais uma relação que implicava o ensinar e o aprender?) a emoção transbordava, ainda que em alguns momentos isso ocorresse sem manifestações tão visíveis.

Das constatações e considerações apresentadas acima, poderia derivar a idéia de que as situações de produção de conhecimento não seriam atravessadas pela emoção? Certamente que não. Talvez o que seria possível afirmar é que, no caso dos adolescentes observados, frente às condições de produção de conhecimento específicas que se delineavam, a vivência da emoção configurava-se de uma forma pouco visível e/ou acessível por caminhos outros que não a observação.

A retomada e análise inicial do material empírico apontava para a necessidade de fazer uma escolha, no que tange à investigação das emoções no contexto escolar: deter-me particularmente em situações de produção de conhecimento ou reorientar o foco de maneira a circunscrever uma categoria mais ampla? Em caso de reorientação, que categoria mais ampla seria esta?

Como já foi mencionado antes, um dos principais postulados da matriz histórico-cultural diz respeito à constituição social do psiquismo humano, ao papel do outro no desenvolvimento de formas superiores de pensamento: *“a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo como as pessoas relacionaram-se comigo”*, afirma Vygotsky (2000, p. 25). É em relação com o outro – relação real e relação com o outro internalizado – que o homem se torna um ser humano, pertencente a uma determinada cultura, com a linguagem, os conhecimentos, os valores e afetos próprios a esta cultura.

Nessa perspectiva, não somente a produção de conhecimento, como todo o desenvolvimento psíquico se constitui e é atravessado pela relação eu-outro. Até o momento, uma quantidade razoável de estudos foram realizados, enfocando, sobretudo, aspectos cognitivos que marcam a relação eu-outro em instituições de ensino distintas. Entretanto, o aspecto afetivo não tem sido privilegiado em investigações desenvolvidas sob essa perspectiva teórica.

Diante disto, neste trabalho, faço a opção por me deter na emoção expressada/manifestada/significada que atravessa a relação eu-outro, no espaço escolar, seja ela inserida ou não no contexto formal do ensinar e do aprender. É meu objetivo compreender aspectos do desenvolvimento social da emoção, focalizando, para isto, a relação eu-outro e tomando o contexto escolar como lugar empírico de investigação. Interesse-me em

compreender, no jogo das relações e posições sociais institucionalmente marcadas, as possíveis significações da emoção.

Afeto, emoção e memória: apontamentos sobre relações e vínculos entre professor e aluno

Mas quem ficou
No pensamento voou
Com seu canto que o outro lembrou
E quem voou
No pensamento ficou
Com a lembrança que o outro cantou.
Milton Nascimento
Fernando Brant

Reflexões sobre o caráter social do desenvolvimento mental e da própria subjetividade perpassam praticamente toda a obra de Vygotsky. Diversificadas foram as fontes que o inspiraram nessas reflexões. No “Manuscrito de 1929” (Vygotski, 2000), elaborações de Pierre Janet (1859-1939) são mencionadas como uma dessas fontes. Tentando compreender melhor a participação que essas elaborações têm no pensamento de Vygotsky, Góes (2000) volta-se para as investigações de Janet e destaca aspectos partilhados por ambos os autores acerca da constituição social do indivíduo, do papel da linguagem e do lugar das relações sociais, nesse processo.

De forma semelhante a Vygotsky, Henri Wallon (1879-1962) tem contato com os estudos de Janet e também interessa-se em investigar os aspectos sociais implicados na constituição do indivíduo. Também indaga-se e pesquisa sobre o lugar do afeto nessa constituição.

Em um período em que predominam as abordagens dissociadas no estudo do homem, Wallon também busca compreendê-lo em uma perspectiva que integre o individual e o social, o orgânico e o social e o orgânico e o psíquico. Encaminha seus estudos movido pelo olhar materialista e dialético. Defende a origem social do homem, destacando-a como condição absoluta de sua sobrevivência e de seu desenvolvimento. Essa origem reflete-se tanto pelo universo cultural – configurado nos hábitos e atitudes mentais, nas práticas sociais, nas técnicas industriais, e sobretudo na linguagem – em que a criança mergulha ao nascer, e a partir do qual se elaboram as suas representações, como por suas relações com o *outro*,

“fantasma dos outros que cada um traz em si” (Wallon, 1975, p. 158) e que se interpõe em sua relação com o mundo real.

É do contato e das relações mantidas com o *outro* que o *eu* vai sendo, aos poucos, modelado, sugere Wallon. Primeiramente do contato com o outro real, concreto, depois também do outro incorporado, reconstruído na esfera psíquica ao mesmo tempo que o eu é constituído.

Compartilhando de idéias desenvolvidas por esses autores a respeito da constituição social do psiquismo, diferentes áreas de conhecimento têm enfocado, na atualidade, a interação e a relação eu-outro como *locus* de compreensão de fenômenos psíquicos. Na área educacional, alguns estudos têm sido realizados, priorizando especialmente a relação professor-aluno e aluno-aluno. Nessas reflexões, uma das principais preocupações refere-se ao aprofundamento da discussão sobre as formas de mediação que interferem no funcionamento mental – sobre os modos pelos quais o outro participa e constitui esse funcionamento e sobre as formas de organização dessa relação.

Apoiando-se nos pressupostos da matriz histórico-cultural, Anna Maria L. Padilha (2000) toma a interação e o discurso como lugar de constituição e de investigação do sujeito com deficiência mental. Mediante um trabalho de intervenção pedagógica com a duração de três anos junto a uma jovem deficiente mental, a pesquisadora e professora realiza um estudo longitudinal que enfoca os processos de simbolização no sujeito deficiente mental. Em seu texto, faz uma narrativa de aspectos do percurso seguido no transcorrer do processo de intervenção: indaga-se sobre as dificuldades da jovem Bianca, busca auxílio em enunciados de autores que refletem sobre a deficiência mental, esforça-se por conhecer o contexto em que ela se constitui, descreve procedimentos, interpreta fatos e formas de relação estabelecidas com ela, relata transformações.

Em sua narrativa, um dos aspectos que se ressalta é o modo como olha e interpreta as dificuldades, as ações e as palavras de Bianca e, diante disto, a forma como interage com ela. Longe de ver a jovem como um ser incapaz de simbolizar, de realizar operações mentais mais complexas e de se alfabetizar, Padilha leva em consideração reflexões de Vygotsky as quais sugerem que *“não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas sim, as conseqüências*

*sociais desse defeito*¹” (Padilha, 2000, p.59) e acredita nas possibilidades de avanço de Bianca. Diante disto, no trabalho realizado e nas relações estabelecidas com ela, a pesquisadora e professora convoca-a a ocupar lugares diferenciados de enunciação, não se restringindo àquele tradicionalmente destinado aos deficientes mentais; coloca-a diante de situações da vida cotidiana e auxilia-a a agir de forma socialmente adequada; conversa com ela sobre o que pensa e sente, ensina-a a argumentar e negociar frente a seus interesses, desejos e necessidades; desenvolve ações de forma a ajudá-la no controle da própria vontade.

O trabalho de intervenção e a própria investigação realizada por Padilha tomou como pressuposto o papel constituidor das formas de mediação no desenvolvimento mental. Embora o foco de sua pesquisa não tenha sido propriamente a interação e a relação eu-outro, seu trabalho pressupõe e se constrói sobre o postulado do papel fundante dessa relação. Nesse sentido, permite entrever alguns aspectos que constituem essa relação e, a partir dela, o funcionamento mental.

Por outro lado, a interação e o lugar do silêncio no processo interativo é o foco de interesse de Adriana F. Laplane (2000). Em sua pesquisa, a autora faz um levantamento de diferentes perspectivas teórico-metodológicas que tratam da questão da interação, apresenta seus principais pressupostos e discute suas contribuições e limites para compreender situações de silêncio de alunos, na relação estabelecida com a professora e a pesquisadora. Tecendo comentários sobre as contribuições da Análise do Discurso, linha francesa, ela destaca a idéia de *posições de sujeito* como um construto teórico interessante de forma a abordar o movimento do sujeito no processo interativo, os múltiplos sentidos que se produzem, bem como a possibilidade de entrever um sujeito não homogêneo. Para Laplane, o deslocamento que a noção de posições de sujeito permite, em relação aos estudos sobre interação, leva a uma compreensão desta que “*faz emergir precisamente a diferença, a contradição, o particular, no âmago das práticas sociais*” (p. 108).

A construção dos lugares do eu e do outro também é fonte de interesse em estudos de Góes (2000) sobre o jogo imaginário na criança. Retomando a noção de “eu fictício”

¹ Referindo-se ao trabalho do pedagogo junto ao deficiente mental, Vygotsky exclama: “Qué perspectivas tiene ante sí el pedagogo cuando conoce que el defecto es no sólo una deficiencia, una debilidad, sino también la fuente de la fuerza y de las capacidades y que en el defecto hay algún sentido positivo” (1997, p. 31).

enunciada por Vygotsky quando este investiga o brinquedo na criança, Góes se detém na forma como a criança *invoca e recria* o outro na brincadeira, no eu fictício que se delineia quando ela brinca. Ao reconstruir e experimentar lugares de outros, diz a autora, a criança tem a oportunidade de ampliar os limites de construção de seu próprio *eu*.

Analisando situações de jogo imaginário entre as crianças, Góes identifica formas distintas de ocupar o lugar do outro e distingue duas modalidades de personagens assumidos: os incorporados e os projetados. Enquanto os personagens projetados caracterizam-se pelo fato de que a criança atua mais como narradora das ações e enunciados do personagem, permanecendo, de certa forma, à margem do plano da encenação, os personagens incorporados têm como marcante o fato de que predomina a experimentação de ser o outro. É nessa experimentação de ser o outro, ou melhor, muitos outros, na medida em que interage com diferentes participantes-personagens, que Góes identifica uma rede de relações a qual reflete modelos de posições sociais e de relações culturalmente delimitados.

Segundo a autora, no jogo *‘Eus’ e ‘outros’ se misturam e se distinguem [...] Os modelos sociais, ao mesmo tempo que se impõem como típicos, não são congelados. Ao vivenciar essas relações, o sujeito desdobra-se, divide-se e, como os outros, não é uno nem homogêneo*” (Góes, 2000, p. 127).

É possível perceber que há nesses estudos que enfocam e/ou consideram a interação e relação eu-outro como lugar de constituição do funcionamento mental, uma preocupação com os múltiplos lugares ocupados pelo sujeito na relação, com a vinculação desses lugares ao contexto mais amplo das relações sociais e com os sentidos – também múltiplos - que atravessam e constituem esses lugares e as relações.

O processo interativo, e mais particularmente a relação eu-outro é também o *locus* de minha investigação sobre o afeto e a emoção. Compartilhando com Padilha, Laplane e Góes as idéias sobre o papel das formas de mediação no funcionamento psíquico, sobre o caráter social e histórico das relações estabelecidas e sobre os múltiplos lugares ocupados pelo sujeito nessas relações, busco compreender aspectos do desenvolvimento do afeto e da emoção no contexto dessas mesmas relações, no ambiente escolar.

Discorrendo sobre o afeto no espaço do desenvolvimento das funções mentais, Vygotsky destaca a idéia de uma força motriz, de uma “esfera motivante” que, impulsionada por desejos, necessidades e vontade, move e orienta a ação, o pensamento e a própria emoção.

Deslocando o eixo de atenção das funções psíquicas para as relações que interferem e participam da constituição dessas funções, como compreender o lugar e o papel do afeto e da emoção? Em que o olhar para os indivíduos concretos em situações de interação, auxilia para o aprofundamento da compreensão do afeto e da emoção na relação eu-outro?

Uma oportunidade de aprofundar a reflexão sobre essas questões surgiu de fato, e de forma até certo ponto inesperada, da participação no projeto de pesquisa anteriormente mencionado, que tinha como objetivo investigar aspectos relativos à construção social da memória. Nas relações estabelecidas com os ex-alunos, deparei-me com questões referentes às lembranças, aos esquecimentos, ao afeto e emoção.

Investigando o desenvolvimento da memória enquanto função psicológica, Vygotsky (1998) sugere que, historicamente, este seguiu o percurso da memorização mediada. Procedimentos criados artificialmente, com a ajuda de signos, para lembrar interferem na e constituem a memória humana.

Estudos realizados por Elizabeth dos Santos Braga (1997) e Smolka (1997c) têm como objetivo compreender aspectos do percurso de constituição dessa memória mediada na escola. Braga aborda as condições de elaboração das lembranças na sala de aula, focalizando, para isto, momentos de interlocução entre professora e alunos de pré-escola a respeito de cenas gravadas em vídeo da sala de aula aproximadamente um ano antes; sua análise detém-se, particularmente, na participação do vídeo no processo de construção das recordações.

Também enfocando momentos de interlocução entre professora e alunos em uma sala de aula de pré-escola, Smolka (1997c) discute modos de falar, de lembrar, de aprender e de fazer lembrar, que perpassam as relações de ensino; seu olhar volta-se para os modos de utilização da escrita enquanto forma de registro e auxílio à memória e para a palavra (do outro) como reguladora das (próprias) ações.

Desdobrando questões sobre a memória humana, Smolka inicia, em 1997, um projeto de pesquisa intitulado “Memória e história na escola”, o qual tem como interesse *“compreender os processos de construção social da memória no espaço institucional”* e se

organiza em torno de três possibilidades de recorte teórico-metodológico: “1) *modos de elaboração coletiva da memória*; 2) *indícios da constituição da memória no funcionamento individual*; 3) *memória discursiva e pré-construído na língua*” (Smolka, 1999, p. 18).

Tal projeto envolvia, nessa fase, um trabalho prático e empírico realizado em uma escola pública, junto a adolescentes que cursavam a 6ª e depois 7ª série, os quais já haviam feito parte de pesquisa anterior, quando cursaram a primeira e segunda séries, nos anos de 1992 e 1993. O objetivo era “*trabalhar a construção da história de/com um grupo de crianças em idade escolar, explorando formas de registro, modos de narrar, gêneros do discurso, como instrumental técnico e semiótico na construção da memória, da história*” (Smolka, 1999, p. 18). Embora houvesse uma proposta inicial de realizar esse trabalho de forma articulada às atividades desenvolvidas durante as aulas, em uma das disciplinas da grade curricular, isto não foi possível. A alternativa encontrada para o encaminhamento da investigação foi a realização de encontros com os adolescentes, fora do horário de aula, uma vez por semana.

Para esses encontros, havia uma proposta de conversar com os alunos sobre suas lembranças. Lembranças sobre aspectos da vida pessoal e escolar e sobre o bairro. Um projeto sobre a história da escola e do próprio bairro havia se apresentado como uma possibilidade de trabalho com os alunos. Os encontros seriam um espaço de construção da memória e da história.

Aproximadamente um ano após o início da pesquisa com os adolescentes, retorno à escola e começo a participar das atividades do projeto. Auxílio na organização do trabalho, especialmente no que dizia respeito ao estabelecimento das condições para que ele ocorresse na escola, seleciono materiais existentes na própria escola que pudessem servir de apoio à memória e participo das conversas e construções da lembranças.

No reencontro com os ex-alunos, lembranças e esquecimentos

Em “O risco do bordado”, após um longo período afastado de sua terra natal, o personagem João retorna e ao visitar um dos antigos conhecidos, permanece durante algum

tempo diante da porta fechada, imobilizado pelas lembranças da infância e por uma dúvida: *“Era a mão do menino ou a mão do homem que ia bater agora naquela porta, indagava-se ele”*².

É provável que a indagação de João também seja comum à maioria daqueles envolvidos em situações de retornos e reencontros. No caminhar do tempo, as pessoas mudam, crescem, envelhecem; ambientes, paisagens e construções se alteram, móveis e objetos se deterioram – e onde não há a ação deliberada de preservação, desaparecem. Nesse processo, o que permanece? O que resiste à ação transformadora do tempo e das ações das pessoas? O que permanece e o que se modifica nas próprias pessoas? Como essas pessoas percebem e se relacionam com essas mudanças? Indagações como essas acompanharam-me na volta à escola e nos primeiros contatos re-estabelecidos com profissionais da escola e com ex-alunos.

É dessa posição, então, de (ex)professora da escola que teço minhas reflexões. Mas, essa é uma posição que se (con)funde com a de pesquisadora hoje, que faz um esforço de colocar em perspectiva e de teorizar sobre afetos e emoção.

Ao retornar, fui recebida de forma bastante calorosa pelos profissionais da escola que me conheciam. Abraços, beijos, sorrisos e comentários sobre o que havíamos feito nos anos que nos separaram perpassavam nossos primeiros contatos. Envolviamos-nos em conversas sobre o que mudara ou não na escola e em nossas vidas. Algumas confidências eram trocadas com aqueles mais íntimos. No transcorrer do trabalho de pesquisa, havia colaboração por parte desses profissionais, especialmente daqueles que me conheciam desde a época em que eu trabalhava lá. Tinha acesso a dependências, materiais e informações sobre os alunos. Era tratada quase como uma professora da escola (e foi como uma professora da escola que, durante a cerimônia de formatura dos alunos da 8ª série, em 1999, na qual eu participei filmando parte do evento, recebi de presente uma rosa, como todo corpo docente).

Oito anos de convivência cotidiana com parte desses profissionais marcaram o estabelecimento de um universo de vivência comum e a possibilidade de partilha e construção de lembranças.

² Dourado, Autran. **O risco do bordado**. 9ª ed., Rio de Janeiro, Rocco, 1999 (p. 190).

No entanto, um processo um pouco diferenciado desencadeou-se na relação com os ex-alunos. Rememorações e esquecimentos produziram-se em meio a uma alteração aparentemente mais radical nos modos de relação inscritos no presente. Se na relação com aqueles profissionais da escola que me conheciam, de certa forma, eu ainda ocupava o lugar de professora, na relação com os ex-alunos isso parecia não ocorrer.

No momento em que retornei à escola, a maior parte desses ex-alunos cursavam a 7ª série, mas havia alguns que estudavam na 6ª e uma na 5ª série. As atividades desenvolvidas abarcavam alunos das três séries, embora o número daqueles que participavam de forma mais freqüente fosse pequeno. Mas, além deles, eu encontrava outros adolescentes, geralmente no corredor da escola, em momentos de entrada, saída e recreio.

Nos primeiros contatos com alguns ex-alunos, algo de familiar e íntimo esboçava-se no sorriso, na troca de olhares, na conversa sobre as lembranças, na reconstituição de momentos compartilhados. No entanto, em meio aos modos de reconhecimento, às formas de envolvimento na reconstrução de fatos e manifestação de impressões, ao distanciamento e silêncio da maioria desses ex-alunos, algo, à princípio pouco definido, apresentava-se – um certo desconhecimento mútuo entre muitos deles e eu, como que a anunciar, de alguma forma, que *não éramos mais os mesmos*.

Mudanças em relação aos alunos podiam ser observadas nos próprios traços físicos: eles cresceram, braços e pernas alongaram-se, o tom de voz havia se tornado um pouco mais grave e a face perdera o aspecto infantil. Tive dificuldades em reconhecer alguns deles. Outros aspectos também compunham essa mudança. Em nossos primeiros encontros, em vão eu tentava encontrar os alunos descontraídos, eufóricos, ruidosos e falantes do tempo em que cursaram a primeira e segunda séries. Em vez da descontração, os movimentos contidos; em vez do constante som de vozes, o silêncio; no lugar dos sorrisos e gargalhadas, o semblante sério e, para mim, às vezes impenetrável.

Em meio a todas as transformações, parecia-me que os modos de relação com os outros era o que mais havia mudado. Ou, pelo menos, o modo de se relacionarem comigo, a ex-professora e de interagirem entre si, na minha frente. O não cumprimentar, a ausência de sorriso, o modo de olhar, o silêncio durante os encontros, apresentavam-se a mim como

indícios de que algo havia alterado de forma radical nossa relação e, em meio a isso, a construção das lembranças.

Embora esses alunos não fossem mais crianças, e embora não fossem mais meus alunos ou eu a professora deles, considerava estranho o modo como se relacionavam comigo. Parecia haver mais esquecimento do que lembranças, especialmente em nossos primeiros contatos.

Definir o *esquecimento* parece ter sido, até o momento, uma tarefa para a qual poucos se sentiram desafiados. No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o verbete é acompanhado de expressões como “falta de memória, de lembrança”; “omissão, descuido”. *Esquecer* refere-se, ainda, a “deixar sair da memória”; “desprezar”; “perder o amor, a estima”, etc.

Na narrativa apresentada por Jean-Pierre Vernant (2000) a respeito das aventuras de Ulisses, o esquecimento se destaca em várias passagens, quase sempre como uma força que o afasta do regresso a Ítaca. É filho da Noite, tal qual a Fome, o Crime, a Escuridão e o Sono. Força sinistra, escura, noturna.

A idéia de esquecimento como algo negativo também é destacada por Braga (texto mimeo), ao apontar para o fato de que, historicamente, o esquecimento tem se apresentado como algo indesejável – quase sempre relacionado à perda, à degradação e ao passar do tempo –, para o qual o homem tem, incansavelmente, buscado formas de prevenção ou de superação.

De um modo geral, a referência ao esquecimento aparece quando a lembrança não emerge. Muitas vezes se manifestando de forma repentina e inesperada, ele ocupa o lugar da lembrança, povoando-o com o seu *vazio*. Pode ser passageiro, estender-se por longos períodos de tempo ou ser irreversível, dependendo de condições sociais, históricas ou mesmo orgânicas, como nos casos de certas lesões cerebrais.

No âmbito dos estudos que investigam os modos sociais de construção da memória, o esquecimento é apontado por alguns autores como produção social tanto quanto as lembranças (Middleton e Edwards, 1990). Se, historicamente, o homem foi produzindo formas de lembrar, as quais orientam os percursos da memória individual, também produziu modos de esquecer.

No primeiro contato que pesquisadoras do projeto “Memória e História na escola” tiveram com os alunos adolescentes, em 1997 – período em que eu ainda não participava do grupo – foi solicitado a eles, como primeira atividade, que escrevessem um texto a respeito do que lembravam sobre o período em que cursaram a primeira série. O texto escrito pela ex-aluna Thelma apresenta algumas passagens em que a idéia de esquecimento pode ser tematizada:

“Bom as meninas, que estudaram comigo disseram que estudamos com a Dona Ivone, mas algumas disseram que estudamos com a Dona M.G., mas minha opinião é que estudei com a Dona Cid. Mas tanto faz, conheci todas elas e elas eram e são ainda muito legais. Lembro-me pouco de vocês mas lembro, lembro que em festas que nossa classe organizava lá estava a senhora dona Ana, com a câmera na mão nos filmanos foram tempo muito legais, sinto saudades daqueles tempos que se passaram á cinco anos gostaria de revivelos agora já com meus 12 anos, por que quero reviver esses momentos adoráveis? Por que já estou grande e gostaria de conversas com todos os meus colegas daquela época professores vocês e eu. Sinto saudades, foi bom revelas depois de tanto tempo” (Thelma).

Esquecimento e lembranças *imaginadas* ou *inventadas* ou *emprestadas* de colegas perpassavam o texto de Thelma, quando ela escreveu sobre quem foi sua professora da primeira série e sobre as festas gravadas em vídeo.

Referindo-se a essa professora, a aluna enunciou: *“minha opinião é que estudei com a Dona Cid.”*. Embora algumas colegas tenham dito que Thelma estudou com a Dona M.G. e outras que estudou com a professora Cid. ela foi minha aluna na primeira série. Teve algumas aulas com a professora Cid., porque, na época, ela ficava à disposição da escola para substituir os professores de 1ª a 4ª séries que faltavam. Nesse sentido, todos aqueles que cursaram da primeira à terceira série nesta escola devem ter tido aula com essa professora.

Se a opinião da aluna não era adequada, por outro lado, a referência ao fato de que *conhecera* as três professoras e que *“elas eram e são ainda muito legais”* aponta para a possibilidade de um certo modo de lembrar que, embora não incluía detalhes, localiza

elementos desses detalhes em um conjunto. Maurice Halbwachs (1990) sublinha que conforme os acontecimentos se distanciam, *“temos o hábito de lembrá-los sob a forma de conjuntos, sobre os quais se destacam às vezes alguns dentre eles, mas que abrangem muitos outros elementos, sem que possamos distinguir um do outros, nem jamais fazer deles uma enumeração completa.”* (p. 72)

No esforço de lembrar, Thelma terminou por fundir e confundir parte das lembranças. No momento em que o texto foi escrito, sem outras formas de apoio à memória além das palavras das colegas, as lembranças fundidas revelavam o esquecimento: naquele momento, a aluna não se lembrou de quem foi a sua professora. A conversa com as colegas, a opinião que não se sustentava, a lembrança inadequada eram indícios de que uma certa forma de esquecimento encontrava-se presente.

Uma fusão de lembranças continuava ainda a transparecer no texto, quando Thelma referiu-se às festas em que “dona Ana” filmava. Essa recordação não se apoiava em nenhum fato acontecido em sala de aula em que a aluna estudou, porque essa pesquisadora não esteve presente em nenhuma festa realizada em turmas das quais a aluna fez parte. Talvez isso tenha ocorrido na outra sala de primeira série em que essa pesquisadora atuava.

Na fusão e confusão de lembranças, o esquecimento apresentava-se como pano de fundo. Assumindo o pressuposto da memória mediada, é possível dizer que é justamente porque faltavam e falhavam os elementos mediadores de construção das lembranças que o esquecimento configurou-se. Dadas as condições do início de realização da pesquisa, os alunos foram solicitados a escrever sobre as lembranças no primeiro dia em que as pesquisadoras retornaram à escola, antes mesmo que uma conversa inicial pudesse ocorrer. Pouco ou quase nada foi possível fazer, naquele momento, de forma a colocar à disposição dos adolescentes esses elementos de apoio.

Por outro lado, indagações podem surgir a respeito do modo como a própria escola atua na criação e manutenção desses instrumentos de apoio e sobre o que ela ressalta em termos de trabalho com a memória. Como uma história da escola pode ir sendo construída no entrelaçamento das vidas e das narrativas dos protagonistas que dela participam? Isso é valorizado pela instituição?

Em aproximadamente cinco anos, a escola mudou bastante. Reflexo da direção tomada pelas políticas públicas e da falta de prioridade com relação à área educacional. A escola inchou: de dois períodos de aula passou para três, aumentando em muito o número de alunos. Também diminuiu, pois devido a um processo de erosão e à construção de uma nova sala, o pátio, que já era pequeno, ficou menor ainda. E também escureceu: a sala construída no final do corredor, para abrigar micro-computadores, tirou a luminosidade natural. Conquistada após anos de luta, a sala construída para a biblioteca e laboratório foi transformada em sala de aula; o espaço do laboratório desapareceu e a biblioteca foi transferida para a pequena e escura sala dos professores. Sala de aula com goteiras em dias de chuva; torneiras e fechaduras quebradas; móveis desgastados pela ação do tempo, do uso e da falta de conservação. Degradação das condições de trabalho e processo acelerado de perda de direitos obtidos com muita luta por parte dos funcionários públicos.

Durante um dos encontros, no entanto, em conversa com os alunos, indagamos se notavam alguma mudança na escola e a primeira resposta, dos poucos que se manifestaram e com poucas palavras, foi: “não”.

Memória e História estão implicados no processo de instrução, tarefa fundamental da escola. Enquanto função mental, a memória atua diretamente no processo de produção de conhecimento e, enquanto disciplina, a História faz parte do currículo desde as séries iniciais. Entretanto, frente ao modo como tradicionalmente a escola tem compreendido e atuado sobre o funcionamento mental do aluno bem como abordado o conhecimento, é de se indagar de que forma ela contribuiria para a construção desse tipo de lembranças.

O que se lembra, porque se lembra e para que se lembra na escola? De um modo geral, a história pessoal e do contexto mais próximo não se constitui em foco de abordagem da escola que, quando muito utiliza-se dela como uma ponte – ainda que sem muitas pontes - para chegar à História reconhecida, oficial. Uma história que implica a memória do que não se viveu. Que implica o estabelecimento de formas deliberadas de lembrar e de esquecer.

Ao fazer uma apresentação inicial do estudo de Ecléa Bosi, “Memória e sociedade: lembranças de velhos”, Marilena Chaui destaca o modo de funcionamento da sociedade capitalista – cuja atuação em muito tem contribuído para destruir os suportes materiais da memória, espoliar as lembranças – e da história oficial, que invadindo as lembranças pessoais

e grupais, rouba delas o *sentido* e a *verdade*, colocando em seu lugar os estereótipos oficiais.

Não incluíam os modos reconhecidos e privilegiados de lembrar, construídos historicamente, também formas deliberadas de esquecer?

Porém, mais do que compreender o porquê de Thelma ter se confundido ou esquecido do nome de sua professora da primeira série ou de ter se lembrado de algo que de fato não ocorreu na sala de aula, interessa-me, nesta reflexão, compreender o modo pelo qual esse esquecimento interfere nas relações estabelecidas no presente e no próprio percurso de construção das lembranças. Pretendo discutir alguns aspectos da relação estabelecida entre a aluna e a professora, entre a ex-aluna e a ex-professora, ambas afetadas pelas lembranças e pelos esquecimentos.

Lembranças, esquecimentos e afeto

Desde a Grécia antiga, os homens têm apontado para a relação entre memória e afeto. Aristóteles (384 aC - 322 aC) afirmava que a

recordação ... não é nem a recuperação nem a aquisição de memória; porque quando se aprende ou recebe uma impressão sensória, não se recupera qualquer memória (porque nenhuma aconteceu antes), nem se adquire pela primeira vez; é somente quando o estado ou afeto foi induzido que existe memória ... (apud Smolka, 2000, p. 177).

Em um período mais recente, ao estudar cérebro e memória, Israel Rosenfield (1994) também destaca a importância do aspecto emocional para a emergência da lembrança. Sugere que as “*recordações sem afeto não são recordações. As emoções são essenciais para criar uma memória, porque a organizam, estabelecendo sua importância numa seqüência de eventos...*” (p. 76).

Sigmund Freud (1856-1939) interessou-se em compreender aspectos relativos às *lembranças encobridoras*, aos esquecimentos e aos afetos que os perpassam, no campo da patologia. Trabalhando com pacientes histéricos, indagou-se sobre as causas dos sintomas apresentados por eles e, na medida em que os investigava, foi realizando um deslocamento nos modos de abordagem e tratamento da doença.

Analisando a história pessoal desses pacientes, o autor terminou por considerar que por trás dos sintomas apresentados encontravam-se possíveis traumas e afetos recalcados. Desenvolveu, então, uma forma peculiar de compreender a organização das lembranças para explicar esses sintomas.

[...] se penetrarmos na história da vida do paciente e descobrirmos alguma ocasião, algum trauma, que pudesse evocar de maneira adequada exatamente aquelas expressões de sentimento – então tudo apontará para uma solução: o paciente se acha num estado de ânimo especial em que todas as suas impressões ou suas lembranças das mesmas, não mais se mantêm reunidas numa cadeia associativa, um estado de ânimo em que é possível a uma lembrança expressar seu afeto através de fenômenos somáticos ... (Freud, 1986, p. 27-28).

No trabalho realizado com os pacientes, Freud e Breuer desenvolveram o que foi denominado *método catártico*, assentado na prática da “associação livre” – estratégia de induzir o paciente às recordações espontâneas – e da prática interpretativa. Trabalhando com as lembranças, o objetivo era o de deixar aflorar afetos e sentidos reprimidos por instâncias internas e/ou externas. O percurso para chegar a ambos passava por uma interpretação de lapsos, esquecimentos, atos falhos, sonhos e imagens. O material da interpretação era o detalhe, o resíduo, o aparentemente “sem sentido”. E o caminho da cura, “*dar palavras ao afeto para que ele possa recuperar seu poder evocatório*” (Gabbi Jr., 1994, p. 195).

Reflexões e estudos realizados em diferentes perspectivas sublinham o papel incontestável que o afeto ocupa na(s) atividade(s) de lembrar e de esquecer. De um modo geral, dentre muitos outros aspectos, eles sugerem que – retomando um enunciado apropriado por Bosi de dois psicólogos sociais da memória (Bartlett e William Stern) – *só fica o que significa*, o que, de alguma forma, afeta, apresentando-se como relevante para o sujeito que lembra.

Em meio às lembranças e aos esquecimentos, o que *ficou* e o que *significou* para a adolescente Thelma?

No texto escrito, destacam-se elementos que apontam para o modo como ela se relacionava a com a atividade de lembrar e com as professoras citadas nas lembranças: “*Bom as meninas, que estudaram comigo disseram que estudamos com a Dona Ivone, mas algumas*

disseram que estudamos com a Dona M.G., mas minha opinião é que estudei com a Dona Cid. Mas tanto faz, conheci todas elas e elas eram e são ainda muito legais”.

Os enunciados escritos indicam que Thelma conversou com algumas colegas sobre quem fora sua professora da primeira série. Nessa conversa, hipóteses, possibilidades ou lembranças diferenciadas emergiram. Entretanto, pelo que sugere o texto, essa definição – a lembrança – parecia não ser relevante para a aluna, que chegou a escrever que “tanto faz” quem tenha sido a professora. Em suas lembranças, todas elas pareciam ocupar o mesmo plano valorativo.

O que ficou e o que significou para a ex-professora?

Afastada da escola por um longo período, eu também não me recordava de todos os ex-alunos e nem reconheci de imediato todos aqueles que reencontrei. De forma semelhante àqueles que conviveram com Ulisses antes da partida de Ítaca e que ao reencontrarem-no vinte anos depois – quando o tempo, auxiliado pelas mãos de Atena, já havia deixado nele marcas profundas dessa passagem – necessitariam de sinais, indícios, signos que lhes permitissem reconstituir a identidade do herói (Vernant, 2000, p. 132), eu também tive que me apoiar em alguns indícios para reconhecer alguns dos ex-alunos.

Entretanto, esse não foi o caso de Thelma. Contrariamente ao que o texto escrito sugeria, eu me lembrava dela. Poderia falar de muitas passagens de fatos ocorridos tanto na primeira quanto na segunda série envolvendo a aluna. Minhas lembranças sobre ela remetiam a momentos agradáveis, que apontavam para uma relação bastante estreita entre professora e aluna.

As lembranças e os esquecimentos, no caso dessa relação entre a ex-professora e a ex-aluna, parecem apontar para o fato de que nem sempre o que fica e significa para um aproxima-se do que fica e significa para o outro da relação. Não obstante a história partilhada, talvez os sentidos do vivido e os afetos tenham seguido por caminhos muito diferenciados.

Tendo retornado à escola em 1998³, restabelecido o contato com os ex-alunos e me envolvido no trabalho deliberado de lembrar, aos poucos fui percebendo que a relação estabelecida com Thelma apresentava indícios de que ela se lembrava de fatos que envolviam essa história partilhada. Um trabalho realizado em meses anteriores pelas pesquisadoras do

³ Portanto, aproximadamente um ano após a escritura do texto de Thelma.

projeto – trabalho que incluía conversas sobre as lembranças, apoiado em vídeos do período em que os alunos cursaram a primeira e segunda séries, livros utilizados e textos produzidos por eles – propiciara a construção dessas lembranças.

Entretanto, algo de diferente ainda perpassava essa relação, distinguindo-a de relações estabelecidas com algumas outras ex-alunas. Uma certa forma de esquecimento ainda se fazia presente.

Mário Quintana diz, em “Uma alegria para sempre”, que

As coisas que não conseguem ser olvidadas
Continuam acontecendo.
Sentimo-las como da primeira vez
Sentimo-las fora do tempo,
Nesse mundo do sempre
Onde as datas não datam⁴.

Ao retornar à escola, à princípio, pareceu-me estar entrando nesse *mundo do sempre*. Em meio às lembranças, os percursos da memória ainda levavam-me a me colocar no lugar de professora (fora re-colocada nesse lugar pelos profissionais da escola) de primeira e segunda séries e ao ver Thelma como a aluna do passado. Envoltas nesse *mundo do sempre*, buscava, no presente, as formas de relação do passado.

Analisando o modo como professora e alunos de pré-escola interagem com cenas de vídeo da turma, gravadas aproximadamente um ano antes, Braga (1997) chama a atenção para momentos em que passado e presente se confundem, nos enunciados da professora. Observando cenas do vídeo em que um aluno escrevera uma palavra pouco pertinente para a atividade proposta, a professora indaga a ele, no presente, a respeito do que escreveu no passado. Ela interage com o aluno do presente e o do vídeo ao mesmo tempo, transitando entre duas realidades, transitando simultaneamente pelo presente e pelo passado – estabelece-se uma situação em que o “*sujeito passa a se colocar no lugar que ocupava na época da filmagem; não como uma transposição, mas ocupando os dois lugares ao mesmo tempo*” (p. 101).

⁴ Quintana, M. **80 anos de poesia**. 2ª Ed., Rio de Janeiro, Globo, 1987 (p. 169).

A professora e a aluna do passado já não existiam mais. No entanto, lembranças de relações teimavam em se impor ao presente e interferiam no *novo contexto* de relação. Momentos de confusão entre os lugares ocupados nas relações estabelecidas no presente e no passado delineavam-se nas relações estabelecidas com os ex-alunos.

Mas, o que são as lembranças e que relações elas estabelecem entre o passado e o presente? Halbwachs (1990) afirma que “*a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente*” (p. 71). Para o autor, não existe uma memória *em si*, impermeável à ação do tempo, dos diferentes contextos em que as lembranças emergem e da história pessoal. As informações, os fatos e as idéias que as pessoas vão adquirindo interferem e alteram as lembranças e a forma como o passado é visto por elas.

Se as lembranças são reconstruções do passado que se configuram com a interferência de elementos do presente, muitas vezes, para quem as vive, o efeito que se produz é o de que elas são expressão fiel do que ocorreu no passado. Enquanto professora, tenho interiorizado hoje, e em condições específicas, certas concepções do que seja a relação professor-aluno que interferem no modo como as lembranças da relação com os ex-alunos se produzem. E o mesmo ocorre com esses alunos. Além e juntamente com as concepções, idéias e valores do presente, operações mentais complexas participam da reconstrução das lembranças, organizando-as de acordo com um certo modo de ver e conceber o mundo. Entretanto, o efeito que se produz é o de que a lembrança é expressão do que verdadeiramente ocorreu.

A forma como o presente atua na reconstituição do passado produz não só um efeito de veracidade, mas também de *continuidade*. Rosenfield (1994) ressalta que as memórias não se apresentam como unidades fixas nem distintas, mas como um *sistema em evolução dinâmica*, que, no entanto, oferece ao indivíduo *um sentimento de continuidade*, em que se articulam passado, presente e futuro. Para o autor, essa continuidade “*existe em termos do presente, em nossa capacidade de generalizar e categorizar, quando confrontados com o novo e o inesperado [...] É a dinâmica dessas categorizações e recategorizações que confere à nossa vida mental o sentido de um todo*” (p. 81).

Se esses *efeitos* de veracidade e de continuidade perpassavam a construção de minhas lembranças sobre a ex-aluna, se algo em mim considerava verdadeiro que a relação estabelecida no passado fora altamente significativa, o mesmo parecia não ocorrer com

Thelma. Tomada por um certo tipo de esquecimento, talvez tivesse comido da mesma planta que comeram alguns marinheiros de Ulisses, na terra dos *lotógrafos*⁵; o que provocou neles a supressão das lembranças. Thelma parecia ter se esquecido não somente da relação estabelecida com a ex-professora, mas também dos afetos que permearam essa relação. Nem cumprimentos, nem sorrisos, nem aproximação e comentários sobre o presente ou o passado, nenhum olhar especial que apontasse para algum tipo de reconhecimento perpassaram nossos primeiros contatos. Relacionava-se comigo – e o mesmo ocorria com outros alunos – como se não houvesse história partilhada. (O *mundo do sempre* era pura imaginação!?!).

Nesse contexto, o modo pelo qual as lembranças emergiam – a aparente (con)fusão entre presente e passado e os desejos, por um lado e os esquecimentos, por outro – provocaram, de início, um descompasso nas formas de relação estabelecidas não somente com a aluna, mas também com outros ex- alunos.

Considerava Thelma como ex-aluna e, diante disso, tinha expectativas de um tipo particular de relação. Todavia, parecia não ser considerada como ex-professora ou se o era, as concepções de relação com um ex-professor que ela tinha eram diferenciadas. Entre tantos esquecimentos e mudanças, que tipo de relação existia?

Discorrendo sobre as contribuições de Vygotsky para pensar o modo social de constituição do homem, Angel Pino Sirgado (2000) destaca a forma como o autor apropria-se do conceito de *relações sociais*, tal como proposto por Marx e Engels, para refletir sobre essa constituição. Sublinha que apesar de Vygotsky não ter aprofundado essa discussão,

podemos pensar que as relações sociais constituem um complexo sistema de *posições* sociais e de *papéis* associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições” (Pino, 2000, p. 64).

Essa afirmação permite pensar a relação estabelecida com ex-alunos no contexto mais amplo da relação professor-aluno e, a partir disso, identificar concepções já cristalizadas que interferem e constituem essas relações entre indivíduos concretos.

⁵ Conforme narra Vernant (2000), os lotógrafos eram comedores de lótos, planta de sabor delicioso, mas que se ingerida por algum humano provocava o esquecimento de tudo.

Na relação professor-aluno, cada um dos envolvidos define-se em função de sua posição na relação com o outro e mediante os papéis a ele atribuídos. A posição de professor implica determinadas atribuições que se definem em sua relação com o aluno e vice-versa. Não obstante o fato de que nas últimas décadas tenha se desencadeado um movimento de reflexão crítica sobre o papel do professor na relação pedagógica⁶ bem como de tentativas de transformações, sua função mantém-se, primordialmente, como a de ensinar. Perdura ainda a idéia de que ele é aquele que sabe, o detentor do conhecimento e o responsável por repassá-lo ao aluno através de procedimentos apropriados. Por outro lado, o aluno ainda se apresenta como aquele marcado pelo não saber, pela *falta* a qual deve ser preenchida pelo professor, a partir do conhecimento que este detém; nesse contexto, a função do aluno é, essencialmente, a de aprender.

Nessa relação, o lugar e a função de um se define pelo lugar e função do outro: só pode haver um professor que sabe e ensina se houver um aluno que não sabe e precisa/deve ser ensinado. Um aspecto central que define essa relação é o fato de que ela se configura, fundamentalmente, em um espaço apropriado para tal. Um espaço que regulariza e orienta as formas de instituição dessa relação: a escola.

Articulada ao funcionamento do sistema educacional mais amplo e a outras instituições sociais, a escola estrutura-se em uma complexa rede de relações, de normas e de atribuições que delineiam a relação professor-aluno. Para ensinar, o professor deve preparar a aula, saber o conteúdo a ser ensinado, apresentá-lo ao aluno de forma adequada, utilizar-se de metodologias e recursos de apoio pertinentes; deve apresentar domínio de si e da turma, estar constantemente atento ao percurso seguido pelos alunos; deve, ainda, prestar contas do trabalho desenvolvido em sala de aula a uma instância maior, sob a forma de apresentação de fichas de observação, notas e aprovações ou reprovações. O aluno, por outro lado, deve comparecer à aula regularmente, realizar as atividades solicitadas pelo professor, manter um certo nível de disciplina, esforçar-se em aprender e apresentar bons resultados em atividades de avaliação. Nesse espaço, a sala de aula configura-se – tanto do ponto de vista físico como pedagógico – como âmbito privilegiado em que essa relação deve se efetivar.

⁶ Cf. Orlandi (1983); Freire (1994).

As relações estabelecidas com os ex-alunos, no presente, não se estruturavam mais a partir dessas bases. Não havia mais sala de aula, nem dever de ensinar e aprender, nem papeletas definindo o nome da série, do professor e dos alunos. Oficialmente, não havia mais uma relação entre professor e alunos.

Mas havia duas pessoas – uma adulta e outra adolescente – que compartilharam uma história escolar aproximadamente cinco anos antes, quando a adolescente ainda era criança. Duas pessoas que interagiram, ocupando uma o lugar de professora e outra o de aluna, e que, no presente, pareciam relacionar-se de forma diferenciada com esses novos lugares: o de ex-professora e de ex-aluna.

Ao narrar o reencontro de Ulisses com Telêmaco, que era ainda uma criança quando aquele partiu, Vernant (2000) chama a atenção para um aspecto interessante para se pensar as relações entre as pessoas no universo dos lugares e papéis institucionalmente marcados. Nessa narrativa, o autor descreve de forma belíssima o modo como a relação pai-filho constituiu-se, baseada no reconhecimento de ambos de seu lugar de pai e de filho.

Primeiro encontro entre Telêmaco e Ulisses. [...] Ulisses e Telêmaco estão sozinhos na cabaninha do porqueiro, Atena aparece. Ulisses a vê, os cães também farejam a sua presença, estão apavorados, seus pelos se eriçam, baixam o rabo, se escondem debaixo da mesa. Quanto à Telêmaco, não vê nada. A deusa convida Ulisses a acompanhá-la lá fora. Toca-o com sua vara mágica e Ulisses retoma sua antiga aparência. Não é mais uma pessoa pavorosa, agora se parece com os deuses que moram no vasto céu. Telêmaco, ao vê-lo entrar na cabana, não acredita em seus olhos: como um velho mendigo pode se tornar um deus? Ulisses se dá a conhecer, mas seu filho não quer acreditar se não tiver uma prova. Ulisses não a fornece, mas repreende-o como um pai a um filho. “Vamos parar com isso? Tens teu pai diante de ti e não o reconheces?” Telêmaco, é claro, não pode reconhecê-lo, pois nunca o viu. “Estou te dizendo que sou Ulisses”. Impondo-se assim, Ulisses se situa na posição de pai de Telêmaco. Este, até então, não tinha nenhuma posição definida, pois ainda não era um homem e tampouco era uma criança, dependia de sua mãe embora quisesse ser independente. Estava numa posição ambígua mas o fato de seu pai estar ali, esse pai de quem ele nem sequer sabia se ainda estava vivo e que talvez não fosse o seu, apesar do que tinham lhe dito – o fato de ver seu pai ali na sua frente, em carne e osso, falando como um pai a um filho, não só faz com que Telêmaco se sinta confirmado em sua identidade de filho, como faz Ulisses se sentir confortado em sua posição de pai (p. 134).

O trecho do mito narrado por Vernant também envolve uma situação de retorno, de reencontro e de conflito na medida em que um dos atores da relação não reconhece o outro como o *outro* da relação e, não o fazendo, não reconhece a si próprio como parte dela.

Quando Ulisses partiu, Telêmaco era uma criança, já não se lembrava mais do pai. Na narrativa de Vernant, o que fornece a ele a certeza de que Ulisses é seu pai é o modo como é tratado por ele. Telêmaco tem concepções interiorizadas a respeito do que seja a relação pai-filho e ao que tudo indica, o reconhecimento de Ulisses como pai ocorre muito mais por conta de uma intersecção entre essas concepções e o modo como é tratado por ele do que por uma lembrança.

A narração de Vernant é interessante por colocar em destaque diferentes modos de os sujeitos relacionarem-se com as posições e papéis que lhes são atribuídos, na trama das relações sociais. Ulisses e Telêmaco relacionam-se de forma diferenciada com esses lugares. Ulisses *é* pai e quer ocupar o seu lugar de pai na relação com Telêmaco, mas este inicialmente não acredita que aquele seja seu pai, e, conseqüentemente, resiste em ocupar o lugar de filho; entretanto, ao se deparar com um homem que age e fala como um pai, isso leva-o a *sentir-se confirmado* na sua *identidade de filho* e a reconhecer o outro como pai.

No jogo das relações, nem sempre há uma atitude passiva por parte dos sujeitos em ocupar posições e assumir papéis historicamente delimitados. Seria esse o caso da relação estabelecida entre a ex-professora e a ex-aluna?

Certamente, há diferenças nas formas como se organizam as relações professor-aluno e pai-filho. Ambos os tipos de relação não ocupam o mesmo status. Historicamente, a relação professor-aluno tem se definido como passageira, dois sujeitos podem deixar – e efetivamente deixam – de ocupar os lugares da relação, e a própria condição de professor e de aluno também pode deixar de existir, na vida desses dois sujeitos. Entretanto, na relação pai-filho, o mesmo não acontece. No modo como essa relação foi se constituindo historicamente transparece a idéia de que tanto a relação como os lugares nela ocupados, uma vez instituídos, tornam-se permanentes. Um filho pode ocupar a posição de pai e avô, da mesma forma que o pai também pode ocupar a posição de filho e neto. Porém, ainda que um desses sujeitos não reconheça o outro ou a si próprio como parte da relação, não é possível ser ex-pai e ex-filho. Esse lugar não existe na configuração dessa relação.

Mas, se a relação professor-aluno é, sob certos aspectos, passageira, historicamente, tem-se desenvolvido, também, a partir da idéia de que algo permanece, pelo menos com relação àqueles professores que foram significativos: professores comprometidos com o seu

trabalho e/ou bons professores deixariam marcas profundas em seus alunos, e alunos que por algum motivo destacaram-se seriam sempre lembrados por seus mestres. Em certos casos, ainda que não oficialmente, alguns ex-alunos e alguns ex-professores assumem esse lugar indefinidamente, na relação com o outro; tornam-se inesquecíveis um para o outro. Se a relação instituída termina, os *vínculos*, assentados nessa relação, permanecem.

De forma um pouco diferenciada da relação entre pai e filho, o que parece sustentar a relação entre ex-professora e ex-alunos são as lembranças: memória dos acontecimentos e dos afetos.

Mesmo diante da história partilhada e do tipo de relação estabelecida no passado, a memória parece ter seguido trilhas diferenciadas, nas lembranças da ex-professora e da ex-aluna. Provavelmente, aspectos distintos, como por exemplo as concepções de cada uma a respeito da relação professor-aluno, os lugares ocupados por elas, bem como as diferentes experiências de vida escolar perpassem a construção das lembranças de cada uma – produzindo, assim, expectativas também diferenciadas a respeito das relações mantidas no presente. Condições de produção distintas configuram as lembranças, os afetos – e um certo desencontro – nas relações estabelecidas no presente.

Nesse novo contexto de relação, os vínculos do passado não foram re-estabelecidos e nem novos vínculos foram criados, entre a ex-professora e a ex-aluna.

Desenvolvendo seus estudos inspirado na matriz histórico-cultural e, diante disso, considerando o psiquismo humano como produção social e histórica, constituído nas relações e práticas sociais, Pino (texto mimeo.) chama a atenção para a necessidade de se fazer uma distinção entre relações sociais e vínculos – distinção esta que permite abordar os afetos em uma dupla dimensão: enquanto produção social e histórica, por um lado, e quanto ao modo como “*repercutem na natureza sensível do ser humano*” (texto mimeo., p. 130)

Para o autor,

Ao falar em relações sociais, é necessário distinguir aquelas que decorrem das estruturas de relação de um determinado tipo de formação social dos vínculos que cada homem estabelece com determinadas pessoas como resultado de investimentos afetivos (as chamadas relações intersubjetivas). Ambas não se opõem nem se sobrepõem necessariamente, mas se distinguem de forma fundamental. As primeiras constituem o cenário da vida social, dentro do qual se organiza a intersubjetividade. As segundas constituem a maneira como cada sujeito vive suas relações interpessoais dentro do cenário da vida social (texto mimeo., p. 131).

De acordo com as palavras de Pino, é possível, então, identificar domínios diferenciados nas relações estabelecidas entre os homens. Se as relações sociais definem-se a partir do modo de produção que constitui uma dada formação social, delas se desdobram formas peculiares de relação estabelecidas no contexto da vida de cada homem. Se os *“homens em meio aos quais vivemos nos dão uma certa função social e nos forçam a preenchê-la”*, (Janet, apud Góes, 2000, p. 120), o modo como nos posicionamos frente a essas injunções desencadeiam conflitos – núcleos de resistência, de transformações, e não somente de submissão. Apontam para percursos singulares.

Mas, não é só isso. No espaço das relações interpessoais, dos processos singulares, encontram-se determinados componentes que, se não têm sua fonte somente no nível das relações sociais, delas não prescinde. Ao longo da história, os homens foram construindo também modelos de formas de sentir, que, sob certos aspectos, orientam as próprias relações. Na vida social e cultural, além de papéis e posições, aos homens também são historicamente *dadas* certas formas de sentir, conforme esses papéis e posições assumidos e essas formas de sentir entram em jogo nas relações concretamente estabelecidas e nos vínculos que se formam.

Modos de sentir particulares em relação ao outro, os quais atravessam a relação professor-aluno, deram sustentação a vínculos estabelecidos no passado, interferiram na relação estabelecida entre ex-alunos e ex-professora no presente e na construção das lembranças.

Relação e vínculos entre professor e aluno

Formas de conceber a relação professor-aluno têm se construído historicamente. Nessa construção, configuram-se papéis e posições, formas de relação e de afetos. Na situação de reencontro com os ex-alunos, essas concepções interferiam, constituindo as novas formas de relação e as lembranças. Produziam expectativas, em termos de afeto, nas relações estabelecidas no presente. Interferiam nas imagens e afetos que constituíam as lembranças.

Ações, manifestações afetivas e produções de algumas ex-alunas auxiliam no aprofundamento da discussão sobre os vínculos e afetos que atravessam as relações entre ex-alunos e ex-professora e que interferem na construção das lembranças.

No segundo dia em que retornei à escola para as atividades do projeto “Memória e história na escola”, no ano de 1998, recebi de algumas ex-alunas, uma longa carta que continha passagens bastante interessantes no sentido de apontar para aspectos do modo como relações e vínculos constituíam-se, na atividade de lembrar.

A carta era composta de vinte e oito páginas (algumas eram folhas de caderno, outras de sulfite e a maioria era de papel carta, com fundo ilustrado) coladas umas às outras, sob forma de pergaminho. Continha recados para a ex-professora, versinhos, dizeres, poemas, agradecimentos, dezenas de marcas de beijo em várias folhas com o nome das alunas escrito em cada uma delas, bem como as frases “Eu te amo”, “Nós te amamos”, “Você é 10”, escritas dezenas de vezes. Desenhos de flores, uso de várias cores de caneta para escrever e adesivos com figuras coloridas ressaltavam-se nas folhas de papel.

Thelma não foi uma das autoras dessa nova produção escrita.

Muitos aspectos distinguem a carta do texto escrito por Thelma. De forma diferente do texto, a carta foi escrita por iniciativa de ex-alunas, não se apresentava como uma atividade escolar. Foi escrita fora da escola e tempos depois de o projeto “Memória e História na escola” ter se iniciado e, com ele, um trabalho intencional de construção das lembranças. Mais que o texto de Thelma, foi um trabalho realizado coletivamente: várias caligrafias, várias *bocas*, formas distintas de escrever e diversas assinaturas aparecem nas folhas coladas umas às outras. No transcorrer da escritura da carta, provavelmente muitas lembranças foram construídas e/ou partilhadas. Provavelmente, conversar, lembrar e escrever deve ter sido uma atividade prazerosa para as ex-alunas.

Na carta, algumas marcas deixavam transparecer a presença de ex-alunas e de uma ex-professora. Para além do esquecimento, companheiro íntimo do tempo que passa, as lembranças construídas no processo de escritura configuravam-nas como ex-alunas e ex-professora. Juntamente com as lembranças, manifestações historicamente consideradas como afetivas delineavam-se.

Na narrativa de Vernant (2000), Ulisses não é somente aquele que é astuto. Também é o homem da fidelidade e da memória. Aquele que luta contra a ação do tempo e das artimanhas que levam ao esquecimento. Mesmo tendo se passado vinte anos desde a partida de Ítaca, não obstante todos os desafios e provações que o herói passa por conta da ação dos deuses, ele não se esquece de quem é. Não esquece Penélope.

É o afeto que liga Ulisses a ela que não o deixa esquecer. “*Penélope é Penélope, é minha vida, é minha esposa, é minha terra*”, diz o herói. E é, além da amada, o desejo de ser lembrado que o faz abandonar a ilha de Calipso – onde teria a imortalidade, ainda que escondido e esquecido – e empreender-se em uma nova aventura em busca do regresso.

De forma semelhante a Ulisses, as alunas que escreveram a carta também não se esqueceram ou se lembraram ou reconstruíram uma imagem de quem elas foram, de quem fomos nós, nas relações estabelecidas no passado. E, nesse caso, o afeto também parece ter ocupado um papel fundamental. Além de todas as manifestações afetivas, presentes ao longo da carta, uma passagem, em especial, aponta para essa possibilidade:

“Nós te amamos

Nós falamos isso, por que foi você que nos ajudou a chegar a onde nós estamos agora.

É como se você tivesse feito que nós decemos um pulo para o futuro, falo isso por que você ajudou-nos quando precisavamos de você.

Quando não entendíamos a, lição você nos ensinava a fazer, você nos ajudou a dar um passo para frente e é por isso que nós vamos terminar de estudar e arrumar um emprego, sabe o que isso significa? Significa que você nos ajudou foi com sua ajuda que nós seguimos em frente.

Sempre de cabeça erguida, com pensamentos positivos quando viamos que estávamos com notas baixas lembravamos de como é passar de ano e estudavamos mais para recuperar a nota escolar.

Você sempre foi tão legal, meiga, carinhosa, amorosa e extrovertida conosco, nunca nos abandonou, quando precisavamos muito de você.”

Textos diversificados que compõem o *livro Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas*, organizado por Walnice N. Galvão e Nádia B. Gotlib, apontam para o fato de que, enquanto gênero de escrita, as cartas trocadas nas relações interpessoais costumam ser perpassadas por manifestações verbais explícitas de afeto. Geralmente fazem parte do conteúdo dessas cartas apelidos e referências carinhosas, descrição de contextos e momentos de maior intimidade, de estados emocionais e de formas de sentir em relação ao outro; menção a beijos e abraços. Talvez por conta da ausência física do outro, talvez pela impossibilidade da interação face-a-face e de tudo o que ela permite, em termos de trocas afetivas, busque-se na escrita formas de compensar o que pode ocorrer sem a presença da palavra, nesse tipo de interação.

Na carta, parece se esboçar um tipo particular de subjetividade, o qual não se constituiria necessariamente como o eu da oralidade. Muitas vezes, as pessoas abordam certos temas e de uma forma tal que dificilmente se reproduziria na interação face-a-face. E isto especialmente no que se refere a manifestações afetivas.

É nesse contexto que os enunciados das ex-alunas sobre si mesmas e sobre a professora são produzidos. É nesse universo que as lembranças são construídas.

O trecho da carta transcrito dirige-se à ex-professora. Todos os enunciados que o compõem organizam-se de forma a justificar um enunciado inicial: “*Nós te amamos*”.

Esses enunciados, embora escritos no presente, referem-se ao passado. São lembranças, junto com a imaginação, criação, (re)constituição do passado. Muitas ações, muitas formas de proceder da professora em relação aos alunos são apresentadas, no texto, por intermédio de verbos escritos em conjugação do passado: “*você que nos ajudou a chegar a onde nós estamos agora*”; “*tivesse feito que nós decemos um pulo para o futuro*”; “*você ajudou-nos quando precisavamos*”; “*você nos ensinava*”; “*nunca nos abandonou, quando precisavamos muito de você*”.

Nesses enunciados-lembranças a respeito das ações da professora, o que mais aparece é a idéia de ajuda no sentido de dar um passo à frente. Da idéia de ajuda, desdobram-se as ações de ensinar, quando não entendiam e de não abandonar, quando precisavam.

A imagem que as ex-alunas constroem de si como alunas no texto, refere-se àquelas que *precisavam*, que eventualmente tinham *notas baixas* e que *estudavam para recuperar a*

nota. Por outro lado, a ex-professora configura-se como aquela professora que *ajudava*, que *ensinava*, que *não abandonava*. Os comentários apresentados apontam para a reconstrução de papéis e posições que remetem à relação professor-aluno estabelecida no passado. Todavia, o modo como isso ocorre na carta das ex-alunas, ressalta certas singularidades.

As funções de ensinar e de aprender que definem a própria relação professor-aluno, cedem, nesse caso, espaço para as noções de *precisar* e *ajudar*, sendo que a idéia de ajuda aparece, ainda, relacionada à de *não abandono*.

Precisar, ajudar e não abandonar não são marcas de um tipo específico de relação. Configuram-se na esfera das relações íntimas, dos vínculos, os quais podem encontrar-se presentes em muitos tipos de relação. O mesmo acontece com os enunciados-lembranças que remetem às características da ex-professora: “*Você sempre foi tão legal, meiga, carinhosa, amorosa e extrovertida conosco*” .

No processo de reconstrução de imagens, papéis e posições, o que parece ter se apresentado como mais significativo para as ex-alunas diz respeito às relações pessoais, ao universo dos vínculos estabelecidos com a ex-professora, no passado.

Porém, Rosenfield (1994), afirma que também os afetos do presente interferem nas reconstruções do passado. Sublinha que, na medida em que emergem, as recordações apresentam um novo sentido que inclui não somente o aspecto intelectual, mas também o afetivo. Da mesma forma que há alterações nas lembranças, também se modificam as colorações afetivas que as acompanham. Rosenfield ressalta, ainda, que as emoções que emergem no momento em que uma pessoa lembra de um evento passado não necessariamente são as mesmas que ela sentiu ao participar do evento.

Passagens da carta escrita pelas ex-alunas ressaltam o fato de que o afeto atravessava a atividade de lembrar. Ao longo de toda a produção escrita das ex-alunas, a noção de *amor* foi algo que se destacou. Muitas vezes o enunciado “Eu te amo” e “Nós te amamos” foi escrito.

Entretanto, tomando como referência o trecho da carta transcrito acima, é possível perceber que se o enunciado “Nós te amamos” foi escrito no tempo presente, o que lhe dá sustentação remete ao passado. A conjugação do verbo “amamos” foi apresentada no presente, mas todas as ações que justificam o amor, remetem ao passado – o amor é do presente, embora o que o justifique seja do passado.

Passado e presente entrelaçam-se de forma inexorável nos afetos que atravessam a atividade de lembrar realizada pelas alunas. E isso acontece não somente com relação ao conteúdo do texto, mas também na forma da escrita. Recursos amplamente utilizados pelas alunas no passado são retomados na carta: desenhos, colagens, marcas de beijos, cópia de poemas de um livro que foi usado na segunda série e anagramas.

Por outro lado, se o afeto atravessa a construção das lembranças, isso acontece, muito provavelmente, porque ele perpassa/perpassou a relação entre ex-alunas e ex-professora. No trecho da carta transcrito, alguns elementos apontam para aspectos afetivos dessa relação⁷. A referência à ajuda e ao não abandono e as características da professora destacam-se, mas o *amor* é o que mais aparece em foco – é para justificar o amor das ex-alunas para com a professora que os outros elementos são apresentados no texto.

Na carta, os enunciados escritos sublinham que o amor existe na relação com a ex-professora porque esta ajudou, ensinou, não abandonou, foi meiga, carinhosa, extrovertida e amorosa. O amor expressado pelas ex-alunas com relação à ex-professora parece corresponder ao amor que elas consideram ter sido dedicado a elas, nas relações estabelecidas no passado. O amor pelo outro corresponde ao suposto amor do outro.

Um jogo de posições e papéis – imaginados – ocupados por alunas e ex-professora perpassa o texto escrito e seu próprio processo de escritura. Nesse jogo, olhando para o passado, as ex-alunas se vêem colocadas em um lugar especial pela professora, que ajuda, ensina e não abandona; em contrapartida, também destinam a ela um lugar especial: o lugar da professora amada pelos alunos. Mas, esse jogo de posições e papéis imaginados não constitui somente as relações lembradas pelas ex-alunas. Estende-se também ao presente, ao ponto de levarem à escrita da carta.

Em meio a esse tipo de relação e vínculos estabelecidos no passado, parece haver, sim, um desejo de lembrar... de não esquecer...

⁷ Discorrendo sobre o termo afetividade, Pino (texto mimeo.) sugere que este designa mais “*uma qualidade de certos comportamentos do que uma função psíquica, como o pensamento ou a linguagem*” (p. 130). Ressalta que a afetividade remete mais ao modo como os homens se relacionam com os acontecimentos que os rodeiam – e que lhes constituem – no contexto social e define o termo *afetivo* como uma “*qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam*” (p. 130).

* VER ARQUIVO “TESE Cap. 01b”

as relações e vínculos estabelecidos. Jogo que se configura perpassado por afetos que aproximam, que unem, que não deixam esquecer, que constróem lembranças e orientam formas de conceber o eu e o outro, nesse processo.

Os estudos de Janet, Vygotsky e Wallon sugerem que o psiquismo humano é de natureza social. Chamam a atenção para o papel do outro na elaboração da consciência do eu. Defendem a inexorável ligação que ata o eu e o outro ao longo de toda a vida e por intermédio de um tipo de relação que ultrapassa a presença física desse outro. Aos poucos, o outro (os muitos outros) é incorporado pelo eu, constituindo-se em seu companheiro inseparável.

Se o *eu* toma forma por intermédio do *outro* e se sua existência está inexoravelmente atada à existência do outro, então, como ressalta Pino (texto mimeo.) ao discorrer sobre a forma como o sujeito é afetado nas relações interpessoais, “*as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes*” (p. 130).

O jogo de posições e lugares imaginados que se evidencia na carta escrita pelas ex-alunas à ex-professora deixa entrever o papel que joga, no ato de escrever, o lugar em que se sentem e/ou se sentiram colocadas pela ex-professora.

No processo interativo, tornamo-nos nós através dos outros, afirma Vygotsky. E, através dos outros, tornamo-nos nós também enquanto seres de afeto. Nossas necessidades, desejos e vontades configuram-se, em grande parte, a partir do olhar do outro, mediante o que ele nos apresenta como relevante e significativo. Vemo-nos a nós próprios como alguém mais ou menos importante em função do modo como o outro nos vê. Aprendemos a amar ou a odiar em função do outro: de suas ações, de suas expressões, de suas palavras. As ações, os modos de sentir e as palavras com que nos definimos nos são dadas pelos outros. É “*nos arrebatamentos passionais onde cada um se distingue mal dos outros e da cena total onde se misturam os seus apetites, os seus desejos ou a sua perturbação que o indivíduo se compreende primeiro*”, sublinha Wallon (1975, p. 154).

As relações e vínculos que ligam professor e aluno ou, mais especificamente, a ex-professora e as ex-alunas em questão nesta reflexão, apresentam múltiplos vetores. Não são somente as ações e palavras da ex-professora que definem o lugar ocupado pelas ex-alunas, mas o inverso também ocorre, e de formas variadas. A ex-professora também é colocada em um lugar de destaque por algumas ex-alunas, as quais escrevem que *nunca se esquecerão*

dela. Mas ela também é esquecida por uma outra aluna, a qual ocupava um lugar especial em suas lembranças.

Frente aos enunciados “*Nunca esqueceremos you*” e “*minha opinião é que eu estudei com a Dona Cid. Mas tanto faz ...*”, produzidos pelas ex-alunas, circulam lembranças, afetos e modos de relação com o passado e com o presente que, no espaço da relação professor-aluno – e dos vínculos que dela derivam – repercutem na *natureza sensível* do ser humano/professor, produzindo emoções diferenciadas⁸.

Ser lembrado pelo outro, mesmo apesar da distância e do tempo, implica continuar fazendo parte de sua vida. Implica, de alguma forma, ter um significado especial na vida do outro. Ser esquecido é indício de que se ocupávamos um lugar importante para o outro, isso já não acontece mais. Ser esquecido é perder o outro da relação, é, também, deixar de existir.

Ainda que, no transcorrer do trabalho realizado com os ex-alunos, alguns acontecimentos tenham se reconstruído e com isso algumas lembranças tenham tomado o espaço do esquecimento, os efeitos produzidos por essa situação não deixaram de desencadear mal-estar, de produzir, em determinados momentos, emoções que incomodaram.

O que sentir mediante o confronto com o esquecimento de pessoas que fizeram parte de nossas vidas em um dado momento, ocupando nela um lugar especial? Chateação? Decepção? Tristeza? Raiva?

Afeto e emoção: da esfera do sentir ao universo da palavra

Discorrendo sobre a emoção na matriz histórico-cultural, Rey (2000) faz referência a uma produção de Vygotsky, datada de 1926, em que um esboço de definição do conceito de emoção é apresentado. A emoção é “*el resultado de la apreciación que hace el próprio organismo de su relación com el medio*” (p. 138). E Bozhovich acrescenta: para Vygotsky,

⁸ Segundo Pino (texto mimeo.), “os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem o seu modo de ser-no-mundo” (p. 130).

“las emociones surgían en minutos críticos del organismo, en momentos en que el equilibrio del organismo y el medio se rompía de una u otra forma” (apud. Rey, 2000, p. 138).

Ainda que ao longo dos anos seguintes Vygotsky tenha avançado em suas reflexões sobre a constituição social do afeto, das emoções e do desenvolvimento psíquico como um todo, os apontamentos destacados por Bozhovich a respeito de uma delimitação do fenômeno emocional no tempo e no espaço são interessantes de forma a avançar na compreensão das emoções na relação eu-outro.

Em estudos realizados sobre emoção é possível encontrar tendências em que não se considera relevante fazer maiores distinções entre conceitos. Esse é o caso da investigação de Arno Engelmann (1978).

Interessado em investigar e classificar estados subjetivos, Engelmann faz um amplo e aprofundado levantamento de termos utilizados para referir-se a eles bem como de perspectivas de abordagem. Inicia voltando-se para a origem do vocábulo paixão, retoma o significado que possui em obras de pensadores da Grécia antiga e gradualmente vai apontando para as transformações no vocábulo e para o aparecimento de outros termos – emoção, afeto – até chegar às investigações de estudiosos da atualidade. No transcorrer do levantamento, o autor depara-se com uma multiplicidade de termos sem, no entanto, encontrar concordância a respeito das diferenciações feitas. Frente à confusão terminológica com que se depara, em suas investigações sobre os estados subjetivos, o autor opta pela não diferenciação dos vocábulos, abordando-os de forma integrada; utiliza-se, para tanto, da simbologia “emoções e/ou ...”⁹ para se referir aos fenômenos afetivos em geral.

Porém, sendo meu interesse, nesta investigação, enfocar as emoções enquanto modos de sentir culturalmente circunscritos e socialmente construídos, uma delimitação, ainda que

⁹ Apresentar os termos que compõem o que Engelmann inclui na categoria emoção contribui de forma a dar uma idéia da variedade dos vocábulos encontrados por ele: “Usaremos, a seguir, a simbolização ‘emoções e/ou ...’ como abreviação de ‘emoções e/ou émotions e/ou emotions e/ou emotionen e/ou emozione e/ou Gemütsbewegungem e/ou sentimientos e/ou sentiments (F) e/ou sentimente e/ou feelings e/ou Gefühle e/ou sentiments (I) e/ou estados de ânimo e/ou humores e/ou moods e/ou humors e/ou Stimmungen e/ou paixões e/ou páthe e/ou passionen e/ou passions(F) e/ou Leidenschaften e/ou afetos e/ou affecti e/ou affectiones e/ou affects(I) e/ou affects(F) e/ou Affekte e/ou estados afetivos e/ou éstats affectifs e/ou stati affettivi” (Engelmann, 1978, p. 38).

mais geral, precisa ser feita. E como fazê-lo sem correr o risco de deixar escapar pelas mãos o fenômeno investigado?

Logo após abordar a questão terminológica, Engelmann volta-se para a forma como diferentes teorias têm abordado as “emoções e/ou...”. Novamente uma diversidade de perspectivas e de aspectos enfatizados em cada uma delas. Reportando-se à natureza da “emoções e/ou...”, o autor chama a atenção para abordagens que enfatizam ora modificações fisiológicas, ora componentes psíquicos ou ambos, na caracterização desses fenômenos. Pesquisas que se detém fundamentalmente em aspectos fisiológicos concentram-se no papel do sistema nervoso e/ou da atividade visceral que atravessa a emoção.

Enfocar aspectos fisiológicos e expressivos da emoção no sentido de melhor delimitá-la é uma outra tendência de abordagem desse fenômeno. Muitos estudos têm se realizado nessa direção, ao longo de décadas, sob uma perspectiva naturalista. Vygotsky (1998) apresenta, discute e aponta para a limitação de alguns deles.

Detendo-se particularmente em aspectos orgânicos e biológicos, muitos desses estudos esquecem-se do contexto social que dá origem às próprias emoções. Mais preocupados com a descrição de alterações fisiológicas, posturais e expressivas que a acompanham não conseguem enxergar o universo de afeto em que elas se desenvolvem. Não chegam a atingir o seu centro e a forma pela qual elas passam a operar como emoções humanas.

Interessado em compreender o desenvolvimento social do homem, sem, no entanto, deixar de levar em conta a base orgânica na qual ele se constitui, Wallon (1995, 1995a, 1986) detém-se também no aspecto afetivo e investiga a emoção. Realiza longos estudos a respeito de seu funcionamento orgânico, procurando enfocar as alterações que se processam a partir do contato com o outro. E, nesse percurso, aponta para a inexorável relação entre a emoção e o universo afetivo mais amplo; as emoções “*são a exteriorização da afetividade*”, afirma Wallon (1995a, p. 143).

Na situação de reencontro com os ex-alunos, um contexto particular – composto por um jogo peculiar de imagens, posições e papéis; por valores; por formas de relação historicamente instituídas; por um espaço institucional definido e por formas de sentir também delimitadas culturalmente – configurou o universo em que os afetos e as emoções se constituíram.

Em meio às lembranças do passado, e frente às relações e vínculos estabelecidos no passado e no presente com os ex-alunos, o esquecimento de alguns e de uma ex-aluna, em particular, produziu em mim, enquanto o outro da relação, estados emocionais que poderiam, em parte, ser denominados como de decepção e de tristeza.

Mas, enquanto modos de sentir, o que são propriamente a *decepção* e a *tristeza*? Como delimitá-las? O que é possível dizer sobre elas? Em que medida as palavras podem abarcar as significações em jogo na esfera do sentir?

A tristeza, segundo Descartes (1596-1650), “*é um langor desagradável no qual consiste a incomodidade que a alma recebe do mal, ou do defeito que as impressões do cérebro lhe representam como lhe pertencendo*” (1994, p. 345).

Dependendo das paixões as quais ela se associa, seu funcionamento interno e forma de expressão exterior alteram-se. Em alguns casos, ela pode fazer empalidecer e Descartes apresenta uma explicação fisiológica para isto:

estreitando os orifícios do coração, [a tristeza] faz com que o sangue corra mais lentamente nas veias, e com que, tornando-se mais frio e mais espesso, tenha necessidade de ocupar nelas menos lugar; de sorte que, retirando-se das mais largas, que são as mais próximas do coração, abandonam as mais afastadas, e, sendo as do rosto as mais visíveis, isso o faz parecer pálido e descarnado, principalmente quando a tristeza é grande ou sobrevém prontamente, como vemos no pavor, no qual a surpresa aumenta a ação que aperta o coração (1994, p. 355).

Há séculos o homem tenta descrever, definir e nomear estados emocionais. Algumas dessas tentativas parecem mais interessantes que outras. No entanto, muito há ainda a se dizer sobre isto.



No anagrama produzido pelas alunas, permanece ainda o jogo de posições e lugares imaginados: “O que nós sentimos é que você nunca se esqueceu ... Nunca esqueceremos you”.

Sentindo que nunca foram esquecidas, as alunas enunciam que nunca esquecerão. Presente, passado e futuro são interligados nesse jogo de posições e lugares imaginados, que atravessa

Emoção, significação e palavra

A emoção é como uma enxurrada que rompe o dique; a paixão é como uma corrente que vai aprofundando seu leito. A emoção é como uma embriaguez que se desvanece, apesar de deixar a dor de cabeça, mas a paixão é uma intoxicação ou uma deformação que precisa de um médico interno ou externo da alma.

Kant

A discussão realizada no capítulo anterior a respeito das relações estabelecidas entre ex-professora e ex-alunas e de todas elas com as lembranças, chamou a atenção para os afetos e emoções que perpassaram as relações e a atividade de lembrar; para os modos de sentir e para as formas de dizer sobre o sentir.

Porém, mais que isto, permitiu também enfocar e problematizar aspectos referentes ao sujeito que sente, que se emociona, que é afetado pelos outros e pelos acontecimentos. Quem é esse sujeito? De que forma se constitui? Como ter acesso a ele?

As reflexões realizadas acerca das lembranças e esquecimentos de ex-alunas e ex-professora possibilitaram aprofundar aspectos dessa discussão na medida em que apontaram para a inexorável participação de componentes culturais e históricos nessa constituição; destacaram possibilidades de se entrever, nos diferentes modos de relação e de interpretação de fatos e relações, indícios de uma certa singularidade; evidenciaram o papel fundamental do *outro* como um ser através do qual nos constituímos enquanto sujeitos de afeto. Por outro lado, também trouxeram indagações a respeito do lugar da palavra nessa constituição.

De um modo geral, os estudos sobre emoções humanas não têm se indagado sobre essa questão, embora grande parte deles se utilize de relatos verbais na tentativa de compreendê-las. Muitas pesquisas sobre emoção têm sido feitas em laboratórios, através da criação de situações artificiais, destinando-se, especialmente, à observação de alterações no funcionamento orgânico e em aspectos tônico-posturais e expressivos. Mas, existem também estudos que se voltam para a forma como os sujeitos percebem, identificam e interpretam

estados emocionais, além daqueles que se preocupam em observar e compreender como eles agem em situações de forte impacto emocional. Nessas pesquisas, o foco recai sobre relatos verbais, gestos e expressões faciais dos sujeitos.

Muitos estudos interessados no estabelecimento de semelhanças e diferenças nas manifestações emotivas em diferentes grupos sociais e culturas têm sido realizados por pesquisadores de diferentes países (Mesquita, Frijda e Scherer, 1997). Pressupondo a existência de um potencial universal para certas emoções, alguns desses estudos têm como foco um conjunto de emoções consideradas básicas, e investigam-nas sobretudo através de palavras que indicam emoções. Buscando superar as limitações identificadas nesses trabalhos, mas ainda seguindo princípios semelhantes, outras investigações detêm-se em uma abordagem *componencial* das emoções: não pressupõem a existência de um número limitado de emoções universais, definidas biologicamente; tentam compreendê-las mais como um processo do que como um fenômeno estável; longe de considerá-las como entidades homogêneas e unitárias, vêem-nas como um fenômeno constituído por múltiplos componentes.

De um modo geral, essas pesquisas coletam material empírico por intermédio de questionários, solicitando aos sujeitos que descrevam: situações em que uma determinada emoção e/ou um de seus componentes se manifestam; sintomas fisiológicos que acompanham um estado emocional particular; percepções e sensações pessoais, quando tomados por uma certa emoção. Também são solicitados a identificar expressões faciais e relacioná-las a uma certa palavra que indica emoção. É desse material verbal, e algumas vezes gráfico, que fazem as suas interpretações e inferências.

As investigações desenvolvidas por Paul L. Harris (1996), cujo objetivo é compreender a relação entre emoções e processos mentais em crianças, também assentam-se sobre relatos verbais a respeito de estados emocionais. Considerando que as pessoas utilizam-se de *modelos operacionais* presentes em suas mentes para fazer previsões sobre a realidade, dedica-se à compreensão de como o aperfeiçoamento desse modelo interfere no modo como as crianças pensam sobre e “sentem” um dado estado emocional. Para isto Harris destaca o papel das crenças, dos valores, dos desejos e da imaginação na construção desses modelos e

discute elaborações e vivências das crianças a respeito de temas como esconder e controlar as emoções; orgulho, vergonha e culpa.

Por outro lado, há também estudos que se interessam em investigar aspectos relativos às emoções em situações cotidianas em que elas ocorrem. Em vez de se deterem em relatos verbais assentados em suposições de situações que desencadeiam emoções, voltam-se para contextos em que elas efetivamente emergem, na vida cotidiana. Ao fazê-lo, esses trabalhos destacam e descrevem não somente verbalizações mas também posturas, gestos, expressões faciais e alterações na tonalidade da voz, presentes em momentos em que a emoção é muito forte.

No espaço escolar, o estudo realizado por Maria Izabel Galvão (1998) apresenta-se como um dos poucos que envolvem observações em contexto naturalístico, enfocando o movimento das emoções na dinâmica interativa. A autora investiga as emoções em salas de pré-escola, buscando, primordialmente nos estudos de Wallon, elementos para compreender como elas afloram na sala de aula e interferem no trabalho pedagógico. A pesquisa enfoca situações de interação entre criança-criança e criança-professor e se detém em episódios de conflito e em manifestações emocionais e expressivas que afloram nesse contexto.

Nesses episódios, Galvão relata várias situações em que se ressalta um alto nível de excitação – e algumas vezes de turbulência – entre as crianças. Grande agitação motora, gritos, algumas falas, crises de choro ou de riso, agressão de uma criança para com a outra são enfocados na tentativa de compreender as emoções e os conflitos na sala de aula, à luz da teoria wallloniana.

Também investigando crianças de pré-escola Elvira Cristina Martins Tassoni (2000) voltou-se para a análise de interações entre professor e aluno, com o objetivo de identificar aspectos afetivos que interferem no processo de apropriação da linguagem escrita. A investigação envolveu diferentes fontes de dados: video-gravação de situações de interação entre professoras e alunos durante atividades de escrita; entrevistas individuais com os alunos durante sessões de vídeo com cenas da sala de aula gravadas, em momentos em que eles apareciam; entrevistas com as professoras e registros feitos em diário de campo. Da análise realizada sobre as interações, Tassoni destacou duas grandes categorias, no que se refere ao comportamento das professoras: posturas, em que eram incluídos elementos referentes às

ações e expressão corporal; e conteúdos verbais, onde se destacava o que era dito e a entonação da voz. Cada uma dessas categorias era composta por subcategorias, de forma a abarcar a diversidade de comportamentos das professoras considerados afetivos¹.

É possível observar que, sobretudo em pesquisas que se detêm em situações de interação e que envolvem crianças, uma atenção especial tem sido dispensada a manifestações não-verbais, na abordagem da emoção. A observação e a descrição de situações e comportamentos pautam-se por uma ênfase na abordagem de posturas, gestos, alteração na tonalidade da voz, riso e choro, dentre outros elementos. Nesses estudos, esses componentes apresentam-se como indicadores através dos quais busca-se ter acesso ao sujeito que se emociona.

Por outro lado, a abordagem de questões referentes ao trabalho pedagógico também evidencia essa preocupação com aspectos não-verbais da expressão emocional. Com o objetivo de discutir o conhecimento que o professor tem da emoção e a forma como ele se posiciona perante ela em salas de aula de pré-escola, Ana Rita S. Almeida (1999) também busca elementos na obra de Wallon e enfatiza, em sua discussão, o papel dos aspectos tônico e corporal na abordagem das emoções. Reportando-se a estudos de Wallon, Almeida sugere que as *“expressões da emoção ocorrem através do sistema postural que compreende reações tônicas musculares e viscerais, vegetativas e glandulares”* (p. 94), e afirma que o professor deve estar atento a indicadores de natureza corporal do afloramento da emoção, ao desenvolver as atividades em sala de aula. Segundo Almeida, *“o professor deve manter-se aberto ao ‘diálogo tônico’, isto é, ser um arguto intérprete dos sinais para planejar a sua ação pedagógica”* (p. 96).

A preocupação com os aspectos expressivos da emoção, bem como a ênfase em componentes não-verbais é fato que pode ser observado há muito tempo em estudos sobre o tema.

¹ A categoria “Postura” subdivide-se em: proximidade, receptividade, atenção, contato físico e expressão facial. A categoria “Conteúdos verbais” abarca as subcategorias: incentivo, elogio, apoio, instrução, correção, interesse e cooperação.

Expressividade e significação no desenvolvimento da emoção

De todos os fatos que apresentei, resulta que os sentidos, a imaginação e mesmo o pensamento, por mais elevado e abstrato que o consideremos, não podem ser exercidos sem despertar um sentimento correlativo; esse sentimento se traduz diretamente, simpaticamente, simbolicamente ou metaforicamente em todas as esferas dos órgãos exteriores, que o exprimem segundo seus modos próprios de ação, como se cada um deles tivesse sido afetado. (Gratiolet, apud Darwin, 2000, pp. 16-17)

As palavras de Gratiolet, anatomista francês do século XIX, citadas por Darwin em *A expressão das emoções no homem e nos animais*, são interessantes porque situam parte da discussão sobre as emoções e a sua expressividade. Nessa citação, Gratiolet estabelece relações entre funções mentais e sentimentos e aponta para formas de *expressão* ou *tradução* desses sentimentos através dos órgãos exteriores.

De fato, em situações de forte impacto emocional, chama a atenção o complexo conjunto de sinais expressivos que se configuram. Esse tem sido um dos aspectos que mais têm despertado o interesse daqueles que se detêm em investigações sobre o tema. Muitos estudos foram realizados até o momento sobretudo nas áreas da fisiologia e da anatomia com o intuito de compreender a relação entre essa expressividade e o estado de ânimo no qual o sujeito se encontra. Um dos trabalhos mais difundidos a esse respeito é aquele realizado por Darwin (2000), que investigou traços e gestos como expressão de estados de ânimo.

A abordagem sobre a expressividade das emoções serve a um fim bem específico nos estudos darwinianos. Tendo como preocupação maior o aprofundamento da discussão sobre a hipótese da seleção natural no processo de evolução das espécies², o autor volta-se para traços e gestos que acompanham diferentes estados de ânimo em uma tentativa de compreendê-los como parte dos recursos utilizados no processo de sobrevivência. Após a análise de uma série de dados coletados em diferentes contextos culturais, ele conclui que a expressividade que acompanha as emoções é de caráter inato e que teve uma função primordial no processo evolutivo.

² Darwin (s/d) sugere que, na luta pela existência, a natureza seleciona aqueles cujos organismos são mais aptos a sobreviver e, nessa competição, sobrevivem as espécies que apresentam maiores possibilidades de variação para adaptar-se ao meio. Nesse processo, aspectos anátomo-fisiológicos e instintivos vão se alterando.

Tal qual outros tipos de padrões comportamentais, as expressões das emoções são vistas como elementos que contribuem para regular as relações entre os homens, na medida em que fornecem informações sobre estados de ânimo e possíveis comportamentos daquele que as manifesta.

Ao discutir sobre a pesquisa na área da comunicação não-verbal, e mais particularmente sobre as expressões faciais, Emma Otta (1994) estabelece uma distinção entre estudos que se detêm em aspectos *expressivos* e aqueles que enfocam mais os aspectos *regulativos* da emoção. Afirma que, no primeiro caso, esses estudos ocorrem com frequência maior na área da psicologia e estão preocupados, sobretudo, com a identificação dos estados emocionais que essas expressões faciais traduzem. Quanto aos aspectos regulativos, sublinha que o interesse maior concentra-se na área da etologia³, cujas investigações têm como objetivo determinar a função social dessas expressões para a pessoa que a exibe. Desenvolvendo suas pesquisas na confluência entre as áreas da psicologia e da etologia, a autora volta-se para a abordagem do sorriso e dos seus significados, em diferentes faixas etárias.

Em uma outra perspectiva, Wallon, que tem como objetivo maior compreender o desenvolvimento humano a partir das bases sociais que o constituem, também enfoca os aspectos expressivos da emoção e seu valor adaptativo. O autor aponta para a participação fundamental dessa expressividade tanto no desenvolvimento da humanidade como da criança.

Essa participação está relacionada primordialmente a algumas características centrais da emoção que, segundo o autor, são seu poder de contágio de indivíduo a indivíduo e de coesão nas relações interindividuais. A *“participação mútua que a emoção produz em todos é, sem dúvida, a forma primeira das trocas psíquicas e a condição das relações diversas de solidariedade que podem instituir-se entre os membros de um grupo”* afirma Wallon (1986, p. 146).

³ A etologia tem sua origem na zoologia, de onde surgem seus métodos e objetos de estudo. Interessa-se pelo comportamento de membros de uma dada espécie, bem como pela evolução desta mesma espécie. Baseando-se, dentre outros, nos trabalhos de Darwin, investiga o comportamento, como parte do processo de seleção natural; como conquistas adquiridas ao longo da evolução, favoráveis à sobrevivência da espécie; como formas que se associaram ao suporte biológico, sendo, portanto, herdadas e fazendo parte do repertório de todos os membros da espécie.

Devido ao seu caráter contagioso, Wallon levanta a hipótese de que a emoção pode ter permitido a aproximação e a identificação entre os homens, mesmo antes que um sistema simbólico estivesse presente mediando a interação. Reportando-se a algumas práticas de sociedades ditas primitivas, ele chama a atenção para o modo como se organizam muitas cerimônias, jogos e danças, e para os efeitos que causam nos participantes, em termos de unificação, pelas excitações e arrebatamentos vivenciados coletivamente. Assim ritualizada, a emoção desperta a identificação e estabelece as bases necessárias para a unidade grupal, em um momento em que esta unidade ainda não tem condições de ser mobilizada pelas capacidades conceituais.

Já no desenvolvimento da criança, o autor afirma que a emoção ocupa um papel fundamental, no sentido de inserir o recém-nascido no contexto grupal e garantir-lhe a própria sobrevivência. Sendo o período inicial de vida da criança marcado por uma total imperícia de suas relações com o meio, pela total dependência de outros e pela privação do pensamento categorial, ela tem na emoção seu único meio de expressão, de interação e de coesão àqueles que estão a sua volta.

Ao discutir sobre as expressões da emoção, anatomistas, fisiólogos e biólogos atêm-se mais a elementos de ordem não-verbal. Enfocam gestos, expressões faciais e aspectos tônico-posturais. O conteúdo verbal que muitas vezes acompanha, e compõe, essa expressividade não é ressaltado. Mesmo nos estudos de Wallon, que esforça-se por compreender o desenvolvimento do homem a partir de um movimento que vai do orgânico ao social, a linguagem não é um aspecto muito discutido, nessa constituição.

De fato, dentre todas as dimensões do desenvolvimento humano, talvez seja nessa que envolve as emoções e o afeto que se encontram as maiores dúvidas e dificuldades de abordagem sobre o papel e o lugar da linguagem. A emoção envolve componentes orgânicos, mas também é, no homem, um fenômeno social, sujeito à ação do simbólico e da cultura. No homem, as emoções *“isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e deslocam-se para um plano totalmente novo”*, sugere Vygotsky. E, como outras esferas da vida humana, ao longo do desenvolvimento, também estão sujeitas à ação dos signos.

Destacar o signo e a linguagem verbal na abordagem da emoção leva a uma problematização da expressividade como eixo de investigação.

Nas pesquisas sobre emoção é possível encontrar desde aquelas que buscam compreendê-la primordialmente através de relatos verbais a respeito de estados subjetivos, àquelas que se detêm particularmente na abordagem de componentes não-verbais, em jogo no contexto interativo. Considerando que esse material verbal e não-verbal é, sobretudo, *expressão* de um estado emocional, ele é utilizado como forma de fazer inferências sobre as emoções afloradas *no* sujeito.

Discutindo sobre a origem da palavra *expressão*, Galvão (1998) sublinha que essa deriva do latim *exprimere*, que tem o sentido de *por para fora, apertar para sair algo*, sendo que a partir do século XVII o verbo é utilizado com o significado de *manifestar pelo comportamento* (p. 37). Expressar, então, remete à idéia de “por para fora” algo que está (pronto?) dentro.

Tomando como ilustração um evento ocorrido entre os alunos adolescentes ao final de 1999, durante o projeto “Lembranças e emoções significadas: um estudo com adolescentes em fase de conclusão do ensino fundamental”⁴, poder-se-ia, nessa perspectiva, problematizar o choro enquanto forma de expressão da emoção. Durante a cerimônia de formatura de 8ª série, em momentos distintos, alguns alunos choraram.

“Causava impacto olhar para as alunas que chegavam ao salão da igreja do bairro radiantes e deslumbrantes, no final da tarde. Trajavam “vestidos de festa”, alguns eram longos; usavam sapatos e sandálias de salto alto; exibiam penteados sofisticados e maquiagem mais realçada. Os poucos meninos que participaram usavam traje social, sendo que um deles estava de terno e gravata. Alguns familiares também trajavam roupas especialmente escolhidas para a ocasião. Flashes de máquina fotográfica e luz especial que acompanhava uma das câmeras que filmavam se misturavam ao brilho das roupas, das maquiagens, bijuterias e jóias, deixando alunas e alunos mais radiantes.

Uma equipe de som era responsável por músicas, em sua maioria cantadas e em inglês, num ritmo mais lento. Muitas rosas e violetas que seriam, mais tarde, entregues aos pais, professores e padrinhos enfeitavam o ambiente.

⁴ Para maiores informações, ver anexo I.

No início da cerimônia, todos os olhares voltavam-se para os formandos que entravam no salão, um a um, acompanhados dos respectivos padrinhos e madrinhas. Os bancos destinados a eles encontravam-se de frente para todos os convidados. Um clima de festa, de alegria e de magia contagiava o ambiente.

Os trajes, o brilho, a música, as atenções e olhares, o lugar especial pareciam conceder a esses alunos uma noite de “conto de fadas”, oportunidade rara na vida da maioria deles.

À medida em que a cerimônia transcorria, alterações nas formas de expressão emocional podiam ser observadas. Expressões de choro começavam a se delinear na face dos alunos e mesmo de outros participantes – professores, pais e amigos .

Embalada pelo ritmo suave da música instrumental, a aluna Gilza chorou ao receber um beijo e o diploma das mãos do professor de geografia. Mário também chorou no momento em que o paraninfo da turma – que também era o professor de geografia – fazia seu discurso, ainda com uma música suave ao fundo. Lágrimas continuaram deslizando pela face do aluno, durante outros momentos do ritual. E choraram também outros.

As histórias contadas e recomendações feitas, os agradecimentos e elogios, os abraços e beijos, e as músicas que os acompanhavam contribuíam para o afloramento de certas manifestações emocionais, especialmente o choro. Ao lado de risos pouco expressivos, em que se movimentavam mais os lábios superiores, semblantes mais sérios pareciam revelar a tentativa de esconder/segurar as lágrimas por parte de formandos e outros participantes; a voz um pouco trêmula e alterada transparecia na fala de uma aluna, quando ela agradecia publicamente o trabalho da diretora.

O momento de maior comoção emocional foi o do discurso da Diretora, que logo após iniciá-lo, interrompeu-o dizendo “Eu vou começar a chorar!”, ao se deparar com os olhos de uma formanda, molhados pelas lágrimas. Após uma breve manifestação dos alunos – risos, articulação de sons como “Eh!!!”, “Ah!!!” – ela recomeçou seu discurso sobre os Amigos Íntimos, também acompanhado por uma música tocada apenas por instrumentos.

Ao final do ritual, novamente manifestações emotivas mais explícitas perpassaram os cumprimentos, abraços e beijos, entre os adolescentes, e destes junto aos professores,

funcionários, pais e amigos. Entre risos e lágrimas, abraços longos e apertados eram trocados.

Por trás da câmera que filmava o evento, também fui contagiada pelo contexto altamente emotivo, embora não tivesse chorado.”

Na situação relatada, o choro expressa aspectos do estado de ânimo pelo qual passam os alunos. Pode ser manifestação de alegria pelo sucesso na conclusão de uma etapa na formação educacional; de tristeza por deixar o ambiente escolar e os companheiros; de expectativa e medo diante do novo que está por vir... Pode ser, ainda, expressão de muitos estados de ânimo, ao mesmo tempo, (con) fusão de emoções.

Nesse contexto, o choro expressa e comunica ao outro, pelo menos em parte, o que o sujeito sente, participando do processo de regulação das relações. Produz naqueles que estão próximos aos adolescentes um movimento de acolhimento, traduzido, por exemplo, em formas de aproximação, no modo especial de olhar e nos longos abraços trocados. As formas de relação também são marcadas pelo contágio de emoções: outros participantes da cerimônia também choram, ainda que discretamente, e essa situação produz um clima maior ainda de comoção emocional.

Mas, será que as noções de expressão, comunicação e contágio dão conta de explicar a ação do choro na constituição da emoção, em uma perspectiva social e histórica?

No âmbito das discussões sobre o desenvolvimento humano, a idéia de expressividade é polêmica e pode levar a uma abordagem da emoção essencialmente centrada no sujeito individual; pode produzir explicações que não permitam ir muito além da discussão de seus aspectos orgânicos.

Ao discorrer sobre o lugar do enunciado na comunicação verbal, Mikhail Bakhtin (1992) faz uma crítica às abordagens que, relegando a função comunicativa da linguagem para um segundo plano, detêm-se, primordialmente, em sua função de formação do pensamento, abordando-a de forma independente da comunicação. Nessa perspectiva, a função da linguagem termina por reduzir-se à expressão ou exteriorização de conteúdos oriundos do universo individual daquele que fala; o foco situa-se essencialmente no locutor e no objeto de seu discurso e o destinatário apresenta-se de forma absolutamente passiva.

Algo semelhante ao que o autor afirma, com relação à função expressiva da linguagem, parece ocorrer em estudos sobre a emoção. Ao se deter em “palavras de emoção” ou na palavra descontextualizada ou mesmo em expressões, geralmente o foco recai sobre o sujeito individual e a reação emocional é abordada unicamente do ponto de vista desse sujeito. Embora o contexto interativo possa até ser referenciado, o papel atribuído a ele no delineamento da emoção é restrito. Esse modo de abordagem leva à compreensão das excitações, dores ou alegrias nos limites do que elas provocam no sujeito individual, sobressaindo a idéia de que essas distintas formas de sentir são criações do organismo e não, também, produção social e histórica.

A noção de expressividade coloca em pauta a comunicação, mas ainda não explica os modos sociais e históricos de constituição da emoção. Não diz de como o social penetra no orgânico e produz alterações no seu modo de existência; não diz de como a cultura e a história orientam os rumos da emoção.

Em seus estudos, Vygotsky tem como objetivo ir além da abordagem da idéia de comunicação, ao enfatizar o papel do signo no desenvolvimento humano. Afirma que todo *“signo, se tomarmos a sua origem real, é um meio de comunicação e, poderíamos dizê-lo mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social”* (1996, p. 114). Entende que o signo tem, além da função de comunicação, uma outra, igualmente fundamental, que é a de formação do próprio psiquismo; o signo altera as formas de relação entre as funções elementares, produzindo outras mais complexas, sujeitas às leis da vida histórica.

Bakhtin (1986) ressalta que um *“signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico”* (p. 32). E é justamente porque atua na esfera do simbólico, possibilitando uma espécie de réplica (mas não cópia) da realidade, que o signo pode alterar o modo de funcionamento das funções elementares.

O plano psíquico opera fundamentalmente com significações; esse é o seu material de constituição. Os signos são produto da atividade humana e se constroem apenas no terreno interindividual; desenvolvem-se em meio às diversas formas de relação estabelecidas entre os homens e sua existência reflete esses modos de relação. Bakhtin (1986), ressalta que *“não*

basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (p. 35).

Constituído por signos, o psiquismo humano é de natureza eminentemente social e histórica. E, nele, o afeto e as emoções também. Tomar o choro como signo – e não somente como expressão da emoção – parece possibilitar dar um passo além na compreensão da construção social dos afetos e das próprias emoções.

Um aspecto fundamental dessa mudança de foco remete ao fato de que, como signo, o choro “*é um fenômeno do mundo exterior*” (Bakhtin, 1986, p. 33), ao mesmo tempo em que compõe a realidade individual e orgânica. A materialidade do choro é orgânica, mas os sentidos que o atravessam são de natureza social, pois não se produzem independentemente da participação do contexto em que esse choro se produz.

Na situação relatada sobre a cerimônia de formatura, o choro não é somente expressão de uma ou muitas emoções, é também parte do ritual. Cerimônias de formatura, da mesma maneira que cerimônias de casamento ou funerais, são organizadas de forma a emocionar os participantes. Ainda que com sentidos diferenciados e manifestando-se de formas distintas, o choro é esperado, e algumas vezes até desejado, nessas ocasiões.

Durante a formatura, vários procedimentos apontavam e/ou construíam o momento vivido como algo singular na vida dos adolescentes e estabeleciam um clima propício ao choro: a entrada no salão junto aos padrinhos, o lugar especial que os alunos ocupavam; o tipo de música; os agradecimentos; os discursos que destacavam lembranças da vida escolar passada (e que não voltariam mais), previsões sobre o futuro dos alunos, formas de relação e afetos; os abraços e beijos; a despedida. Como não chorar diante desse contexto? Como não sentir alegria ou tristeza ou medo ou saudade ou dor pela perda?

As considerações de Vygotsky e Bakhtin sobre a natureza do signo e de seu papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores suscitam questionamentos sobre a expressividade das emoções. Encarados como signos, certos gestos, expressões faciais, posturas ou palavras, não poderiam dizer mais sobre o desenvolvimento da emoção, além da pura expressividade? E, ainda, tomando a palavra como signo, esta não poderia adquirir um estatuto diferenciado entre os signos que expressam e constituem as emoções?

Muitas indagações ainda permanecem a respeito da forma pela qual componentes verbais e não-verbais são interpretados e ao lugar que ocupam na construção dos sentidos, dos afetos e das emoções que atravessam as interações na escola. O que as palavras, os gestos e as expressões podem dizer sobre o sujeito que se emociona? No contexto interativo, como participam eles próprios da constituição desses sentidos, afetos e emoções?

Dizer a respeito do que o sujeito *sente* tem se revelado um grande desafio para aqueles que se dispõem a investigar o afeto e as emoções humanas. Um evento ocorrido durante um dos encontros do Projeto “Memória e História na escola” chama a atenção para o fato de que, em situações cotidianas, isso também pode não ser tarefa fácil.

Revendo cenas...

Mediante o interesse em aprofundar a discussão sobre memória e afeto, um dia programamos uma sessão de vídeo de trechos de festas juninas da escola, abrangendo vários anos, para ser apresentada aos adolescentes. Seleccionamos especialmente cenas de danças em que apareciam as alunas que participavam com mais frequência das atividades do projeto “Memória e história na escola”.

Após a sessão de vídeo, solicitamos às quatro alunas presentes nesse dia que elaborassem um desenho que lembrasse o que sentiram ao ver as cenas apresentadas na televisão.

A proposta de fazer um desenho foi pensada como uma forma de criar uma situação em que a interlocução fosse necessária. Para solucionar possíveis dúvidas na realização da tarefa, as alunas precisariam perguntar e alguém teria que responder; um diálogo seria estabelecido entre todos os participantes, pensávamos nós. No transcorrer das atividades desenvolvidas no projeto, uma das grandes dificuldades enfrentadas era o baixo nível de verbalização por parte dos adolescentes. Por isso, ao propor essa tarefa, mais que o desenho, interessava-nos a possibilidade de interação e interlocução estabelecida com as alunas e delas entre si.

Para registrar aspectos do trabalho realizado foi utilizado o gravador.

Enquanto as alunas assistiam às cenas previamente selecionadas, houve muito riso e cochichos entre elas; de vez em quando uma delas pronunciava em tom de voz mais alto o nome de algum conhecido que aparecia na tela; algumas dessas pessoas já não estavam mais na escola: alunos, funcionários ou professores.

Após assistir à fita, elas foram solicitadas a desenhar. A situação transcrita abaixo é um fragmento dessa segunda parte do trabalho realizado nesse dia.

“Ivone: A minha sugestão é que cada uma de nós agora fizesse assim ... pensasse um pouquinho, o que sentiu quando viu as cenas lá da festa junina e que fizesse um desenho que lembrasse o que sentiu.

Cristina: Como assim?

[Silêncio]

Ivone: Eh...! Alguém entendeu? Vocês conseguiram entender?

[Fala incompreensível]

Ivone: O quê que é “sentir uma coisa”?

[Silêncio]

Ivone: Se eu perguntasse... se eu pedisse prá vocês, olha, desenhem o que vocês sabem sobre festa junina. Vocês iriam desenhar algumas coisas. Agora se eu dissesse prá desenhar assim “algo que lembra uma coisa que sentiu”. Vocês conseguiriam? O quê é que a gente pode sentir?

Elisa: Sentir vergonha!

Ivone: A gente pode sentir vergonha.

Cristina: É...

Ivone: Mas não tem só vergonha, tem outras coisas que a gente pode sentir.

[Silêncio]

Ivone: O que é sentimento? O que vocês acham que é sentimento? Vocês sentem muitas coisas, ainda mais agora que vocês são adolescentes ...

[Risos]

Ivone: A gente podia fazer assim... vê se consegue pensar o que sentiu e tenta desenhar. Aí a gente daria um tempinho, se não conseguir... [interrupção] Então, vamos tentar? Eu tenho lápis de cor, canetinha... Aí depois a gente conversa.

Elisa: Eu não sei desenhar corpo.

Ivone: Ah... é... a gente desaprendre com o tempo, né?

[Vozes]

Carina: A minha irmã, ela faz assim, né, ela pega uma folha de sulfite... assim... aí ela vê um desenho na camiseta, tipo Mickey, só que é grande na camiseta, né, e ela desenha certinho, igualzinho na camiseta; assim [fala tentando demonstrar através de gestos] ela tá vendo esse desenho, ela vai desenhando como se fosse um... [fala incompreensível] grande. Ela faz direitinho, igualzinho.

[Vozes]

Ivone: Alguém acha que entendeu o que foi pedido e pode explicar prá Cristina?

Elisa: Eu sei mas não sei explicar como.

Ivone: Você sabe, mas não sabe dizer como.

[Vozes]

Ivone: Então a gente poderia fazer o seguinte, enquanto vocês vão tentando desenhar, eu converso com a Cristina. [afasto-me do grupo e chamo Cristina] Senta aqui um pouquinho, traz o seu caderno.

[Converso separadamente com Cristina enquanto as outras três alunas conversam entre si e começam a realizar a atividade. O gravador consegue captar parte do que é falado]

Carina: Você diz assim: “Eu senti muitas coisas”, não...

[Vozes]

Elisa: Vergonha...

Carina: Eu senti felicidade.

Tatiana: Mas é prá desenhar o que sentiu, foi isso que eu entendi.

Carina: Mas eu não vi... [?] lá.

[Vozes]

Elisa: Eu senti vergonha.

[Vozes]

Tatiana: Eu não sei o que eu vou desenhar.

Carina: Desenha você e... [?]. Você faz assim óh... você faz uma menininha...

[Vozes]

[Cristina e eu voltamos para nossos respectivos lugares à mesa, enquanto as outras alunas continuam a conversa]

Carina: A gente fala assim, “eu senti muitas coisas, principalmente vergonha”.

[Vozes]

Tatiana: Ah! Mas eu não quero fazer isso!

Carina: Ah!

Tatiana: Mas eu não....

[Vozes]

[...]

Tatiana: Você vai desenhar o quê, Cristina?

Cristina: É prá desenhar o que você sentiu.

[Vozes]

Tatiana: Você fez o quê? Festa?!

[Cristina está desenhando bandeirinhas na parte superior da folha.]

Cristina: ...[?] eu lembro de alguma coisa, né?

Tatiana: Mas é prá desenhar o que você sentiu.

Cristina: Alegria... emoção... eu vou desenhar bandeirinha primeiro.

[Vozes]

Tatiana: Mas é prá desenhar o que sentiu! Você sentiu bandeira?

[Risos]

Cristina: Eu senti alegria”⁵.

⁵ Encontro realizado no dia 02/06/98.

Como já foi comentado antes, os adolescentes que participavam do projeto “Memória e História” falavam muito pouco durante os encontros: respondiam as perguntas com poucas palavras, falavam baixo, cochichavam entre si.

Por conta disso, tão logo a sessão de vídeo terminou, em vez de insistir sobre uma conversa a respeito do que as adolescentes acharam da fita, sobre as lembranças ou que sentiram, apresentei, de imediato, a proposta de produção de um desenho que lembrasse o que sentiram ao ver as cenas das festas juninas. Considerei que o fato de ter uma tarefa que exigia um produto material facilitaria a interação; possibilitaria um aumento do nível de verbalização de forma a superar as dificuldades encontradas e faria com que as adolescentes perdessem um pouco da inibição.

Isso, de fato, ocorreu, apesar de um período inicial de silêncio por parte das alunas. A proposta de “desenhar algo que lembrasse o que sentiram” gerou mais dificuldades do que o esperado e durante o restante do encontro foi o tema das conversas.

A primeira pergunta feita por uma das alunas, após a apresentação, revelou prontamente a não-compreensão do que estava sendo proposto: “*Como assim?*”. Para explicar o que deveria ser feito, foi usada uma estratégia de envolver as outras alunas. Perguntas foram feitas e, em sua maioria, não foram respondidas verbalmente pelas adolescentes; elas olhavam umas para as outras e pouco diziam. Nesse momento, a interlocução foi mantida mediante uma atitude insistente de minha parte, mas isto não possibilitou a compreensão de Cristina.

Como, à princípio, apenas essa aluna manifestou a sua dificuldade na execução da tarefa, optei por conversar com ela separadamente.

A partir desse momento, as outras alunas começaram a conversar de forma mais descontraída, e Tatiana falou sobre sua dificuldade em fazer o que fora solicitado. As colegas tentaram ajudá-la, embora sem êxito. Enquanto Cristina e eu estávamos afastadas desse grupo, a maior parte dos comentários ocorreram de forma a auxiliar Tatiana; quem falou mais foi Carina, que, aliás, durante toda a situação transcrita preocupou-se muito mais em tentar ajudar as colegas do que em fazer o seu próprio desenho. Quando Cristina e eu retornamos, o nível de verbalização por parte das alunas não diminuiu. Isto talvez porque elas já estivessem

mais à vontade, talvez porque, em vez de observá-las diretamente, eu tenha me envolvido com o trabalho, fazendo meu próprio desenho.

Nesse momento, o tema da conversa ainda continuou sendo a dúvida de Tatiana em saber o que desenhar. Como estava afastada e não acompanhei a conversa das três adolescentes, somente nesse momento me dei conta da dificuldade de Tatiana. Então, sentei-me ao lado dela e começamos a conversar. Demorou um certo tempo para que ela conseguisse encontrar um nome para o que sentiu e para definir uma forma de representar isso graficamente.

As perguntas e comentários das alunas revelam uma dificuldade muito grande em compreender a proposta: “Como assim?”; “*Eu não sei o que eu vou desenhar*”. Mas evidenciam, também, uma dificuldade maior ainda de falar sobre o tema - “*Eu sei mas não sei explicar...*” – e de nomear e imaginar um modo de representar graficamente um certo estado emocional: “*Mas é prá desenhar o que sentiu! Você sentiu bandeira?*”. Nessa atividade, parecia faltar às adolescentes elementos que lhes permitissem conversar sobre o assunto, muito mais do que uma recusa em expressar verbalmente o que sentiram.

Por que uma dificuldade tão grande em falar, nomear, desenhar e explicar aspectos relativos a emoções? Elas não estariam acostumadas a realizar atividades desse tipo na escola? Ou as dificuldades remetiam a outras questões?

De um modo geral, aspectos relativos ao afeto e estados emocionais não são problematizados e nem elencados como um dos componentes a serem trabalhados, nas listagens de conteúdos selecionadas pelos professores, no início do ano, embora em alguns casos possam até compor os objetivos propostos.

Propostas curriculares de redes públicas de ensino consideradas mais avançadas, de um modo geral, explicitam em seus objetivos o interesse em resgatar a *visão de totalidade do sujeito individual*, apontando para a necessidade de trabalhar, dentre outros aspectos, *afetividade, intuição, equilíbrio interior e exterior*. Entretanto, na abordagem dos pressupostos que sustentam as propostas, não há um aprofundamento a respeito do que seriam esses aspectos e nem se chega a entrar em maiores detalhes sobre a forma pela qual esse trabalho poderia ser encaminhado.

Imersos no cotidiano do trabalho escolar e pedagógico, alguns dos profissionais que atuam na escola chamam a atenção para aspectos relacionados ao domínio afetivo. No entanto, na maioria das vezes, recorrem a esse domínio essencialmente de forma a justificar o não aprender do aluno. Podem “diagnosticar” problemas dessa ordem que dificultam a aprendizagem, mas muitas vezes não sabem o que fazer ou consideram que não é de sua alçada.

Talvez orientados por leituras e discussões as quais têm ressaltado temas como a *carência cultural* – que abarca não somente uma suposta carência no campo intelectual, mas também no campo sócio-afetivo –, muitos desses profissionais ainda estabelecem uma relação estreita e restrita entre fracasso escolar e dimensão afetiva entre os alunos das classes populares. Estudos desenvolvidos por Mello (1988), Patto (1991), Collares e Moysés (1996) e Padilha (1997), apontam para esse fato. Quando indagados sobre os aspectos que dificultam a aprendizagem, muitos dos profissionais que trabalham na escola apontam para os maus tratos, a rejeição e o desamparo por parte dos pais; o desentendimento entre os pais; a carência emocional; o medo; a agressividade, a auto-imagem negativa, a falta de motivação e indisciplina por parte dos alunos.

Nos comentários de alguns desses profissionais, na maioria das vezes os problemas advindos da dimensão afetiva são relacionados a aspectos exteriores às relações de ensino e o encaminhamento das soluções também é pensado para além dos muros escolares: freqüentemente a recorrência a outros profissionais, especialmente o psicólogo, é sugerida no sentido de solucionar problemas de aprendizagem que, segundo eles, têm uma origem no domínio afetivo.

Por outro lado, há algumas décadas, estudos realizados na área educacional têm chamado a atenção para o modo como questões relativas ao afeto tradicionalmente têm sido abordadas na Educação, e tecido críticas ferozes à tendência altamente individualista dessas abordagens.

No entanto, mais do que contribuir para aprofundar a reflexão sobre esse tema em uma perspectiva crítica, têm provocado um silenciamento dessa discussão.

Como ficam os alunos, diante dessa situação?

As alunas que participaram da atividade em que se deveria fazer um desenho que lembrasse o que sentiram ao ver cenas de festas juninas também ficaram um tempo em silêncio e, quando começaram a falar, manifestaram a dificuldade em realizar a tarefa ou explicar ao colega o que este deveria fazer. Em que consistia essa dificuldade? Não sabiam o que sentiram? Não conseguiam encontrar imagens que compusessem uma representação gráfica? Eram incapazes de encontrar as palavras adequadas para exprimir o que sentiram? Não estavam acostumadas a esse tipo de atividade?

Na situação relatada mais acima, o foco da atividade que terminou por aflorar dúvidas e dificuldades por parte das alunas era a relação com cenas vivenciadas por elas no passado e com as próprias lembranças. No processo de realização da atividade, houve dificuldades em produzir verbalizações a respeito da *qualidade* dessa relação e em nomear estados emocionais que a perpassaram.

As indagações e dificuldades apresentadas por Cristina e Tatiana no transcorrer de toda a situação descrita, de forma a nomear o que sentiram, e por Elisa, em explicar o que era para fazer, além de chamar a atenção para o modo pelo qual a dimensão afetiva é vista e trabalhada tanto dentro da escola como fora dela, também levam a indagações acerca de questões teóricas e conceituais.

A tarefa solicitada às adolescentes remete a modos de sentir, à expressão de estados emocionais aflorados frente ao contato com cenas vividas no passado, através da representação gráfica e da fala. No transcorrer do trabalho, as alunas revelaram diferentes “conteúdos” para esse sentir: vergonha, felicidade, alegria e orgulho⁶. Algumas não tiveram dificuldade em encontrar um nome para o que sentiram, outras, sim; uma delas revela a presença de um sentir, à princípio, “sem nome”.

Diante das dificuldades apresentadas, conversei com Cristina à parte, auxiliando-a. Quanto à Tatiana, Carina tentou ajudá-la sugerindo o que ela poderia desenhar: “*Desenha você e... [?]. Você faz assim óh, você faz uma menininha...*”. Porém, a aluna resistiu a essa sugestão. Apesar de não saber ao certo o que desenhar, parecia estar segura de que o que sentiu não se assemelhava ao que as outras sentiram, e que o que deveria representar

⁶ Nome encontrado por Tatiana para o que sentiu ao ver as cenas de festas juninas.

graficamente era diferente daquilo que elas estavam desenhando. Duas dificuldades pareciam acompanhar Tatiana: primeiro, nomear o que sentiu – o que só ocorreu a partir de uma conversa entre nós duas; segundo, representar graficamente o que nomeou.

Ao lado das dificuldades das adolescentes em compreender o que era para fazer, em falar e em representar graficamente estados emocionais, também eu tive uma dificuldade em explicar o como fazer. Em meio à conversa em separado com Cristina e depois com Tatiana, surpreendi-me com a complexidade da atividade, naquela situação. Enquanto planejávamos a tarefa, imaginamos possíveis percursos seguidos pelos alunos, estados emocionais que poderiam destacar, desenhos que poderiam fazer. Realizamos a atividade antes, na tentativa de identificar possíveis dificuldades e tempo aproximado de execução. Porém, o conhecimento incipiente que tínhamos dos alunos adolescentes e as imagens que ainda nos acompanhavam dos alunos-crianças que foram interferiram nas antecipações e previsões feitas do que poderia ocorrer no encontro.

Para as duas alunas, encontrar um nome para o que sentiram – ou para um pouco do muito que talvez tenham sentido – não foi tarefa fácil. Conversamos. Eu fazia perguntas que nem sempre eram respondidas, retomava cenas mostradas no vídeo, apresentava possibilidades de nomeação.

Encontrado o nome, outro desafio: como realizar marcas no papel que remetessem a esse nome? “Alegria” foi a palavra encontrada por Cristina. “Orgulho”, foi o nome dado por Tatiana. “Pensa em algo que te dá muita alegria”, disse eu à Cristina, tentando auxiliá-la a encontrar uma forma para a *alegria*. Após algum tempo, veio a palavra *festa* e então sugeri a ela que desenhasse uma cena de festa.

Mas ajudar Tatiana foi mais difícil. Até chegar à palavra *orgulho* demorou mais tempo – mais palavras precisaram ser usadas. E para chegar a definir uma forma gráfica, também.

Um aspecto curioso que talvez tenha aumentado o nível de dificuldade da tarefa foi o fato de que as adolescentes estavam preocupadas ou interessadas em representar graficamente algo que lembrasse o que sentiram ao se verem nas fitas video-gravadas. Quando a atividade foi planejada, não tinha, primordialmente, esse objetivo, porém todas as alunas que se viram na fita interessaram-se por fazer um desenho que lembrasse o que sentiram ao se ver, em anos anteriores.

“Eu sei mas não sei explicar...”: o *sentir* e o *dizer* sobre a própria imagem apresentada no vídeo

Deitou-se e tentando matar a sede,
Outra mais forte achou. Enquanto bebia,
Viu-se na água e ficou embevecido com a própria imagem.
Julga corpo o que é sombra, e a sombra adora.
Extasiado diante de si mesmo, sem mover-se do lugar,
O rosto fixo, Narciso parece uma estátua de mármore de Páros⁷.

Nessa passagem de “Metamorfoses”, de Ovídio, é possível encontrar uma das mais belas e impactantes produções humanas a respeito da relação do sujeito com a própria imagem refletida. Ao ver sua imagem no espelho da fonte de Téspias, Narciso, que até então não havia se visto, apaixona-se por ela. Sem o saber, contempla, admira e exalta a própria imagem. O que sente Narciso diante dessa imagem é forte o bastante para levá-lo à própria morte: “*sustento, sono, tudo esqueceu. Estirado na relva opaca, não se cansa de olhar seu falso enlevo, E por seus próprios olhos, morre de amor*” (Ovídio, apud. Brandão, 2000, p. 181).

Muitas podem ser as reações frente à própria imagem refletida no espelho. Narciso enamorou-se por sua imagem, quando a viu na água. Olhando-se no espelho, a bruxa malvada do conto de fadas “A Branca de Neve” achava-se bela e ao receber, do próprio espelho, a informação de que existia outra mais bela do que ela, foi tomada pela inveja, pelo ódio e pelo desejo de eliminar essa outra. O personagem do conto “O espelho”, de Machado de Assis, solitário, ao olhar-se no velho espelho ainda com marcas de ouro, delfins esculpidos na moldura e enfeites de madrepérola, não viu “*figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra*”⁸ – e teve medo do que viu.

Tal qual as águas da fonte de Téspias ou o espelho enfeitado de ouro e madrepérola, as imagens mostradas no vídeo também apresentam-se como um espelho a partir do qual podemos nos ver. Um espelho que reflete uma ou muitas imagens nossas, congeladas no

⁷ Passagem de “Metamorfoses”, obra de Ovídio (43 aC -17 aC), apud. Brandão, 2000 (p. 180).

⁸ Machado de Assis, J.M. **Contos**. Porto Alegre: L&PM, 1998 (p. 38).

tempo e com as quais interagimos e também rimos, ficamos alegres ou felizes ou envergonhados ou orgulhosos, de forma semelhante às adolescentes que se viram em festas juninas da escola, anos antes. O vídeo pode ser comparado a um espelho, ainda que com certas peculiaridades.

Frente à imagem refletida no espelho, raramente o que predomina é a total indiferença.

Ver-se e reconhecer-se frente ao espelho é atividade que implica a atuação de funções mentais complexas, conforme mostra Wallon (1975a), ao investigar o desenvolvimento do bebê. O autor sugere que após passar por um período de insensibilidade às imagens refletidas no espelho, o bebê começa a interessar-se por ela, e, paulatinamente, a distinguir entre a imagem e a pessoa que reflete a imagem. No entanto, de início, parece considerar a imagem e o modelo que a produziu como duas realidades independentes; dominado pelas impressões sensíveis, o bebê encontra-se frente a uma *“impotência simultânea em tratar a sua própria imagem como uma simples aparência e em conceber a coincidência súbita da imagem no vidro e da imagem no espaço”* (p. 251). Somente quando o bebê consegue estabelecer um certo nível de diferenciação entre si e os objetos e pessoas que o rodeiam, quando é capaz de *“subordinar os dados da experiência imediata à representação pura”* (p. 255) e de perceber que há uma relação de equivalência e subordinação entre a imagem e o modelo, ele pode reconhecer a própria imagem refletida no espelho.

Mas o processo complexo que leva a esse reconhecimento não termina nesse momento. Ao contrário, novos elementos vão compondo essa relação, produzindo novos espaços de desencontros e de não reconhecimento. Isto porque, com o desenvolvimento, o que a criança vê, a percepção da realidade começa a ser orientada pelo simbólico, por elementos da cultura.

No homem, *ver* implica a atividade mediada. Como acentua Vygotsky (1998), com o desenvolvimento, surge *“uma fusão imediata entre as funções do pensamento visual e as da percepção, e essa é tal que não podemos separar a percepção categorial da imediata, ou seja, a percepção do objeto enquanto tal, do significado desse objeto”* (p. 25-26). Não vemos ou ouvimos ou sentimos um determinado cheiro de forma independente de uma interpretação do objeto ou da situação percebida.

O vídeo apresentava imagens das alunas em diferentes idades, reproduzia cenas de dois, três e até quatro anos antes. Em algumas festas elas dançavam quadrilha e em outras música da Xuxa. Parte das fitas refletia cenas de festas juninas em que as adolescentes estavam fantasiadas de caipira.

Dessas cenas, as que mais chamaram a atenção foram aquelas em que elas dançavam quadrilha. Os comentários e desenhos que fizeram, que começaram a fazer ou que demonstraram a intenção de fazer incluía uma representação de si próprias. Ganhou destaque a própria imagem, o próprio corpo⁹. Corpo que se movimentava em harmonia com a música, que tocava outros corpos e que parecia se deleitar com esses movimentos. Corpo que era observado por parentes e conhecidos enquanto elas dançavam.

A partir da imagem do próprio corpo que o vídeo mostrava, a percepção trabalhava e enlaçando diversos fios, tecia uma nova (ou muitas) imagem(ns) desse corpo próprio. Fios da atenção voluntária, da memória mediada, da conceitualização e da emoção teciam uma outra imagem do corpo, (re)compondo *significados*.

A palavra atua nessa tecitura e na constituição dos sentidos que permeiam as imagens tecidas. Isto porque ela é signo e enquanto signo *reflete* e *refrata* uma outra realidade, conforme sublinha Bakhtin (1986). A palavra fornece material semiótico à atividade de pensamento e funciona como elemento organizador das diversas funções mentais. Ela produz formas novas de ver e de compreender essa imagem mostrada na tela e a imagem do próprio corpo que se reflete.

O corpo que aparece no vídeo também é signo e também remete a uma outra realidade. É o corpo das alunas, projetado em um outro tempo e espaço e com o qual elas interagem – de “corpo e alma” – por intermédio da imagem apresentada. Imagens que evocam emoções e dizeres diferenciados por parte das adolescentes. Palavra e corpo. Signo e signo. Corpo mostrado e corpo vivido, sentido. Múltiplas relações. Infinitas possibilidades.

Uma multiplicidade de sentidos e de emoções deve ter acompanhado o ato de se ver no vídeo, por parte das alunas. Os momentos de silêncio, os comentários, os cochichos, o riso, as dúvidas, as poucas marcas deixadas no papel, fornecem elementos para compreender um

⁹ As três alunas que se viram no vídeo desenharam ou manifestaram a intenção de desenhar uma menina, representando a si próprias, e um menino, representando o par da quadrilha.

pouco mais sobre o que foi percebido, sentido e dito. Entre o se ver e o dizer “*Eu senti felicidade*”, “*Eu senti vergonha*”; “*Eu senti alegria*” ou “*Eu senti orgulho*”, muito há a ser ressaltado, interpretado, compreendido.

Nos comentários feitos, cada uma das adolescentes denominou de forma distinta o que sentiu ao ver as cenas do vídeo e ao se ver. No entanto o que disseram sobre o que pretendiam desenhar não variou muito.

Embora a atividade tivesse como objetivo o desenho e toda a interlocução tenha ocorrido em função dele, como o tempo de duração do encontro foi curto, nenhuma das alunas conseguiu terminá-lo. Sugerir que concluíssem a tarefa em casa e me entregassem no próximo encontro (sete dias depois). Porém, somente uma delas levou o desenho no dia combinado.

De todas as alunas, Elisa foi a que realizou sem maiores hesitações a tarefa solicitada. Foi a primeira a indicar um nome para o que se poderia sentir, vendo cenas de festas juninas – *vergonha* –, ainda que nesse momento não relacionasse esse nome ao que sentiu. Durante a conversa, explicitou algo que sentiu, dizendo: “*Eu senti vergonha*”. Também foi a primeira a evidenciar o que tinha intenção de desenhar: “*Eu não sei desenhar corpo*”. A adolescente pretendia desenhar uma menina que representasse a si própria e um menino que representasse seu parceiro de dança de quadrilha na primeira série. Durante o encontro, ela começou, mas não terminou o desenho. E, na semana seguinte, foi a única a entregá-lo concluído.

Ao lado dela, Carina também explicitou verbalmente e sem maiores hesitações, algo que havia sentido: “*Eu senti felicidade*”. No entanto, não disse o que pretendia desenhar, conversou muito e quase não teve tempo de se dedicar ao seu desenho. No encontro seguinte não trouxe nada; indagada, disse que havia se esquecido de fazer.

Tatiana foi a última a encontrar um nome para o que sentiu. Durante quase toda a segunda parte da atividade, seus comentários evidenciaram que ela não conseguia fazer o que fora pedido. Tendo percebido isto somente muito tempo depois, sentei-me ao lado dela, conversamos e foi possível chegar à definição de um nome e à forma de um desenho.

De forma semelhante à Elisa, Tatiana também evidenciou o desejo de desenhar algo que tivesse relação com o que sentiu ao se ver dançando quadrilha.

Durante nossa conversa, perguntei a ela o que sentiu ao ver essas cenas e após algum tempo a resposta veio: “*Eu senti orgulho*”. Indagada novamente sobre o porquê de sentir orgulho, ela disse que estava orgulhosa porque tinha encontrado alguém para dançar: “*Ninguém queria dançar comigo... aí o professor arrumou um menino e eu dancei*”.

Eventos desagradáveis e agradáveis perpassam as lembranças apresentadas por Tatiana a respeito da quadrilha da primeira série. Provavelmente, o fato de os colegas terem se recusado a dançar com ela deve ter suscitado emoções bastante desagradáveis. Nos momentos de ensaio da quadrilha, era comum encontrar meninos e meninas que se recusavam a dançar com o par sugerido pelo professor que coordenava os ensaios; sempre havia dificuldade de encontrar um par, em especial, para meninas mais pobres e mal vestidas e para as meninas negras. Tatiana não era tão pobre nem mal vestida e nem negra, mas era alta e um pouco gordinha. É provável que tenha sido alvo de chacota de colegas por conta disso. Nessa escola e nessa faixa etária, as crianças eram implacáveis com quem fugisse um pouco de padrões corporais tidos por eles como normais ou mais aceitáveis.

Porém, no contexto escolar (e fora dele), os padrões orientam mais que a forma de se vestir e a relação com o corpo do outro ou com o próprio corpo. Orientam ainda, e sobretudo, o dizer. Bakhtin (1992) afirma que para “*falar, utilizamo-nos sempre de gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma **forma padrão** e relativamente estável de **estruturação de um todo***” (p. 301). Presente na composição do gênero, encontra-se aquilo que pode e deve ou não ser dito, num determinado contexto. O que Tatiana poderia dizer sobre o que sentiu, em conversa com as colegas e, depois, para mim, a ex-professora e pesquisadora?

Tatiana – que continuava alta, embora não mais gordinha – enfatizou, em conversa comigo, que sentiu “orgulho” ao se ver na fita. No entanto, outros modos de sentir devem tê-la acompanhado durante o tempo que assistiu às cenas, no transcorrer da conversa com as colegas, no momento em que dialogava comigo, bem como no próprio processo de construção das lembranças. Também tristeza? Também irritação ou vergonha? Outras emoções? Tudo ao mesmo tempo?

Ou talvez, ainda, uma confusão e/ou condensação de formas de sentir tenha atravessado os primeiros momentos de tentativa de encaminhamento da tarefa. Durante o diálogo com as colegas, ela nem chegou a apresentar um nome para o que sentiu.

Um enunciado produzido por Carina é bem interessante no sentido de destacar a possibilidade de múltiplos modos de sentir (e a necessidade de enfatizar um deles). Aliás, é curioso observar como, em momentos variados do trabalho e em especial durante o período em que eu estava afastada, ela toma para si a função de auxiliar e coordenar o trabalho das outras duas colegas. No enunciado ela diz: “*A gente fala assim, ‘eu senti muitas coisas, principalmente vergonha’*”.

Dentre as possíveis “muitas coisas”, que deve ter sentido, Tatiana destacou uma que dizia mais de bem-estar do que de mal-estar ao se ver na fita. Sentir “orgulho” não comprometia sua imagem perante as colegas, ao contrário, era algo que enaltecia, na medida que colocava em destaque o fato de ter conseguido um par e de ter dançado, tal qual a outra colega, Elisa, que também dançou nessa mesma festa.

Contudo, a situação dessa adolescente era diferente. Elisa, a primeira aluna a nomear o que sentiu, a primeira a manifestar o que iria desenhar e a única a entregar a tarefa acabada viveu uma situação distinta. Na quadrilha, ela era a primeira da fila, fazia o papel da noiva. O casal de noivos chamava a atenção na festa junina e foram muito elogiados. Embora Elisa tenha dito que sentiu “vergonha” ao se ver, também não deve ter sentido somente isso. Provavelmente foi agradável se ver e recordar dos olhares e elogios dos outros¹⁰. Pode ter sentido também algo nomeado como alegria, felicidade ou mesmo orgulho.

Embora os aspectos discutidos acima sejam de importância crucial para a compreensão das dificuldades – e facilidades – que atravessaram a realização da atividade, não parece possível afirmar que essas dificuldades tiveram relação apenas com o fato de algumas adolescentes terem focado o que sentiram ao ver sua imagem no vídeo.

De todas elas, Cristina foi a única que não se viu e foi a primeira a indagar sobre o que fazer – “*Como assim?*”. De forma semelhante à Tatiana, ela necessitou de auxílio de minha parte para proceder na realização da tarefa. Assistindo as fitas gravadas de festas

¹⁰ Ao final do encontro, Elisa pediu a fita para ver novamente em casa.

juninas, guardadas na escola, não encontramos nenhuma cena em que Cristina aparecesse embora ela tenha estado presente em algumas das festas.

Ao final de nossa conversa, Cristina conseguiu chegar a uma denominação para o que sentiu – *alegria* – e também havia definido uma forma de representar graficamente esse nome: iria desenhar uma cena de festa. Nosso diálogo possibilitou a ela uma forma de nomear e representar graficamente o que sentiu, mas parece não ter lhe permitido falar sobre isso de uma maneira que auxiliasse Tatiana.

“Tatiana: Você vai desenhar o quê, Cristina?”

Cristina: É prá desenhar o que você sentiu.

[Vozes]

Tatiana: Você fez o quê? Festa?!

[Cristina está desenhando bandeirinhas na parte superior da folha.]

Cristina: ...[?] eu lembro de alguma coisa, né?

Tatiana: Mas é prá desenhar o que você sentiu.

Cristina: Alegria... emoção... eu vou desenhar bandeirinha primeiro.

[Vozes]

Tatiana: Mas é prá desenhar o que sentiu! Você sentiu bandeira?

[Risos]

Cristina: Eu senti alegria.”

No diálogo das duas alunas, quase todas as intervenções de Tatiana envolvem perguntas feitas à Cristina. São indagações sobre o que ela está representando graficamente: *“Você vai desenhar o quê, Cristina?”*; *“Você fez o quê? Festa?!”*; *“Mas é prá desenhar o que você sentiu.”*; *“Mas é prá desenhar o que sentiu! Você sentiu bandeira?”*. Em várias passagens da situação transcrita, as perguntas de Tatiana feitas às colegas demonstram uma não compreensão do que é para fazer, evidenciam o interesse em compreender a tarefa e deixam transparecer até um certo incômodo, na medida em que não encontra uma resposta que a satisfaça, durante os diálogos.

De fato, as respostas que Cristina fornece nem sempre respondem ao que a colega está indagando. Quando Tatiana pergunta “*Você vai desenhar o quê, Cristina?*”, ela poderia ter respondido que iria desenhar uma cena de festa, conforme ficou combinado em nossa conversa, minutos antes. Mas, em vez de fazer isso, responde retomando a instrução que foi dada: “*É prá desenhar o que você sentiu*”. O mesmo acontece na próxima sequência de pergunta e resposta. Tatiana pergunta, com uma entonação de surpresa: “*Você fez o quê? Festa?!*” e em vez de apresentar uma resposta afirmativa, Cristina diz “*...[?] eu lembro de alguma coisa, né?*”.

Por que essas respostas “inadequadas” às perguntas formuladas por Tatiana? Cristina ainda não havia entendido ao certo o que era para fazer? Não estava segura de que o nome encontrado para o que sentiu era alegria? Não estava convencida de que deveria desenhar uma cena de festa?

Embora a terceira intervenção de Tatiana não tenha sido formulada sob a forma de pergunta, ainda assim carrega a idéia de uma indagação: “*Mas é prá desenhar o que você sentiu*”. Nesse momento, a resposta de Cristina começa a se aproximar daquilo que provavelmente era esperado por Tatiana como resposta: “*Alegria... emoção... eu vou desenhar bandeirinha primeiro*”. Cristina ainda não enuncia “eu senti alegria”. Pronuncia duas palavras, em uma entonação que lembra mais uma enumeração de certos elementos de um conjunto – elementos que remetem ao universo afetivo. Depois, fala sobre o que está fazendo. Não se sabe se esse comentário é uma resposta dirigida à Tatiana ou, mais, uma reflexão em voz alta – a palavra orientando a ação.

Entretanto, para Tatiana, esse enunciado ainda não ajuda muito e ela continua insistindo em compreender. Tatiana não sabe, mas não desiste. Quer saber. Todas as suas intervenções evidenciam a não compreensão e, aos poucos, revelam, de forma pungente, o desejo de saber. Diante da dificuldade, ela poderia ter desistido ou desenhado qualquer coisa, porém o desejo e a vontade de compreender dirigem-lhe a ação (ou a falta de ação, o não desenhar), orientam suas enunciações. E Tatiana insiste mais uma vez: “*Mas é prá desenhar o que sentiu! Você sentiu bandeira?*”. É somente diante dessa pergunta direta e do riso das colegas que Cristina enuncia: “*Eu senti alegria*”.

Durante a conversa das duas alunas, as diferentes perguntas de Tatiana reclamam uma explicação, mas Cristina não consegue fornecê-la a contento, mesmo tendo encontrado uma forma de realizar a atividade. Frente às indagações de Tatiana, as respostas de Cristina não dizem o que é para desenhar; não explicam como “desenhar o que sentiu”; não ajudam a compreender como uma bandeira pode “lembrar”, representar/estar no lugar de algo que se sente.

Parece haver uma *defasagem* entre o que Cristina *entendeu* que deveria ser feito e a *fala* sobre o seu *fazer*; entre o fazer a respeito do que sentiu e a fala sobre esse sentir.

Também Elisa não conseguiu explicar à Cristina, minutos antes, o que devia ser feito: “*Eu sei mas não sei explicar como*”. Porém, seus comentários e ações demonstravam que ela havia entendido o que fazer: “*Eu senti vergonha*”; “*Eu não sei desenhar corpo*”.

O diálogo entre as adolescentes coloca em pauta questões altamente complexas a respeito da relação entre a compreensão e a fala, o saber fazer e a explicação (verbal), o sentir e dizer sobre o sentir.

Questões como essas também atravessaram as reflexões de Vygotsky a respeito da palavra. Retomando algumas passagens da obra do autor, é possível perceber um pouco do esforço empreendido de forma a compreender e explicar a natureza semiótica do psiquismo humano, sobretudo a partir da ação do signo lingüístico. No manuscrito intitulado “O problema da consciência” (Vigotski, 1996) esse esforço evidencia-se de uma forma altamente estimulante. Nele, Vygotsky divaga, conjectura, mais do que apresenta um conjunto de afirmações organizadas a respeito da noção de significado; porém, permite-nos acompanhar um pouco mais das questões que ele se colocava, ao refletir sobre a natureza semiótica da consciência.

Embora alguns aspectos abordados nesse texto sejam retomados no capítulo sete de “Pensamento e Linguagem” (Vygotsky, 1979), o que é interessante ressaltar aqui é como o conjunto das indagações evidenciam a preocupação de delimitar o conceito de significado das palavras, sem que se produzam reduções na complexidade do fenômeno que pretende abarcar. Em seu processo solitário de reflexão e escritura, o autor enuncia: “*O significado não coincide com o significado lógico*”; “*O significado não é igual à palavra nem é igual ao pensamento*”; “*O significado não é igual ao pensamento expresso em palavras*”; “A

gramática da fala não coincide com a do pensamento”; “O lógico e o sintático tampouco coincidem”; O pensamento que uma pessoa quer expressar não apenas não coincide com o aspecto fásico da fala, mas tampouco com o semiótico” (Vigotski, 1996).

Dessas afirmações, que se repetem, com algumas variações, ao longo do manuscrito “O problema da consciência”, é possível perceber a clareza que Vygotsky tinha da complexidade que envolve uma abordagem semiótica do psiquismo humano. Na dinâmica de funcionamento da consciência, como definir significado, palavra e pensamento? Qual é a natureza da relação que se estabelece entre eles? Um aspecto é enfatizado pelo autor: não há equivalência, não há coincidência; cada um desses universos têm, de certa forma, uma existência própria. Porém, isolados, não compõem o psiquismo; abordados de forma independente, pouco podem dizer sobre a natureza semiótica da consciência.

Considerando a idéia de uma *não-coincidência* entre o que Cristina e Elisa eram capazes de fazer e de dizer sobre o fazer e o sentir, algumas reorientações no modo de compreensão podem ser levadas avante. Mais do que pensar no processo vivido pelas alunas como uma incapacidade pessoal, talvez seja interessante abordá-lo como expressão da complexidade da relação entre pensamento e linguagem. Expressão do esforço, que não é unicamente pessoal, de inserção do vivido e do sentir no universo do dizível.

Embora pensamento e linguagem articulem-se, ao longo do desenvolvimento, isso não quer dizer que um e outro venham a ser a mesma coisa, nem que haja uma relação direta entre a linguagem e o pensamento. Discorrendo sobre a produção verbal da criança com deficiência mental, Vygotsky (1997) mais uma vez enfatiza esse aspecto, ao chamar a atenção para a necessidade de se estabelecer uma diferenciação entre o *compreender* e o *falar*. Afirma que

En la historia del desarrollo del niño (y de nuestro desarrollo psicológico) el funcionamiento pasivo supera considerablemente la utilización activa de alguna función psicológica. El niño comienza antes a comprender el lenguaje que a hablar. Nosotros somos capaces de entender un libro escrito por un genio, pero con frecuencia no estamos en condiciones de transmitir su contenido: la posibilidad que tenemos de comprender el lenguaje es mayor que la posibilidad de emplearlo activamente. [...] podemos comprender lo que se encuentra dentro de los límites de nuestra comprensión y esto es mucho más grande que lo que constituye el hablar (Vigotski, 1997, p. 110).

Na dinâmica estabelecida entre as alunas, algumas pareciam compreender, embora não conseguissem falar sobre o que compreenderam de uma forma que pudessem ser entendidas por outras. Se o compreender era suficiente para que algumas realizassem a tarefa de forma adequada, não o era para auxiliar nas dificuldades de outras.

No diálogo estabelecido entre as alunas, evidencia-se um certo nível de tensão na relação entre o pensamento e a palavra, entre o fazer e o falar sobre o que foi feito, entre o sentir e o dizer. Por um lado, o universo do dizível, da palavra, tem regras próprias e a experiência e o sentir devem inserir-se no contexto dessas regras para poderem ser “ditos” e produzir sentidos. Mas, por outro lado, por vezes (ou sempre?), há conflitos e os planos do vivido e do sentir parecem resistir às possibilidades do dizer. Parecem não encontrar terra firme sob a qual possam pousar, ao mesmo tempo que revelam o “*abismo que separa o pensamento da expressão*” (Vigotski, 1999, p. XXXIV).

O diálogo entre as adolescentes revela um pouco do esforço de inserir ou organizar o universo do vivido e do sentir no/através do universo do dizível. Nesse diálogo, ressalta-se o enunciado produzido por Tatiana – “*Mas é prá desenhar o que sentiu! Você sentiu bandeira?*” – que apresenta, de forma bastante expressiva, um dos dramas humanos, em sua relação com a linguagem.

A palavra e as possibilidades de nomear a emoção

Nem sempre é fácil ou possível encontrar palavras para poder dizer sobre a emoção vivida. Para nomear, definir, dizer e explicar é necessário que o *dito* sobre o que é *sentido* seja inserido em um certo universo de significação. Bakhtin (1992) enfatiza que, ao falar, nossas palavras organizam-se imersas em um certo gênero do discurso, que define a estruturação do que é dito e delimita-lhe os possíveis sentidos. Falar sobre o que se sente implica, então, circunscrever o que é sentido aos limites apresentados pela linguagem e por todo o contexto social e histórico que a configura.

Luria e Yudovich (1985) ressaltam que a palavra “*indica o objeto correspondente no mundo externo [...] abstrai e isola o sinal necessário, generaliza os sinais percebidos e os*

relaciona com determinadas categorias” (p. 12). Nesse processo, a palavra destaca e acentua algumas propriedades de um determinado fenômeno ao mesmo tempo em que minimiza outras; insere o fenômeno em questão em um determinado universo categorial e, atuando dessa forma, orienta as possibilidades de significação desse fenômeno. E esse universo categorial é estabelecido no plano da cultura e da História. É composto pelos valores, pelas idéias e pelas formas de sentir historicamente delimitados.

Essas propriedades da palavra estendem-se aos fenômenos afetivos, sugerem algumas afirmações de Vygotsky. Para dizer sobre o sentir, o sujeito também precisa indicar, abstrair, isolar aspectos do que sente; produz generalizações, relaciona aspectos do sentir com determinadas categorias, as quais remetem ao (e refletem o) contexto histórico e cultural mais amplo. Para Vygotsky, não *“sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos”* (1996, p. 126).

Mas, nomear o que se sente não é uma tarefa simples. Mesmo que se tentasse levar em conta apenas as alterações orgânicas que envolvem um certo estado emocional, ainda assim a atribuição de um nome às formas de sentir implicariam uma atividade mental complexa. Isto porque no próprio plano dessas alterações, várias modificações se interligam, tornando a reação complexa.

Em suas investigações, Wallon (1995) dedica-se à identificação e descrição de algumas das mudanças orgânicas que a emoção provoca. Dentre elas destaca:

aceleração, suspensão ou arritmia das funções respiratórias ou circulatórias, com impressão freqüente de sufocação ou de síncope; espasmos ou relaxamento, hiper ou hipossecção do tubo digestivo nos seus diferentes segmentos, com impressão de bolo, cólicas abdominais; contrações freqüentemente dolorosas ou hipotonia de todas as vísceras de fibras lisas, retração ou afluxo periférico do sangue, em ambos os casos, distúrbios mais ou menos acentuados da sensibilidade e da motilidade. Finalmente, no aparelho locomotor, tendências aos espasmos ou à contração muscular, tremores do medo, do desejo, da cólera ou da alegria” (p. 83).

Há tempos, os estudos sobre emoção têm chamado a atenção para o fato de que não há uma única alteração orgânica ou conjunto de mudanças ao nível orgânico, diante de um estado emocional particular, mas sim transformações em áreas variadas, as quais se

combinam, com nuances diferenciadas, em distintos estados emocionais. Dessa forma, a interpretação dessas modificações como uma emoção em particular não é possível fora do contexto afetivo e social mais amplo em que elas ocorrem.

Frente a essa complexidade, como dizer a respeito do sentir? De que elementos dispor para nomear a emoção?

Um dos recursos utilizados pelo homem para dizer sobre os modos de sentir tem sido o de descrever o que sente no momento de emoção intensa ou de usar metáforas, e não propriamente nomeá-la.

Em momentos diferenciados de sua narrativa, o personagem Riobaldo, de *Grande sertão: veredas* utiliza-se de descrições para referir-se às sensações que as agruras e venturas da vida no sertão produzem nele. Um desses momentos diz respeito às pressões de companheiros para que ele governasse o bando de jagunços de que fazia parte, frente à morte do líder.

‘Quem vai ficar no meu lugar? Quem capitaneia?’... Com a estrampeação da chuva, os poucos ouviram. Ele só falava por pedacinhos de palavras. Mas eu vi que o olhar dele esbarrava em mim, e me escolhia. Ele avermelhava os olhos? Mas com o cirro e o vidrento. Coração me apertou no peito. Eu não queria ser chefe!

[...]

Todos estavam lá, os brabos, me olhantes – tantas meninas-dos-olhos escuras repulavam: às duras – grão e grão – era como levando eu, de milhares, uma carga de chumbo grosso ou chuvas-de-pedra. Aprovavam. Me queriam governando. Assim, estremei por interno, me gelei de não poder palavra.¹¹

“Aperto no coração”, “pontada no peito”, “sufocação”... Olhares que são depositados no sujeito assemelhando à “carga de chumbo grosso ou chuvas-de-pedra”, olhar que dói “como uma facada no peito”... “Estremecer”, “gelar”, “suar frio”, sensação de ter levado “soco no estômago”... Expressões utilizadas, ao que parece de forma mais freqüente na linguagem oral, para se referir a modos de sentir.

Nesse contexto, a palavra destaca elementos da emoção sentida, descreve sensações (descrições que são interpretações das alterações orgânicas em curso), estabelece relações

¹¹ Guimarães Rosa. João. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986, (p. 65-66).

entre o sentir e formas de ação que incidem sobre o sujeito de forma a dizer sobre o sentir, mas não necessariamente organiza essas sensações em um todo inter-relacionado.

A produção de imagens e a remissão a outros contextos apresenta-se como uma forma, até certo ponto indireta de falar sobre a emoção. Com esses recursos, o sujeito tenta encontrar ou produzir relações de equivalência entre o que sente e o que as imagens sugerem. O uso de metáforas na poesia é um exemplo bastante interessante desse tipo de recurso. O soneto “A minha dor”, de Florbela Espanca,¹² evidencia isso.

A minha Dor é um convento ideal
Cheio de Claustros, sombras, arcarias,
Aonde a pedra em convulsões sombrias
Tem linhas dum requinte escultural.

Os sinos têm dobres de agonia
Ao gemer, comovido o seu mal...
E todos têm som de funeral
Ao bater horas, no correr dos dias...

A minha Dor é um convento. Há lírios
Dum roxo macerado de martírios,
Tão belos como nunca os viu alguém!

Nesse triste convento aonde eu moro.
Noites e dias rezo e grito e choro,
E ninguém ouve... ninguém vê... ninguém...

Nesse contexto, a palavra permite produzir uma imagem para a dor e é em relação a essa imagem que o sentir é verbalizado. A dor, a agonia, o martírio, a tristeza e a solidão tomam forma na imagem de um convento. A partir dos elementos que compõem essa imagem, é possível dizer a respeito de formas de sentir aparentemente (ou totalmente?) indizíveis.

Mas, se a palavra permite descrever parte do processo de existência dos afetos e da emoção ou, ainda, estabelecer relações metafóricas, ela também possibilita nomear e conceituar. Tal qual afirma Luria, a palavra também pode isolar, acentuar, abstrair,

¹² Espanca, Florbela. **Sonetos**. São Paulo, DIFEL, 1982 (p. 44).

generalizar certo conjunto de sinais. Também pode reunir em torno de si uma série de sensações, organizando-as em uma determinada categoria.

Analisando a relação entre os afetos e o pensamento, Vygotsky (1996) chama a atenção para o fato de que “*nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos*” (p. 127). Como ilustração, destaca a maneira como o ciúme é vivido e compreendido em diferentes contextos culturais e históricos e enfatiza que “*nunca experimentamos o ciúme de maneira pura, pois ao mesmo tempo estamos conscientes de suas conexões conceituais*” (p. 126). A palavra possibilita e, de certa forma, implica conceitualização.

Para realizar a atividade solicitada, não bastava que as alunas descrevessem ou se utilizassem de metáforas para dizer sobre o que sentiram. Era necessário que elas nomeassem, que operassem com conceitos. Como nomear um modo de sentir como alegria ou vergonha e como representá-lo graficamente sem um conceito?

No conto “Restos do carnaval”, Clarice Lispector opta pelas denominações de estados emocionais, ao narrar o que sente a personagem frente aos preparativos de sua primeira fantasia de carnaval.

Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma.

Até os preparativos já me deixavam tonta de felicidade. Nunca me sentira tão ocupada: minuciosamente, minha amiga e eu calculávamos tudo, embaixo da fantasia usaríamos combinação, pois se chovesse e a fantasia se derretesse pelo menos estaríamos de algum modo vestidas – à idéia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos pudores femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha – mas ah! Deus nos ajudaria! Não choveria! Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola.¹³

A narrativa dos próprios desejos, projeções e estados emocionais apresentada pela menina sugere uma relação mais harmônica entre o sentir e a palavra; ela nomeia o que sente, reflete sobre isto e toma decisões, a partir dessas nomeações: fica “tonta de felicidade” frente à possibilidade de ser outra que não ela mesma; imagina-se “morrendo de vergonha”,

¹³ Lispector, Clarice. **Felicidade clandestina**, Rio de Janeiro, Rocco, 1998 (p. 27).

seminua na rua; “engole o seu feroz orgulho” e aceita fazer uma fantasia com os restos da fantasia da amiga.

A menina do conto consegue fazer, com aparente tranquilidade, o que Tatiana teve muita dificuldade em fazer sozinha ou com o auxílio das colegas: nomear os próprios estados emocionais, operar mentalmente com essas designações e agir. Pelo que o gravador captou do diálogo entre as adolescentes, Tatiana parece não ter conseguido dizer nenhuma palavra que apontasse para o que sentiu: nem descrições nem designações.

Estudos de caráter mais antropológico que abordam questões relativas à emoção apontam para o fato de que as formas de nomeação de estados emocionais não ocorrem de forma independente do contexto cultural em que são produzidas. Não obstante a multiplicidade de alterações orgânicas desencadeadas durante a emoção, em diferentes culturas, o homem foi encontrando formas distintas de nomeá-la e de dizer sobre ela.

Discutindo sobre a forma pela qual indivíduos de contextos sociais distintos expressam suas emoções e sentimentos através da linguagem verbal, Gilberto Velho (1987) aponta para modos diferenciados de expressão e para níveis variados de valorização e de preocupação com o dizer a respeito de estados emocionais. Chama a atenção para o fato de que certos grupos sociais – por exemplo, camadas médias urbanas brasileiras, geralmente intelectualizadas e muito “psicologizadas” – revelam uma “*capacidade desenvolvida e/ou valorizada de dizer, comunicar, através de palavras e frase, o que está sentindo*” (p. 21), o que se reflete em uma organização de um número maior e mais refinado de expressões para se referir a um certo modo de sentir¹⁴. Em contrapartida, em outros grupos sociais, essa capacidade e/ou preocupação com as formas de designar e falar sobre emoções não se apresentam da mesma maneira.

Certamente isso não significa que certos grupos emocionem-se mais do que outros, alerta Velho, e sim que para alguns o dizer sobre a emoção constitui-se em uma das preocupações e temas centrais.

¹⁴ Conforme afirma Velho (1987, p. 21), “*doença dos nervos é uma expressão usada em camadas de renda mais baixa que cobre uma grande variedade de diferentes estados emocionais, sob o prisma de camadas médias intelectualizadas e ‘psicologizadas’*. Nesse universo, a pessoa pode estar deprimida, neurótica, rejeitada, obcecada, paranóica, descontrolada, instável, louca, com mania de perseguição, pirada, em crise, angustiada etc.”

As reflexões sobre os eventos ocorridos na escola, junto com os adolescentes apontam para o fato de que uma abordagem calcada, essencialmente, na discussão sobre os aspectos orgânico e expressivo da emoção não dá conta de fornecer explicações adequadas sobre a complexidade que envolve fenômenos afetivos e emocionais. No humano, o biológico “*já foi trabalhado pela cultura. Os impactos, as reações no ser humano, diferentemente dos animais, assumem tonalidades diferenciadas. Mesmo as reações imediatas, impactantes, já passam pelo simbólico, já há uma representação mediando a reação*”, afirma Pino¹⁵ e, para compreender o aspecto emocional, é necessário enfocar o modo como esse biológico é lapidado pela cultura, pelo simbólico, pelo signo.

As alterações orgânicas e manifestações expressivas fazem parte da emoção, mas esta não se restringe a elas. Não basta descrever transformações orgânicas e modificações corporais para dizer da emoção. É preciso dizer também dos valores, das concepções de mundo, dos desejos, necessidades e vontades (os quais, no homem, excedem em muito a satisfação das necessidades orgânicas), do sujeito afetado pela emoção e do contexto em que essas alterações são produzidas – contexto diante do qual elas significam, seja como felicidade, vergonha, orgulho ou outro modo de sentir, nomeado pela palavra.

Os modos de sentir que se ressaltam, por exemplo, na narração de Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa, e as designações sobre o próprio sentir apresentadas pela menina do conto de Lispector, inserem-se em um contexto bastante peculiar na vida de ambos os personagens. Uma alteração brusca nas condições de existência impõe-se a Riobaldo e ele tem que decidir sobre o rumo de sua vida e, até certo ponto, do destino de dezenas de outros homens em um período em que a vida de todos corre grande perigo; a menina do conto vê-se diante da possibilidade de realizar um de seus maiores sonhos: fantasiar-se no carnaval, ser outra. As alterações orgânicas ocorreram porque o que estava em jogo nas situações vividas era de importância crucial para os personagens; estavam em questão concepções de mundo, valores, desejos e a própria sobrevivência. Há motivos/sentidos de natureza ampla e variada que desencadeiam essas transformações orgânicas.

¹⁵ Notas de aula, 1º semestre de 1998.

Enfocar o papel do signo na constituição da emoção implica, então, colocar em um primeiro plano a discussão sobre os sentidos que atravessam e constituem as próprias emoções. E colocar em primeiro plano essa discussão implica, ainda, compreender a forma pela qual os signos verbais e não-verbais atuam nesse processo.

Existe uma polêmica muito grande a respeito das formas de abordagem da palavra e de signos não-verbais em pesquisas sobre o afeto e a emoção. A questão central diz respeito aos sentidos que se produzem nessas diferentes esferas e às possibilidades do dizer. Em seus estudos, Bakhtin também discute um pouco da complexidade que envolve a relação entre esses signos, bem como a relação deles com a significação.

Para o autor, por suas características, a palavra possui um lugar privilegiado entre os outros signos. Diferentemente dos signos que remetem a um domínio específico da criação ideológica, a palavra apresenta-se como um signo neutro, podendo preencher qualquer tipo de função ideológica. Devido ao fato de ser produzida pelos próprios recursos do organismo individual, ela é o material semiótico mais importante de constituição da consciência, “*é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa*” (1986, p. 37).

A palavra pode circular entre as mais diferentes esferas da vida ideológica, inclusive da própria vida interior; mas, ela não somente circula como participa ativamente do processo de constituição dessas esferas distintas, na medida em que permite o estabelecimento de relações entre elas. “*Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele*” (Bakhtin, 1986, p. 38).

Com essas reflexões, o autor insere muitas formas de expressão do corpo entre os fenômenos ideológicos, atribui-lhes o estatuto de signo e, na medida em que estabelece uma relação particular entre essas formas de manifestação e a palavra, sugere um caminho de investigação para os signos *não-verbais*. É por intermédio da palavra que é possível ter acesso a diferentes formas de manifestação corporal e compreendê-las enquanto signos. É através da palavra que se pode chegar aos sentidos que atravessam essas manifestações.

Entretanto, não obstante o poder que atribui à palavra, o próprio autor reconhece os seus limites. Afirma que mesmo com todas as propriedades que a compõem, a palavra não substitui por completo nenhum outro signo ideológico:

É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiro. (1986, p. 38).

De fato, embora a palavra não substitua nenhum outro signo, como remeter a ele, como refletir sobre ele senão por intermédio dela? Certamente existem formas de interação centradas em gestos e expressões faciais, por exemplo, que produzem sentidos não perpassados pela palavra. No entanto, é à palavra que se recorre para compreender e dizer sobre esses sentidos. As expressões faciais, gestos e posturas, tonalidade da voz, etc. que acompanham as emoções não podem emergir à margem das significações instauradas pela palavra. *“Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza do seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante”* (Bakhtin, 1986, p. 38).

Tal fato deve imprimir um certo rumo aos modos de interpretação e aos sentidos que se constituem a partir e sobre os signos não-verbais, na medida em que, para dizer sobre eles, esses precisam inscrever-se nas fronteiras do dizível. E, muito provavelmente, o que se produz nessas fronteiras, deve interferir na produção desses mesmos signos e sentidos. Parece não ser possível escapar da palavra e da significação.

Pino chama a atenção para isso ao discorrer sobre a relação entre a emoção e a palavra. Para o autor,

A emoção é da ordem da imagem, é da ordem do sinal, é da ordem do biológico [...] No processo de desenvolvimento, o componente biológico é pego pela linguagem. A palavra, o símbolo, prende o imaginário. [...] a palavra expressa, mas também pode congelar a emoção. No entanto, sem a palavra não é possível interpretar a forma não-verbal¹⁶.

¹⁶ Notas de aula, 1º semestre de 1998.

Além de apontar para a inexorável relação entre o verbal e o não-verbal na configuração da significação e da emoção, as palavras de Pino instigam novas indagações. Se a emoção é da ordem do biológico, se no transcorrer do desenvolvimento ela é capturada pela palavra, como isso ocorre? De que forma a palavra atua sobre a emoção, dirigindo seu curso?

“Calma! Calma! Calma!”: a regulação das emoções

Em tempos de paz, não há nada que convenha
tanto ao homem
Quanto a calma e a humildade;
Mas quando o vento da guerra sopra em nossos
ouvidos,
Então, há que tornar-se um tigre:
Retesar os nervos, ativar o sangue,
E dar ao olho um aspecto terrível;
Agora é cerrar os dentes, abrir as narinas,
Tomar fôlego e juntar o máximo
De nossa coragem! Avante, avante, nobres
ingleses.

Henrique V, de Shakespeare

A discussão realizada no capítulo anterior sobre a relação entre significação e emoção e, mais especificamente, sobre o lugar da palavra na emergência dos afetos e da emoção permitiu aprofundar, sobretudo, a reflexão de aspectos referentes ao sentir e ao dizer. Mas trouxe também outras indagações de importância crucial para um trabalho que tem como interesse compreender o processo social e histórico de desenvolvimento dos afetos e das emoções humanas. Assumindo uma perspectiva teórica que concede ao signo – em especial à palavra – um papel fundamental na constituição das formas superiores de pensamento, a presente investigação reclama, exige um mergulho mais profundo na discussão sobre o modo pelo qual o signo interfere e constitui as emoções humanas.

No percurso desta reflexão, o material empírico reunido em diferentes projetos de pesquisa, realizados na mesma escola, e envolvendo até certo ponto os mesmos sujeitos, tem contribuído em muito para o aprofundamento da discussão. De grande relevância tem sido também o fato de eu, professora dessa escola durante muitos anos, ter acompanhado o percurso de desenvolvimento de alguns alunos em períodos distintos. Interagi com crianças que entraram na escola sem sequer saber ler e que se transformaram em adolescentes, alunos em fase de conclusão do Ensino Fundamental. Alunos que fiquei sem ver durante alguns anos e cujo reencontro produziu em mim um certo estranhamento. Das indagações e reflexão sobre

aspectos desse estranhamento, surge a possibilidade de avançar um pouco mais na discussão sobre o desenvolvimento dos afetos e das emoções.

Os adolescentes, as crianças e o controle das manifestações emotivas

Ao participar das atividades do projeto “Lembranças e emoções...”, interessei-me em compreender o movimento das emoções que perpassavam as relações estabelecidas na sala de aula. Durante o processo de observação e participação do trabalho realizado, bem como de retomada do material videogravado, preocupei-me em focalizar, na dinâmica interativa estabelecida em sala, tanto verbalizações acerca de emoções como manifestações que tradicionalmente têm sido consideradas expressão de emoções – gestos, posturas, expressões faciais – em diferentes momentos de produção dos adolescentes durante as oficinas. Considerava que essas verbalizações e manifestações serviriam de indícios apropriados à compreensão do movimento dos sentidos que constituem as emoções, na relação eu-outro.

Mas, de início, surpreendi-me com os modos de relação estabelecidos entre os alunos adolescentes e entre eles e professores, pesquisadores e outros funcionários da escola. Quatro encontros já haviam sido realizados, em que foram trabalhadas as oficinas de pintura (8ª série B), argila (8ª série A) e música (8ª A e B) e eu não reconhecia, prontamente, o movimento das emoções e dos sentidos. Imaginara que ao entrar na sala de aula deparar-me-ia com alunos ruidosos, falantes e risonhos; alunos que circulariam pela sala, fazendo comentários uns sobre os outros; alunos curiosos, que já de início se aproximariam de professores e pesquisadores, fazendo muitas perguntas, como em geral as crianças fazem quando têm oportunidade para isso.

Surpresas e estranhamento. Não foi isto o que ocorreu. Nesse primeiro momento, o que predominava era um certo retraimento por parte dos alunos: poucas verbalizações audíveis, vozes que se alteravam somente para responder perguntas feitas pela professora ou para pedir esclarecimentos acerca das atividades; muito silêncio; movimentos e gesticulações mais restritos à realização do trabalho, expressões faciais indecifráveis para mim.

Essa situação talvez tenha se tornado mais intrigante porque, nesse primeiro momento, eu ainda me detinha em observar especialmente os ex-alunos, distribuídos pelas duas turmas. Surpreendeu-me a mudança radical pela qual eles passaram. Os alunos ruidosos, expansivos e sempre em movimento, do passado, agora ficavam longos minutos em silêncio, postura quase inalterada, semblante impassível.

De vez em quando, uma ou outra palavra que indicava emoção era pronunciada pelos adolescentes, ou, ainda, um grito ecoava na sala, por parte de uma aluna que não demonstrava muito interesse em realizar a atividade. Às vezes o riso se fazia presente e, raramente, uma gargalhada podia ser ouvida. Em brincadeiras, vez ou outra uma adolescente simulava irritação e dava tapinhas de leve no colega; expressões que tinham um sentido de agressão, como “bosta”, “biscate” e “porra”, podiam ser ouvidos durante momentos de interações entre os alunos, ainda que, em alguns casos, pronunciados rapidamente e em tom de voz mais baixo, durante filmagens feitas por eles próprios.

Paulatinamente, à medida em que o trabalho das oficinas ia avançando, algumas mudanças nas relações com os adolescentes e entre eles iam sendo observadas. Aos poucos, o conhecimento mútuo permitia a partilha de conhecimentos e informações e possibilitava a criação de novos vínculos com os alunos. A própria dinâmica do trabalho realizado contribuiu para isso.

No transcorrer das oficinas, as atividades foram exigindo maior movimentação e interação entre os adolescentes. As tarefas que de início estavam mais restritas às carteiras, aos poucos começaram a envolver a sala de aula como um todo e, em alguns momentos, o pátio da escola. Os alunos começaram a movimentar mais o próprio corpo; realizar tarefas que implicavam o contato com o corpo do outro; confeccionar máscaras e roupas de papel, dramatizar, desfilar e dançar.

Nesse percurso, um procedimento em particular que auxiliou nas modificações em algumas formas de interação foi o fato de deixar alguns instrumentos de registro nas mãos dos adolescentes, como por exemplo a câmera, o gravador e a máquina fotográfica. Quando esses instrumentos eram manipulados por eles, podia se perceber uma descontração maior. Faziam brincadeiras em frente à câmera, conversavam mais entre si enquanto eram filmados e com aquele que filmava, criavam situações para serem gravadas.

No entanto, não obstante as modificações observadas, uma grande diferença ainda separava os modos de relação estabelecidos entre alguns desses adolescentes e deles com relação aos adultos em sala de aula, e aqueles estabelecidos quando eles eram alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Um aspecto em particular em que essa diferença podia ser observada refere-se a situações de conflito e tensão estabelecidas entre eles, no ambiente escolar; situações estas marcadas por desentendimentos, brigas e agressões.

Do lugar de pesquisadora, em uma sala de aula de adolescentes, observei poucas situações de conflito. Entretanto, como professora da sala de aula de 1ª e 2ª séries que alguns deles freqüentaram, tive a oportunidade de presenciar muitas dessas situações.

Além das lembranças, cenas gravadas durante aulas de uma das salas de 1ª série em que alguns desses adolescentes estudaram¹ apontam tanto para uma maior incidência dessas situações como para formas diferentes de interagir no transcorrer dos conflitos. Por motivos variados, algumas crianças – especialmente meninos – envolviam-se em situações em que a oposição aos colegas emergia explicitamente. Davam socos e chutes uns nos outros; mordiam; batiam; furavam o colega com a ponta do lápis afiada, puxavam o cabelo, gritavam e, em alguns casos, xingavam.

Ao investigar as emoções em situações de conflito entre crianças de pré-escola, e analisar os temas em torno dos quais giram essas situações, Galvão (1998) apresenta treze categorias². Nestas categorias destacam-se como motivos dos conflitos aspectos como: o desacordo sobre a posse de objetos, na sala de aula; a disputa pelo espaço físico; as interpretações feitas pelas crianças sobre contatos físicos com os colegas que provocam sensações desagradáveis; a divergência de idéias e opiniões; a disputa pela realização de certas atividades, pela vitória no jogo ou pela atenção da professora.

Nesse estudo, são fartos os eventos de conflito entre as crianças, sendo que alguns deles chegam a envolver a agressão física entre elas. Os eventos apresentados sugerem que as crianças em idade pré-escolar reagem mais prontamente com agressão física diante de

¹ Videograções do projeto “Um estudo das manifestações da fala egocêntrica como indícios da atividade mental no processo inicial da aquisição da escrita”, período 91/93, desenvolvido pela professora Ana Luiza B. Smolka e financiado pelo CNPq.

² Os nomes das categorias são: objeto, espaço, contato físico, nome próprio, idéia, o quê fazer, competição, como fazer, movimento/postura, tempo, barulho, preferência pelo outro e imagem de si.

situações de conflito, além de estarem mais sujeitas a crises de riso e choro e a altos níveis de excitação e euforia. Mas essas situações parecem ser passageiras: incomodadas, muitas crianças não hesitam em agredir o colega que as desagrada com um soco ou chute; de um modo geral, não há muitos comentários e as ações são rápidas. O aluno que bate e/ou que é agredido, um minuto depois pode estar trabalhando ou brincando com o outro, como se (pelo menos aparentemente) nada tivesse acontecido.

Entre os adolescentes, raríssimas foram as vezes em que situações mais explícitas de conflito foram por mim observadas. Como ilustração, é possível relatar dois episódios ocorridos entre os alunos e registrados pela câmera, em momentos onde a filmagem era feita por eles próprios.

Na primeira situação, as ações são protagonizadas por Rita e Elvira, alunas da 8ª série B. Ao final da oficina de máscara, Rita está com a máquina fotográfica na mão e se prepara para tirar uma foto das máscaras feitas pelas adolescentes do grupo de Elvira.

“Três alunas estão sentadas e uma está em pé. Para tirar a foto, elas colocam as máscaras sobre o rosto e ficam um tempo esperando para que Rita tire a foto. Rindo, Rita diz:

- Espera um pouco que eu estou apertando no lugar errado.

Enquanto Rita ajeita a máquina fotográfica, Elvira, que estava em pé, deita-se sobre as carteiras, ainda fazendo pose para a foto. As alunas do grupo riem e fazem comentários incompreensíveis. Depois, Elvira levanta-se e senta-se, dividindo uma cadeira com outra colega. Todas colocam novamente as máscaras sobre o rosto e esperam até que a foto seja tirada. Rita coloca novamente a máquina em frente o rosto, ri e faz um comentário incompreensível, mas não tira a foto. Elvira levanta-se e, batendo os pés no chão, caminha na direção de Rita ao mesmo tempo em que grita:

- Cassete!”

Algum tempo depois, Rita prepara-se para tirar uma foto de outra colega. Gina. Quando percebe a intenção de Rita, Gina, não querendo ser fotografada, vira-se para ela e

grita, movimentando os braços: *“Pára Rita! Na hora que você chegar perto de mim eu vou dar com a mão na sua cara!”*.

Nos dois eventos, o conflito delineia-se por conta de uma máquina fotográfica. Em um dos casos, as alunas querem ser fotografadas e preparam-se para isso, mas Rita protela o momento de tirar a foto; no outro, a aluna não quer ser fotografada. Nas duas situações, Rita parece estar brincando com as colegas, mas sua ação produz irritação. Gestos e palavras indicam a situação de conflito. Uma das alunas pronuncia uma palavra que tem o sentido de um “palavrão” e a outra ameaça dar um tapa na cara da colega.

Relações interpessoais marcadas pelo conflito e tensão geralmente são acompanhadas por alterações no estado emocional. Irritação, cólera, medo, ódio... podem atravessar as relações que se configuram. Agressões físicas e verbais podem ser trocadas entre aqueles envolvidos nessas situações, quando dominados pela cólera.

Nas duas situações relatadas, as ações, gestos e enunciados das alunas apontam para a presença de um certo nível de cólera ou raiva para com Rita. Essa raiva é expressa por meio de palavras e gestos, embora não chegue a trocas de agressão física, como muitas vezes ocorre com as crianças, em situações semelhantes.

Frente a essas formas distintas de ação e de manifestações emotivas em situações de conflito, poder-se-ia dizer que as crianças são mais “encolerizadas” do que os alunos mais velhos, especialmente os adolescentes? As possibilidades de controle das próprias emoções ainda seriam muito precárias? Entre os alunos adolescentes, as manifestações de raiva seriam expressas de outras formas? O que interfere nesses modos tão diferentes de ação e de manifestações emotivas?

Transformações ao longo do desenvolvimento

As observações realizadas entre adolescentes e crianças apontam para o fato de que há alterações nas formas de manifestação da emoção no transcorrer do desenvolvimento. Perspectivas teóricas diferenciadas, apoiadas em noções de desenvolvimento também diferenciadas, apresentam explicações distintas para essas transformações.

Wallon (1995, 1995a) é um dos autores interessados em discutir essas transformações. Apóia-se em uma perspectiva que busca compreender as bases sociais do desenvolvimento humano e é a partir dessa perspectiva que tenta explicar as alterações que ocorrem na expressão das emoções.

O autor situa as primeiras etapas do desenvolvimento das emoção no terreno dos automatismos, dos reflexos condicionados e da intuição prática. Wallon (1995a) apresenta a emoção como um *sistema de atitudes*, como uma *maneira global de reagir de tipo arcaico*, a qual está particularmente apta a *suscitar reflexos condicionados*; ressalta que a emoção é, em grande parte, acompanhada de uma excitação orgânica que aumenta a *rapidez* e o *vigor* das reações, sem deixar de imprimir-lhes um caráter de *totalidade*. Sugere que ela tem suas origens na *atividade postural* ou *tônica*, dando os seus primeiros passos em meio a uma fase de desenvolvimento psíquico caracterizada por uma espécie de *intuição prática*, em que se destacam unicamente *relações pragmáticas* e *concretas*, e por uma quase que total *indiferenciação* do bebê com relação ao contexto que o cerca. Destaca que ela configura-se, primordialmente, em situações de *relações interindividuais*, as quais se sustentam por conta da *expressividade* que a envolve e que toma forma por intermédio da *mímica*.

Entretanto, ressalta que o curso da emoção é alterado pelos avanços que ocorrem com o processo de constituição da consciência do eu, com o desenvolvimento de sistemas simbólicos de maior complexidade e com a emergência, na criança, da atividade representativa.

Analisando o percurso de constituição do eu, Wallon (1995) identifica, após um período inicial em que se destacam primordialmente as necessidades orgânicas, uma etapa – com início por volta dos seis meses – em que “*uma sociabilidade muito mais ativa e extensiva*” (p. 229) começa a se configurar; a criança principia por dar sinais mais específicos de diferenciação de estímulos exteriores, sendo capaz de reagir a pessoas distintas que se colocam diante dela. Nesse período, ressalta o autor, emoções diferenciadas também começam a se manifestar. Entretanto, essas reações constituem-se mais em uma espécie de contágio de emoções expressas pelo outro; o olhar, o sorriso, o choro acompanham e se confundem com as manifestações expressivas daqueles com os quais ela interage. É uma etapa marcada pelo mimetismo afetivo, que só será superado à medida em que a criança for

estabelecendo distinções significativas entre si e o outro, entre as emoções vivenciadas pelo outro e aquelas que pertencem ao seu estado de ânimo, no momento.

É por volta dos três anos que Wallon identifica alterações decisivas que indicam a presença de um ponto de vista específico da criança, nas relações com o ambiente. Isto é possível porque ela já não se confunde com os conteúdos de sua percepção, deixa de ter como referência para a ação apenas as impressões presentes, levando em conta também as imagens do passado e suas representações; porque *“distancia-se daquilo que não seja ela mesma e dissocia a experiência por ela vivida segundo as categorias do eu e do não-eu”* (1995, p. 267). A consciência pessoal começa a se diferenciar, mas tem ainda um longo percurso até inscrever-se nos quadros de uma unidade psíquica autônoma. Para isto, os processos de diferenciação terão que avançar cada vez mais, a criança terá que abandonar o sincretismo que perpassa sua compreensão de si mesma e da realidade, em favor de categorias de análise e de síntese fornecidas pelo contexto em que se encontra.

Mas, em meio às transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento, uma relação paradoxal entre emoção e atividade representativa vai se evidenciando, ressalta Wallon: uma incompatibilidade atravessa a relação entre emoção e representação.

Por vezes, a vivência da emoção mobiliza de tal forma o organismo – ocupando-o com reações viscerais e musculares, com impressões inteiramente subjetivas e muitas vezes conflitantes com a realidade exterior, com o estreitamento das fronteiras que delimitam o eu do não-eu – que dificulta a emergência da atividade representativa, em sua plenitude. Wallon sugere que a emoção só pode se desenvolver *“ao falsear ou abolir o jogo das representações”* (1995, p. 86).

Uma explicação encontrada pelo autor para a grande emotividade que perpassa a vida infantil está relacionada justamente à fragilidade de sua atividade intelectual, à falta de recursos no âmbito das representações para conter os apelos e a exuberância da emoção. *“Não ceder às emoções significa ter adquirido a capacidade de lhes contrapor a atividade dos sentidos ou da inteligência”*, afirma Wallon (p. 87).

Para o autor, com os avanços na esfera da inteligência, há uma tendência à redução das crises de emotividade. Esses avanços explicariam os modos de relação e de manifestações emotivas dos adolescentes, no transcorrer das oficinas? Diferentemente das crianças que

foram no passado, eles possuiriam um aparato intelectual que lhes permitiria controlar as manifestações emotivas?

No transcorrer das oficinas, foi possível observar um certo nível de contenção das manifestações emocionais, entre os adolescentes. Mas, nas poucas situações observadas, também foi possível identificar uma ênfase em outras formas de manifestação emocional. Nas duas situações de conflito envolvendo Rita, Elvira e Gina, há gestos mas não há agressão física; há sim a ameaça de agressão física por parte de Gina e o “palavrão” pronunciado por Elvira.

Nos dois casos, a palavra parece ter um papel mais relevante na manifestação da raiva. Ela indica a intenção de bater (*Na hora que você chegar perto de mim eu vou dar com a mão na sua cara!*) e traz à tona sentidos peculiares, configurados na expressão “Cassete” quando pronunciada como um “palavrão”. A palavra parece inserir a manifestação emocional e a própria emoção em um universo particular do simbólico.

Uma outra situação observada em sala de aula permite enfocar melhor essa participação da palavra na emergência da emoção.

A situação desenrola-se durante uma aula extra que os alunos da 8ª série B tiveram para terminar a confecção de uma máscara feita com papel cartão. Nesse dia, a filmagem, feita também pela aluna Rita, captou um dos momentos de maior excitação e euforia presenciados por mim na sala dessa turma.

Nessa aula, por alguns instantes, a dinâmica da sala alterou-se completamente e os alunos agiram de uma forma até então não observada. Eles movimentaram-se mais pela sala, falaram alto, deram gargalhadas. Um aluno aproximou-se de uma colega por trás e beijou-a no pescoço. Durante algum tempo, dois alunos deram chutes em uma folha de papel amassada, como se fosse bola. Ao ser filmada, uma das adolescentes mais quietas e recatadas da sala disse para a colega que estava filmando: “... *sai fora biscate!*”.

A uma certa altura, Rita dirigiu a lente da câmera para um grupo particular de alunos.

“Rita focaliza o canto da sala onde está o material para confeccionar as máscaras. Alguns alunos e alunas estão nesse canto, escolhendo o material que vão utilizar. Todos estão

de costas para a câmera. Célia é uma das alunas que faz parte desse grupo. Ao vê-la, Rita que está filmando, pronuncia seu nome:

- Ô Célia! Célia!

Célia olha em direção à câmera, percebe que está sendo filmada e começa a cantar e dançar, sendo seguida por Elvira, que começa a pular e cantarolar, também olhando para a câmera. Alguns meninos estão por perto e também se movimentam, rindo alto. Todos estão voltados para a câmera. Às gargalhadas, Célia agarra André, abraça-o e, cantarolando e gritando, se movimenta como se estivesse dançando. André e Alexandre riem e se movimentam também, enquanto Célia diz:

- Vai Rita, vai!.

Elvira sobe em cima de uma cadeira e continua pulando e cantarolando também, enquanto bate palmas. Em tom de voz alto, um aluno fala:

- Calma! Calma! Calma!

Célia afasta-se de André. Ainda rindo, Célia agarra André novamente, envolvendo seu pescoço com os dois braços, continua dançando e diz, em tom de voz alto:

- Vai, Rita! [?] aqui, Rita! [?] aqui, Rita! Uh... huuu... aqui, Rita!

Também rindo, Alexandre coloca as mãos na cintura de Célia por trás. Quando tocada por Alexandre, ela se vira, tirando os braços de André. Elvira desce da cadeira e agarra André pelo pescoço, com o braço direito, enquanto uma aluna grita:

- Célia, agarra ele, agarra ele!

Levantando a perna direita, Elvira passa-a pelo corpo de André, ao mesmo tempo que continua dando gargalhadas; em seguida vira-se para o lado esquerdo do aluno e repete os mesmos gestos. Célia continua dançando pela sala, entre os alunos e dando altas gargalhadas. Novamente um aluno fala, em tom de voz alto:

- Calma! Calma! Calma!

Por mais algum tempo, os alunos continuam se movimentando muito pela sala, dando gargalhadas e falando alto.

Nesse evento, a maioria dos alunos parece dominada por uma euforia tão grande que leva à lembrança das palavras de Kant, apresentadas na epígrafe do capítulo anterior: “*a emoção é como uma enxurrada que rompe o dique*” (apud Abbagnano, 1988, p. 739).

Por alguns minutos, os comportamentos em sala de aula, bem como as relações estabelecidas com os outros, alteram-se totalmente, entre os adolescentes. Um pequeno grupo de alunos envolve-se em uma brincadeira em que pulam, dançam, batem palmas, cantarolam, abraçam e agarram uns aos outros.

Os comportamentos, as formas de relação e de manifestações emotivas dos alunos – totalmente inadequados aos padrões estabelecidos para uma sala de aula – sugerem que, conforme as palavras de Wallon, a atividade da inteligência foi obscurecida: como podem os alunos pular, dançar, gritar, beijar e agarrar uns aos outros, durante a aula? Porém, sugerem também que talvez seja interessante levar em conta outros aspectos, além dos antagonismos entre emoção e representação para explicar essas diferenças.

Não há puramente atividade da inteligência do indivíduo definindo a emergência da emoção ou não, entre os adolescentes. Há um contexto interativo que participa ativamente desse afloramento. Há a ação das palavras e dos gestos de uns interferindo na emergência da emoção em outros; palavras e gestos que acirram e/ou tentam conter a emoção.

No evento descrito, embora haja um clima geral de excitação na sala, o que desencadeia as relações e as manifestações emotivas é um enunciado produzido por Rita, no momento em que está filmando: “*Ô Célia! Célia*”. Com esse enunciado, Rita evidencia para a colega que está filmando-a e ao se perceber sendo filmada, Célia produz uma série de ações e de manifestações para serem filmadas. Ela exhibe-se para a câmera e aos poucos é acompanhada por outros adolescentes.

Ao se apresentar para a câmera, ela utiliza-se de gestos pouco recomendados em uma sala de aula. Cantarolar, gritar, dar gargalhadas, dançar e agarrar os meninos podem ser expressão de euforia e podem significar, ao mesmo tempo, transgressão de normas. Tudo isso ela faz em frente à câmera para ser filmado. As palavras que enuncia são indícios disso: “*Vai Rita, vai!*”; “*Vai, Rita [?] aqui, Rita! [?] aqui, Rita! Uh... huuu... aqui, Rita!*”.

O enunciado inicial de Rita desencadeia as ações, gestos e manifestações de Célia e esses produzem uma situação que envolve outros adolescentes, aumentando o nível de excitação e euforia.

Além da câmera, havia espectadores assistindo a cena e, em alguns momentos, participando ativamente dela. Um desses espectadores incentiva as ações e manifestações desencadeadas: “*Célia, Agarra ele! Agarra ele*”. Outro, tenta contê-las: “*Calma! Calma! Calma!*”.

Colocar em foco a palavra, os gestos e as expressões faciais e abordá-los como signos permite ampliar a discussão sobre o controle da emoção no transcorrer do desenvolvimento.

Discorrendo sobre os afetos e as emoções, Vygotsky (1998) também aponta para transformações ao afirmar que o “*desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem de conexões*” (1996, p. 127). De forma semelhante a funções psíquicas como a memória ou a percepção, as emoções também tornam-se sujeitas à ação do signo, tendo o seu curso alterado ao longo do desenvolvimento.

Para aprofundar a discussão sobre o papel do signo no desenvolvimento humano, Vygotsky utiliza-se do termo *instrumento*, estabelecendo uma relação entre o uso de instrumentos na transformação da natureza – no trabalho – e o uso de signos como instrumento da atividade psicológica. Para o autor, o aspecto central dessa relação é a *função mediadora* que caracteriza ambos os processos. Enquanto o instrumento constitui-se em um meio de ação humana sobre a natureza e os objetos, com o objetivo de dominá-los e controlá-los, os signos constituem-se em “*meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo*” (Vygotsky, 1984, p. 62).

Produzido culturalmente e orientado internamente, o signo altera o funcionamento puramente biológico, introduzindo novas formas de comportamento. Vygotsky afirma que a internalização dos sistemas de signos – e particularmente do signo lingüístico – altera a relação do indivíduo com a realidade externa e consigo mesmo. Do ponto de vista ontogenético, o desenvolvimento da fala propicia inicialmente, para a criança, um controle sobre o ambiente externo e, aos poucos, um controle sobre o próprio comportamento e o desenvolvimento do intelecto; a fala, que de início acompanha a ação, passa a dirigi-la,

determinando seu curso. Surge “*uma nova relação entre a palavra e a ação; surge a **função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior***” (Vygotsky, 1984, p. 31).

Porém, essa mudança só ocorre na medida em que avança a interação entre a criança e os outros, especialmente os adultos. Essa nova relação entre a palavra e a ação é produto da interiorização da linguagem e das formas de relação estabelecidas no plano social, por intermédio dela. Aos poucos, a criança começa a se utilizar de formas de regulação da ação, estabelecidas no plano interpessoal, para regular a própria ação; começa a enfocar a própria ação como objeto de reflexão. Nesse percurso, a fala “*controla também, o **comportamento da própria criança***”, ressalta Vygotsky (1984, p. 29).

No evento relatado, é possível perceber momentos em que palavras e gestos, atuando como signos, interferem e regulam o curso das emoções, nas relações estabelecidas entre os adolescentes. Palavras, gestos e expressões faciais instauram um contexto de relações e de manifestações criado especificamente para ser filmado. Um aspecto que torna esse contexto atrativo para a filmagem é o seu caráter altamente transgressor: dançar, gritar, dar gargalhadas e agarrar o outro durante a aula, além de inusitado, é desafiador. Ações que geralmente são e devem ser contidas na sala de aula, nessa situação ocorrem em toda a sua plenitude, sendo acompanhadas de grande excitação e euforia.

No desenrolar do evento, as palavras, gestos e expressões faciais de uns interferem e orientam as ações e manifestações de outros. O nível de excitação entre os alunos, que já era alto, intensifica-se a partir das palavras iniciais de Rita, as quais apontam para a filmagem e estabelecem o cenário das ações. Estabelecido esse cenário, Célia apresenta as diretrizes da cena e é seguida por alunos e alunas que estão a sua volta.

Diante dessa situação, atos como o “agarrar” e o “ser agarrado” parecem adquirir um sentido um pouco diferenciado daquele que normalmente possuem na relação entre alunos e alunas adolescentes. Célia agarra André, logo a seguir é envolvida na cintura pelas mãos de Alexandre. Depois de Célia, é Elvira quem agarra André. Acompanhando essa cena, uma aluna que não participa dela, até então, grita: “*agarra ele, agarra ele*”. Um jogo de transgressão e permissão envolve as relações entre alunos e alunas frente às ações de agarrar, deixar-se agarrar e gritar para que uma adolescente agarre um adolescente, durante a aula.

Tendo como pano de fundo, além das restrições do ambiente escolar, o papel de recato socialmente atribuído à mulher, no evento as alunas rompem com esse papel e tomam a iniciativa de agarrar e ordenar que uma outra agarre um aluno. E os alunos, cujo papel normalmente é o de agarrar, atuam como aqueles que prioritariamente deixam se agarrar.

Nesse contexto, as emoções afloram, orientam-se e se reorientam. O que sentem alunas e alunos? Desejo sexual? Alegria e/ou satisfação por transgredir normas e por agarrar? Medo diante do desafio?

Em meio ao transbordamento de manifestações emotivas, surge uma voz que parece não ser ouvida ou considerada. Em dois momentos distintos, um aluno pede calma em um tom de voz alto: “*Calma! Calma! Calma!*”. Mas essas palavras não contêm as ações e manifestações dos colegas; parecem não participar do processo de orientação das emoções dos adolescentes. Nessa ocasião não funcionariam como signo, na medida em que não propiciaram a contenção das emoções? Ou, atuando como signo, tiveram o efeito inverso daquele provavelmente pretendido por quem as enunciou?

De um modo geral, quem costuma pedir “calma”, na sala de aula, não são os adolescentes nem as crianças, mas os adultos. Isso ocorre quando os alunos excedem-se em algum tipo de ação ou manifestação. A esse pedido eles devem obedecer, para que não estejam sujeitos a algum tipo de punição.

No entanto, quem tentou acalmar a situação não foi um adulto e, da forma como ocorreram, as ações e manifestações tinham um sentido de transgressão. Então, as palavras enunciadas pelo aluno podem ter enfatizado o caráter de transgressão do evento, em vez de contê-lo.

“*Calma! Calma! Calma!*”: palavras enunciadas que têm o objetivo de conter ou controlar as manifestações emotivas do outro. Palavras apropriadas de outros as quais, provavelmente, orientam a relação de quem as enunciou com as próprias emoções.

Os signos atuam de forma a permitir a interiorização de modos de agir e de sentir culturalmente elaborados. Vygotsky (2000) sublinha que todas as funções psicológicas superiores constituem-se em relações sociais internalizadas. Defende que todas as funções psicológicas, inclusive aquelas que incidem na regulação do próprio comportamento e da

volição, têm origem no plano social, coletivo, interpsicológico. Para ilustrar esse processo, destaca a relação entre a mãe e a criança:

A mãe chama a atenção da criança para algo: esta, seguindo suas indicações, dirige sua atenção para o que ela mostra: aqui nos encontramos sempre ante duas funções separadas. Depois, começa a ser a própria criança quem dirige sua atenção e desempenha em relação a si mesma o papel de mãe, surge nela um complicado sistema de funções, que inicialmente estavam cindidas (1996, p. 113).

No processo de interiorização das relações e das práticas sociais, funções inicialmente distribuídas na relação entre o eu e o outro, tornam-se parte de um mesmo sujeito. Os modos pelos quais o outro percebe e se relaciona com o sujeito transformam-se em modos de o sujeito relacionar-se consigo mesmo. *“Um indivíduo ordena e outro cumpre. O indivíduo ordena a si mesmo e ele mesmo cumpre”*, afirma Vygotsky (1996, p. 113).

No contexto em que foi produzido, o enunciado *“Calma! Calma! Calma!”*, permite discutir um pouco desse complexo processo de interiorização das práticas sociais em jogo na regulação das emoções. Possibilita retomar o contexto intersubjetivo que levou à sua interiorização pelo aluno que produziu esse enunciado, bem como discutir as formas pelas quais ele emerge e produz sentidos entre os participantes do evento.

Nessa discussão, a produção de signos e sentidos possibilita deslocar a discussão sobre o controle da emoção, tendo como foco a noção de representação.

Discutindo diferentes pontos de vista sobre a relação entre pensamento e linguagem, Roxane Helena Rojo (1997) enfoca a noção de representação e busca no século XVII, com Descartes e a *Gramática Geral e Lógica de Port-Royal*, elementos para compreender o modo como essa noção é empregada hoje na Lingüística e na Psicologia. Analisando essas duas fontes, a autora encontra as raízes de um sujeito psicológico – *sujeito da razão e do logos* – e do que denomina dupla função da linguagem: *“‘expressar’ ou ‘representar’ o pensamento que, ele mesmo, por sua vez, representa o mundo e de ‘expressando’, ‘comunicar a outrem suas representações’*” (1997, p. 43).

Nessa perspectiva, existe um mundo de objetos e seres organizado independentemente da linguagem, o qual pode ser representado mentalmente e comunicado por ela. Segundo Rojo, *“comunicar é usar a linguagem para expressar representações lógico-cognitivas, que*

são elementos primitivos (a priori), transcendentais ou inatos, subjacentes à expressão e à comunicação” (p. 43).

Para Wallon, o intelecto, abordado como atividade representativa, contém e controla a emoção. Mas a discussão sobre o evento relatado anteriormente aponta para outras possibilidades de interpretação e compreensão desse controle, entre os adolescentes.

Enfocando a ação dos signos, Vygotsky e Bakhtin apontam para o fato de que esses não apenas representam e/ou traduzem o mundo, mas o constituem, em dadas circunstâncias sociais e históricas: palavras, gestos e expressões faciais constituem as emoções no contexto dinâmico das relações em que elas emergem. A significação coloca em foco a constituição social e histórica das formas de interpretação das palavras, gestos e manifestações emocionais; a natureza contextualizada e ao mesmo tempo flutuante e múltipla dos sentidos em jogo na emergência da emoção.

No entanto, enfocar a questão da significação para discutir o controle da emoção, não implica desconsiderar as transformações ocorridas ao longo do desenvolvimento. Ao se reportar particularmente ao período da adolescência, Vygotsky (1996) chama a atenção para algumas mudanças que se processam e coloca no centro da “nova ordem” e das “novas conexões” que se configuram, o processo de conceitualização. Para o autor, *“toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna estão representados em um determinado sistema de conceitos”* (1996, p. 122). Inclui nesse universo atravessado pela ação dos conceitos também os afetos e as emoções.

Referindo-se ao sistema de conceitos – historicamente construído e desenvolvido no plano da relação com o outro – como elemento coordenador de funções mentais, organizador das formas de conceber o mundo, de se conceber nesse mundo e norteador das emoções e dos afetos, Vygotsky demonstra compartilhar com Spinoza a idéia de que *“o homem tem poder sobre os afetos, que a razão pode alterar a ordem e as conexões das emoções e fazer com que concordem com a ordem e as conexões dadas pela razão”* (Vygotsky, 1996, p. 126).

Mas é importante ressaltar que, em suas elaborações, o processo de conceitualização é abordado de forma articulada à produção de signos e sentidos.

Em vários espaços sociais, a ação das gerações mais velhas sobre as mais novas geralmente tem se encaminhado no sentido de controlar as suas manifestações emotivas.

Práticas socialmente instituídas de orientação e reorientação das relações, dos afetos e das emoções perpassam as relações entre crianças, adolescentes e adultos. Esse fato tem um papel fundamental na forma pela qual as transformações na emoção vão ocorrendo ao longo do desenvolvimento.

Vygotsky aponta para a mudança radical que a inserção na cultura produz em todas as esferas da vida do homem, mudança esta configurada sobretudo com o desenvolvimento da linguagem, o que possibilita o acesso aos bens simbólicos construídos social e historicamente; chama a atenção para o progressivo distanciamento da herança biológica à medida em que o recém-nascido desenvolve-se, imerso no mundo da cultura; destaca que, nesse processo, as leis que regem o desenvolvimento como um todo são muito mais de ordem cultural e histórica do que biológica, sendo necessário, portanto, para compreendê-lo, buscar elementos nessa ordem cultural e histórica.

Se as transformações observadas nas formas de interação e de manifestação das emoções entre os adolescentes forem encaradas como parte do processo de inserção na vida social; se as formas de autocontrole dos afetos e das emoções desenvolvidas entre eles forem percebidas como parte de um processo mais amplo, historicamente desenvolvido, de orientação dos afetos e das emoções, então para compreender essas transformações, é importante retomar o modo pelo qual elas foram se constituindo na História ou, mais especificamente, em um momento da História marcado por alterações significativas no modo de conduzir as emoções no seio da vida social.

Em seus estudos sobre o processo civilizador, Norbert Elias (1993, 1994, 1994a) discute transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram no período que envolve o declínio da nobreza feudal e a emergência da aristocracia das cortes absolutistas. Enfoca principalmente modificações em curso no comportamento humano e nas formas de compreensão da subjetividade. Destaca que um dos aspectos mais significativos desse processo foi o fato de ter provocado mudanças radicais nos costumes que regem a relação com os outros, especialmente no que se refere às manifestações de emoções.

Apoiando-se, sobretudo, em manuais de boas maneiras que circulavam pelas cortes nesse período e detendo-se em conceitos como os de *courtoise* e *civilité*, o autor esforça-se por compreender o percurso dos costumes e formas de comportamento da nobreza medieval à

sociedade das grandes cortes absolutistas; identifica diferentes nuances de personalidade e de formas de relação entre os homens, acompanhando as mudanças na organização social, econômica e cultural e de composição e exercício do poder.

Um aspecto fundamental que diferencia a configuração da personalidade que começa a tomar forma com as mudanças sociais é o alto grau de restrição e controle dos impulsos e emoções, acompanhado do alargamento de nuances psicológicas e de uma complexificação das formas de organização do pensamento. Tais alterações surgem como uma exigência da composição de forças e modos de relação estabelecidos na sociedade de corte; sob certos aspectos, apresentam-se como uma estratégia de luta da aristocracia, tendo em vista sua própria sobrevivência nas relações, freqüentemente tensas, estabelecidas com o rei e a burguesia.

Nas cortes feudais, o grau de integração era pequeno, o poder político e militar era compartilhado por um número maior de pessoas (ainda que houvesse predominâncias) e a distribuição de bens e riquezas era mais eqüitativa entre os nobres. Por outro lado, nas cortes absolutistas predomina a concentração de bens, de poder político e militar, além do estreitamento das redes de interdependência entre pessoas e funções. Tal cenário foi acompanhado do monopólio da força física pelo rei, bem como da repressão aos impulsos para atacar fisicamente o outro entre a nobreza, pelo menos de uma mesma corte.

Jogando com os interesses e anseios de nobres e burgueses, o poder real é exercido por caminhos outros que não o uso da espada, obrigando a nobreza – no que, até certo ponto, era seguida pela burguesia – ao estabelecimento de novas estratégias para a obtenção de favores, prestígio e poder. Segundo o autor, nesse período

(...) a espada fora substituída pela intriga e por conflitos nos quais as carreiras e o sucesso social eram perseguidos por meio de palavras (...). A reflexão contínua, a capacidade de previsão, o cálculo, o autocontrole, a regulação precisa e organizada das próprias emoções, o conhecimento do terreno, humano e não humano, onde agia o indivíduo, tornaram-se precondições cada vez mais indispensáveis para o sucesso social” (Elias, 1993, p. 225-226).

A contenção dos impulsos e emoções e a ação marcada por um nível mais complexo de reflexão é, em última instância, o que se impõe aos novos cortesãos oriundos de um mundo

em que a força física, a ação, sob certos aspectos pouco refletida, e as explosões emocionais predominavam. Segundo o autor, mesmo após a Revolução Francesa, parte desses costumes espalharam-se mais e ganharam espaço entre a burguesia, embora com certas alterações. Também espalharam-se por outros estratos sociais e sociedades. Ser civilizado implicaria, então, um certo nível de controle e moderação dos afetos, das emoções e de alguns hábitos – sobretudo em público.

Autocontrole e/ou inter-regulação das emoções?

Ao discorrer sobre a emoção, Wallon chama a atenção para o controle que se produz ao nível individual e relaciona o seu desenvolvimento ao da consciência do eu e da atividade representativa. Elias destaca, em um determinado momento da História, a produção de um novo tipo de subjetividade e apresenta como algumas de suas características centrais o alargamento de nuances psicológicas, a complexificação das formas de organização do pensamento e a contenção dos afetos e das emoções. Para os dois autores, a discussão sobre os afetos e as emoções está ligada ao desenvolvimento do eu, que por sua vez implica a discussão do outro, seu parceiro inseparável; ambos buscam compreender a constituição do indivíduo em uma perspectiva social³.

Vygotsky (1996) também enfatiza a personalidade ao abordar o desenvolvimento dos sistemas psicológicos. Atribui a esse conceito uma natureza mais *complexa e mais integral*, em relação ao qual busca explicar as funções superiores. Enquanto um agregado de relações sociais internalizadas, “*a personalidade muda o papel de algumas funções psíquicas, sistemas, camadas, estratos, estabelecendo tais ligações, as quais não existem e não podem existir na biologia da personalidade*” (2000, p. 32). E, nesse sentido, afirma o autor, muda também o processo de desenvolvimento das emoções, que entram “*em conexão com as*

³ Elias afirma que “a fala do outro desenvolve na criança em crescimento algo que lhe é inteiramente próprio, uma linguagem que é inteiramente *sua* e que, ao mesmo tempo, é um produto de suas relações com os outros, uma expressão da rede humana em que ela vive. Do mesmo modo, as idéias, convicções, afetos, necessidades e traços de caráter produzem-se no indivíduo mediante a interação com os outros, como coisas que compõem seu ‘eu’ mais pessoal e nas quais se expressa, justamente por essa razão, a rede de relações de que ele emergiu e na qual penetra.” (1994a, p. 35-36).

normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade quanto à consciência da realidade” (1996, p. 127). O que possibilita essas transformações é a ação dos signos, através dos quais se processa a interiorização de modos de agir e de sentir, culturalmente elaborados.

Os estudos desses autores permitiram a reflexão sobre alguns aspectos em jogo no desenvolvimento da emoção, especialmente a discussão sobre o papel do signo nas formas de orientação da emoção, em interações estabelecidas entre um grupo de adolescentes. Um outro evento observado na sala de aula, também em uma situação de conflito, permite aprofundar a discussão sobre outro aspecto fundamental, apontado tanto por Wallon como por Elias e Vygotsky, na configuração da emoção: a consciência do eu.

A aula estava terminando e os adolescentes limpavam a sala. Guardavam as placas de madeira onde estavam os trabalhos feitos na argila, pegavam as folhas de jornal velho que cobriam as carteiras, amassavam e jogavam no lixo e colocavam as carteiras que estavam dispostas em grupo uma atrás da outra.

Foi em meio a essa seqüência de ações que se desenrolou o evento descrito a seguir, o qual envolveu quatro alunos e uma aluna.

“Enquanto Gerson e Edilson saem, Adilson e André permanecem na sala para a limpeza. Começam a tirar as folhas de jornal da carteira sem antes tirar a placa de madeira que continha as peças de argila. Ao puxarem as folhas, a placa balança, as peças de argila começam a cair e eles riem; de vez em quando, eles esbarram nas peças com as mãos de propósito para que elas continuem caindo; quando terminam de tirar o jornal, quase todas estão desmontadas. Edilson entra na sala, nesse momento, e vendo seu trabalho desfeito, dirige-se rapidamente a André e fala, em tom inicialmente irritado:

- Ô! Por que é que você fez isso no meu [?] ô!!!

Enquanto fala, Edilson vai encostando seu corpo no corpo do colega, forçando-o contra a lousa; movimentando os ombros, bate-os nos ombros do colega, como a chamá-lo para a briga. Encostado na lousa, mãos estendidas ao lado do corpo, André fala:

- Calma! Calma!

Ao mesmo tempo, Edilson repete:

- Por que você fez isso?

Edilson olha para as peças desmontadas e se afasta.

Gerson chega até às carteiras e vê sua peça desmontada enquanto os outros meninos distanciam-se um pouco. Com um meio sorriso, ele ajeita a peça que fez. Nesse momento, Célia aproxima-se do grupo, comenta alguma coisa com Edilson e se afasta. Gerson pega seu material e começa a se encaminhar para a porta.

Quando Célia afasta-se, Edilson volta-se para André, que está ao lado de Adilson arrumando uma carteira, e fala em tom alto e irritado:

- Oh, André, vem cá!

Edilson exhibe um riso rápido, enquanto vai se encaminhando na direção do colega, que começa a andar em volta das carteiras, na direção contrária. Edilson continua caminhando na direção do colega, dizendo:

- Quem é que falou ... bosta lá ... que eu fui fazer [?]?

Vendo que o colega está fugindo, Edilson pára, dá meia volta, empurra a cadeira que está em sua frente, fazendo barulho, e segue tentando pegá-lo. De longe, Gerson observa tudo rindo. Quando consegue chegar até André, que começara a arrumar outra carteira e ria, Edilson, com uma expressão de irritação no rosto, levanta a mão esquerda e movimenta-a na direção de André. Ao aproximar a sua mão da cabeça do colega, ele pega sua orelha e puxa-a. André encolhe-se, esboçando uma expressão de dor que logo se transforma em riso, enquanto leva as mãos na direção da orelha.

Nesse momento, Adilson que está do outro lado das carteiras, fala:

- Vamos parar com a briga aí, oh! [...] tudo vai pegar na televisão.

Ainda rindo, André puxa as mãos de Edilson, levanta a cabeça e olha para ele. Edilson afasta-se, agora rindo, e, olhando de forma oblíqua para a câmera, começa a se encaminhar na direção da porta. André termina de arrumar a carteira e todos saem.”

Nesse episódio, várias ações desenrolam-se, produzindo uma situação de conflito entre os alunos. É possível destacar dois momentos relevantes para o estabelecimento dessa situação. Nos dois casos, André é o protagonista de ações que irritam Edilson: primeiramente, André, acompanhado por Adilson, desmancha as peças de argila que Edilson havia feito e este

reage de forma agressiva; depois Edilson fica sabendo de alguma coisa aparentemente desagradável que André falou sobre ele e também reage.

No primeiro caso, quando Edilson entra na sala e vê as peças desmanchadas, caminha rápido na direção de André e Adilson e pergunta duas vezes em tom de voz alto: “*Ô! Por que é que você fez isso no meu [?] ô!?*”. Ao mesmo tempo em que fala, aproxima-se de André e faz alguns gestos: encosta o corpo no corpo dele, forçando-o contra a parede; movimenta os ombros e bate um deles em um ombro do colega – gestos estes que freqüentemente significam “chamar o outro para a briga”. Tendo o corpo forçado contra a parede e mãos estendidas, André fica parado durante o tempo todo e apenas diz : “*Calma! calma!*”

No segundo caso, Edilson faz alguns comentários em voz alta, demonstrando irritação, e exhibe um riso rápido (provavelmente nervoso). Como o colega foge, ele o persegue: empurra uma carteira que se coloca como obstáculo entre eles e caminha em sua direção; quando o alcança, pega a orelha dele e puxa-a. A expressão do rosto de André, que inicialmente é de dor frente ao puxão de orelhas, transforma-se em riso. Diante do alerta de Adilson (“*Vamos parar com a briga aí, oh! [...] tudo vai pegar na televisão*”), Edilson pára e ri novamente.

A situação é tensa. As ações desenrolam-se de forma veloz. Alguns dos alunos alternam o papel de protagonista e espectador de ações. Os gestos e palavras de uns afetam os outros, que apresentam ações diferenciadas. Manifestações emocionais diversificadas podem ser observadas, durante a situação de conflito: há alterações na tonalidade da voz, um aluno persegue o outro, grita com ele; faz gestos que indicam que está “querendo briga”; ameaça dar ou dá-lhe um puxão de orelhas; há risos de ambas as partes; há espectadores. Há um adulto filmando e ao final os dois alunos se dão conta disso. E o que estava sendo vivido como real ou como brincadeira, acaba.

As palavras de Adilson parecem ser fundamentais de forma a por um fim na situação desencadeada. Os alunos vão embora. Mas as indagações permanecem.

Houve conflito e tensão nas relações estabelecidas entre os adolescentes. Houve, também, agressão física? Houve autocontrole por parte dos dois alunos? Em que termos? Novas formas de manifestação de raiva estariam presentes? Ao puxar a orelha do colega,

Edilson estava agindo seriamente? Estava encolerizado ou brincando? Qual o sentido do puxão de orelha, aparentemente executado de leve?

Ao discutir sobre as características de um homem encolerizado, Wallon (1995) ressalta o fato de que ele toma conhecimento somente dos seus arrebatamentos *“esquece seus verdadeiros motivos e perde a noção do que o cerca. As idéias e pensamentos que lhe são possíveis conservar não passam de um reflexo mais ou menos fantástico de suas veleidades emotivas”* (p. 86). Entretanto, esse não parece ser o caso de Edilson que não perde completamente a noção do que o rodeia, pelo menos no primeiro momento de tensão relatado no evento. Já no segundo momento, os gestos e ações de Edilson demonstram um nível mais alto de irritação e se o colega não tivesse lhe advertido, talvez o puxão de orelhas fosse mais forte.

Uma das características fundamentais da emoção, segundo Wallon é o seu poder de contágio de indivíduo a indivíduo. O autor afirma que os arrebatamentos intensos, as explosões emocionais de diferentes ordens, tornam-se possíveis porque a emoção pode tornar frágeis, quando não abolir, os limites do ponto de vista pessoal e o autocontrole. A emoção *“leva às impulsões colectivas, à fusão das consciências individuais numa única alma comum e confusa. É uma espécie de participação onde mais ou menos se apagam as delimitações que às vezes os indivíduos gostam tão ciosamente de marcar e de manter entre si”*, ressalta Wallon (1975, p. 154).

No evento relatado, Edilson manifesta sinais de irritação, mas isso parece não ter sido suficiente para que André fosse contagiado por essa ira que se sobressaía das ações do colega. Quando pode, André procura afastar-se de Edilson, não apresenta gestos que indiquem agressão. Ao falar, pede “Calma” ao outro. Tanto Edilson como André não chegam a ceder completamente às emoções: nem Edilson entrega-se às manifestações extremas de fúria, nem André deixa-se contagiar pela emoção do outro. Nesse caso, a atividade dos sentidos ou da inteligência parece ter se sobressaído, permitindo o autocontrole. Mas, o quê, mais especificamente, entra em jogo nesse autocontrole? Que elementos interferem/mediam a relação entre os dois alunos e deles com as próprias emoções, de forma a permitir que as manifestações de cólera sejam, até certo ponto, contidas? Sem dúvida, as palavras de Edilson

(“*Vamos parar com a briga aí, oh! [...] tudo vai pegar na televisão*”) contribuíram, mas será só isso?

Um dos primeiros aspectos a destacar é o próprio fato de que o evento ocorre no espaço escolar. As formas de relação e as emoções são mediadas pelas imagens que os alunos têm de relações e formas de manifestação emotivas mais apropriadas a esse espaço.

A escola, instituição social encarregada da instrução e formação das novas gerações, deve criar as condições mais adequadas à transmissão dos conhecimentos e ao desenvolvimento de hábitos e modos de relação, criados pela civilização.

Desenvolvendo-se de forma articulada ao contexto social e histórico mais amplo, a escola organiza os princípios pedagógicos, os procedimentos de intervenção e os conhecimentos fundamentada em idéias, valores e interesses que compõem a visão hegemônica, em uma dada sociedade. No que tange ao domínio afetivo e emocional, um dos aspectos que têm se destacado, nas escolas do mundo ocidental, é a idéia de uma incompatibilidade para com a atividade racional.

A história do pensamento é acompanhada, século após século, pela discussão de uma relação dual entre paixões e emoções, por um lado, e razão, por outro. Paixões e emoções são freqüentemente apresentadas como um mal que desorienta os percursos da razão. Costumam ser incluídas não só no mesmo plano que o dos instintos, mas também, prioritariamente, naquele do *conhecimento sensível*; geralmente não se ressalta nelas contribuição à atividade racional.

Wallon (1986, 1995) destaca estudos que vêem as emoções prioritariamente como prejudiciais ao homem por tornar gestos e atos menos seguros. Enfoca especialmente a visão de J.R.Kantor, para quem a “*emoção é feita apenas de reações dissociadas, lacunares, desproporcionais, caóticas, entre as quais é inútil procurar a menor sistematização [...] São simples turbilhões, mixórdias as mais anárquicas e diversas*” (Wallon, 1995, p. 63).

Gérard Lebrun (1987) sublinha que até o advento da modernidade as discussões sobre os afetos e as paixões centralizavam-se no campo da ética e tinham como objetivo a formação do indivíduo sábio ou virtuoso. Entretanto, com a modernidade, ocorreu um deslocamento das reflexões desse campo para o da terapêutica e, para além da abordagem das paixões como

vício ou virtude, como irrupção da animalidade ou do demoníaco no homem, começou-se a abordá-las como patologia.

Ao ter a responsabilidade de instruir os novos cidadãos e inculcar-lhes padrões de comportamentos civilizados, como a escola pode dar crédito a um universo caracterizado, prioritariamente, ora como vício, ora como irrupção de animalidade ou de demoníaco, ora como patologia, no espaço escolar?

Como outras instituições, a escola também tem como uma de suas preocupações centrais o controle e a moderação dos afetos e das emoções.

Desde que entram na escola, os alunos são orientados a seguir certos padrões de conduta. Regendo esses padrões, encontra-se a prática da *disciplina*, patrimônio da escola moderna, a qual tem sua origem nos primeiros colégios, dedicados ao ensino, ainda por volta do século XV. Uma série de procedimentos, os quais incidem sobre diferentes esferas da vida do aluno são delineados e implementados, ao longo dos anos escolares; regras e punições fazem parte do cotidiano dos alunos.

A disciplina impõe, também, uma limitação aos movimentos e gestos; a moderação do tom de voz e de certas manifestações emotivas, como a gargalhada ou o grito enfurecido, e a restrição do contato físico.

Além de os adolescentes se encontrarem em um ambiente marcado por formas rígidas de controle dos padrões de conduta, o que por si só já seria suficiente para imprimir um certo rumo às formas de relação e de expressão das emoções, ainda havia, na sala de aula, um adulto que estava filmando o que ocorria.

Um outro aspecto a ser mencionado nessas formas de controle da emoção, diz respeito ao contexto mais específico de relação entre os próprios adolescentes. Se há modos de relação socialmente instituídos orientando as ações e manifestações emotivas dos alunos na escola, também há aqueles estabelecidos entre os grupos de adolescentes e, em alguns casos, esses podem até se sobrepor àqueles instituídos pela escola⁴.

⁴ A ação do grupo sobre as formas de relação e de expressão do aluno apresenta-se de forma até certo ponto dramática na investigação desenvolvida por Sheila Daniela Medeiros dos Santos (1998) a respeito das marcas da violência nos diferentes modos de linguagem das crianças, em uma escola pública da periferia de Campinas. Nesse estudo, ressaltam-se várias passagens em que é possível perceber a ação de *gangs* de forma a controlar as ações, os comentários e mesmo as emoções dos seus membros, até na sala de aula. Um relato em particular, a respeito da “lei do silêncio” que impera entre alguns integrantes de uma *gang* em momentos críticos, ilustra a

Wallon (1975) chama a atenção para o papel fundamental que o grupo possui na vida da criança e do adolescente, tanto pela aprendizagem social que propicia como por sua ação sobre a personalidade deles e para a consciência que esses podem tomar dela. Ao longo de seu desenvolvimento, os grupos pelos quais a criança e o adolescente passam constituem-se em pontos de referência para sua ação e para a constituição do eu; contribuem para a tomada de consciência de si como *ela própria* e como o *outro*. Para o autor,

O lugar, aliás variável conforme os seus méritos, que o grupo lhe dá, as tarefas que nele assume, as sanções pelo menos de amor próprio que nele encontra, as normas que lhe impõe a sua pertença ao grupo, tudo isso o obriga a regular a sua acção e a controlá-la sobre os outros como num espelho, em suma, a fazer dela uma imagem exterior a ela própria e de acordo com exigências que reduzem a espontaneidade absoluta e a subjectividade inicial (p. 176).

Mas, nem por isso a relação da criança e do adolescente com o grupo ocorre de forma totalmente harmoniosa. Para o autor, o grupo apresenta duas exigências opostas: a identificação total com o grupo e, ao mesmo tempo, diferenciação e busca de autonomia. E, frente a isso, nas relações estabelecidas podem ocorrer discordâncias entre os interesses e necessidades individuais e as regras estabelecidas pelo grupo, bem como no que diz respeito ao direcionamento do próprio grupo.

No evento relatado anteriormente, as relações estabelecidas entre os alunos são marcadas por discordâncias e tensão a respeito da ação de alguns membros sobre outros; discordâncias que levantam questionamentos. Teriam os alunos Edilson e Gerson quebrado alguma regra do grupo para que tivessem suas peças de argila destruídas ou para que Edilson fosse alvo de intrigas? Ou houve arbitrariedade nas formas de ação de Edilson e André? Por outro lado, a relativa contenção das manifestações de cólera de Edilson e a aparente falta de irritação em Gerson, poderiam estar associados ao tipo de relação que possuíam com o grupo, aos lugares e papéis assumidos?

ação e o poder do grupo sobre seus membros. Nesse relato, a autora narra – e mais que isso, denuncia – uma situação vivida por uma aluna que não pode falar nem escrever, na sala de aula, enquanto o chefe de sua *gang* não autorizar. A menina estava passando por um período difícil, seu primo sumira e existia a suspeita de que ele havia sido morto. Para que, sob o impacto emocional, ela não falasse algo inapropriado, deveria ficar sem falar e sem escrever durante algum tempo.

Uma breve retomada do que ocorreu com esse grupo no transcorrer da oficina é interessante para discutir essas questões.

Essa foi a terceira oficina realizada na sala da 8ª B e da mesma forma que na oficina anterior, houve certa resistência de alguns alunos à realização das atividades solicitadas. Conforme o planejamento, as etapas da oficina consistiam em:

- 1º) Sentados em grupo, os alunos deveriam, após um período inicial de manuseio da argila, modelar algumas peças de sólidos geométricos, previamente estabelecidos pela professora;
- 2º) Ouvir a música “A Banda”, de Chico Buarque. Ouvir novamente, acompanhando a letra impressa em folha de papel entregue pela professora. Caso os alunos quisessem, ouvir novamente cantando⁵;
- 3º) Conversar sobre a música;
- 4º) Tendo como tema a música, compor novas peças de argila, utilizando as peças já modeladas e o restante da argila.

No transcorrer dessas diferentes etapas, a grande maioria das alunas envolveu-se com o trabalho, realizando as atividades conforme foi solicitado. Entretanto, o grupo dos alunos manifestou certa resistência.

Na primeira etapa, os alunos conversaram muito. Faziam comentários em tom de voz alto sobre a atividade realizada. Mas, quando eu me aproximava para filmar as conversas diminuía. Na segunda vez que me aproximei, percebendo que eu o focalizava com a câmera, Adilson olhou em volta, riu, colocou a mão na frente do rosto e pediu para que eu parasse de filmá-lo. Os comentários que fizeram nesse momento tinham relação com o fato de estarem sendo filmados.

Na segunda etapa, que consistia em ouvir a música, os alunos movimentaram-se e conversaram o tempo todo. Em alguns momentos riam. Mexiam com a argila; batiam a massa na carteira.

Após os alunos ouvirem a música pela primeira vez, a professora distribuiu entre eles folhas de sulfite com a letra da música. Ao recebê-la, Adilson e André colocaram-na sobre a

⁵ Uma cópia da letra dessa música é apresentada no Anexo II.

carteira e logo em seguida pegaram um pedaço de argila e começaram a fazer traços na folha com esse material. Edilson e Gerson manuseavam a argila. Alguns deles riam.

Enquanto a música tocava novamente, a maioria das meninas olhava para a folha, tentando acompanhar a letra. Alheios à folha de papel, todos os meninos envolveram-se em uma brincadeira conjunta e momentânea que consistia em montar uma única peça de argila; enquanto faziam isso, eles riam. Em seguida, Gerson também começou a fazer traços na folha com a argila.

Depois de os alunos ouvirem “A Banda” pela segunda vez, a professora fez algumas perguntas e comentários sobre a música, ao mesmo tempo que os alunos batiam na peça de argila sobre a carteira, fazendo barulho, e riam. Incomodada com o barulho, ela fez um comentário sobre a falta de atenção deles e esses continuaram rindo e mexendo com a argila.

A música tocou pela terceira vez, sendo acompanhada por parte das alunas que cantaram em voz alta. Nesse momento, Adilson pegou a folha de papel e olhava para ela. Os outros três alunos brincavam com a argila e riam.

Na etapa de conversa sobre a música, os alunos dialogavam entre si, riam e manuseavam a argila, mas não participavam do que estava ocorrendo entre a professora e as alunas. O barulho que faziam interferia na conversa entre elas.

Na última etapa da atividade, os alunos continuavam conversando muito entre si e rindo. De forma mais lenta que Edilson e Gerson, os adolescentes Adilson e André também modelavam as peças.

Durante toda a oficina, revela-se, por parte do grupo de alunos, uma *oposição* explícita à professora e mesmo às alunas. Eles não fazem silêncio para ouvir a professora, falam quando é para ouvir, não realizam as atividades da forma como foi solicitado, pintam com a argila a folha de papel entregue para ser lida. Também não fazem silêncio para ouvir as colegas, quando estas estão respondendo a perguntas da professora ou apresentando seus trabalhos.

Wallon atribui um papel relevante às crises de oposição no desenvolvimento da consciência do eu. Partindo de uma perspectiva que considera que inicialmente há uma total indiferenciação entre o eu e o outro e que a aquisição de um ponto de vista próprio constitui-se em uma conquista progressiva e constante, o autor destaca as oposições como momentos

importantes nessa diferenciação. Afirma que no “*seu esforço para se individualizar, o eu não pode agir de outra maneira senão opondo-se à sociedade*” (Wallon, 1975, p. 159).

Mas, essas oposições adquirem nuances diferenciadas, com as transformações do desenvolvimento. Quando a criança ou o adolescente encontra-se envolvido em algum grupo, as oposições impõem-se duplamente: enquanto membro do grupo, oposição ao que é exterior a ele; e, no interior do próprio grupo, oposição a outros membros para marcar um lugar próprio.

As oposições dos adolescentes à professora parecem inserir-se nesse esforço de se diferenciar do adulto, daquele que ocupa o lugar de quem define formas de ação e de relação na sala de aula. Embora as alunas também sejam adolescentes, compõem, ainda, o grupo do sexo oposto, do qual eles também devem se diferenciar, assumindo uma postura própria.

No entanto, mesmo durante a oficina, situações de conflito envolvendo os membros do próprio grupo foram observadas por mim e registradas pela câmera. Quando me aproximei dos alunos, na última etapa da atividade, eles estavam modelando as peças e conversando. Edilson havia modelado um homem com chapéu e tentava colocá-lo em pé; quando consegue fazer isso, André, rindo, pega um pedaço de argila e joga na peça, derrubando-a. Edilson fala: “*Ôh ... André... Ôh ... você pode parar com essas brincadeira, falô?*”

Edilson começa a arrumar a peça. Adilson ri, pega o chapéu do homem e este cai novamente. Edilson bate em sua mão e ele deixa a peça cair sobre a carteira. Enquanto exhibe um riso rápido, Adilson faz um comentário incompreensível, e Edilson diz: “*Se não quer fazer, não atrapalha os outros, não...*”.

Como Edilson estava com dificuldades para colocar o homem modelado em pé, sugeri a ele que fizesse uma base maior. Disse que a peça estava bonita e que tinha receio que ela caísse. André olha para mim, rindo. Em seguida, pega um pedaço de argila, leva até o homem em pé, fazendo de conta que ia derrubá-lo; depois, coloca-o sobre a carteira. Após fazer uma base maior para a peça, Edilson tenta colocá-la em pé, ao mesmo tempo em que digo: “*Tomara que não caia*”. Ao ouvir isso, André diz: “*Tomara que caia!*”

Após esse evento, os alunos continuam modelando as peças de argila, conversando e rindo. Todos produzem peças, que depois são fotografadas por uma das colegas.

Mesmo durante a oficina, é possível perceber o empenho de Edilson em marcar um espaço próprio no interior do grupo; gestos e palavras apontam para isso. Quando André derruba, pela primeira vez, o homem que ele modelou, este usa palavras e diz: “*Ôh ... André... Ôh ... você pode parar com essas brincadeira, falô?*”. Quando Adilson derruba novamente a peça, Edilson utiliza-se de gestos e de palavras; bate na mão do colega e ainda diz: “*Se não quer fazer, não atrapalha os outros, não...*”.

Edilson foi o primeiro aluno a dar um passo mais efetivo na realização da tarefa. Foi o primeiro a completar a modelagem da peça e a colocá-la sobre a placa de madeira. Isto teria significado uma quebra da regra de oposição do grupo ao adulto/professor/mulher? Também foi o aluno que mais interagiu comigo – adulta/mulher – e aquele a quem dei uma sugestão de acabamento da peça de argila.

Do início ao final da aula, podem ser observadas situações que apontam para uma série de *oposições*. No transcorrer das atividades, os alunos opõem-se às solicitações e propostas feitas pela professora; às ações e comentários da pesquisadora; às colegas, na medida em que não as ouvem e atrapalham o diálogo entre elas e a professora; e entre si próprios, destruindo a produção uns dos outros, fazendo intrigas, agredindo com palavras e fisicamente, ainda que essas agressões tenham uma aparência de brincadeira. Embora haja momentos de ação coletiva por parte dos alunos, a elas se sucedem outras que apontam para oposições e irritação, especialmente por parte de Edilson.

Nessas várias situações de conflito estão em jogo a defesa de um espaço próprio e/ou a constituição do eu, seja na relação com os adultos, com as colegas ou entre si. E, nesse contexto, as emoções, e mais especificamente as manifestações de cólera, emergem de forma peculiar. Ao que parece, elas se configuram em meio a ações que visam à preservação tanto da própria produção como da própria imagem. Se reações como alterações na tonalidade da voz, comentários agressivos, gestos que indicam “chamar o outro para a briga”, bater na mão do outro, correr atrás do outro e dar puxão de orelha são expressões de cólera, funcionam também como parte das estratégias de defesa contra as ameaças que o outro impõe.

Essas são, aliás e apesar da condenação social, reações também socialmente esperadas por parte daquele que é desrespeitado ou agredido moral ou fisicamente. Muitas vezes, se o

adolescente não reage, isso implica alterações na imagem que o próprio grupo constrói dele, no sentido do descrédito e menosprezo.

Frente a isso, cabe então retomar a discussão sobre a noção de autocontrole para explicar as transformações que ocorrem na vivência e manifestação das emoções, ao longo do desenvolvimento. Discutir sobre essas transformações unicamente em termos de autocontrole, pode levar a uma abordagem que enfoca unicamente ou prioritariamente o que é individual. Entretanto, as reflexões sobre as relações e manifestações emocionais entre os adolescentes durante o transcorrer da oficina, apontam também para a ação de formas de regulação socialmente estabelecidas, sobre as emoções afloradas no indivíduo.

Os lugares e papéis assumidos na relação e as expectativas produzidas a respeito deles podem interferir tanto na emergência como na contenção das manifestações emotivas. Pode direcioná-las para um lado ou para outro. Pode tornar as manifestações de cólera mais ou menos brandas. Pode, também, impedir que elas se manifestem, na relação com o outro?

Ao final da oficina, embora Gerson também tivesse sua produção desmanchada por André e Adilson, ao se dar conta disso, ele ri e refaz a peça. Não apresenta uma reação de oposição explícita a Adilson e André e nem de manifestações de cólera. Isso seria um indicativo de que não se incomodou ou não sentiu raiva ao ver seu trabalho destruído? Teve medo de dizer ou fazer algo que se opusesse à ação dos colegas?

Se o homem encolerizado pode chegar a um estado tal em que só consiga tomar conhecimento de seus arrebatamentos, podendo até atacar aquele ou aquilo que foi objeto do mal que despertou a cólera; o homem amendrontado pode tornar-se incapaz de certas ações e manifestações.

O medo, ressalta Descartes (1994), além de uma *“frieza que impede que a alma se entregue à execução das coisas que efetuará”*, é também *“uma perturbação e um espanto da alma que lhe subtrai o poder de resistir aos males que ela pensa estarem próximos”* (p. 388).

Ao ter seu trabalho desmanchado pelos colegas, Edilson prontamente reagiu, manifestando o seu descontentamento e agredindo-os com gestos. Se em algum momento sentiu medo, este não o impediu de marcar a oposição às ações de André e Adilson e defender um espaço próprio, no grupo. Entretanto, com Gerson, isso não aconteceu. Mesmo durante a

oficina, ele se deixou levar pelas determinações de membros do grupo, sem manifestar oposição explícita.

No transcorrer da oficina, Gerson falou pouco, sua voz raramente era ouvida. Contrariamente a Edilson que conversou quase que o tempo todo, a voz de Gerson foi ouvida na fita gravada apenas quando foi solicitado a falar pelos colegas ou pela professora. Participou de algumas ações e oposições do grupo frente à professora e às colegas; riu muito dos comentários e gestos dos colegas e, devagar, produziu o que fora solicitado. Uma situação de conflito entre ele e os colegas também pode ser observada, no momento de definição do que iria modelar.

A primeira iniciativa de Gerson foi fazer uma estrela.

“Todos estão envolvidos em fazer a sua modelagem. Enquanto faz sua peça, Gerson é indagado por André sobre o que está fazendo:

André: O que é isso aí? Prá que que é?

Edilson: Ele vai fazer uma estrela.

André: Prá quê estrela!?

Edilson: Sei lá!

Adilson: Cê é bobo, cara! Prá quê estrela?

Gerson: Porque na música tem estrela.

André: Ahhh!

Ivone: Tem estrela.

André: ... na música tem vida... eu vou [?]

Gerson fala algo em tom inaudível.”

A oposição configura-se entre a iniciativa de Gerson de fazer uma estrela e o questionamento dos colegas sobre o que ele deve fazer. Dois alunos questionam o porquê de modelar uma estrela e o outro diz que não sabe porque ele resolveu fazer essa peça; um deles o chama de bobo. Os comentários demonstram que os colegas não perceberam que na letra da música tinha estrela, mas isso não parece ser a questão central porque mesmo após a

explicação de Gerson André faz um comentário em parte inaudível, mas que tem um sentido de chacota (“Ahhh! *na música tem vida ... eu vou [?]*”).

Na letra da música, a palavra estrela aparece relacionada à figura feminina: “*A namorada que contava as estrelas parou para ver, ouvir e dar passagem*”. Um dos grupos de alunas representou, através da modelagem, a moça triste na janela e as estrelas.

Para alunos que estavam em processo de oposição às alunas e de definição de uma identidade masculina, modelar uma estrela parece ter sido falta grave, no grupo. Falta que logo foi identificada e “punida” pelo colegas. Frente a essa situação Gerson fez um comentário inaudível, riu e continuou a fazer o seu trabalho, reorientando a sua produção.

Essas não foram as únicas situações em que observei conflitos entre Gerson e o grupo. Na primeira oficina realizada nessa turma, antes mesmo que o trabalho começasse, presenciei um evento em que alguns colegas praticamente expulsaram Gerson do grupo.

Era a oficina de pintura. No início da aula a professora pediu aos alunos para se organizarem em grupos. Alguns grupos ficaram maiores que outros. Os quatro alunos presentes nesse dia sentaram-se juntos e a um canto da sala formou-se um grupo com apenas duas alunas. Então, a professora pediu para que um dos alunos passasse para o grupo das alunas, de forma a tornar a divisão mais equitativa. Sem que ela o perceba, isso produz uma situação de conflito entre eles, ninguém quer ir para o grupo das meninas. A professora insiste para que um deles passe para o outro grupo e a uma certa altura Adilson diz: “*O Gerson vai*”. Gerson recusa-se a ir e Adilson fala: “*Vai sim! A gente não quer você aqui!*”. Os outros colegas apoiam a decisão de Adilson e Gerson pega seu material e vai para o grupo das adolescentes. Nesse momento, apresenta uma expressão de descontentamento.

Esses relatos apresentam-se como indicadores de que a relação de Gerson com o grupo é difícil. Conflitos e tensão parecem estar sempre presentes, embora o modo como ele se coloque neles não demonstre iniciativas de acirramento desses conflitos.

Gerson tem seu trabalho desmanchado por membros do grupo; é criticado por eles ao modelar uma estrela; é o escolhido para sair do grupo e juntar-se às meninas, mesmo a sua revelia. Em alguns desses momentos, opõe-se às ações e determinações dos colegas, mas isso não é o suficiente para alterar as formas de relação e mesmo o curso dos acontecimentos em favor de seus desejos ou necessidades. E, nesse contexto, quase não são observadas

manifestações emotivas tradicionalmente relacionadas à cólera, na relação com os outros. Gerson não altera o tom de voz, não grita, não enuncia palavras que criticam ou agredem o outro abertamente, não se utiliza de gestos que indiquem, visivelmente, agressão física ao outro, como faz Edilson.

O medo pode ser o companheiro dessa ausência de certas ações e manifestações. Medo de ser ridicularizado ou rechaçado pelo grupo. Medo de não ser reconhecido como um de seus membros e, a partir disso, de não possuir uma identidade que, junto ao grupo, pode constituir. Medo de não ter lugar e nem função. Medo de não ser.

Mas o medo pode ser também “*o companheiro de segretos ódios*”, lembra Chaui (1987, p. 42).

Ao final da oficina de argila, a professora solicitou aos alunos que comentassem a respeito do que fizeram. Iniciou pelos meninos, que riam e não queriam falar. Eles haviam feito três homens, um tablado para o maestro subir e um tambor. Após muita insistência das duas professoras (a que ministrava a oficina e professora da turma), Gerson, rindo, fez um comentário quase inaudível sobre o que modelara. Ele havia feito um homem armado.

Devido ao barulho na sala, foi possível compreender apenas o final de sua fala: “... *é a violência, dona. Esse aí vai amanhecer com a boca cheia de formiga!*”, disse Gerson e depois riu.

O processo de produção de Gerson apresenta indicadores de uma situação de conflito entre ele e os outros membros de grupo e, ao mesmo tempo parece apontar também para um conflito dele consigo mesmo. Sua primeira decisão é a de fazer uma estrela, mas o grupo reage a ela: homem não modela estrela. Para acolher a expectativa do grupo, ele deve opor-se a si mesmo, ao possível desejo de modelar uma estrela; deve subordinar suas necessidades e desejos pessoais à vontade do grupo. E é isso que ele faz.

Porém, o que modela depois produz um certo estranhamento. Faz um homem armado. Mas na música não tem homem armado.

Muitas possibilidades se abrem para a interpretação dos sentidos que permeiam essa produção. Ao final da aula, a professora da turma comentou que no transcorrer de toda a semana a violência e os assassinatos ocorridos no bairro foram tema de conversa dos alunos em suas aulas. A letra da música “A Banda” destaca o sofrimento, a dor e a tristeza na vida

das pessoas da cidade antes e depois da banda passar. Gerson começa a modelar o homem armado depois de ser indagado por outros alunos sobre o porquê de fazer uma estrela – palavra associada à namorada, na música. Ele modela o homem armado depois de Edilson ter feito o homem com chapéu e de Adilson ter iniciado a modelagem da cabeça de um homem.

Ele também é alvo de chacota dos colegas, é chamado de bobo e não faz nenhum gesto que indique irritação ou agressão aos outros; apenas diz algo inaudível. De forma semelhante, ao ter sua peça desmanchada, ao final da oficina, ele apenas ri e a refaz.

Mas, ele modela um homem armado.

Ao ser indagado pela professora sobre o porquê de fazer essa peça, ele diz: “*é a violência, dona*”. Qual violência? Aquela evidenciada no assassinato que ocorrera no bairro naquela semana? A violência do grupo no sentido de desconsiderar suas iniciativas e forçá-lo inscrever-se nos seus parâmetros? Uma violência que não se evidenciaria nas ações, expressões e palavras dirigidas ao colegas, ao ser desrespeitado por alguns deles?

Outros espaços, outras formas de expressão e outros sentidos para a emoção

Ainda discorrendo sobre o processo civilizador, Elias (1993) afirma que as mudanças que se operaram na configuração da personalidade e nos modos de relação, no transcorrer desse processo, não ocorreram sem dificuldades, tendo sido longo o processo pelo qual a nobreza foi incorporando e, simultaneamente, desenvolvendo novos modos de sentir e agir.

Frente à impossibilidade de satisfação direta dos anseios e paixões, Elias sublinha que:

... um substituto foi criado nos sonhos, nos livros, na pintura. De modo que, evoluindo para se tornar cortesã, a nobreza leu novelas de cavalaria; os burgueses assistem em filmes à violência e à paixão erótica. Os choques físicos, as guerras e as rixas diminuíram e tudo o que as lembrava, até mesmo o trinchamento de animais mortos e o uso de faca à mesa, foi banido da vista ou pelo menos submetido a regras sociais cada vez mais exatas (1993, p. 203).

Diante da repressão às manifestações e atos de agressão ao outro, bem como à livre expansão do desejo sexual, o autor aponta para a transposição desses ao plano do simbólico – o homem cria, segundo ele, *espaços simbólicos* onde essas manifestações e atos emergem.

Essa afirmação de Elias aproxima-se de apontamentos que Chauí (1987) faz a respeito das paixões na modernidade. Referindo-se a estudos de Michel Foucault, ela chama a atenção para o deslocamento das reflexões sobre as paixões da alma da área da metafísica, ética e política para a medicina, a clínica e a psicologia científica. Nesse novo contexto, sob a suspeita de serem doenças, são medicalizadas. E, medicalizadas, “*encontrarão refúgio numa região marginal, supostamente sem compromisso com o real e o verdadeiro, a literatura e as artes*” (Chauí, 1987, p. 44).

Ao ser alvo de chacotas e críticas por conta da estrela que modelara, Gerson não critica os colegas, não xinga e não bate, mas produz uma outra obra artística em que emergem sentidos carregados de violência. Mesmo sem uma referência explícita a homem armado, na música, ele modela um homem com um instrumento que pode ferir e até matar. Além disso, remete à palavra *violência* e faz menção a uma morte supostamente violenta (“*esse aí vai amanhecer com a boca cheia de formiga*”).

Em sua produção, inserida no plano *simbólico/artístico*, emergem sentidos que apontam para a violência.

Por outro lado, ao que tudo indica, nesse contexto *sem compromisso com o real e o verdadeiro*, apontado por Chauí, não somente a literatura e as artes têm se apresentado como refúgio para as paixões e emoções, mas também o jogo.

Em diferentes momentos das relações estabelecidas entre os adolescentes e deles com os adultos e as colegas, nem sempre é possível afirmar se o que se desenrola é vivido no plano do real ou do jogo. Isso ocorre especialmente quando estão em pauta as manifestações de cólera, as quais geralmente são antecedidas ou sucedidas por uma espécie de riso. Edilson está brincando ou agindo seriamente quando bate na mão de Adilson ou quando persegue André e lhe dá um puxão de orelhas? No transcorrer da situação de conflito que envolveu os quatro adolescentes, as ações de Edilson parecem transitar entre a brincadeira e o real; às vezes seus gestos parecem simulação de agressão ao outro e em outros momentos parecem agressão “de verdade”.

De relações e emoções entre alunos adolescentes em situações de jogo imaginário

De vez em quando Deus me tira a poesia.
Olho pedra, vejo pedra mesmo.
O mundo, cheio de departamentos,
Não é a bola bonita caminhando solta no
espaço.

Adélia Prado

As discussões realizadas no capítulo anterior culminaram com a tematização da relação entre jogo e emoção, nas relações estabelecidas entre os adolescentes. Na situação vivida por Edilson, André, Adilson e Gerson, a “brincadeira” surge como um espaço de manifestação de emoções pouco recomendadas ou pouco desejadas na sala de aula. Na brincadeira, é possível alterar o tom de voz, produzir expressões faciais e gestos que indiquem maior agressividade e tocar no corpo do outro, sem que isso apresente consequências mais sérias tanto em relação ao ambiente escolar como no que se refere à relação com o outro.

Muitas outras questões delineiam-se a partir da análise do evento vivido por esses adolescentes. O que há de peculiar no jogo que parece fazer dele um espaço privilegiado de manifestação de certas emoções? Há diferenças no modo pelo qual as emoções são vivenciadas em uma situação de jogo? O que o jogo pode permitir em termos de visibilidade do movimento das emoções na relação eu-outro?

De um modo geral, as discussões sobre o jogo na área educacional têm se concentrado nos primeiros anos da infância, apresentando como foco a criança no período pré-escolar ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

Zilma de Moraes Oliveira et al. (1992) analisam situações de jogo entre crianças de pré-escola e discutem a função da brincadeira no desenvolvimento infantil; para isso, enfocam os papéis assumidos pela criança bem como a relação do jogo com a vida emocional infantil. Góes (2000) também volta-se para o contexto da educação infantil e analisa a relação da criança com um “eu fictício” de maneira a compreender os modos de recriação do outro na

brincadeira¹. Acompanhando alunos de pré-escola, Maria Sílvia P. M. L. Rocha (2000) enfoca e analisa situações que permitem compreender as marcas histórico-culturais que interferem no processo apontado por autores como Vygotsky, Leontiev e Elkonin, de declínio do jogo de faz-de-conta e predominância do jogo de regras.

Muitos desses estudos apóiam-se em elaborações, sobretudo, de Vygotsky (1997, 1984, 1998) a respeito do jogo e da imaginação no desenvolvimento infantil. O autor defende que uma das principais características do brincar está no fato de a criança *criar uma situação imaginária* (1984, p. 107). Nesse tipo de situação, ressalta o autor, a ação da criança começa a ser orientada pelo *significado* dessa ação e não somente pela percepção imediata que possui dela ou dos objetos. Há, então, nesse tipo de atividade um certo descolamento do real.

Este descolamento torna-se possível por conta do desenvolvimento da imaginação, atividade psíquica altamente complexa, que envolve uma intrincada articulação de várias funções (Vygotsky, 1998). Segundo o autor, a imaginação “*não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas*” (p. 107). A partir de elementos do real, a imaginação possibilita a criação de novas formas de relação com objetos, ações e pessoas. Embora tenha como suporte o real, no jogo imaginário os objetos implicados, os papéis assumidos e as ações realizadas emergem frente a uma transformação das funções e propriedades que possuem no próprio universo do real.

Essa nova forma de relação com o real torna-se possível por intermédio da ação do signo, sugerem os estudos de Vygotsky. O autor chama a atenção para isso ao apresentar as contribuições das pesquisas de Bleuler e colaboradores a respeito do papel da linguagem nos avanços da imaginação. É a linguagem que permite a liberação das impressões imediatas e a ascendência a esse plano; é a palavra que possibilita expressar “*aquilo que não coincide com a combinação exata dos objetos reais ou das correspondentes idéias*” (Vygotsky, 1998, p. 122).

¹ No capítulo 1 foram apresentadas maiores informações sobre esse estudo.

É justamente na possibilidade de descolamento do real e de produção de um universo imaginário que Vygotsky (1984) destaca uma das principais funções do jogo, na vida da criança: a satisfação de necessidades e desejos, ainda que de forma fictícia.

O autor chama a atenção para o fato de que a imaginação é uma atividade psíquica bastante rica em manifestações emocionais. Sublinha que, tanto em adultos como em crianças, em que o aspecto social “evolui normalmente”, em alguns momentos, a imaginação subordina-se aos interesses emocionais e afirma que

Isso se dá fundamentalmente graças ao prazer imediato que se extrai dessa atividade, graças ao fato de que, junto com isso, produz-se uma série de sensações agradáveis e, por fim, graças a que uma série de interesses e impulsos emocionais obtêm uma satisfação fictícia evidente, que é também uma substituição da satisfação real de processos emocionais (1998, p. 125).

Entretanto, Vygotsky faz uma ressalva. Destaca que, contrariamente a uma idéia recorrente na Psicologia que considera o afeto o “motor principal” da imaginação, o seu funcionamento não se restringe apenas aos momentos emocionais. Desenvolvendo suas reflexões em uma tentativa de ir além das distinções rígidas estabelecidas entre imaginação e fantasia, por um lado, e pensamento realista, por outro, ele chama a atenção para a proximidade entre esses processos, afirmando que *“ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista”* (1998, p. 128). Da mesma forma, critica a idéia de situar os momentos emocionais prioritariamente na esfera da imaginação, sublinhando que o *“pensamento realista, quando está relacionado com uma tarefa importante para o indivíduo [...] provoca e desperta uma série de sensações emocionais, de caráter muito mais considerável e verdadeiro do que a imaginação e a capacidade de sonhar”* (p. 126).

Disso, conclui-se que embora jogo e imaginação constituam-se em universos favoráveis ao afloramento de emoções, nem eles se restringem a elas e nem elas se restringem a esses universos.

De um modo geral, as discussões sobre a relação entre jogo e imaginação têm se restringido ao universo infantil. Vygotsky é um dos autores que aponta para o declínio do

jogo de faz-de-conta no transcorrer do desenvolvimento da criança. Rocha (2000) discute as condições sociais e históricas que produzem esse declínio na criança de pré-escola, enfocando, para isto, a ação da professora. No entanto, se há um declínio no jogo imaginário, este não cessa e a atividade da imaginação segue seu curso, ampliando seu espaço de atuação. *“A livre circulação pelo real e pelo imaginário, com o auxílio do simbólico, constitui um fato fundamental da existência humana”*, afirma Pino (1996, p. 19).

No caso da presente pesquisa junto aos alunos adolescentes, o jogo imaginário foi instaurado, apresentando-se como um espaço privilegiado de manifestações emocionais mais visíveis e, nesse espaço, é possível entrever o pleno funcionamento da imaginação. Esse fato pode ser observado em diferentes momentos de realização das oficinas, sobretudo naqueles em que os alunos confeccionaram máscaras e produziram roupas de papel.

Essas oficinas foram as últimas realizadas com as duas turmas. As atividades consistiam em preparar máscaras e roupas de papel para fazer algum tipo de apresentação, que poderia ser uma pequena peça de teatro ou outro evento que interessasse aos alunos.

De posse das máscaras e das roupas, na oficina de confecção de roupas, os alunos envolveram-se em diversos jogos, enquanto preparavam essa apresentação. Inicialmente, alguns começaram a movimentar mais o corpo ao ritmo do som de músicas que estiveram presentes durante toda a oficina. Depois, à medida em que terminavam a confecção das roupas, eles vestiam-nas por cima de suas roupas de tecido, colocavam as máscaras e filmavam uns aos outros.

Nesse momento, na 8ª série A, algumas dramatizações foram ocorrendo, especialmente entre as alunas. Elas:

- faziam poses, gestos e expressões faciais para exibir-se frente à câmera, com as roupas e máscara ou maquiagem feita com os materiais à disposição;
- simulavam uma situação de desfile de modas, movimentando o corpo de forma semelhante às modelos quando estão desfilando nas passarelas; produziam enunciados típicos desse contexto, como: *“Oh, o modelito da Bárbara!”*, *“Atenção para a Primavera/verão 2001”*, *“Primavera/verão 2001”*;
- dramatizaram uma situação de strip-tease, tirando as roupas de papel ao final da oficina.

Na turma da 8ª série B, sobressaiu-se um outro tipo de jogo. De posse da câmera, um aluno decidiu filmar especialmente as nádegas das alunas, enquanto estas confeccionavam suas roupas. Durante um bom tempo o aluno tentou filmar o bumbum das adolescentes, e estas, por sua vez, tentavam escondê-lo. Utilizavam para isso vários artifícios: ficavam de costas para a parede, sentavam-se nas carteiras, escondiam-se umas atrás das outras e, finalmente, colocaram a camiseta (que era uniforme) comprida por fora da calça. Enquanto o jogo acontecia, elas riam muito e demonstravam vergonha, ficando vermelhas, abaixando a cabeça e escondendo o rosto entre os ombros ou atrás das colegas.

Um dos jogos imaginários mais interessantes ocorreu na 8ª série A.

“Duas alunas, Eva e Elis, estavam em pé, de frente uma para outra. Usavam as roupas de papel e as máscaras. Uma aluna fala:

- Vai! tira a máscara!

As duas alunas tiram a máscara ao mesmo tempo, olham-se e dão um grito de espanto. Depois começam a dar gargalhadas, acompanhadas das colegas que estavam em volta.

Eva faz um giro enquanto coloca a máscara. Depois, pára em frente a câmera e diz, com a máscara no rosto:

- Eu com máscara!

Rindo, tira a máscara e diz, enquanto continua rindo:

- Eu sem máscara!

Alguns segundos depois, Eva está com a máscara no alto da cabeça e uma colega diz:

- Tira a máscara! Tira a máscara!

Rindo, ela diz:

- Não vou tirar a máscara! Não vou tirar a máscara!

Mas, depois coloca as mãos sobre o queixo, movimentando-as para cima, como se fosse tirar uma máscara. Em seguida, levanta a mão direita até o alto da cabeça, abaixa a máscara e começa a rir, acompanhada de colegas que estão por perto.”

Depois desse evento, por várias vezes as alunas disseram umas para as outras “*Tira a máscara!*” e estas, que estavam sem máscara, colocavam-na. Tirar a máscara significava colocá-la. O próprio rosto era tomado como uma máscara.

Um aspecto interessante nessa dramatização é a surpresa e o espanto produzido diante da revelação da própria face, a qual parece mais assustadora do que a máscara. Normalmente, o que causa espanto são justamente as máscaras, as quais, no contexto em que esses alunos vivem, são, em sua maioria, feitas para divertir, assustando. Nesse jogo, o “susto” vem justamente do tirar a máscara, mostrando o próprio rosto e não em colocá-la.

Há um deslocamento de significados: o rosto é uma máscara e a máscara é um rosto. E essa “mudança de rosto” diverte as alunas que dão muitas gargalhadas no transcorrer desses jogos.

Discorrendo sobre o jogo no desenvolvimento infantil, Góes (2000) enfoca a noção de “eu fictício” (Vygotsky, 1984) assumido pela criança e aponta para o fato de os diferentes papéis encenados e imaginados pela criança possibilitarem *experimentações do lugar dos outros*. No jogo imaginário, afirma a autora, “*a criança maneja, por assim dizer, imagens de si e de outros membros da cultura*” (p, 123); ela “*re-produz modelos sociais e rituais de vários espaços da cultura*” (p. 123) e isso contribui para a construção do próprio eu.

No jogo desenvolvido pelas adolescentes, também há a *experimentação* de um outro “eu”. Um “eu” aparentemente assustador, já que produz espanto e gritos ao ser olhado. Na encenação, as duas alunas incorporam o personagem e se relacionam uma com a outra conforme o papel assumido por cada uma. Na medida em que procedem dessa forma, reconstróem esse *outro*, bem como modelos de relação com ele. Vivenciam também emoções que perpassam as relações entre esses personagens; espanto e susto compõem esse universo emocional.

Assistindo a cena é possível identificar papéis, ações e emoções dos personagens. Mas há um outro plano, fundamental para a abordagem da relação entre imaginação e emoção, que é aquele da relação das alunas com os personagens e com as emoções afloradas na encenação – há a emoção sentida no plano da imaginação e há a emoção aflorada no próprio ato de encenar o papel e vivenciar a emoção sentida por ele.

O jogo: “Gente, aqui é a Paula de novo com vocês. Nosso *Jornal Hoje*...”

Um outro jogo, realizado ainda pelos alunos da 8ª série A, possibilita aprofundar um pouco mais a discussão sobre a relação entre jogo, encenação do papel e emoção.

Era o terceiro encontro realizado com os alunos 8ª série A e nesse dia eles deveriam confeccionar uma máscara de papel cartão². Iniciada a oficina, um gravador foi deixado em um grupo composto pelos três únicos alunos da turma, e por uma aluna³. Esse grupo foi escolhido para iniciar a gravação em áudio devido ao fato de seus membros expressarem-se muito verbalmente, durante a execução do trabalho, embora em um tom de voz constantemente baixo. O gravador permaneceu com eles até o final das duas aulas previstas para a confecção das máscaras.

No transcorrer da oficina, a dinâmica da sala seguia a dos dois encontros anteriores, apresentando apenas uma pequena alteração devido ao fato de os alunos terem de se deslocar da carteira para pegar o material necessário à realização da atividade: eles ouviam os professores; realizavam as tarefas solicitadas e interagiam entre si de uma forma em que não transparecia um significativo aumento da “temperatura” emocional. De um modo geral, um riso contido – em que os lábios abriam-se, mostrando mais os dentes da arcada superior, movimentos esses acompanhados pela emissão de sons rápidos e em um nível baixo de sonoridade – era o que sobressaía.

A fita gravada em áudio também evidencia esse ritmo de realização das tarefas. Embora o gravador tenha ficado bem próximo do grupo e não tenha saído da carteira a não ser para trocar o lado da fita, nem sempre é possível ouvir a voz dos alunos. Na verdade, ela é abafada pela voz da professora que ministra a oficina e apresenta-se mais como *fundo* que *figura*, apesar de falarem muito, comparado com outros alunos. Não há grandes alterações na entonação da voz desses adolescentes, nem do restante da classe; poucas são as vozes de outros colegas que aparecem interagindo com eles, mas a voz da professora é sempre audível.

² Na primeira oficina eles trabalharam com argila e na segunda com música.

³ A decisão de utilizar pela primeira vez o gravador, além da gravação em vídeo, foi tomada no sentido de ter um acesso maior às verbalizações dos alunos, uma vez que, à distância, a câmera não captava o que eles diziam e quando um adulto aproximava-se eles geralmente paravam de falar.

Apesar de todo o empenho da turma, não foi possível terminar a máscara durante as duas aulas previstas. Entusiasmados que estavam com o trabalho, alguns alunos sugeriram que fosse solicitado à professora da aula seguinte que cedesse o horário a fim de que eles pudessem concluir as máscaras. Embora nenhuma das duas professoras presentes em sala (professora da turma e professora que estava ministrando a oficina) pudesse continuar acompanhando os alunos, tendo a possibilidade de ficar com eles somente eu que ajudava na organização do material e filmava, a sugestão dos adolescentes foi acatada. A solicitação foi feita à professora da aula seguinte, que concordou.

Nessa aula, a câmera foi guardada e o registro do trabalho foi feito através do gravador e de uma máquina fotográfica, recurso também utilizado pela primeira vez durante as oficinas. Tirei o gravador do grupo em que estava e passei-o para um outro, composto apenas por alunas.

Tão logo instalou-se a nova situação, a dinâmica da sala foi radicalmente alterada. Os alunos e alunas começaram a se movimentar mais, levantavam mais das carteiras, conversavam mais entre si, riam, falavam mais alto e brincavam de forma mais descontraída uns com os outros. Apesar de toda essa alteração, continuavam bastante envolvidos com a confecção da máscara.

Surpreendi-me com essa transformação tentando, de longe, acompanhar um pouco do que estava acontecendo *entre* os adolescentes, enquanto auxiliava aqueles que me solicitavam.

Um aspecto fundamental que se alterou nessa dinâmica foi a função do gravador, que de recurso para registro do trabalho realizado, transformou-se em peça chave de um jogo desenvolvido por duas alunas. Alguns minutos depois de o gravador ser colocado no grupo em que Paula e Thelma estavam sentadas, elas o pegaram e, simulando uma situação de entrevista para uma reportagem de televisão, circularam pela sala fazendo perguntas aos colegas. Essas perguntas tinham como tema: nome, idade, autodescrição, atributos e habilidades do namorado/a. Além das perguntas, fizeram comentários sobre si mesmas, sobre a 8ª A, sobre professores e sobre a escola.

Os adolescentes interpelados assumiam um papel no jogo e respondiam às perguntas feitas de acordo com o que foi proposto pelas duas alunas.

De forma diferente do que ocorreu com a fita gravada no grupo anterior, durante a aula, o gravador registrou grandes alterações no tom de voz dos alunos: eles falavam alto, gritavam e riam muito. Nessa fita, é possível dizer que a voz dos alunos apresenta-se totalmente como *figura*. Nela, a voz dos professores entrou apenas quando eles foram convidados. Nas mãos das duas alunas, o gravador circulou também pelos corredores e pátio da escola e a voz de outras pessoas entrou na fita⁴.

Um cenário muito peculiar, e porque não dizer inusitado ao longo das oficinas, foi se delineando no transcorrer do jogo coordenado pelas alunas da 8ª série A. Esse jogo tinha como temática a gravação de entrevistas feitas ao vivo para um programa de televisão.

Vários indícios apontam para o contexto de jogo que se configurou entre os alunos. Objetos, ações e papéis adquirem um sentido particular.

O gravador assume uma função um pouco diferenciada no jogo. Não é apenas um gravador, funciona mais como um microfone (ao qual estaria ligada uma câmera de filmagem) utilizado para a gravação das entrevistas. As ações e gestos das adolescentes que coordenam o jogo aproximam-se daqueles apresentados por jornalistas que entrevistam pessoas na rua ou em ambientes externos aos estúdios e de forma não planejada. Para “gravar” o que está sendo dito, elas aproximam o gravador do próprio rosto ou da face dos entrevistados; saem pela sala ou correm pelos corredores atrás de alguns entrevistados; voltam-se aos telespectadores, fazendo comentários especificamente dirigidos a eles.

Essa interpretação das ações, gestos e palavras inseridos em um contexto de jogo encontra sustentação em vários enunciados de Paula. Em alguns de seus comentários, ela menciona, inclusive, o nome de dois telejornais, além de um programa de televisão:

“Gente, aqui é a Paula de novo com vocês. Nosso ‘Jornal Hoje’...”

⁴ Uma situação semelhante ocorreu quando a oficina de máscara foi realizada na 8ª série B, semanas depois. Nesse momento, uma relação mais estreita já fora estabelecida com os alunos; eles já se mostravam um pouco mais à vontade frente à câmera e muitos deles já haviam manuseado tanto a câmera quanto a máquina fotográfica e o gravador, utilizando-os para registrar cenas do que ocorria durante as oficinas. O fato de os alunos terem o controle desses meios de registro alterou um pouco a dinâmica nos momentos em que isto ocorreu, mas a aula extra reservada para a oficina de máscara foi a mais significativa no sentido de despertar formas de relação e de expressão diferenciadas, entre os adolescentes, ao longo dos encontros. Um dos momentos de maior excitação e euforia entre os adolescentes, durante essa aula extra, foi descrito no capítulo anterior, no evento em que Rita filma alunos e alunas dançando, cantarolando, dando gargalhadas e agarrando uns aos outros.

“Você não pode dar entrevista ao vivo ainda não? [Risos] No Jornal Bom Dia?”

“Estamos aqui com a Drica, do Caça-talentos⁵”.

Ao longo da gravação, em diversos momentos, os comentários de Paula apresentam indícios de que ela tem como seu principal interlocutor um suposto telespectador, para o qual ela apresenta pessoas e objetos, emite opiniões e faz perguntas como:

“Paula: Olha, agora é uma conversa, tá, de uma das alunas da escola... escondido. Grite!

Aluna Ahhhhh!!! [Grito e risos]

Paula: De quem vocês acham que é esse grito, heim gente? Pam pam pam pam!”

Ações, gestos e palavras instauram o contexto de jogo que atravessa a relação entre os adolescentes, definindo o cenário em que papéis são assumidos por eles. No transcorrer do jogo, são entrevistados vários alunos e alunas, além de professores e funcionários, e o papel que assumem se modifica; há variações também no papel que as próprias coordenadoras das entrevistas assumem.

Os papéis, os comentários feitos e as manifestações emocionais mais visíveis, sobretudo o riso, apontam também para a emergência de emoções diferenciadas, acompanhando as relações estabelecidas, no transcorrer do jogo.

Nesse contexto de jogo, pela primeira vez ao longo das oficinas, as manifestações emocionais emergiram de forma mais visível nas ações e relações estabelecidas entre os adolescentes. A fita gravada em áudio registra, especialmente, alterações no tom de voz e a presença de riso. Muito riso acompanhou os comentários da maioria dos alunos, diante do gravador.

Estudos realizados em áreas diversificadas têm relacionado riso/sorriso e emoção.

⁵ A expressão “Caça-talentos” é utilizada em um quadro de um programa de televisão, dedicado a crianças e adolescentes.

Para Wallon (1995a) que considera que a emoção “*compete unir os indivíduos entre si através de suas reações mais orgânicas e íntimas*” (p. 143), o sorriso tem um papel fundamental, especialmente nos primeiros anos de vida da criança.

Ao discutir a emergência do sorriso como atividade humana com significado afetivo, Wallon (1995a) reporta-se a uma série de estudos de outros autores de forma a encontrar as suas origens orgânicas e refazer seu percurso enquanto fenômeno social e afetivo.

No início, relata o autor, o que há é apenas uma reação a estímulos cutâneos produzidos em regiões próximas aos lábios. Depois, essa reação estende-se a estímulos mais gerais que envolvem estados de bem-estar do corpo como um todo: banho, repouso após a mamada... Um pouco depois, a mesma reação delineia-se mediante estímulos exteriores à criança: luz brilhante, audição de sons agudos... Finalmente, aproximadamente três semanas após o nascimento, essa reação expressa-se mediante o rosto humano. Wallon (1995a, p. 142) afirma que

É nítida a ordem de sucessão destas diferentes espécies de excitações. Estão, em primeiro lugar, as que são um estímulo imediato da tonicidade muscular, e depois um estado geral de satisfação orgânica que se exprime por uma reacção local. Em seguida, impressões sensoriais de objecto distante. E, enfim, a acção a distancia de um rosto ou de uma voz que exprime e inspira contentamento, um contentamento de causa exterior e já não íntima. Reacções que realçam o significado afectivo do sorriso, mas precedidas das que se limitam a demonstrar a sua possibilidade fisiológica: contractilidade do grupo muscular apropriado, subordinação deste grupo a impressões exteroceptivas.

A partir do contato com o outro, o que era puramente fruto da atividade muscular ou reação fisiológica transforma-se em modo de expressão, com significado afetivo. Com o tempo, o encontro com o sorriso do outro, com a sua voz, com o seu olhar produz o sorriso no bebê. Um sorriso que é, inicialmente, fruto de uma indiferenciação entre ela e o outro, reprodução de seus traços, mas que terá seu curso alterado na medida em que a criança for se distinguindo do ambiente e com a evolução da própria personalidade.

Nessa perspectiva, o sorriso tem uma função de aproximação e de ligação entre o bebê e os adultos que estão a sua volta e que cuidam dele.

No entanto essa interpretação é possível porque, historicamente, no sorriso/riso têm se sobressaído significados que apontam para as relações amistosas e para as demonstrações de

carinho. “*O riso proporciona a aproximação e a familiaridade*”, ressalta Bakhtin (1992, p. 374), ao discorrer sobre essa forma de expressão em situação de festa.

Ao longo da História, o riso tem se relacionado ao universo da espontaneidade, do prazer e da alegria.

Discorrendo sobre o riso na história do pensamento, Verena Alberti (1999) chama a atenção para um estudo realizado por Laurent Joubert (1529-1582) – *Tratado do riso* – publicado em 1579, em Paris, no qual o autor aborda o riso como uma paixão e aproxima-o mais da alegria, “*porque os efeitos de ambas as afecções se assemelham e seus objetos são igualmente ‘algumas vezes misturados e confusos’, distinguindo-se apenas na medida em que o da alegria é ‘mais sério e grave’, enquanto o do riso é ‘mais leve e vão’*” (Alberti, 1999, p. 96).

Na continuidade de sua abordagem histórica, a autora destaca outros estudos em que essa mesma relação é feita e chama a atenção para as reflexões de Hobbes (1588-1679), para quem o riso não se apresenta como uma paixão, mas como um *signo* de uma paixão “*Há uma paixão que não tem nome, mas seu signo é aquela distorção da face que chamamos riso; que é sempre alegria (joy), mas que alegria, em que pensamos e em que triunfamos quando rimos até agora não foi declarado por ninguém*” (Hobbes, apud Alberti, 1999, p. 128).

Alberti aponta, ainda, que para Darwin (1809-1882) o riso continua sendo signo de alegria ou de prazer; constitui-se em expressão natural e universal da alegria, embora não seja ela sua única causa. Em suas reflexões, Darwin (2000) reitera a idéia de que o riso é comum a todos os homens e, mais que isso, estende-o, enquanto signo de uma emoção, aos macacos, nossos ancestrais. Para ele, a “*alegria, quando intensa, desencadeia inúmeros movimentos sem finalidade: dançamos, batemos palmas, pisoteamos o chão etc. E gargalhamos. O riso parece ser primariamente a expressão da mera alegria ou felicidade*” (p. 185).

Por outro lado, o autor ressalta que o riso também pode se manifestar numa tentativa de esconder um outro estado de espírito como a raiva, a timidez ou a vergonha. “*Quando se faz uma ironia, o sorriso ou a risada, reais ou forçados, muitas vezes se misturam com uma expressão característica de desprezo, que pode evoluir para a irritação ou o desdém*”, afirma Darwin (2000, p. 200) e acrescenta que, nesse caso, o significado do riso pode estar relacionado à intenção de mostrar àquele que ofendeu que ele provoca divertimento.

Alegria, felicidade, ironia, desdém, irritação... Que sentidos perpassariam o riso e os enunciados produzidos nas relações estabelecidas entre os adolescentes? Que sentidos constituiriam a emoção do momento? O jogo e todo o caráter risonho que o perpassou teria sido fonte de prazer e alegria, entre os alunos? Ou, também, mais que isso?

Para aprofundar a reflexão sobre essas questões, é interessante voltar ao jogo de entrevistas e focar os papéis assumidos pelos adolescentes, os enunciados produzidos por eles e o riso que os acompanha.

Papéis assumidos pelos alunos e a emergência da emoção

Durante o jogo, que foi acompanhado de uma gravação com a duração aproximada de setenta minutos, Paula e Thelma solicitavam aos colegas, professores e funcionários para falarem sobre como eram: “*Dê sua autodescrição*” foi uma das expressões que mais apareceu em suas entrevistas.

O que diziam os entrevistados variava, embora fosse possível identificar uma tendência dominante. Diante do jogo estabelecido entre os alunos, pouquíssimos foram aqueles que apresentaram características físicas mais próximas às aquelas que possuíam. Comentários como os transcritos a seguir repetiam-se, nos enunciados dos adolescentes.

“Paula: Dê sua autodescrição.

Thelma: Sou alta, loira dos olhos azuis, linda e maravilhosa [começa a rir, outras colegas do grupo também riem. Thelma tem estatura média, cabelos pretos e olhos castanhos].

Paula: O dia que você for você me mata!”.

“Paula: Dê sua autodescrição.

Tatiana: De quê?

Paula: Todas.

Tatiana: Ah! Eu sou baixa.

[As colegas riem. Tatiana é a mais alta da sala e deve medir quase 1,80 cm.]

Paula: Ela é alta [ri enquanto fala], cabelos lisos e gordinha.”

“Paula: Descreva-se.

Mário: Loiro, alto [pausa longa] seios grandes.

[Paula ri. Mário é alto, tem cabelos pretos e não tem seios grandes.]”

A recorrência das perguntas e comentários parece constituir-se em indício de interesse acentuado em falar sobre si e sobre os outros. Nesses comentários, um espaço grande é reservado aos atributos físicos: tipo e cor do cabelo e dos olhos, estatura e peso são as características mais sublinhadas. *“Aqui tem loira, preta, baixa, alta, cabelo ruim, cabelo bom, cabelo liso, enrolado ...”*, fala Paula, referindo-se às colegas da sala.

Entretanto, o modo como a maioria dos alunos entrevistados descreve-se – a apresentação de atributos diferentes daqueles que eles possuem, a entonação da voz e o riso – termina por conceder aos comentários feitos um tom de brincadeira. Eles falam sobre si aparentemente de uma forma descompromissada. Riem juntos dos próprios comentários, perpassados por autodenominações inapropriadas.

Frente à solicitação de Paula, Thelma diz: *“Sou alta, loira dos olhos azuis, linda e maravilhosa”*; Mário diz que é *“Loiro, alto”* – embora nenhum dos dois seja loiro, embora Thelma não seja alta e nem tenha olhos azuis. Em meio às brincadeiras, repetem-se, em diferentes momentos e com diferentes protagonistas, os comentários que apontam para o ser *loiro* e de *olhos azuis*.

“Paula: Gente, mente, tá. Mente. O que vocês acham de mim?”

Aluna: Feia!

Paula: Mentindo, mentindo.

Aluna: Bonita, linda.

[Vozes]

Aluna: Muito bonita, loira ...

Paula: Obrigado.

Aluna: Você tem o cabelo tão lindo!

Paula: Obrigado. Obrigada, galera. Eu sei que vocês me amam.”

Em outro momento do jogo de entrevistas, Paula pergunta:

“Paula: ... você não pode dar entrevista ao vivo ainda não? [Risos] No ‘Jornal Bom Dia’.

Thelma: ... é seu olho? [Referindo-se à máscara que estava sendo confeccionada por Paula]

Paula: Nã ... É... Óh... meu... óh...[Risos] Meus olhos são azuis, tá? [Gargalhadas. Paula tem olhos castanhos.]”

Nos enunciados das alunas entrevistadas, a aproximação entre características físicas e beleza é algo mais recorrente ao falarem sobre si e ser “loira de olhos azuis” é freqüentemente associado à beleza. Nessa turma, havia somente uma aluna loira e ninguém tinha olhos azuis.

Ainda focalizando atributos físicos, as alunas entrevistadas também se referiram ao que é “feio”. Fazendo comentários sobre os dentes de um adolescente, que não era aluno da classe, uma aluna diz: *“Fala prá ele que se ele quiser o meu aparelho emprestado, eu empresto [...] Se ele quiser o meu aparelho emprestado eu empresto prá ele arrumar aqueles dentes feio e horroroso”*.

As respostas apresentadas pelos alunos durante o jogo trazem elementos do real e ao mesmo tempo produzem uma situação imaginária. Não há, por exemplo, mudança de nomes e nem da idade (a não ser em dois casos), mas, ao falarem sobre os atributos físicos, a imaginação entra em ação. Novos personagens estariam sendo construídos pelos adolescentes?

No transcorrer do jogo, as autodescrições feitas pelos entrevistados retomam padrões de beleza para homens e mulheres, valorizados e divulgados amplamente em diferentes meios de comunicação e sob as mais distintas formas. Nas bancas de jornais, o que mais se encontra são revistas com capas que exibem fotografias de mulheres semi-nuas, expondo corpos considerados “perfeitos” e cujo conteúdo sempre inclui a seção de beleza, com muitas fórmulas para deixar a mulher mais bonita, mais atraente e mais desejada. Na televisão, meio de comunicação privilegiado, diariamente o espectador é bombardeado com uma série de

propagandas sobre moda, produtos de beleza, cirurgias e tratamentos a base de instrumentos sofisticados, geralmente protagonizados por pessoas que representam esses padrões e cujo objetivo é o consumo. Cada vez mais os programas de televisão, como as telenovelas e os programas de auditório, priorizam a imagem de artistas com “corpos perfeitos”; grupos e bandas de música têm optado por se apresentarem acompanhados por homens e mulheres “lindos”, que exibem corpos “maravilhosos”, além de dançar.

Os enunciados em que as entrevistadas definiram-se como “loiras”, de “olhos azuis”, “lindas”, “maravilhosas”, foram produzidos em um contexto mais amplo em que a beleza física é cada vez mais valorizada, constituindo-se em símbolo e/ou garantia de desejo e amor, sobretudo por parte do sexo oposto; emergiram em um espaço em que ser loira e de olhos azuis é o que pode estar mais próximo desse padrão valorizado; foram acompanhados de muito riso. Nesse contexto, muito provavelmente, as enunciações envolviam um processo de substituição de uma satisfação real por uma satisfação fictícia. Ainda que em uma situação imaginária, dizer-se linda, maravilhosa, gostosa ou ser chamada pelo outro de bonita e linda, produz um efeito de satisfação⁶.

Como lembra Vygotsky (1998), ao se referir a algumas contribuições da psicologia da infância para a abordagem da relação entre imaginação e emoção, em eventos como os relatados, freqüentemente a situação *“revela-se irreal do ponto de vista dos momentos racionais que servem de base para as imagens fantásticas, mas é real no sentido emocional”* (p. 124). Ou seja, mesmo que a situação seja imaginária, o que o sujeito sente é real.

Nesse caso, o riso pode ser um indício de que o jogo estava sendo prazeroso para os alunos. Talvez sendo acompanhado de muita alegria.

A idéia de riso, enquanto signo, também emerge nos estudos de Bakhtin (1992, 1999). Em suas considerações sobre os gêneros do discurso, sobressai a idéia de que, quando apresentadas de forma isolada, tanto palavras que indicam emoção como determinada entonação expressiva ou manifestação não-verbal não têm condições de configurar um certo tipo de relação emotivo-valorativa. Para o autor, é o contexto em que esses diferentes tipos de

⁶ Ao chamar a atenção para esse possível processo de satisfação de desejos e necessidades por intermédio da atividade imaginativa, não estou querendo dizer que as alunas que fizeram os comentários destacados acima se distanciavam em muito dos padrões de beleza valorizados socialmente, nem que eram “feias e horrorosas”, mas apenas que nem sempre possuíam os atributos físicos descritos verbalmente.

signos emergem que lhes circunscreve os sentidos⁷. Da mesma forma, dependendo do contexto, um riso pode adquirir sentidos diversos – o riso alegre, aberto, festivo; o riso fechado, puramente negativo da sátira. E a entonação expressiva, por outro lado, sem o enunciado, não pode existir. Bakhtin afirma que “*a emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua, e só nascem graças ao processo de sua utilização no enunciado concreto*” (1992, p. 311).

No caso do jogo vivenciado pelos adolescentes, enunciados e riso são produzidos em um contexto propício à emergência de formas de sentir dentre as quais é possível destacar a alegria. Frente ao jogo instaurado entre os alunos e às possibilidades de prazer e de satisfação de certos desejos e necessidades, ainda que de forma fictícia, eles podem ter sentido alegria, enquanto riam e falavam sobre si utilizando-se de atributos físicos valorizados socialmente, mas que não possuíam.

É possível pensar que o plano imaginário não somente permite a satisfação de desejos e necessidades, mas que também é, ele próprio, um espaço de produção de emoções. Vygotsky (1987) chama a atenção para isso ao escrever sobre o modo como nos relacionamos com as alegrias e os padecimentos de personagens imaginários presentes no teatro ou nas páginas de um livro. As emoções dos personagens nos contagiam, diz o autor, e embora o plano seja imaginário, “*esas emociones son por completo reales y las sufrimos en verdad, seria y hondamente*” (p. 24). Um outro exemplo apresentado por Vygotsky, no mesmo texto, é o de uma criança que entra em, casa no escuro, e, ao ver uma vestimenta pendurada, imagina que é alguém que entrou escondido em sua casa; dominada pela imaginação de que essa pessoa seja um bandido e que possa lhe fazer mal, ela sente medo.

Por outro lado, se uma das características importantes do jogo, no que tange ao universo afetivo e emocional, é a satisfação fictícia de necessidades e desejos que não poderiam se efetivar no plano do real no momento, os percursos que o imaginário segue para alcançar esse fim parecem ser, por vezes, cheios de atalhos e caminhos enevoados. Ao falar sobre si e sobre

⁷ Referindo-se a expressões verbais que indicam emoção, Bakhtin (1992) apresenta como exemplo as orações: “*Ele morreu*” e “*Que alegria!*”. Chamando a atenção para o caráter polissêmico do signo, ele afirma que a primeira oração, não obstante os sentidos mais convencionais, pode também ser acompanhada de uma expressão de felicidade e júbilo, enquanto que a segunda oração pode assumir – em vez de alegria – uma expressão irônica e sarcástica.

os outros colegas da classe, os adolescentes nem sempre se referiam a atributos físicos valorizados socialmente. Em alguns momentos, as autodenominações, longe de expressarem uma valorização social, remetiam mais a um universo marcado pela discriminação, desvalorização e exclusão.

“Paula: Aqui estamos fazendo uma máscara, bem diferente, tá? É ...

[Vozes]

Paula: Olha, essa máscara ... [refere-se à máscara confeccionada por ela]

Aluna: ... é alaranjada.

[Vozes]

Paula: ... é alaranjada ... é uma laranja, é um bagaço. [Ri, e fala enquanto ri] A dona é mais ainda.”

“Paula: ... tem a Elis, ali, dando risada e virando a cara ... ela não quer dar entrevista, tá?

Elis: Gente tonta é assim mesmo!

Paula: É, ela é tonta mesmo. Ainda bem que ela sabe. [Ri enquanto fala]”

“Paula: A máscara da Thelma está com dois chifres, sabe gente. [...] A Elis fez a cara dela: um leão. [...] A outra fez uma macaca”.

“Paula: Qual é a música que você mais gosta?

Ilma : Aiiiiiiii!!! [há risos e vozes, após o grito da aluna]

Paula: “Aiii”? Qual é essa música? Esta é a Ilma, bobona, o porquinho da classe.”

Nos comentários das adolescentes, expressões como *tonta*, *bobona* e *porquinho* eram utilizadas em momentos em que elas se referiam a denominações voltadas a si próprias ou a outras colegas e *chifres*, *leão*, *macaca* e *bagaço*, apareciam para definir as máscaras produzidas por elas. De *loiras de olhos azuis*, *lindas*, *maravilhosas* e *gostosas*, as denominações deslocavam-se para *bagaço*, *tonta* e *porquinho*.

Se as autodenominações em que os adolescentes dizem-se lindos, maravilhosos e gostosos durante o jogo podem colocar em funcionamento processos em que emergem sensações agradáveis e satisfação fictícia de interesses e impulsos emocionais, o que ocorreria quando o foco dos comentários são expressões que normalmente aparecem em situações de chacotas, deboche e discriminação? Haveria prazer e satisfação de processos emocionais nesses momentos do jogo?

Na continuidade da gravação, alguns alunos entrevistados trocaram seus nomes e deram respostas totalmente inadequadas quando indagados sobre a idade. Outros comentários em que expressões que podem desvalorizar e ofender o outro foram feitos pelas alunas e alunos. No entanto, de forma semelhante às autodenominações em que alunos e alunas entrevistados descreviam-se utilizando expressões valorizadas socialmente, de um modo geral, esses comentários eram sempre acompanhados de muito riso e de uma entonação peculiar da voz. Pareciam indicar mais uma brincadeira do que “coisa séria”, pareciam ter o intuito de fazer rir e não de agredir.

Em nenhuma das situações em que foram feitos os comentários transcritos sobre outros colegas houve uma resposta verbal explícita de irritação por parte deles; aparentemente pareciam não se incomodar com essas referências (Isso seria indício da incorporação de outros papéis?). Em vez de manifestações verbais de irritação, risos e gargalhadas estavam sempre acompanhando esses comentários, atribuindo-lhes um caráter jocoso; um contexto particular transformava expressões que normalmente discriminam e ofendem em algo engraçado.

Alguns elementos encontrados nos comentários dos alunos durante a gravação, especialmente de Paula, apontam para a configuração de um contexto e de alguns recursos semelhantes àqueles usados em programas humorísticos de televisão. Paula utiliza o gravador como se este fosse um microfone e estivesse ligado a uma câmera que registra cenas gravadas ao vivo; ao longo das entrevistas, conversa com um suposto telespectador (utilizando-se para isso da palavra “gente”), apresentando-lhe descrições do contexto em que os diálogos ocorrem, fazendo-lhe perguntas e emitindo opiniões. Há a presença de uma pequena audiência, composta por outros alunos que não somente assistem mas também participam ativamente em alguns momentos das entrevistas, semelhante a alguns programas de televisão.

O modo de abordagem dos entrevistados, freqüentemente indagados de surpresa e com perguntas diretas, bem como a irreverência e o caráter até certo ponto proibitivo do conteúdo de algumas perguntas, respostas e comentários – os quais abordam temas como namoro, sexo, atribuição de características pessoais pouco valorizadas a si e ao outro, crítica a aspectos do funcionamento da escola e comentários jocosos sobre o próprio país – lembram elementos presentes em programas de televisão como os citados.

Discorrendo sobre a produção do enunciado, no processo de comunicação verbal, Bakhtin (1992) chama a atenção para o fato de que qualquer produção verbal, por mais desinteressada e aparentemente sem compromisso com alguma forma particular de expressão, já nasce imersa em um determinado *gênero do discurso*, o qual lhe fornece contornos e possibilidades de significação. Os enunciados e a *forma padrão* na qual eles se formulam não são o produto da ação individual, mas sim parte de um processo de construção histórica e são apreendidos pelo indivíduo juntamente com o desenvolvimento da língua materna.

Parte das formas de interação, dos temas dos diálogos e das expressões que envolviam a relação entre os alunos, no transcorrer da gravação, inserem-se em um universo discursivo caracterizado por elementos como o humor, a comédia e a sátira.

Nesse contexto, qual seria, então, a fonte do riso? Os alunos riam por debocharem de si próprios e dos outros? Riam diante da possibilidade de subverter certos padrões valorizados de modos de ser, na medida em que utilizavam expressões jocosas para se referir a si próprios e aos outros enquanto personagens entrevistados? O uso dessas expressões funcionava como um tipo de sátira ao que tem sido divulgado e valorizado socialmente?

Diferentemente dos momentos em que os alunos entrevistados descrevem-se como lindos e maravilhosos, nesse caso, eles jogam especialmente com denominações que apontam para um domínio marcado pelo que é ridicularizado e desvalorizado socialmente.

Não obstante a preocupação com a beleza, ser considerado pelos colegas como bagaço, tonta, bobona, palhaça ou porquinho da classe provavelmente também deve ser motivo de preocupação e ansiedade entre esses adolescentes. Nas sociedades ocidentais, de um modo geral, o período da adolescência é marcado por um papel fundamental do grupo sobre o adolescente. O grupo torna-se a principal referência para ele, define modos de ser e de agir, circunscreve espaços, papéis e formas de relação específicos para e com relação a cada

um de seus membros, e, nesse sentido, constitui-se em um espaço de autodefinição (Wallon, 1975). Pertencer ao grupo e assumir nele um lugar de destaque ou com um certo nível de valorização é uma preocupação constante entre adolescentes. Entretanto, ao mesmo tempo em que se constitui em um espaço de autodefinição e de auto-afirmação, o grupo também é lugar de constante tensão, uma vez que os papéis e as formas de relação não são fixos.

Diante desse contexto, jogar com denominações pouco valorizadas, juntamente com o grupo, rir junto com o outro daquilo que causa preocupação, tornar cômico o que é temível, não levaria, mesmo que momentaneamente, a um outro modo de perceber essas denominações e de se relacionar com elas e com o próprio grupo?

Analisando situações de jogo de faz-de-conta em crianças pequenas, Oliveira et al. (1992) destacam a importância que esse tipo de jogo tem para a vida emocional infantil. Ressaltam que o *“distanciamento possibilitado pela situação de fantasia é extremamente importante para a criança trabalhar suas emoções mais fortes, da mesma forma como acontece para os adultos.”* (p. 59). No jogo de faz-de-conta, a criança pode reviver situações de emoções muito fortes e/ou traumáticas, as quais causaram alegria intensa ou medo ou a raiva, por exemplo, e explorá-las em um contexto de maior distanciamento e descontração.

Jogo e imaginação permitem, no caso dos adolescentes, ocupar não o lugar e o papel daquele que é valorizado socialmente e sim o lugar do desvalorizado, ridicularizado e excluído. E possibilitam, também, estabelecer com esse papel uma relação diferente daquela que normalmente estabelecem aqueles que cotidianamente encontram-se nesse lugar. No jogo, os adolescentes podem tornar cômico esse papel, rir das denominações e das relações que as envolvem e, dessa forma, interferir e alterar os sentidos que constituem lugares, papéis e formas de relação.

A análise dos enunciados e riso dos alunos aponta para o fato de que, no transcorrer do jogo, eles não ocupam um lugar único. Os papéis são móveis, e dependem, em parte, de quem é o outro da relação. Pino (1996) destaca esse aspecto ao discutir sobre os papéis assumidos por crianças no jogo de faz-de-conta; chama a atenção para uma *“espécie de ‘jogo de posições’ onde a movimentação de um sujeito altera a posição do outro, modificando a configuração da relação”* (p. 18).

Entre os adolescentes, a dinâmica do jogo, sobretudo os papéis assumidos, sofre alterações profundas quando o foco desloca-se do plano pessoal para a classe em que estudam e quando o outro da relação é a 8ª série B. Nessa nova dinâmica, alteram-se, também, os percursos da emoção.

As referências à série e sala em que os alunos encontravam-se também foram recorrentes nos comentários de Paula e de algumas colegas e, de um modo geral, também acompanhadas de risos e gargalhadas. No entanto, nesse caso, o que mais se destacou não foi propriamente os enunciados perpassados por atributos físicos socialmente valorizados nem as referências jocosas e sim uma certa exaltação da turma a que pertenciam.

“Paula: Óh, agora eu quero ver todo mundo gritar. De que classe a gente é?

[Vários alunos gritam]: 8ª A!!! [Risos e gargalhadas].

Paula: Estamos falando da escola [...] Escola do [...] Campinas ... são exatamente quinze para as cinco.[Risos] Somos todos da 8ª A.

Aluna: Todos loucos.

Paula: É, todos loucos.”

“Paula: Nós somos da 8ª A, a classe mais esperta, mais inteligente, a classe mais famosa [ri enquanto fala] a classe que só tem gata ...

Alunas: Miauuu!

Paula: Miauuu! Essa classe é a classe mais da hora, a classe mais legal, mais divertida da escola inteira. Isso porque só tem duas oitavas, né, a 8ª A e a 8ª B. Isso é porque a gente tá enchendo a nossa bola, né. A gente não vai falar mal da gente... [ri enquanto fala, outras colegas também riem].”

Alteração na tonalidade da voz e risos acompanhavam os comentários sobre a 8ª A. Por vezes, uma expressão, que à princípio poderia parecer um pouco estranha, surge nesses comentários para definir a turma, como por exemplo: *todos loucos, horripilante*. Entretanto, em meio aos adolescentes, essas expressões pareciam ser mais um elogio do que uma agressão ou deboche.

De um modo geral, os comentários dos alunos ocorriam de forma a enaltecer a turma: *“Nós somos da 8ª A, a classe mais esperta, mais inteligente, a classe mais famosa ... a classe que só tem gata [...] a classe mais da hora, a classe mais legal, mais divertida da escola inteira”* – turma esta que também era muito elogiada por profissionais da escola. No transcorrer da gravação, as alunas entrevistaram muitos professores e alguns funcionários na sala de aula, no corredor e próximo à sala dos professores. Frequentemente havia uma boa receptividade por parte deles, que se envolviam no jogo e também terminavam fazendo comentários que provocavam riso.

Os alunos da 8ª A demonstravam ter uma imagem muito positiva de si próprios e eram considerados bons alunos pela maioria dos profissionais da escola. *“Eu adoro [os alunos da 8ª série A]”*, disse um professor, ao ser entrevistado por Paula e Thelma.

Um aspecto a ser ressaltado é o fato de que esses comentários que exaltavam a 8ª A, em certos momentos apareciam ao lado de outros que desvalorizavam os alunos da 8ª B. Os adolescentes pareciam definir-se, enquanto turma, tomando como ponto de referência a outra 8ª série. E, em meio a suas conversas e risos, os alunos da 8ª B apareciam ligados a expressões pouco valorizadas.

“Paula: “Qual é o seu nome?”.

[O aluno/aluna se recusa a responder.]

Paula: Virou a cara, gente, desculpa... Era da 8ª B, tá ... é por isso.

Thelma: Ele é muito tímido.

Aluna: Ele ou ela?

Thelma: Ela.

Paula: Ehhh! Eles são meio esquisitos.

Thelma: Tímida ... sabe, elas não querem ser famosas igual a gente.

Aluna: Ah, isso é prá quem pode. Eles tão com raiva da gente.”

Nos comentários feitos pelas alunas da 8ª A, os colegas da 8ª B configuravam-se como *tímidos, esquisitos*, aqueles que *viram a cara e sentem raiva* deles.

Um clima constante de conflito e tensão atravessava a relação entre as duas oitavas séries e isso se refletia no jogo.

Embora muitas alunas das duas turmas tenham estudado juntas na escola há anos, não conversavam mais; algumas *viravam a cara* quando viam as outras – que, por seu lado, faziam comentários que ridicularizavam e riam. A voz de nenhuma das alunas da 8ª B aparece na fita gravada por Paula e Thelma.

Mesmo diante de uma necessidade comum, o diálogo e a cooperação não ocorriam. Ao longo do ano, atividades foram realizadas no sentido de arrecadar fundos para a formatura, as quais foram mais um motivo de desentendimento entre as duas turmas; alunos da 8ª B chegaram a reclamar para um professor que os colegas da 8ª A não conversavam com eles para planejar conjuntamente estratégias de arrecadação de dinheiro para a formatura e nem para decidir como a cerimônia e a comemoração ocorreriam. Alunos da 8ª A tomaram a frente nos preparativos da formatura e apenas três alunos da 8ª B compareceram à cerimônia⁸.

Nem todos os alunos da 8ª B recusaram-se ao contato com as alunas que orientavam o jogo de entrevistas. Em momentos diferenciados é possível ouvir a voz de alguns deles. Ao que tudo indica, a relação entre alunas das duas turmas era um pouco diferenciada da relação entre alunas da 8ª A e alunos da 8ª B.

Alexandre é um aluno da 8ª B que, no transcorrer das oficinas, de vez em quando aparecia na sala da 8ª A, conversava e brincava com um ou outro colega. Ele foi o único aluno da 8ª B que compareceu à cerimônia da formatura, ainda que tenha chegado atrasado. A sua é a única voz de aluno que não é da 8ª A que aparece na fita antes que Paula ou Thelma façam explicitamente o convite para participar do jogo; é provável que ele tenha se aproximado do gravador e começado a falar sem que uma delas percebesse.

⁸ A comparação entre as duas turmas e a exaltação de uma em detrimento da outra ia além das conversas entre os alunos da 8ª A, durante o jogo. Essa comparação aparecia em comentários de profissionais da escola, como: “A 8ª A é ótima para se trabalhar. A 8ª B tem muitos alunos que não querem saber de nada”. Ao lado dessas diferenças explicitadas verbalmente por alunos e professores, outras, não verbalizadas, também se evidenciavam, de forma pungente. Havia também distinções quanto ao próprio espaço físico ocupado pelas duas turmas. Embora a lista de chamada registrasse vinte e cinco alunos na 8ª A e vinte e quatro na 8ª B, nessa última o número era um pouquinho menor porque alguns abandonaram a escola; entretanto, eles ocupavam uma sala menor, que, à princípio foi construída para funcionar como biblioteca e laboratório. Durante as oficinas, não foi possível realizar todas as atividades previstas dentro dessa sala porque não havia espaço: carteiras e alunos ocupavam praticamente toda a área. Paredes sujas, lousa descascada e cortinas em farrapos compunham o cenário da sala.

“Alexandre: [...]... da 8ª A, fazendo uma máscara ...

Paula: Esse é o Alexandre.

Alexandre: ãh??

Paula: Esse é o Alexandre.

Alexandre: Tudo bem!!!

Paula: Tudo ótimo... De que classe você é?

Alexandre: Da 8ª A.

Paula: Da 8ª A ou da 8ª B?

Alexandre: Ô! Da 8ª B!

Paula: Todos querem ser da 8ª A, gente, mas infelizmente são da 8ª B. Fazer o quê?”

Enquanto algumas alunas da 8ª B apresentavam comportamentos aparentemente paradoxais: ora recusavam-se a manter o contato e viravam a cara para as outras, ora reclamavam com professores a exclusão de discussões e decisões sobre a formatura, Alexandre agia de forma a se aproximar de colegas da 8ª A. Porém, essa aproximação nem sempre parecia ser bem aceita pelos colegas dessa turma. Ao entrevistá-lo, a primeira pergunta que Paula faz é *“De que classe você é?”*. Como o aluno *faz uma confusão* e diz que é da 8ª A, ela imediatamente leva-o a perceber o seu *erro*: ele não é da 8ª A. A seguir, dirige a um suposto telespectador um comentário que mais uma vez coloca em foco aspectos da relação entre as duas turmas: *“Todos querem ser da 8ª A, gente, mas infelizmente são da 8ª B. Fazer o quê?”*.

Virar a cara para os alunos da 8ª A. Sentir *raiva* dos alunos da 8ª A. Desejo de pertencer à 8ª A. Desejo de ser e ter o que os alunos da 8ª A são e têm. Diante das diferenças que perpassam as duas classes, é bem provável que Alexandre – e também outros da 8ª B – quisesse *ser da 8ª A*.

“Paula: Vamos ver quem está no corredor... só morto-vivo.

[Vozes de alunos e alunas].

Aluna: ... esses são os mortos vivos da 8ª B [Voz pronunciada em tom baixo e rápido, parecendo se dirigir somente à Paula].

Paula: Oh... esses são os mortos-vivos da 8ª B... [Começa a rir, enquanto continua falando. Outros colegas riem também] *aqueles que não dão entrevista, aqueles que são uns chatos...*” [Pára de rir] *Desculpa, desculpa, foi sem querer, foi brincadeira...*”

Mortos-vivos, chatos e esquisitos são alguns dos qualificativos utilizados por alunas da 8ª A para se referirem à 8ª B. Embora, mais uma vez, o riso acompanhe esses comentários, não parece ser possível dizer que o efeito que tais expressões verbais, risos e entonações produzem seja semelhante àquele que se destaca quando os alunos entrevistados falam sobre si, ressaltando atributos físicos valorizados ou quando referem-se aos colegas de sua sala e a si mesmos, utilizando expressões jocosas.

Nesse contexto, mesmo com o riso, as expressões utilizadas por alunas da 8ª A – *mortos-vivos, chatos e esquisitos* – podem ser acompanhadas de sentidos que carregam um certo menosprezo e ridicularização dos alunos da 8ª B. Nesse caso, muito mais do que rir com o outro, ri-se do outro.

Em suas pesquisas sobre o riso e o risível na história do pensamento, Alberti (1999) aponta para a estreita relação entre riso e ridículo sobretudo em produções dos séculos XVII e XVIII. Frente às práticas de discussão e fixação de normas para a convivência em sociedade (regras de boas maneiras, de honestidade e do espírito de conversação) no Antigo Regime, o receio do ridículo era uma preocupação constante. De um modo geral, ridículo referia-se a tudo aquilo que não estivesse de acordo com um padrão pré-estabelecido e a estratégia do escárnio e do riso era uma das formas de corrigir o que era inadequado. “*É um grande golpe para os vícios expô-los à zombaria (risée) de todo mundo. Agüentam-se facilmente as repreensões; mas não se agüenta de modo algum o escárnio (raillerie). Admite-se ser mau (méchant); mas não se admite de modo algum ser ridículo*” (Molière, apud Alberti, 1999, p. 123).

De fato, os sentidos que permeiam o riso em uma situação de zombaria podem ter um efeito mais forte do que muitas palavras. Diante do contexto em que se encontravam os adolescentes das duas classes, os enunciados em que se destacavam as expressões *mortos-*

vivos, chatos e esquisitos – porque atravessados pelo riso – podem dizer mais sobre o modo como os alunos eram afetados por essas relações.

Uma situação de zombaria e ridicularização que envolve um certo menosprezo pelas características do que ou de quem é ridicularizado (porque não estaria de acordo com certos padrões), pode refletir, também, uma idéia de *superioridade* daquele que ridiculariza.

Discorrendo sobre o pensamento de Hobbes, Alberti chama a atenção para a relação que ele estabelece entre riso e honra. Sublinha que, para o autor, a especificidade da alegria experimentada no riso envolve a idéia de superioridade e de honra. Aponta para o modo como riso e poder se articulam nas relações estabelecidas entre os homens, nos escritos do autor.

A paixão do riso – conclui após a digressão sobre o risível – não é outra coisa senão a honra súbita (*sudden glory*) suscitada por uma concepção súbita de alguma superioridade em nós, em comparação com a fraqueza dos outros, ou com uma fraqueza nossa anterior, porque os homens riem das tolices passadas deles mesmos quando elas lhes vêm à lembrança, e não trazem consigo alguma desonra presente. (Hobbes, apud Alberti, 1999, p. 129).

Os alunos da 8ª A encontravam-se imersos em um contexto em que efetivamente tinham *mais* do que os alunos da 8ª B, em termos de possibilidades de relações, de atenções e de produção escolar, e em que pareciam se considerar *mais e melhor* do que eles. Sendo *adorados* por alguns (“*Eu adoro [a 8ª A]*”, diz o professor de História), os alunos da 8ª A pareciam *adorar-se* também, enquanto turma. Durante as gravações, comentários e risos apresentados por esses adolescentes eram acompanhados de expressões que enalteciam sua classe. A designação 8ª A era utilizada, de forma explícita, como um modo de identificação, na escola. Não havia indícios de enunciados inapropriados ou jocosos nas referências desses alunos com relação a sua turma.

O jogo de imagens que acompanhava as relações estabelecidas por profissionais e outros alunos da escola com as duas turmas, bem como a própria relação entre as duas classes, refletia-se nas formas de contato desencadeadas e de interpretação por parte de uns das ações de outros.

A abordagem das condições em que os diferentes enunciados e risos foram produzidos aponta para o fato de que, diferentemente das expressões jocosas enunciadas quando os comentários referiam-se apenas aos alunos da 8ª A (bagaço, palhaça, tonta, porquinho da

classe), nesse caso, palavras e riso (mortos-vivos, chatos e esquisitos) discriminam, desvalorizam e excluem. Nem todos podem ser da 8ª A ... *Fazer o quê?*.

Os contextos enunciativos em que os adolescentes entrevistados diziam-se loiros, lindos, maravilhosos e gostosos ou utilizavam expressões como bagaço, tonta ou porquinho da classe para se referirem a si próprios apontavam para a possibilidade de experimentação de outros lugares e papéis e para a satisfação de certas necessidades e desejos. Mas, nas relações em que o outro é o aluno da 8ª série B, quais são os papéis assumidos? Há satisfação fictícia de necessidades e desejos? É possível dizer que há um jogo instaurado, nesse momento?

Durante a gravação, os alunos da 8ª A, ou mais especificamente as alunas que coordenavam o jogo e dominavam o gravador, assumiam um lugar de destaque frente aos colegas da 8ª B. Porém, nas relações cotidianas, isso, de fato, ocorria. Os adolescentes da 8ª A encontravam-se em uma posição privilegiada e de “superioridade” com relação aos alunos da 8ª B e os enunciados produzidos durante o jogo destacam isso de forma pungente. Onde está o jogo, nesse caso?

Para além do jogo instaurado por Paula e Thema, alunos e alunas das duas turmas envolvem-se em um jogo mais amplo e complexo, no qual confrontam-se com lugares, papéis e formas de relação, construídos historicamente, os quais orientam o modo pessoal de agir e de sentir, na dinâmica interativa. Nesse jogo mais complexo, vantagens, privilégios e status de um grupo frente ao outro criam um clima de constante tensão. Mecanismos distintos e envolvendo setores diferenciados, no interior da escola, encontram-se em funcionamento dando suporte a essas formas de relação. Relações de poder perpassam as interações e participam da produção dos afetos e emoções.

Jogo imaginário, drama e emoção

Discutindo sobre a constituição e modos de participação do sujeito no contexto da pré-escola, Pino (1996) ressalta que um “*aspecto importante do jogo simbólico é que cria um espaço onde as fronteiras entre o real e o imaginário se diluem ao ponto de se*

interpenetrarem” (p. 19). Nesse contexto, relações reais e relações imaginárias se superpõem e se deslocam, sendo isso possível pela ação do signo, afirma o autor.

Em diferentes momentos do jogo imaginário, o modo de incorporação (ou não) dos papéis pelos adolescentes evidencia essa interpenetração entre os planos do real e da imaginação. Quando o outro que se destaca é a 8ª série B, o contexto de produção dos enunciados e do riso trazem questionamentos a respeito do personagem assumido por alunos da 8ª A.

Porém, mesmo entre os próprios alunos dessa turma, é possível identificar situações em que a incorporação do papel aponta para a interpenetração entre esses dois planos. Interpenetração esta que ocorre em uma perspectiva em que o real e/ou os modos de sentir parecem impor limites às formas de incorporação dos papéis. Mesmo que o jogo ocorra no plano da imaginação, nem tudo é permitido, nem todas as formas de sentir se sustentam.

“Paula: Vamos entrevistar a Vânia.

Thelma: [?] é a mais palhaça da escola.

Paula: A Vânia é a mais palhaça da escola.

Paula: Nós vemos ela no corredor. Tá cheio de gente no corredor. A gente vai entrevistar a Vânia.

Aluna: Palhaça!

Paula [dirigindo-se à Vânia]: Qual é o seu nome?

Vânia: Palhaça.

Paula: O nome dela é Palhaça, gente. Ela é igualzinho.”

Nem na resposta da entrevistada Vânia nem em comentários de outros alunos, os quais remetem a expressões jocosas para falar sobre si próprios, é encontrado o pronome pessoal “eu”. E o verbo “ser” não é conjugado na primeira pessoa do singular.

Por um lado, alunos e alunas entrevistados que se referem a atributos valorizados socialmente ao falarem sobre si enunciam: “*Sou alta, loira dos olhos azuis, linda e maravilhosa.*” (Thelma), “*Ah! Eu sou baixa*” (Tatiana), “*Eu sou bonito!*” (André), ressaltando o pronome ou o verbo na primeira pessoa do singular. Por outro lado, os que

colocam em foco denominações pouco valorizadas utilizam-se de outras formas de expressão as quais não incluem a primeira pessoa do singular: “*Olha, essa máscara [...] é uma laranja, é um bagaço [...] a dona é mais ainda*” (Paula); “*Gente tonta é assim mesmo*” (Elis); “*Palhaça*” (Vânia). Ainda que as referências jocosas apareçam ao lado de outras, caracterizadas por uma grande valorização social, elas emergem marcadas por uma certa indeterminação, nos comentários dos adolescentes.

É interessante observar, também, que, de um modo geral, o que se tornava alvo de riso envolvia pouco os atributos físicos e mais as habilidades artísticas (“*A máscara da Thelma está com dois chifres, sabe gente [...] A outra fez uma macaca*”) e características pessoais (“*É, ela é tonta mesmo*”; “*Esta é a Ilma, bobona, o porquinho da classe*”; “*O nome dela é Palhaça, gente*”). Era possível jogar com essas habilidades e características, mas não propriamente com aqueles elementos que remetiam à questão estética. Um dos raros momentos em que Paula não apresentou resposta verbal (apenas uma breve interjeição) e nem riu frente aos comentários feitos por outros sobre ela foi quando, em tom de brincadeira, Thelma disse que ela era “feia”. O silêncio ocupou o lugar da palavra e do riso.

“Paula: O que você pretende ser no futuro?”

Thelma: Gente grande.

Paula: Você pretende ser diferente?

Thelma: Ah! Diferente eu já sou, né!

Paula: Com certeza!

Thelma: Eu sou bonita, né ... você é feia ... eu sou linda maravilhosa e gostosa e você é tudo ao contrário ...

Paula: Uhhh!

[Silêncio]

Thelma: Mas no futuro eu pretendo ser mais.”

No jogo desenvolvido pelos adolescentes, há a criação de uma situação imaginária na qual eles falam sobre si próprios e sobre os outros, utilizando-se de elementos que não estão presentes no plano do real. Parecem construir novos personagens para si e para os colegas,

mas a relação com esse personagem é opaca. Ao analisar momentos do jogo, frente às interações estabelecidas, é difícil dizer quem é o “eu” e quem é o personagem encenado. Não há um distanciamento muito grande. Os adolescentes parecem se (con)fundir com o personagem, sendo eles e o outro ao mesmo tempo.

Mas, quem é esse “eu”, que incorpora o personagem, e quem é o “outro”, personagem incorporado?

O “eu” do plano real que incorpora o personagem é, ele próprio, a confluência de muitos outros “eus”, com necessidades e desejos próprios. Vygotsky (2000) chama a atenção para isso, ao discutir sobre as noções de *homo duplex* e de *drama* que atravessa a vida dos homens. Ambos os conceitos apontam para o aspecto multifacetado da subjetividade humana e enfatizam a sua constituição social e histórica.

Discutindo sobre o *drama*, Vygotsky relaciona-o à noção de personalidade. *Dinâmica da personalidade = drama*. Também relaciona a noção de personalidade ao conceito de relações sociais. Personalidade (*o agregado de relações sociais transferidas internamente*). Relações sociais e personalidade compõem, para o autor, o universo no qual se constitui o drama.

Na abordagem do drama, Vygotsky sublinha especialmente a questão dos papéis e funções sociais desempenhados pelo indivíduo: “*cada drama (= personalidade) possui seus papéis*” (Vygotski, 2000, p. 36), papéis estes que são móveis.

Papéis e funções sociais diferenciados parecem perpassar a relação de Paula com o personagem incorporado, durante o jogo, interferindo na própria dinâmica estabelecida.

“Paula: Tem namorada?

Rodrigo: Não.

Paula: Está a procura de uma?

Rodrigo: Com certeza.

Paula: Como ela tem que ser? Como ... Como que é o visual dela, prá você?

Rodrigo: Você tá querendo dizer como é que ...

[Várias vozes] É, é ...

Paula: ... que você gosta.

Rodrigo: Que tipo de namorada que eu queria ter?

[Várias vozes]: *É, é ...*

Rodrigo: Morena, dos olhos bem pretos.

Aluno: Oh, bem preto!!! [Risos]

Rodrigo: Do cabelo bem preto. Os olhos castanhos... e muito linda e só... e alta, altura média...

Paula: Vem cá, vem cá, Rodrigo. Como ela tem que ser na cama prá você?

Rodrigo: Ah, tem que fazer de tudo o que eu quiser... [Risos]

Paula: Começou com malícia, gente. Parou! Cortamos!”

Paula inicia o diálogo fazendo uma pergunta que foi muito recorrente nas entrevistas: “Tem namorado/a?”. Essa pergunta geralmente era seguida por outra: “Como ele/a é ou deveria ser?”.

Diante dessas perguntas, as respostas de Rodrigo não se distanciaram muito daquelas apresentadas por outros alunos. Em meio às alunas e alunos que o ouviam, ele elencou alguns atributos físicos almejados em uma namorada, chamando a atenção para a imprescindível “beleza”: “*Do cabelo bem preto. Os olhos castanhos... e muito linda e só... e alta, altura média*”.

No entanto, ao entrevistar Rodrigo, Paula vai mais longe e faz uma pergunta que não havia sido dirigida a ninguém antes. No diálogo entre a entrevistadora e o entrevistado, o tema do namoro levou à emergência de um outro: a sexualidade.

Referindo-se à namorada almejada, ela pergunta: “*Como ela tem que ser na cama prá você?*”. Indagado, Rodrigo começa responder, dizendo: “*Ah, tem de fazer de tudo o que eu quiser...*”. Não se sabe se ele pretendia enumerar ações e/ou ser mais explícito quanto aos atributos sexuais dessa namorada. Mas, tão logo ele começou a falar, Paula interrompe a entrevista: “*Começou com malícia, gente. Parou! Cortamos!”*.

Ela fez a pergunta, mas não deixou a resposta ser concluída. Ao indagar o colega não esperava que ele efetivamente respondesse? Não se deu conta da resposta que poderia ouvir?

A entrevistadora Paula fez uma pergunta sobre sexo e recebeu uma resposta que estava de acordo com essa pergunta. Mas o modo como a indagação foi feita – acompanhada de uma

tonalidade de voz baixa, quase que sussurrada – parece ser indício de que essa formulação era acompanhada de uma idéia de transgressão a normas ou de conversa sobre algo proibido. Durante a entrevista, a entrevistadora foi capaz de formular a pergunta sobre sexo, ainda que quase em segredo, mas não conseguiu deixar a resposta ser concluída.

A interrupção da entrevista permite colocar em foco a relação entre a aluna que coordena o jogo e o personagem que incorpora: a entrevistadora. Em programas de televisão, geralmente os entrevistadores fazem perguntas aos entrevistados sobre temas diversos e não é comum interromperem as respostas em uma atitude explícita de censura. Nesse caso, a entrevistadora não somente interrompe como também julga e condena as palavras do entrevistado. De quem é essa voz que julga e condena?

Os estudos a respeito do jogo imaginário citados anteriormente apontam para a relação entre os papéis assumidos no jogo e os modelos de papéis e posições ocupadas na vida real. Tomando como foco o plano do real, é possível tecer algumas considerações sobre as palavras de Paula que interrompem a entrevista.

O jogo de entrevistas insere-se em um contexto social e histórico mais amplo marcado por uma certa liberação sexual e pela divulgação de idéias que apontam para diferentes formas de encarar materiais e imagens altamente eróticos pela mídia. Em certos programas de televisão que incluem entrevistas, a indagação sobre a vida sexual do entrevistado é comum. Entretanto, ao lado dessa propagada liberação sexual circulam também vozes que refletem uma forma menos liberal de encarar a sexualidade. E, ao que tudo indica, essas vozes também permeiam a relação de Paula com o personagem incorporado e interferem na dinâmica do jogo.

Entre os enunciados produzidos pela entrevistadora – “*Qual é o visual dela prá você?*”; “*Como ela tem que ser na cama prá você?*” e “*Começou com malícia, gente. Parou! Cortamos!*” – parecem circular posições e papéis distintos ocupados pela aluna que incorpora o personagem. Este personagem incorporado no plano da imaginação parece alimentar-se de elementos dos diferentes papéis assumidos por ela no plano do real. Papéis estes construídos no/para o feminino, que em certos momentos conflituam.

Discorrendo sobre o conceito de *drama* Vygotsky ressalta que a hierarquia das funções que compõem os papéis variados assumidos pelo indivíduo altera-se em distintas esferas da

vida, produzindo conflitos: o drama “*sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento, paixão, etc.). Senão não pode ser drama, isto é, choque de sistemas*” (Vigotski, 2000, p. 35). Conflitos entre modos distintos de se ver e agir no mundo. Conflitos de valores. Conflitos entre deveres e desejos.

Na pergunta “*Como ela tem que ser na cama prá você?*” revela-se o desejo de conhecer um pouco mais sobre um universo pouco explorado, e, até certo ponto interdito, na sala de aula: a sexualidade.

Paula é adolescente, passa por um período em que grandes alterações estão ocorrendo em seu corpo e na própria configuração da personalidade; começa a ver a si própria e aos homens de forma diferenciada; vive em um mundo em que os apelos à sensualidade e ao erotismo transbordam, nos meios de comunicação de massa. E, nesse contexto, a aluna provavelmente sente necessidade de saber mais sobre como os homens acham que as mulheres deveriam ser na cama.

No entanto Paula não é somente a adolescente que deseja saber mais sobre sexo. É também aluna e mulher. Ocupa lugares diferenciados, assume papéis distintos. Outros deveres, outros desejos. Conflitos.

De seu lugar de aluna, geralmente não se espera que Paula fale sobre sexo pelos corredores da escola, sobretudo cercada por uma audiência. Mesmo com toda a liberação sexual, também não é esperado que, sendo um membro do sexo feminino, ela comente sobre tal assunto em público, muito menos com alguém do sexo masculino; muito embora, para ser desejada pelos adolescentes, a adolescente deva encaixar-se na imagem de mulher *sensual* e *gostosa* – imagem esta referida pelos alunos em seus comentários –, nem por isso espera-se que ela fale abertamente sobre esse tema em qualquer lugar e com qualquer pessoa.

Na voz da entrevistadora, Paula manifesta o desejo de falar e de saber mais sobre sexo. Porém, como falar se o contexto cultural e moral mais amplo dificulta ou impede que se converse sobre isso? Como informar-se, se emerge nela própria uma voz que se impõe e ordena: “*Parou! Cortamos!*”?

Uma situação de conflito envolvendo desejos, valores e normas morais também é vivido por Juca, personagem do conto “Frederico Paciência”⁹, de Mário de Andrade. Em uma

⁹ Andrade, Mário. **Contos Novos**, Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Itatiaia Ltda, 1999.

das passagens do conto, o autor relata as dúvidas, os receios e os desejos que atravessam a relação do personagem adolescente com aquele considerado por ele o seu “único amigo”, quando este lhe pede para ler o livro *História da Prostituição na Antigüidade*.

Tive um desejo horrível de lhe pedir que não pedisse o livro, que não lesse aquilo, de jurar que era infame. Mas estava por dentro que era um caos. Me atravessava o convulsionamento interior a idéia cínica de que durante todo o dia pressentira o pedido e tomara cuidado em não me prevenir contra ele. E dizer agora tudo o que estava querendo dizer e não podia, era capaz de me diminuir. E afinal o que o livro contava era verdade ... Se recusasse, Frederico Paciência ia imaginar coisas piores. Na aparência, fui tirando o livro da mala com a maior naturalidade, gritando por dentro que ainda era tempo, bastava falar que ainda não acabara de ler, quando acabasse... Depois dizia que o livro não prestava, era imoral, o rasgara. Isso até me engrandeceria... Mas estava um caos. E até que ponto a esperança de Frederico Paciência ter certas revelações... E o livro foi entregue com a maior naturalidade, sem nenhuma hesitação no gesto. Frederico Paciência ainda riu pra mim, não pude rir. Sentia um cansaço. E puro. E impuro. (p. 79).

No trecho citado, o personagem narra parte de uma situação altamente conflituosa vivenciada por ele e destaca alterações emocionais que o acompanham nessa situação. Fala sobre os desejos (múltiplos e contraditórios desejos), o caos, o convulsionamento interior, a revelação da *verdade*, o querer dizer e o não poder, a aparente naturalidade, o cansaço.

Durante a entrevista com Rodrigo, nem o personagem incorporado por Paula e nem a aluna que incorpora o personagem narram os possíveis conflitos e modos de sentir que os acompanham.

Contudo, a análise do diálogo entre a aluna entrevistadora e o aluno entrevistado sugerem que, nesse jogo, há mais do que a satisfação fictícia de necessidades e desejos, compondo a esfera emocional – ou, talvez, essa satisfação em alguns momentos implique, simultaneamente, a vivência de emoções desagradáveis. Na incorporação do personagem, juntamente com uma possível excitação e/ou prazer em conversar sobre um tema proibido na escola, Paula também pode ter sentido ansiedade, medo, dor... Uma (con) fusão de formas de sentir. Excitação, alegria, medo, prazer... Um querer e, ao mesmo tempo, não querer... O desejo de dizer e o não poder... O desejo e a resistência ao desejo...

Resistir, conter-se ou o *deixar-se dominar* pelo desejo, pela emoção, pela paixão. Drama humano.

As (in)conclusões

Ao debruçar-me sobre este trabalho, de forma a concluí-lo, começa a soar em meus ouvidos, quase como um sussurro, palavras de Mário Quintana: “*Não, o melhor é não falares, não explicares coisa alguma. Tudo agora está suspenso. Nada agüenta mais nada*”¹.

Dizer, ainda, algo mais? Ressaltar o quê? No momento de concluir um estudo como este, vantagens e riscos acompanham o trabalho do autor. Por um lado, continuar dizendo pode permitir reafirmar alguns aspectos fundamentais discutidos no texto. Por outro, pode limitar as possibilidades de leitura e o trabalho de interpretação do leitor. Leitora do próprio texto, embora também autora, percebo a cada leitura novas possibilidades de abordagem, de aprofundamento, de interpretação. As leituras são infinitas.

Porém, frente às vantagens de reafirmar alguns pontos abordados neste estudo, que considero fundamentais, bem como à possibilidade de esclarecer aspectos mais implícitos que discutidos, encorajo-me em correr o risco de dizer e apresento algumas considerações que são finais e, não tanto, conclusivas.

Para compreender o desenvolvimento social e histórico das emoções humanas, voltei-me para o espaço escolar e cruzei as portas da sala de aula.

Interessando-me pela realização de uma pesquisa de caráter exploratório, fui para a escola com o intuito mais de observar do que de intervir de forma a criar situações específicas para a pesquisa. Nesse sentido, convivi durante alguns meses com alunos adolescentes, sendo que, com alguns deles, havia compartilhado uma história escolar anterior. Participei da organização e execução do trabalho prático e empírico junto a eles; trabalho este que não implicava direta ou explicitamente a abordagem das emoções. Era minha intenção identificar o que era possível “enxergar” sobre fenômenos emocionais no espaço escolar, com os elementos teóricos de que dispunha.

¹ Quintana, M. **80 anos de poesia**. 2ª Ed., Rio de Janeiro, Globo, 1987 (p. 59).

No entanto, na convivência com os adolescentes, algumas situações foram possibilitando a produção de lembranças, as trocas afetivas e o estreitamento de laços entre eles e eu. Considerando que a discussão sobre essas situações poderia ser relevante para a abordagem das emoções, elas foram incorporadas ao trabalho. O afeto e as emoções que atravessaram a minha relação com alguns dos adolescentes fizeram-se presentes não apenas de forma implícita, nesta pesquisa, mas efetivamente compuseram parte da reflexão produzida. A pesquisadora entrou na pesquisa, emocionou-se com os adolescentes e refletiu sobre isso.

Homo duplex... Pesquisadora e ex-professora reunidas em uma pessoa cujo objetivo maior era realizar um estudo exploratório sobre as emoções. O *drama...* como conciliar as relações, as lembranças e as emoções vivenciadas pela ex-professora com os interesses da pesquisa? Como conseguir o distanciamento necessário à atividade de reflexão? Como refletir sobre a emoção do *outro*, se esse outro é, também, parte de mim mesma?

Pesquisadora e ex-professora caminharam lado a lado no transcorrer de todo o processo desta pesquisa. Os interesses, os desejos, as dúvidas e indagações de ambas foram, aos poucos, se articulando/sendo conciliados e compondo o texto escrito.

No acompanhamento do trabalho realizado junto aos adolescentes, foram feitos registros, sob diversas formas. Elementos de ordem variada compuseram o conjunto do material empírico disponível para a reflexão.

No contato com esse material, ainda durante a realização do trabalho prático e empírico, meu olhar foi se dirigindo para as ações, para as palavras, gestos e expressões faciais que atravessavam as relações estabelecidas entre os sujeitos investigados. Buscava, nesse material, indícios para compreender o movimento das emoções. Perspectivas variadas de abordagem desse material, aos poucos, foram se delineando.

Maria Fausta P. de Castro (1996) afirma que “o *dado* não é o *fenômeno*, mas um recorte desse. Entre o primeiro e o segundo, há o gesto teórico” (p. 8), o qual coloca em foco a questão da interpretação.

Olhar para o empírico e ver nele mais que as evidências... Transpassar a opacidade que permeia as ações, as relações, as palavras, as expressões... Ir além das descrições, na análise...

Articular o empírico e o teórico no esforço de compreensão do fenômeno investigado... Interpretar... Construir o dado de pesquisa... Um desafio para o pesquisador.

Entre a organização dos princípios teóricos da matriz histórico-cultural e dos conceitos mais pertinentes à abordagem do tema em questão e à delimitação do recorte do material empírico, um longo percurso de indagações e de análise foi se constituindo. Configurou-se um esforço incessante de articulação entre o que dizem os autores cuja reflexão insere-se nessa perspectiva teórica, o que sugeriam as imagens, enunciados e gestos apreendidos e o que buscavam minhas indagações de pesquisa.

Análises preliminares do material empírico recolhido levaram à problematização da emoção na relação eu-outro, no contexto escolar.

No esforço de articulação entre o teórico e o empírico, tomei como elementos de análise produções escritas e artísticas dos alunos e episódios, fragmentos de interações estabelecidas entre eles e entre eles e eu.

Já há algum tempo a análise de episódios tem feito parte de pesquisas desenvolvidas na área educacional. Tendo como suporte os estudos de Vygotsky, Smolka (1991; 1993;1995), Pino (1996), Smolka, Góes e Pino (1997) e Góes (1997; 2000a) têm se detido na análise de fragmentos, ao mesmo tempo em que buscam aprofundar teórica e metodologicamente modos pertinentes de abordá-los, em um contexto naturalístico.

Interessados especialmente em considerações de Vygotsky a respeito do papel do signo no desenvolvimento humano, esses autores têm colocado em foco a significação, e tomado o episódio como um dos modos de produzir e analisar dados de pesquisa. O que tem sustentado a análise do fragmento, nesses estudos, é justamente a abordagem do jogo de sentidos que perpassa as interações e interlocuções destacadas e as possibilidades de articulação com o contexto histórico e cultural mais amplo; é o estabelecimento de relações entre o modo como o signo funciona no comportamento do indivíduo e o modo como ele é usado e funciona no comportamento social.

Neste trabalho, o processo de análise do material empírico também foi revelando a pertinência do enfoque à produção de signos e sentidos, na abordagem da emoção.

Reiteradamente, Vygotsky destaca, em sua obra, o papel do signo no desenvolvimento humano, afirmando que ele se constitui em uma forma de articulação de funções psíquicas de

caráter social e de configuração do próprio psiquismo. Interferindo no funcionamento psíquico como um todo, o signo também participa dos rumos tomados pela emoção, ao longo do desenvolvimento. Signos e sentidos constituem as emoções humanas.

Enfocar a produção de signos e sentidos na investigação sobre a emoção na relação eu-outro apontou para a impossibilidade de estudar as emoções de forma desarticulada do universo afetivo e cognitivo que compõe a vida do indivíduo.

A emoção aflora imersa em um contexto afetivo, que participa da delimitação de seus contornos e dos rumos que ela segue. Ao discorrer sobre o afeto, Vygotsky, seguido por alguns autores contemporâneos que desenvolvem seus trabalhos inspirados em sua obra, coloca em destaque a idéia de força motriz. Abordado especialmente em sua relação com a cognição, o afeto aparece como algo que impulsiona, que dirige, que motiva. Entretanto, quando abordado no contexto da relação eu-outro, essa idéia ainda persistiria? Poderia ser ampliada?

Essas indagações não fizeram parte do objetivo desta pesquisa, no entanto, as análises das relações estabelecidas entre ex-alunos e ex-professora, bem como entre os adolescentes, sugerem possibilidades interessantes de aprofundamento, em um novo estudo.

Ao apresentar essas considerações, certamente não estou querendo dizer que a atividade cognitiva não participe da configuração da relação eu-outro. Neste estudo, o pressuposto da articulação entre afeto e cognição é condição fundamental para a discussão sobre os sentidos que atravessam e constituem a emoção. Participando e/ou interferindo na produção de signos e sentidos, afeto e cognição articulam-se na configuração da emoção.

Enfocar a significação no estudo da emoção permitiu, ainda, identificar percursos singulares nos modos de *interiorização das relações sociais* e, particularmente, de formas de sentir culturalmente delineadas. Os sentidos que acompanham e constituem as formas de sentir e a expressão das formas de sentir configuram-se nas relações concretas e socialmente delimitadas, envolvendo indivíduos que ocupam posições e papéis definidos, na relação. Nessa perspectiva, não é possível falar sobre a emoção e compreendê-la sem levar em consideração as condições de existência dos sujeitos que se emocionam, bem como o contexto – imediato e mais amplo – em que ela se produz.

A participação desse contexto é fundamental na configuração da emoção – é ele que permite compreender o seu desenvolvimento social e histórico, que possibilita abordá-la como inter-regulação e não apenas como autoregulação. Adquirindo sua existência nos sistemas de signos, esse contexto orienta os rumos da emoção. Mas ele apresenta múltiplas faces, o que confere uma tonalidade altamente complexa à vida emocional e afetiva. As emoções afloram em meio a um intricado jogo de relações, composto por concepções, valores, normas morais e formas singulares de articular esses elementos com a história de vida pessoal. Nesse jogo de relações, o sujeito movimenta-se, atravessado pela condição dramática da existência humana.

Na tentativa de compreensão da constituição social e histórica da emoção, a significação possibilitou-me colocar em destaque a palavra e analisar aspectos de sua participação fundamental na configuração da vida emocional, no processo dinâmico da interação. Ao focar a palavra, emergiram algumas de suas possibilidades e limitações, ou, talvez seja melhor dizer, de suas condições de significar a emoção sentida.

Bibliografia

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- ALBERTI, V. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores: FGV, 1999.
- ALMEIDA, A R.S. **A emoção na sala de aula**. Campinas; SP, Papirus, 1999.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª Ed., São Paulo, Hucitec, 1986.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1992.
- _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- BOSI, E. **Memória e sociedade. Lembranças de velhos**. São Paulo, Queroz/Edusp. 1987.
- BOWLBY, J. **Apego, a natureza do vínculo**. Vol. 1. 2ª Ed., São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- _____. **Formação e rompimento de laços afetivos**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BRAGA, E. “Vídeo, escrita, leituras, recordações: cultura e memória na sala de aula”, in GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A.L.B. (orgs.), **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas; SP, Papirus, 1997.
- _____. “Esquecer para lembrar e ser” (texto mimeo.).
- BRANDÃO, J.S. **Mitologia Grega**. Vo. II, 11ª Ed., Petrópolis, Vozes, 2000.
- CASTRO, M.F.P. “Apresentação”, in CASTRO, M.F.P. (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 1996.
- CHAUÍ, M. “Sobre o medo”, in CARDOSO, S. et al. **Os sentidos da Paixão**. 11ª Ed. São Paulo, Companhia das letras, 1987.
- _____. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. 2ª Ed., São Paulo, Moderna, 1995.
- COLLARES, C.A. L. e MOYSÉS, M.A. A., **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo, Cortez; Campinas: UNICAMP: Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

DAMASIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

DARWIN, C.R. **A origem das espécies e a seleção natural**. 5ª Ed., São Paulo, Hemus Editora Ltda, s/d.

_____. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

DEL RIO, P. “Signos para la razón, signos para la emoción: pistas para el análisis cultural de protocolos”. in **Comunicación y cultura**, 1997, 1-2, pp. 85-118.

DESCARTES, R. **Obras Escolhidas**, 3ª Ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1994.

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Vol 2. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Vol. 1. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1994a.

ENGELMANN, A **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. Ensaio nº 36, São Paulo, Ática, 1978.

ENGELS, F. “Transformação do macaco em homem”, in MESSIAS, N. (org.). **O homem e a cultura**. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1976.

FONTANA, R.A..C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas; SP: Autores Associados, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d’água, 1994.

FREUD, S. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Vol. XVII. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

_____. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Vol. III. Rio de Janeiro, Imago, 1986.

_____. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Vol XIII. Rio de Janeiro, Imago, s/d.

GABBI Jr, O. M. **Freud: racionalidade, sentido e referência**. Campinas: UNICAMP, CLE, 1994.

- GALVÃO Gomes Pereira, M.I.. **Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil**. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.
- GALVÃO, W.B. e GOTLIB, N.B. (orgs.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- GEERTZ, F. “A transição para a humanidade”, in MESSIAS, N. (org.). **O homem e a cultura**. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1976.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo, Companhia das letras, 1989.
- GÓES, M.C.R. “A natureza social do desenvolvimento psicológico”, in **Cadernos CEDES**. Campinas; SP: Papyrus, nº 24, 1991, pp. 17-24.
- _____. “As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos”, in GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A L. B. (Orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas; SP, Papyrus, 1997.
- _____. “A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet”, in **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 71, Campinas, CEDES, 2000, pp. 116-131.
- _____. “A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade”, in **Cadernos CEDES**. Campinas; SP: Papyrus, nº 50, 2000a, pp. 9-25.
- HALBWACHS M. **A memória coletiva**. São Paulo, Edições Vértice, 1990.
- HARRIS, P. L. **Criança e emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- HARROCHE, C. **Da palavra ao gesto**. Campinas; SP, Papyrus, 1998.
- JONES, N.B. “Características do estudo etológico do comportamento humano”, in JONES, N.B. **Estudos etológicos do comportamento da criança**. São Paulo, Pioneira, 1981.
- LAPLANE, A.L.F. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí, UNIJUÍ, 2000.
- LE GOFF. J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

- LEBRUN, G. “O conceito de paixão”, in CARDOSO, S. et al. **Os sentidos da Paixão**. 11^a Ed. São Paulo, Companhia das letras, 1987.
- LEITE, I. **Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica**. Araraquara, JM Editora, 1999.
- LURIA, A e YODOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- MELLO, G.N. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**. 9ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- MESQUITA, B., FRIJDA, N.H. e SCHERER, K.L. “Culture and emotion” in BERRY, J.M., at al. **Handbook of Cross-cultural Psychology**, 2ª Ed., Vol. II, Allyn and Bacun, Boston, 1997.
- MIDDLETON, D. e EDWARDS, D. “La construccion social del recuerdo y el olvido”, in MIDDLETON, D. e EDWARDS, D. (orgs.). **Memória compartilhada: la naturaleza del recuerdo y del olvido**. Barcelona: Paidós, 1990.
- NOGUEIRA, A L.H. “Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da escrita”, in SMOLKA, A L.B. e GÓES, M.C.R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas; SP: Papirus, 1993.
- OLIVEIRA, Z.M.R. “Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sóciohistórica”, in **Caderno CEDES**. Campinas, Papirus, nº 35, 1995, pp. 51-63.
- _____ et al. **Creches: faz-de-conta & cia**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1992.
- ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- OTTA, E. **O sorriso e seus significados**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.
- PADILHA, A.M.L. **Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo, Plexus, 1997.
- _____ **Bianca, o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. Tese de Doutorado, Campinas:SP, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- PALLOTTINI, R. **Dramaturgia: a construção do personagem**. São Paulo, Ática, 1989.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queirós, 1991.

PINO, A. “Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola”, in PEDROZA, M.I. (org.), **Investigação da criança em interação social**. Coletânea da ANPEPP, nº 4, Recife, Editora Universitária, UFP, 1996.

_____ “Afetividade e vida de relação”, Texto mimeo.

_____ “O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski”, in **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 71, Campinas, CEDES, 2000, pp. 45-78.

_____ “A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação”, in PLACCO. V.M.N.S. **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo. Educ, 2000a.

POLITZER, G. **Crítica dos fundamentos da Psicologia: a psicologia e a psicanálise**. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1998.

REY, F.L.G. “El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski”, in **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 71, Campinas, CEDES, 2000, pp. 132-148.

RIBEIRO, P.R.M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo, EPU, 1990.

ROCHA, M.S.P.M.L. “O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola”, in GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A L. B. (Orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas; SP, Papirus, 1997.

_____ **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí, UNIJUÍ. 2000.

ROCHEUX, J.Y. “Vygotsky et Wallon: pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect” in ROCHEUX, J.Y. (org.) **Avec Vygotsky**. Paris, Ladispute/Snédit, 1999.

ROJO, R.H.R. Linguagem: representação ou mediação?, in **Veredas: revista de estudos lingüísticos da Universidade Federal de Juiz de Fora**. V. 1, nº 1, Juiz de Fora, 1997, pp.41-49.

ROSENFELD, L. **A invenção da memória: uma nova visão do cérebro**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1994.

SANTOS, S.D.M. **Sinais dos tempos: marcas da violência em diferentes modos de linguagem da criança**. Dissertação de Mestrado, Campinas:SP, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SMOLKA, A L.B. “A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise”, in **Cadernos CEDES**, Campinas; SP: Papirus, nº 24, 1991, pp. 51-65.

_____ “A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura”, in SMOLKA, A L.B. e GÓES, M.C.R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas; SP: Papirus, 1993.

_____ “Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos”, in **Temas em Psicologia**, nº 1, 1993a.

_____ “Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco”. **Cadernos Cedex**, Campinas; SP: Papirus, nº 35, 1995, pp. 41-49.

_____ “Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimentos”, in GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A L. B. (Orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas; SP, Papirus, 1997.

_____ “Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual”. in **Anais do Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de Ciências**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 1997a, pp. 69-85.

_____ Relatório de pesquisa, **Aspectos da construção social da memória e da constituição da subjetividade no contexto da instrução formal**. CNPq, 1997b.

_____ “Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual”, in **Anais do encontro sobre teoria e pesquisa sobre o ensino de ciências**. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1997c.

_____ “The (in)proper and the (in)pertinent in the appropriation of social practices”. Congresso Internacional, Dinamarca, ISCRAT, Vol. 2, p. 437-474, Dinamarca, 1998.

_____ Relatório de Pesquisa, **Práticas sociais, processos de significação e educação prospectiva**, CNPq, 1999.

_____ “Lembranças e emoções significadas: um estudo com adolescentes em fase de conclusão do ensino fundamental” (texto mimeo.).

_____ “A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural”. in **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 71, Campinas, CEDES, 2000, pp. 166-193.

SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. e PINO, A. “La constitución del sujeto: una cuestión persistente”, in WERTSCH, J.V.; DEL RÍO, P. e ÁLVAREZ, A. **La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas**. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

TASSONI, E.C.M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Campinas-SP, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

VAN DER VEER e VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo, Loyola, 1996.

VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.

VERNANT, J. **O universo, os deuses, os homens**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa, Antídoto, 1979.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VIGOSKII, L. S. **La imaginacion y el arte en la infancia (ensayo psicológico)**. México, Hispanicas, 1987.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____ **Fundamentos de defectologia. Obras Completas**. Tomo cinco. 2ª Ed. Habana, Pueblo y Educación, 1997.

_____ **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____ **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

_____ “Manuscrito de 1929”. **Educação e Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 71, Campinas, CEDES, 1929/2000, pp. 21-44.

VYGOSTI, L.S. “Imaginación y creatividad del adolescente”, in VYGOSTI, L.S. **Obras Escogidas, IV, Psicología infantil**. Madrid, Visor, 1996a.

WALLON. H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____ **Objectivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975a.

_____ “A atividade proprioplástica”, in WEREBE, M.J.G. e NADEL-BRULFERT (Orgs.) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

_____ **As origens do pensamento na criança**. São Paulo, Manoel, 1989.

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

_____ **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1995a.

WEREBE, M.J.G. e NADEL-BRULFERT (Orgs.) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

WERTSCH, J. **Vygotsky y a formación social de la mente**. Madrid: Paidós, 1988.

ZAZZO, R. **Henri Wallon: psicologia e marxismo**. Lisboa, Editorial Veja, 1978.

ANEXOS

Anexo I

Breve relato das atividades realizadas no projeto

“Lembranças e emoções significadas: um estudo com adolescentes em fase de conclusão do ensino fundamental”

Com o projeto “Lembranças e emoções significadas: um estudo com adolescentes em fase de conclusão do ensino fundamental”, pretendíamos aprofundar a reflexão sobre a construção social e histórica da memória e do afeto, e, mais especificamente, das lembranças e da emoção significadas, na dinâmica das práticas cotidianas.

Para o desenvolvimento dessa investigação, nada mais interessante do que retornar a um lugar (velho) conhecido em que cada canto, cada elemento ou objeto impõe-se, transbordante de evocações e de histórias, tantas quantos são os ângulos e nuances sob os quais podemos olhar em um caleidoscópio. Nada mais interessante do que reestabelecer contatos com e entre pessoas que têm uma história partilhada – pessoas que trabalharam juntas, que estudaram e aprenderam umas com as outras, que dançaram e cantaram e se entristeceram e se alegraram juntas; pessoas que constituíram umas às outras. Pessoas que estiveram juntas, mas que se separaram. O que acontece quando essas pessoas se reencontram, tempos depois? Que lembranças e emoções afloram? Há diferenças significativas nos modos de lembrar, no foco das lembranças e nas emoções que emergem entre aqueles que ficaram e entre aqueles que ficaram e os que partiram? E quando essas relações, lembranças e emoções envolvem o espaço escolar?

Voltamo-nos para a escola em que diferentes projetos de pesquisa já haviam sido realizados por nós. Uma escola cuja história fizemos parte em um dado momento e da qual também podíamos nos lembrar.

Mediante a avaliação de formas de contato e do trabalho realizado com os adolescentes anteriormente – no transcorrer da pesquisa “Memória e história na escola” – bem como de seus interesses e desejos, ponderamos sobre a possibilidade de seguir um rumo diferente daquele trilhado nessa investigação. Dentre as diversas possibilidades de

organização de um trabalho prático e empírico que permitisse pesquisar lembranças e emoções, as condições nos levaram a elaboração de uma proposta de Oficinas de Arte e Linguagem.

Era nossa intenção envolver especialmente os adolescentes que haviam participado de projetos de pesquisa realizados na escola quando cursavam a primeira e/ou segunda séries. Isto nos levou, após o levantamento de várias alternativas, a pensar em uma possível participação em aulas de Educação Artística para as duas turmas de oitava série da escola. Um contato inicial foi feito com a professora da disciplina e a proposta de oficinas foi apresentada a ela, que, prontamente, aceitou participar do trabalho.

Foram realizadas quinze oficinas, entre os meses de agosto e dezembro, as quais tiveram situações registradas com o auxílio de câmera de vídeo, gravador e máquina fotográfica, além de diário de campo. O primeiro encontro foi reservado para a apresentação da proposta e da equipe de trabalho aos alunos das duas turmas, bem como para uma sondagem inicial de sua composição e interesses. Essas impressões iniciais, somadas ao material recolhido em entrevista realizada com a professora da disciplina, foram levadas em conta na proposta de montagem das oficinas, que foram sendo avaliadas e reorganizadas no transcorrer do trabalho. Para isto, contamos com a colaboração de professores – também pós-graduandos da FE/UNICAMP – das áreas de artes, música e educação física, além da participação da professora da disciplina, em momentos diferenciados. A realização de cada oficina ocorria no tempo de duas aulas seguidas, sendo que o trabalho com a turma da 8ª série A ocorria às quartas-feiras, durante as duas primeiras aulas, e com a 8ª série B, às sextas-feiras, nas duas últimas aulas.

De um modo geral, em cada oficina estavam presentes pelo menos três adultos: a professora da sala, a professora que ministrava a oficina e uma pesquisadora, responsável pelas filmagens e auxílio na organização do material. Entretanto, na medida em que as relações com os adolescentes foram se estreitando, a responsabilidade pelas filmagens foi sendo compartilhada com eles.

Todas as oficinas foram realizadas com as duas turmas, ainda que nem sempre na mesma ordem. Isto nos pareceu interessante, porque queríamos contar com o elemento

surpresa e expectativa por parte dos alunos, no que diz respeito ao trabalho realizado. Eles sabiam quando nós iríamos, mas não, ao certo, o que seria desenvolvido.

Ao todo, foram realizadas seis oficinas com cada turma. Nossa intenção foi iniciar com propostas de trabalho mais individuais, que implicassem uso de espaço e movimentos mais restritos e aos poucos ir ampliando o universo de ação, desenvolvendo atividades mais coletivas, perpassadas por uma liberdade maior de movimentos. Acreditávamos que, na medida em que o trabalho fosse avançando, o conhecimento mútuo entre equipe de professores e alunos iria se ampliando, permitindo um nível maior de confiança e descontração.

Foram realizadas as seguintes oficinas:

- 1) Pintura: ministrada em uma sala pela professora Sueli Ferreira e na outra pela professora da disciplina, teve como tema “O que eu mais gosto de fazer na vida”.
- 2) Argila: ministrada em uma sala pela professora Sueli e na outra pela professora Maria Flávia S. Barbosa. Na 8ª A, o tema que orientou a modelagem foi a música “Na carreira”, de Chico Buarque e Edu Lobo; e na 8ª B a música “A banda”, de Chico Buarque.
- 3) Música: ministrada pela professora Maria Flávia. A oficina envolveu a audição de trechos de músicas produzidas com diferentes instrumentos e ritmos; experimentação de sons e produção de seqüências rítmicas, por parte dos alunos utilizando sucata e acompanhamento de seqüências rítmicas determinadas pela professora.
- 4) Máscara feita com papel cartão e enfeitada com diferentes tipos de materiais: coordenada pela professora Sueli.
- 5) Teatro/corpo: ministrada pela professora Flávia F. de Souza. Ao som de diferentes tipos de música, foram realizadas atividades de alongamento/aquecimento; produção de movimentos em coordenação com um ou mais colegas; modelagem do corpo do outro; jogo, envolvendo a determinação de movimentos e/ou seqüência de movimentos para os oponentes realizarem.
- 6) Teatro/roupas: também coordenada pela professora Flávia. Mediante a apresentação de vários tipos de materiais (papéis, tule, fitas, lantejoulas, brocal, etc.) foi solicitado aos alunos a confecção de roupas, as quais, em composição com as máscaras, seriam

apresentadas sob a forma de desfile, dramatização, dança ou outra forma sugerida pelos alunos.

Após as oficinas, houve um encontro para a apresentação de cenas de vídeo gravadas e fotografias tiradas no transcorrer do semestre, mas o último contato com o grupo todo foi na cerimônia de formatura da 8ª série, momento que também foi, em parte, filmado e fotografado. Um último encontro ocorreu, ainda, com dois alunos da antiga 8ª A, já no ano de 2000, para assistir à fita da cerimônia de formatura gravada por uma das pesquisadoras.

O início do trabalho constituiu-se em um momento de grande aprendizado para todos os envolvidos na pesquisa. Uma equipe de profissionais relativamente grande adentrava a uma sala de aula em que estudavam adolescentes para realizar um trabalho conjunto com a professora. Essa era uma situação nova para todos os participantes e a definição de lugares e papéis de cada um demandou certo espaço de tempo. A pesquisa organizava-se a partir de um trabalho de intervenção e, ainda que parte dessa equipe conhecesse a rotina da escola e não fosse estranha a muitos dos alunos, havia muito a se definir no novo contexto de relação.

Iniciamos com as oficinas de pintura e argila, materiais e formas de trabalho mais conhecidos dos adolescentes. Talvez menos comum fosse o fato de desenvolverem as tarefas na sala de aula, contando com a presença de um número maior de adultos e de serem filmados enquanto trabalhavam.

Nesse primeiro momento, com relação aos alunos, predominava um certo retraimento: poucas verbalizações audíveis, vozes que se alteravam somente para responder perguntas feitas pela professora ou para pedir esclarecimentos acerca das atividades; muito silêncio; movimentos e gestos mais restritos à atividade realizada, expressões faciais indecifráveis para nós. Diferentemente das crianças que muitos deles foram e com as quais trabalhamos no passado, a maioria dos adolescentes apresentou-se bastante reservada durante as primeiras oficinas e alguns permaneceram dessa forma durante quase todo o trabalho realizado.

Ruídos, sons, vozes e um pouco mais de movimento, ainda que com muita contenção, fizeram-se presentes nas oficinas de música. No modo como alunos das duas turmas se envolveram com essa atividade já foi possível identificar algumas diferenças entre elas.

Não obstante as diversidades, gradualmente fomos estreitando os laços com alunos das duas turmas. Um conhecimento maior de ambas as partes foi possibilitando o estabelecimento

de uma relação de confiança, e propiciando, inclusive, um engajamento maior de todos na realização adequada das tarefas.

Aos poucos, a própria a dinâmica do trabalho realizado foi permitindo esse maior entrosamento. As atividades implicadas nas oficinas de máscara, teatro/corpo e teatro/roupas exigiam uma maior movimentação e interação entre os alunos e dos alunos com as professoras. As tarefas que, de início, estavam mais restritas às carteiras em que eles estavam sentados, paulatinamente começaram a envolver a sala de aula e, em alguns momentos, o pátio. Os adolescentes começaram a movimentar mais o próprio corpo, realizar tarefas que implicavam o contato com o corpo do colega, confeccionar roupas de papel, dramatizar, desfilar e dançar. Aproximação, descontração e conversas cada vez mais ocupavam o espaço do distanciamento, dos movimentos contidos e do silêncio, na relação estabelecida entre nós e os adolescentes.

Um outro aspecto que contribuiu de forma significativa para essa mudança foi o fato de deixar alguns instrumentos de registro nas mãos dos alunos, como por exemplo a câmera, o gravador e a máquina fotográfica. Quando esses instrumentos eram manipulados por eles, havia uma descontração e interação maior. Faziam brincadeiras frente à câmera, conversavam mais entre si e com aquele que filmava, criavam situações para serem gravadas. Gradualmente, os adolescentes expunham-se mais aos nossos olhares e à lente da câmera.

ANEXO II

Letra da música “A Banda”

Estava à toa na vida, o meu amor me chamou
Prá ver a banda passar, cantando coisas de amor.
A minha gente sofrida despediu-se da dor
prá ver a banda passar, cantando coisas de amor.

O homem sério que contava dinheiro parou.
O faroleiro que contava vantagem parou.
A namorada que contava as estrelas parou
para ver, ouvir e dar passagem.
A moça triste que vivia calada sorriu.
A rosa triste que vivia fechada se abriu.
E a meninada toda se assanhou,
prá ver a banda passar, cantando coisas de amor.

Estava à toa na vida, o meu amor me chamou...

O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou
que ainda era moço prá sair no terraço e dançou.
A moça feia debruçou na janela
pensando que a banda tocava prá ela.
A marcha alegre se espalhou na avenida e insistiu.
A lua cheia que vivia escondida surgiu.
Minha cidade toda se enfeitou
prá ver a banda passar, cantando coisas de amor.

Mas para meu desencanto, o que era doce acabou.

Tudo tomou seu lugar, depois que a banda passou.
E cada qual no seu canto e em cada canto uma dor
depois da banda passar, cantando coisas de amor
depois da banda passar, cantando coisas de amor.