UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MILENA MOURA DOS SANTOS

Emoção e aprendizado: o que pensam os professores?

Campinas
2018

Milena Moura dos Santos

Emoção e aprendizado: o que pensam os professores?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da UNICAMP sob a orientação da professora Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino como requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia.

CAMPINAS

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Santos, Milena Moura dos, 1995-
Sa59e Emoção e aprendizado : o que pensam os professores? / Milena Moura dos Santos. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Lavinia Lopes Salomão Magiolino.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Emoção. 3. Aprendizado. 4. Perspectiva histórico-cultural. I. Magiolino, Lavinia Lopes Salomão, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-07-2018

Prof^a. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Ma. Ana Stela Couto Lemos

Dedico esse trabalho ao meu pai Gilson (*in memoriam*), que mesmo não estando presente fisicamente, acredito que está sempre ao meu lado me guiando e feliz com as minhas conquistas. Dedico também à minha mãe Ana Cristina e ao meu noivo Gustavo que sempre me incentivaram a continuar.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente à minha família, especialmente à minha mãe, Ana Cristina, e à minha avó, Inez, as quais me educaram e me acompanharam durante toda a minha vida escolar, auxiliando-me para que eu pudesse me tornar a pessoa que sou hoje. Obrigada por me inspirarem, por me apoiarem, por permitirem que eu chegasse até aqui e por serem o meu maior exemplo de pessoas.

Em segundo lugar, gostaria de prestar os meus sinceros agradecimentos ao meu noivo, Gustavo, o qual teve um papel importante em todo esse processo de formação na graduação. Que esteve ao meu lado em todos os momentos. Naqueles mais difíceis em que pensei em desistir, sempre me animando, me dando forças para continuar e acreditando na minha capacidade. E também nos momentos alegres, comemorando comigo.

Agradeço - às minhas amigas da faculdade, especialmente à Núria e à Lara, com as quais passei minhas manhãs, tardes e noites, durante os últimos quatro anos, estudando, conversando, ouvindo, desabafando, chorando, rindo. Obrigada pela oportunidade que me deram de aprender e crescer como pessoa. Que nossa amizade perdure pelo resto da vida.

Não poderia deixar de agradecer à direção da escola onde realizei as entrevistas e às cinco professoras que se disponibilizaram a participar desta pesquisa e serem entrevistadas, pois sem as suas contribuições, esse trabalho não seria possível.

Obrigada Lavínia por ter aceitado me orientar e por ter dedicado seu tempo me guiando para que esse trabalho fosse escrito da melhor forma possível. Obrigada por toda a carga de conhecimento que você me disponibilizou e pela grande contribuição que teve em minha formação.

E por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer à minha segunda leitora, Ana Stela, por ter aceito ler meu trabalho e pelas contribuições.

RESUMO

Considerando que as manifestações emocionais têm grande impacto nas relações de ensino, nos perguntamos: que compreensão sobre emoção e aprendizado vem sendo articulada pelos professores no contexto do Ensino Fundamental I? Nesse âmbito, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo principal objetivo foi compreender as relações entre emoção e aprendizagem no âmbito escolar, partindo do ponto de vista dos professores, tomando como base os pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Para tanto, em um primeiro momento foi feito um levantamento bibliográfico voltado ao tema das emoções e sua relação com o aprendizado na perspectiva referida. Em um segundo momento, foi realizado o trabalho de campo, o qual consistiu em entrevista semiestruturada com cinco professoras de uma escola municipal de Campinas-SP. Por fim, os dados foram transcritos, organizados em expressões-chave e analisados, tomando como foco as relações que estas fazem entre emoção e aprendizado. Por meio das entrevistas foi possível notar que a maioria das professoras percebem as expressões das emoções das crianças nas salas de aula, como forma de indisciplina e mau comportamento, e as relacionam aos problemas vivenciados em suas casas. A maioria delas demonstrou se importar com as emoções dos alunos e apresentaram diversas estratégias que utilizam para lidar com as mesmas, para que não interfiram de forma negativa no aprendizado.

Palavras-chave: Emoção; Aprendizado; Perspectiva histórico-cultural; Vigotski.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 VIGOTSKI E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	13
1.1 Pensamento e linguagem.....	14
1.2 Desenvolvimento e aprendizado	16
2 VIGOTSKI E AS EMOÇÕES	18
2.1 Desenvolvimento das emoções: de Darwin a Lewin.....	19
2.2 As emoções em uma perspectiva histórico-cultural	21
2.3 Emoção e aprendizado.....	23
3 O QUE PENSAM OS PROFESSORES?	27
3.1 Caracterizando o campo da pesquisa	28
3.2 Caracterizando os sujeitos da pesquisa.....	28
3.3 Análise dos dados.....	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICES	44

INTRODUÇÃO

Quando tento me lembrar sobre o momento exato em que escolhi ser professora, eu não consigo. Como toda criança, eu já quis ser veterinária, dentista, artista e até caixa de supermercado. Mas a única profissão que sempre persistiu, foi ser professora.

Minha mãe é pedagoga formada pela Unicamp e atua na rede municipal. Quando eu era criança, sempre gostei de ajudá-la com as atividades da escola, seja desenhando nas folhas de mimeógrafo ou colocando as atividades em ordem alfabética. Por outro lado, também já vi minha mãe chegar em casa chorando por ter que lidar com uma turma muito difícil.

Também ajudei no processo de alfabetização do meu irmão mais novo e sempre gostei de ensiná-lo algo adiante do que ele estava aprendendo (hoje entendo que eu estava atuando na zona de desenvolvimento proximal do meu irmão. Esse conceito será explicado no primeiro capítulo deste trabalho).

Portanto, mesmo sabendo das dificuldades da profissão, desde cedo eu já tinha a certeza de que queria cursar pedagogia, na Unicamp, e fui obrigada a ouvir todos aqueles discursos como, “Mas... pedagogia? Por que desperdiçar a sua inteligência?”, “Você tem certeza disso? Professor ganha pouco, hein-!”

Aos poucos fui refletindo e percebendo que ser professor exige muita responsabilidade, pois o professor afeta a vida de muitas crianças e, dependendo de suas concepções e de como ele atua, pode afetar tanto positivamente como negativamente.

No ano de 2016, durante o feriado da Páscoa, participei de um evento religioso para jovens, no qual o tema era “Sentimento: a força de um idealista”. Após estudar sobre o tema e o relacionar com a minha área de interesse, que é a pedagogia, comecei a refletir sobre o quão importante é olhar para a questão dos sentimentos e emoções no âmbito escolar e das salas de aula, pois muitas vezes esses são deixados de lado para que a transmissão dos conteúdos seja priorizada.

Os termos emoção, sentimento e afetividade, com o passar do tempo e por conta de questões como a variação dos idiomas, sofreram diversas transformações semânticas que modificaram seus sentidos (MAGIOLINO, 2010). De acordo com o Dicionário Michaelis Online, um dos significados encontrados para a palavra afetividade é “conjunto de fenômenos psíquicos que se revelam na forma de emoções e de sentimentos”¹.

¹ Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/afetividade/>>. Acesso em 31 jan. 2018.

Já a palavra emoção é descrita como “perturbação dos sentimentos; turbação” ou “reação afetiva de grande intensidade que envolve modificação da respiração, circulação e secreções, bem como repercussões mentais de excitação ou depressão”².

Por último, a palavra sentimento tem diversos significados como “capacidade ou aptidão para sentir; disposição para ser facilmente comovido ou impressionado; sensibilidade”; “faculdade de conhecer, apreciar, perceber; noção, senso”; “atitude moral ou mental que se caracteriza pelo estado afetivo”, entre outros. Em seu plural, é descrita como “conjunto das qualidades e dos instintos morais de um indivíduo”. O dicionário também apresenta a expressão “sentimento de culpa” e a descreve como sendo o “estado emocional de uma pessoa após cometer ato que considera imoral, indigno; estado de autorrecriação”³.

No âmbito da Psicologia, um dos campos científicos em que essa pesquisa está circunscrita, diversos autores discorrem sobre o tema da afetividade, dos sentimentos e das emoções. Neste trabalho iremos nos basear nos estudos de Vigotski⁴, ou seja, na perspectiva histórico-cultural. Portanto, embora esta seja uma questão polêmica que não teremos condições de aprofundá-la, convém buscar diferenciar os termos sentimento, afeto e emoção, também dentro dessa perspectiva.

Vigotski admitiu a importância da distinção dos termos, no entanto, é possível observar uma indiferenciação terminológica em seus trabalhos (MAGIOLINO, 2010). Porém, tomando como base a perspectiva histórico-cultural, é possível dizer que a emoção “é histórica e culturalmente constituída como função psicológica superior” (MAGIOLINO, 2015, p. 142). Já o sentimento, “trata-se de uma emoção atemporal, que perdura, permanecendo viva na memória e na fantasia” (MAGIOLINO, 2015, p. 144).

Por fim, “os afetos são mediados pelas emoções e consistem, em parte à energia que as (trans)forma e (i)mobiliza” (MAGIOLINO, 2010, p. 45). Portanto, para Magiolino (2015), “afeto, emoção e sentimento são compreendidos no sentir, pensar e agir humano e em sua relação com a ética e com a atividade criadora” (p. 144).

De acordo com Oliveira e Rego (2003), para Vigotski, os seres humanos aprendem a agir, a pensar, a falar e também a sentir, por conta dos conceitos culturalmente construídos transmitidos através da interação com os outros seres humanos. Portanto, o aprendizado sobre as emoções também começa nas primeiras horas de vida do indivíduo

² Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/emoção/>>. Acesso em 31 jan. 2018.

³ Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sentimento/>>. Acesso em 31 jan. 2018.

⁴ Optamos aqui por esta grafia, por ser a tradução mais adequada do russo para o português.

e estas sofrem transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem (OLIVEIRA; REGO, 2003). Ou seja, razão e emoção estão interligadas e uma depende da outra para o desenvolvimento integral do ser humano.

É na escola, onde parte desse desenvolvimento pode ser potencializado. A escola é um espaço de formação humana, onde ocorrem trocas de conhecimento, relações e conflitos. Dessa forma, é também um espaço em que as emoções e sentimentos se constituem (TORDIN, 2016).

De acordo com Tordin (2016), as experiências vividas na escola podem ser tanto positivas como negativas. Conseqüentemente, geram sentimentos que irão interferir no aprendizado. Portanto, um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizado, é a qualidade da interação entre professor e aluno:

Se o aluno gosta do ambiente da escola e da sala de aula, se sente confortável ali, é bem tratado, é respeitado, se consegue ver sentido no que aprende, a escola se tornará alvo de projeções afetivas positivas pelo aluno, será algo de valor para ele. Mas, por outro lado, se ele é humilhado constantemente, se duvida da sua capacidade intelectual e social, é desrespeitado, este ambiente será alvo de projeções afetivas negativas, não sendo valorizado pelo mesmo (TORDIN, 2016, p. 25)

Ao considerar esses aspectos da emoção e suas relações com a aprendizagem, o tema deste trabalho foi delineado até chegarmos nos seguintes questionamentos: quais serão as relações que os professores fazem entre a aprendizagem e as emoções das crianças na sala de aula? Será que eles dão importância às emoções dos alunos ao ministrarem suas aulas? Se sim, como lidam e como relacionam o aprendizado com as emoções?

Assim sendo, o objetivo geral do trabalho foi analisar as concepções de professoras, de uma escola pública do município de Campinas, quanto a relação estabelecida entre emoções e aprendizagem, sob a luz da perspectiva histórico cultural de Vigotski, por meio de entrevistas semiestruturadas com estas.

Dessa forma, um dos objetivos específicos foi compreender a problemática das emoções na perspectiva histórico-cultural, tendo em vista o desenvolvimento integral do ser humano. Para isso, em um primeiro momento, no capítulo “Vigotski e a perspectiva histórico-cultural” abordamos, brevemente, a trajetória e alguns conceitos ou noções básicas para entender as ideias de Vigotski, como plasticidade cerebral, cultura, instrumentos e signos, mediação.

Vigotski dedica parte de seu trabalho para explicar as relações entre pensamento e linguagem. Portanto, ainda pensando nos conceitos básicos de sua perspectiva, também

dedicamos um tópico, o 1.1, “Pensamento e linguagem”, para explicar essas relações. Afinal, o pensamento e a linguagem, “são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana” (VYGOTSKY, 1987, p. 132).

No tópico 1.2, “Desenvolvimento e aprendizado”, trazemos mais noções importantes da perspectiva de Vigotski, como nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal.

A partir do conhecimento de todos esses conceitos, foi possível começar a refletir sobre a implicação da teoria deste autor na educação e como elas se relacionam com as emoções, para que a análise das concepções das professoras fosse possível.

Compreendidos os conceitos e noções, no segundo capítulo, “Vigotski e as emoções”, entramos especificamente na questão das emoções em alguns trabalhos de Vigotski.

No tópico 2.1, “Desenvolvimento das emoções: de Darwin a Lewin”, apresentamos a síntese que Vigotski realiza sobre como autores, que vão desde de Charles Darwin até Kurt Lewin, entendem as emoções, como essas atuam em nosso corpo e como elas se desenvolvem na infância.

Já no tópico 2.2, “As emoções em uma perspectiva histórico-cultural”, abordamos alguns autores contemporâneos que estudam as emoções em Vigotski, pela perspectiva histórico-cultural.

No tópico 2.3, “Emoção e aprendizado”, olhamos para a relação direta entre as emoções e o aprendizado das crianças, e como essa relação (ou a falta dela) pode levar ao fracasso escolar ou tornar o aprendizado uma experiência positiva na vida das crianças.

No terceiro capítulo, “O que pensam os professores?”, justificamos a importância em compreender as relações que os professores fazem entre emoção e aprendizagem e introduzimos a parte metodológica do trabalho.

Dessa forma, no tópico 3.1, “Caracterizando o campo da pesquisa”, descrevemos a escola onde as entrevistas foram realizadas, e no tópico 3.2, “Caracterizando os sujeitos da pesquisa”, apresentamos as professoras entrevistadas, para em seguida iniciarmos a análise das mesmas no tópico 3.3, “Análise dos dados”.

Por fim, o último capítulo traz nossas considerações finais sobre o tema, nos apoiando no que fora apresentado nos capítulos anteriores. Neste trabalho, o tema não foi esgotado, pois o objetivo maior foi compreender a temática na perspectiva assumida e refletir sobre a sua importância e em como ela trará aprendizados para a formação em pedagogia e atuação na prática.

1 VIGOTSKI E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Lev Semenovich Vigotski nasceu em 1896, em um país da extinta União Soviética. Cresceu em um ambiente com muito estímulo intelectual, então formou-se em Direito, mas também estudou história, filosofia, psicologia, literatura e até medicina.

Também realizou atividades profissionais bem diversificadas: “foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que lia, escrevia e dava conferências” (OLIVEIRA, 1995, p. 20). Consequentemente, seus trabalhos escritos também passam por todas essas áreas.

Como será possível observar no próximo capítulo, nas obras de Vigotski, não há uma definição pronta sobre emoção, mas sim, um movimento de elaboração conceitual (MAGIOLINO, 2010).

Influenciados pelo clima de idealismo e efervescência intelectual de uma Rússia pós-revolução, Vigotski e seus contemporâneos desejavam desenvolver uma nova psicologia que superasse a crise das psicologias da época: psicologia como ciência natural e psicologia como ciência mental (OLIVEIRA, 1995). Portanto, buscavam integrar em uma mesma perspectiva “o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1995, p. 23).

A abordagem de Oliveira (1995), delinea os três pilares básicos do pensamento de Vigotski. O primeiro baseia-se no fato de que “as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral” (OLIVEIRA, 1995, p. 23).

O segundo pilar diz que, “o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico” (OLIVEIRA, 1995, p. 23). Processo esse que depende da cultura, pois as funções psicológicas superiores do homem, estão baseadas nos modos culturalmente construídos. Portanto, a cultura faz parte da constituição humana.

E de acordo com o último pilar, “a relação homem / mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos” (OLIVEIRA, 1995, p. 23). Ou seja, a relação não é direta pois existem elementos intermediários como os instrumentos e os signos⁵.

⁵ A questão dos instrumentos e signos é polêmica entre os autores que estudam Vigotski. Aqui apresentamos apenas a visão de Oliveira (1995), pelo fato deste ser um Trabalho de Conclusão de Curso e ter um curto período de tempo para ser realizado. Dessa forma não foi possível ler o que o próprio autor diz sobre o assunto.

Neste pilar é possível perceber as influências marxistas no pensamento de Vigotski, pois ele busca explicação para as relações entre indivíduo e mundo nos processos de trabalho: “no trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva, por outro lado, a criação e a utilização de instrumentos” (OLIVEIRA, 1995, p. 28). Nesse caso, o instrumento é utilizado para alcançar algum objetivo, portanto torna-se um objeto social e um mediador da relação homem/mundo (OLIVEIRA, 1995).

Já os signos, são elementos que representam outros objetos ou situações para auxiliar o homem nos casos que exigem memória ou armazenamento de informações (OLIVEIRA, 1995). Por exemplo, fazer uma lista de compras por escrito (no caso, a palavra maçã é um signo que representa a fruta), ou ainda amarrar uma fita no braço para não se esquecer de algo (a fita é o signo que representa o que não pode ser esquecido).

Os sistemas de signos (códigos para decifrar o mundo) são construídos a partir da “experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real” (OLIVEIRA, 1995, p. 37).

Essas formas culturalmente determinadas só são interiorizadas através da interação social, possibilitando assim, o desenvolvimento psicológico do indivíduo. A linguagem, sendo um elemento mediador, exerce papel importante na comunicação entre os indivíduos e para o funcionamento psicológico do homem (OLIVEIRA, 1995).

De acordo com Oliveira (1995), “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (p. 33). É importante lembrar que os processos de mediação se modificam conforme o indivíduo se desenvolve.

1.1 Pensamento e linguagem

O homem criou os sistemas de linguagem para se comunicar com seus semelhantes. Ou seja, é a necessidade de comunicação que impulsiona o desenvolvimento da linguagem. Esse “intercâmbio social” é uma das principais funções desta. A segunda função é a de “pensamento generalizante”, ou seja, “a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual” (OLIVEIRA, 1995, p. 43).

Segundo Oliveira (1995), Vigotski encontrou, nos chimpanzés, formas de funcionamento intelectual (utilizam instrumentos para resolver problemas) e de utilização de linguagem (emitem sons e fazem gestos para se expressarem emocionalmente e se comunicarem com os outros membros do grupo) e as considerou como sendo,

respectivamente, a “fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento” e “fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem”.

É importante lembrar que, são os significados das palavras que possibilitam a comunicação entre os usuários de uma mesma língua. Os significados são construídos baseados nas relações históricas entre homem e mundo e definem um modo de organizar o mesmo. Portanto, transformam-se constantemente à medida que necessitam de modificações, refinamentos, acréscimos (OLIVEIRA, 1995).

Essas transformações acontecem também ao longo do desenvolvimento do próprio indivíduo, para que os significados se aproximem cada vez mais dos conceitos estabelecidos na cultura. “Assim, a criança que aprendeu a distinguir a lua da luz do abajur e da lanterna vai, agora, aprender que a lua é um satélite, que gira em torno da Terra, que satélite é um tipo de astro diferente de planetas e estrelas, etc” (OLIVEIRA, 1995, p. 50).

Muito importante para Vygotsky (1987), antes de entender a relação entre o pensamento e a palavra, é compreender a natureza psicológica da fala interior. O bebê passa por um processo de aquisição da linguagem que existe em seu ambiente para poder se comunicar. Assim surge a fala egocêntrica, que é um estágio de desenvolvimento anterior ao da fala interior.

Segundo Oliveira (1995), a fala egocêntrica serve de apoio para o planejamento de ações a serem realizadas e para a solução de problemas. Ou seja, tem uma função pessoal relacionada às necessidades do pensamento que está em processo de transição, “no qual o discurso já tem a função que terá como discurso interior, mais ainda tem a forma da fala socializada, externa” (OLIVEIRA, 1995, p. 52).

De acordo com Vygotsky (1987), “a fala egocêntrica desaparece na idade escolar, quando a fala interior começa a se desenvolver” (p. 113), ou seja, uma acaba se transformando na outra. A fala interior, é a linguagem internalizada dirigida à própria pessoa, é o diálogo consigo mesmo, é o pensamento transformado em palavras.

A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal (VYGOTSKY, 1987, p. 127)

Concluindo, a relação entre pensamento e palavra é um processo contínuo que está em constante transformação e desenvolvimento. É por meio das palavras que o pensamento passa a existir, podendo assim, se mover, amadurecer, exercer funções e solucionar problemas e, a passagem do pensamento para a palavra, passa pelo significado (VYGOTSKY, 1987).

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica como um todo. Uma palavra é um microcosmos da consciência humana (VYGOTSKY, 1987, p. 132)

1.2 Desenvolvimento e aprendizado

Para estudar o desenvolvimento dos processos psicológicos, Vigotski adota a abordagem genética, pois busca entender a origem e o processo de formação deste ao longo da história humana e da história individual (OLIVEIRA, 1995).

Para além do desenvolvimento, Vigotski (2007) também chama a atenção para os processos de aprendizado, os quais começam muito antes de as crianças frequentarem a escola. Desde o nascimento, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento: “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (OLIVEIRA, 1995, p. 56).

De acordo com Vigotski (2007), para entender as relações entre os processos de desenvolvimento e a capacidade de aprender, é necessário considerar dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. E, entre esses dois níveis, existe um conceito específico de sua teoria, essencial para a compreensão das relações: a zona de desenvolvimento proximal⁶.

O nível de desenvolvimento real é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2007, p. 57). Ou seja, refere-se a uma etapa que a criança já alcançou. É aquilo que ela consegue realizar sozinha, como por exemplo, andar ou amarrar os sapatos, sem a ajuda de outras pessoas.

Já o nível de desenvolvimento potencial refere-se à capacidade da criança de realizar tarefas com a ajuda de um adulto ou de companheiros mais capazes. “Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo” (OLIVEIRA, 1995, p. 59). Por exemplo, se uma criança que está

⁶ Este termo, traduzido do inglês (*zone of proximal development*), é o mais difundido e utilizado no Brasil. Porém autores como Prestes (2010), criticam a escolha da palavra proximal. Prestes (2010), em sua tese de doutorado, defende que a tradução que mais se aproxima do termo original é “zona de desenvolvimento iminente”. A autora também critica a utilização de outros termos como linguagem ao invés de fala e, aprendizagem no lugar de instrução (PRESTES, 2010).

tentando montar cubos, observar uma mais velha montando, é provável que ela obtenha melhores resultados do que se ela tentasse sozinha.

Dessa forma a zona de desenvolvimento proximal pode ser definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 58)

Ou seja, se o nível de desenvolvimento real são as funções que já amadureceram, a zona de desenvolvimento proximal são as funções que estão em processo de maturação. É o caminho que a criança irá percorrer para conseguir consolidar as funções. É um domínio que está sempre se transformando: “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

De acordo com Vigotski (2007), é o aprendizado que desperta os processos internos de desenvolvimento (os quais operam apenas quando as crianças interagem com as pessoas de seu ambiente). Dessa forma, aprendizado não é desenvolvimento. E ainda, os processos de desenvolvimento acontecem de forma mais lenta que os processos de aprendizagem.

Segundo Oliveira (1995), a teoria de Vigotski tem grande implicação na escola: o professor, conhecendo o nível de desenvolvimento real das crianças, pode se adiantar ao desenvolvimento destas, ou seja, pode interferir em suas zonas de desenvolvimento proximal e provocar avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Apresentados alguns dos conceitos principais da teoria de Vigotski, podemos agora passar para o entendimento de seus pensamentos e estudos sobre as emoções.

2 VIGOTSKI E AS EMOÇÕES

Magiolino (2010), em sua tese de doutorado, realiza um estudo teórico das emoções nas obras de Vigotski. De acordo com esta, não há uma definição unívoca, um conceito pronto e acabado ou uma teoria formalizada das emoções em Vigotski. Mas há sim, uma movimentação voltada à elaboração conceitual:

Há uma noção de emoção que atravessa a perspectiva vigotskiana, uma noção plurívoca, polissêmica, inacabada, que assume diferentes conexões com outros conceitos e noções de acordo com o problema em pauta, assume e condensa diferentes sentidos de acordo com os interlocutores e o contexto (MAGIOLINO, 2010, p. 2)

Neste movimento de elaboração conceitual, Vigotski dialogou e analisou obras de outros autores que abordavam teorias de desenvolvimento e aprendizagem, linguagem e pensamento e emoções.

Alguns autores como Oliveira e Rego (2003), Magiolino (2010), defendem que Vigotski fundamenta-se no monismo proposto pelo filósofo Espinosa. Porém, autores como Toassa (2009), mostram que apesar de Vigotski se aproximar do conceito de afeto espinosano (os afetos “não são meras respostas a percepções de corpos externos: consistem numa mudança de potência do corpo e de sua idéia” (p. 33)), também havia aspectos da obra de Espinosa que o incomodavam, e ele pretendia criticá-los. Porém, ele faleceu antes de terminar seu manuscrito.

No primeiro tópico deste capítulo, priorizamos um capítulo do livro ⁷ *O desenvolvimento psicológico na infância* (VIGOTSKI, 1998), em que Vigotski realiza uma síntese sobre como autores - que vão desde de Darwin até Kurt Lewin (linhas anatômicas e fisiológicas até linhas psicológicas) - entendem as emoções, como essas atuam em nosso corpo e como elas se desenvolvem na infância. Com essa análise é possível observar como o entendimento sobre as emoções, e as próprias emoções em si, se transformam e se desenvolvem ao longo da história e do desenvolvimento humano.

Já no segundo tópico, trazemos a abordagem de alguns autores contemporâneos que estudam as emoções em Vigotski e na perspectiva histórico-cultural, como Magiolino (2015), Oliveira e Rego (2003), Silva e Magiolino (2016), pois as questões deixadas em aberto por Vigotski “ainda constituem polêmica no debate contemporâneo” (MAGIOLINO, 2010, p. 7).

⁷ Optamos por abordar apenas esse capítulo do livro neste tópico, novamente pelo fato deste texto ter caráter de Trabalho de Conclusão de Curso e ter um curto período de tempo para ser realizado, não permitindo a possibilidade de maiores análises.

2.1 Desenvolvimento das emoções: de Darwin a Lewin

Em seu livro *O desenvolvimento psicológico na infância* (VIGOTSKI, 1998), no capítulo intitulado “As emoções e seu desenvolvimento na infância”, Vigotski inicia o texto dizendo que o “capítulo das emoções” voltado ao naturalismo, era a “ovelha negra” entre os outros capítulos da psicologia que estudavam as emoções na época. Uma das causas está relacionada a Darwin, o qual acreditava que os sentimentos do homem eram de origem animal: “as paixões terrenas do homem, suas inclinações egoístas, suas emoções, relacionadas com as preocupações concernentes ao seu próprio corpo são, na verdade, de origem animal” (VIGOTSKI, 1998, p. 80).

A partir de então, vários psicólogos começaram a desenvolver teorias sobre a origem biológica das emoções. Estas ficaram conhecidas como “teoria dos rudimentos”, pois os movimentos expressivos que se surgem com temor e com a ira, eram considerados restos rudimentares das reações animais na fuga, defesa e ataque (VIGOTSKI, 1998).

Partindo desse ponto de vista, teóricos como Ribot, acreditavam que as emoções só poderiam ser compreendidas retrospectivamente, e acabavam por fazer com que a curva da evolução das emoções tendesse para baixo, “matando” a esfera da vida psíquica e levando a acreditar que o homem do futuro seria um homem carente de emoções (VIGOTSKI, 1998).

No sentido oposto desses pensamentos, teóricos experimentais como Langué e James, se propuseram a tentar “encontrar a fonte da vitalidade das emoções [...] no próprio organismo do homem, libertando-se assim do enfoque retrospectivo das emoções humanas” (VIGOTSKI, 1998, p. 82).

Langué e James acreditavam que após percebermos um acontecimento, de forma reflexa surgem mudanças orgânicas no corpo: “dever-se-ia dizer que estamos aflitos porque choramos, que estamos assustados porque trememos e que estamos irritados porque batemos” (VIGOTSKI, 1998, p. 83). Foi justamente na percepção dessas mudanças orgânicas no corpo, que eles encontraram a fonte para a base das emoções.

Para James, emoções sutis, como “o sentimento religioso, o sentimento de amor do homem pela mulher, a sensação estética, etc.” (VIGOTSKI, 1998, p. 84), não poderiam ter origem orgânica, diferentemente de emoções inferiores como ira, terror, fúria.

Apesar dessa teoria seduzir por aparentar ser bem fundamentada e completa, Vigotski (1998) acredita que ela representou um retrocesso em relação aos trabalhos de Darwin, pois

Se era necessário salvar as emoções e mostrar que não se tratava de uma tribo agonizante, James não encontrou nada melhor do que acoplá-las aos órgãos mais invariáveis, mais baixos no desenvolvimento histórico da humanidade, aos órgãos internos, que segundo ele, são os verdadeiros portadores das emoções (p. 86)

Ao acoplar as emoções aos órgãos, a teoria separou as emoções (órgãos) da consciência (cérebro) e não permitiu abertura para uma possível formulação do desenvolvimento das emoções. O maior mérito nas pesquisas de James e Langue consiste na abertura às pesquisas empíricas apenas. Porém, o fisiologista Cannon, ao tentar comprovar experimentalmente a teoria de James e Langue, acaba por negá-la.

Cannon, ao contrário de James, diz que emoções distintas como terror, medo, fúria, têm uma mesma expressão orgânica. Ou seja, para Cannon, “[...] estamos aflitos, comovidos ou enternecidos, porque choramos” (VIGOTSKI, 1998, p. 89).

Para James, se retirarmos as mudanças corporais, não resta nada da emoção. Cannon, ao realizar experimentos com gatos e cachorros, demonstrou que mesmo quando faltam as reações vegetativas, a emoção persiste (VIGOTSKI, 1998). Ou seja, não é a emoção que morre, mas sim seus itens instintivos e, ao afastar-se do reino dos instintos, a vida emocional aproxima-se de um novo plano. Cannon,

ligou o mecanismo das emoções com o cérebro, e esse deslocamento do centro da vida emocional dos órgãos da periferia para o cérebro incorpora as reações emocionais ao contexto anátomo-fisiológico geral de todos os conceitos anátomo-fisiológicos, que os relacionam estreitamente com o resto da psique humana (VIGOTSKI, 1998, p. 95)

Ao estreitar as relações entre o desenvolvimento das emoções com o resto da psique humana, Cannon torna as pesquisas de aspecto psicológico possíveis de serem compreendidas; Freud foi um dos primeiros pesquisadores a analisar, clinicamente, a psicopatologia da vida emocional (VIGOTSKI, 1998).

Segundo Vigotski (1998), o principal mérito de Freud “é ter mostrado que as emoções não foram sempre o que são agora, que em diversos momentos, nas etapas precoces do desenvolvimento infantil, foram distintas das do homem adulto” (p. 96). Consequentemente, os processos emocionais só obtêm sentido se analisados perante todo o contexto da dinâmica da vida humana (VIGOTSKI, 1998).

Ainda de acordo como Vigotski, o contemporâneo Adler, olhou para a funcionalidade das emoções. Para este, além delas manifestarem-se em momentos instintivos, também participam da formação do caráter: “por um lado, os conceitos gerais do homem sobre a vida, a estrutura de seu caráter, se vêem refletidos num determinado círculo da vida

emocional e, por outro, são determinados por estas sensações emocionais” (VIGOTSKI, 1998, p. 97). Posto isso, a emoção passou a relacionar-se também com os processos de organização da estrutura psicológica da personalidade (VIGOTSKI, 1998).

Por outro lado, Vigotski aponta que Bühler critica as ideias freudianas de desenvolvimento da vida psíquica exclusivamente pelo prazer. Para Bühler, o prazer migra de lugar dentro do sistema de funções psíquicas “à medida que a criança se desenvolve, modificando sua atitude diante dos processos com que está relacionado” (VIGOTSKI, 1998, p. 97). Ainda segundo o autor, o mesmo ocorre com os processos emocionais: eles também não permanecem em apenas um lugar demarcado para sempre.

Até o momento, salienta Vigotski, na chamada velha psicologia, emoções e sentimentos se misturavam e eram entendidos como processos iguais, mas Claparède, a partir de seus questionamentos sobre a utilidade biológica das emoções, conseguiu mostrar que existe uma estreita relação entre os dois.

Por último, Vigotski afirma que Lewin realizou uma pesquisa experimental que Freud e Adler acreditavam não ser possível de ser realizada. Ele estudou como a dinâmica das reações emocionais se relaciona com outros processos psíquicos e “mostrou como um estado emocional se transforma em outro, como surge a substituição das sensações emocionais, como uma emoção não resolvida, continua existindo, com frequência, ocultamente” (VIGOTSKI, 1998, p. 103). Ou seja, as reações emocionais não aparecem isoladas: elas se combinam com outros elementos.

Com este texto, Vigotski (1998) nos mostrou que com as pesquisas anatômicas e fisiológicas, as emoções foram deslocadas da periferia para o centro, ou seja, do campo dos órgãos internos para o campo do cérebro e, que com as pesquisas psicológicas as emoções foram tiradas do isolamento e incorporadas ao plano da psique humana.

2.2 As emoções em uma perspectiva histórico-cultural

Antes de falar sobre as emoções propriamente ditas, consideramos importante falar sobre a constituição da personalidade em Vigotski, para entender como esta relaciona-se com os processos afetivos.

Vigotski se apoia nos personagens da *commedia dell'arte*, como Arlequim e Colombina, para se opor “à noção de personalidade como um papel fixo que o sujeito representa na vida, independentemente das condições sociais e do contexto histórico e cultural em que está imerso” (MAGIOLINO, 2015).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, nós somos inseridos, através da experiência com a palavra, em um fluxo de história vivida por outros homens e dessa forma, nos apropriamos das aquisições culturais que nos precederam (SILVA; MAGIOLINO, 2016). Consequentemente, somos profundamente marcados pela classe social em que nos situamos, pelas nossas posições sociais e pelos diferentes papéis que ocupamos “na intrincada dinâmica que compõe a teia das relações sociais” (SILVA; MAGIOLINO, 2016, p. 46).

Assim, a nossa personalidade vai se constituindo de forma dramática a partir das interações sociais e das diferentes posições sociais que ocupamos, pois, as funções psicológicas (percepção, atenção, memória, imaginação, raciocínio ou pensamento lógico, linguagem, emoção, etc.) se conflitam, se chocam, e se recolocam.

Na pessoa social existe “um campo conflituoso de posicionamentos sociais que vão definindo formas de atuação, mais especificamente, modos de ser, agir, pensar e (ressaltamos) modos de sentir que são singulares” (SILVA; MAGIOLINO, 2016, p. 47).

De acordo com Magiolino (2015), o que caracteriza a dinâmica da personalidade humana, é justamente o drama com papéis diversos e o choque entre as funções. Segundo a autora, é nessa dinâmica da personalidade humana que encontramos o lugar dos processos afetivos e da emoção:

a emoção não é apenas uma descarga de energia, uma perturbação fisiológica, uma sensação visceral ou um sinal endógeno e expressivo de caráter unívoco, de sentido imanente e significado cristalizado. Ela é histórica e culturalmente constituída como função psicológica superior; está sempre impregnada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e/ou vivencial (MAGIOLINO, 2015, p. 142)

Portanto, a emoção não deve ser superada ou eliminada, pois constitui a subjetividade humana. Ao contrário, a emoção deve ser vivenciada (MAGIOLINO, 2015). E, considerando que ela está impregnada de conteúdo vivencial, a linguagem acaba tendo um papel muito importante na vida emocional. Para Vigotski, nós nunca experimentamos os sentimentos de maneira pura, pois os nomeamos. Ou seja, “não sentimos simplesmente: percebemos o sentimento em forma de ciúmes, cólera, ultraje, ofensa” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 22).

O fato de nomearmos os sentimentos faz com que eles variem, pois estão relacionados com a cultura na qual estamos inseridos e com os nossos próprios pensamentos. “Emoções relacionadas aos ciúmes e à traição, por exemplo, são certamente diferentes em sociedades monogâmicas e poligâmicas” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 28).

Dessa forma, as emoções são “organizadas, concebidas e nomeadas de forma absolutamente diversa em diferentes grupos culturais. Nesse plano da sociogênese a linguagem ocupa papel de destaque como instrumento para constituição do campo da afetividade” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 28).

Para Smolka e Magiolino (2010), a emoção “participa intrinsecamente na interconstituição do funcionamento mental” (p. 38). Dessa forma, quando a emoção afeta e mobiliza os modos como os sujeitos se implicam e se envolvem nas situações, ela reflete no modo como ele passa a se relacionar com o conhecimento (SMOLKA; MAGIOLINO, 2010). Essa relação será abordada no próximo tópico.

2.3 Emoção e aprendizado

Foi possível observar, com os tópicos anteriores, que as emoções se transformam conforme os processos cognitivos se desenvolvem e, a apropriação cultural media esse processo. Ou seja, a afetividade humana é construída culturalmente, pois os modos de pensar, sentir e agir “são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 28).

Tordin (2016), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, realizou um mapeamento de artigos que foram produzidos acerca do tema da afetividade na perspectiva histórico-cultural e sua relação com a aprendizagem no âmbito escolar, entre os anos de 2000 a 2016.

De acordo com Tordin (2016), a forma como se dão essas relações e práticas sociais, reverberam diretamente na forma em como o sujeito se relaciona com o conhecimento (do outro, de si, do mundo). Dessa forma, a escola passa a ser vista como um importante ambiente, pois nela ocorrem diversas interações, as quais estão diretamente relacionadas com o aprendizado.

Ainda como coloca Tordin (2016), as experiências vivenciadas na escola, e mais especificamente, nas salas de aula, irão permitir as trocas entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Essas trocas e interações podem tanto aproximar como afastar o aluno do conhecimento, e podem marcar suas vidas, tanto positivamente, como negativamente. Portanto, “a qualidade da interação entre professor e aluno é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem” (TORDIN, 2016, p. 25).

De acordo com Galvão (2003), existem alguns julgamentos automáticos que a escola costuma fazer de seus alunos, os quais “eximem o meio escolar de qualquer participação na construção do dito problema” (p. 82), como pensar que “o bom desempenho intelectual

depende de um estado afetivo saudável e que atribui qualquer dificuldade de aprendizagem a um distúrbio afetivo, comumente ligado, é claro, a dificuldades na vida familiar” (p. 83). Porém, algumas das condutas tidas como disruptivas, “podem ter um significado positivo e necessário na interação que se estabelece entre as crianças” (p. 84).

Consideramos importante saber como os professores dialogam com esses julgamentos dos alunos, pois dependendo da forma como lidam, podem prejudicar o processo de ensino-aprendizado dos alunos, por gerarem ansiedade nos mesmos ou “sentimento de incapacidade e culpa pelo insucesso” (TORDIN, 2016, p. 29), contribuindo para o chamado fracasso escolar.

[...] a qualidade da relação professor-aluno em sala de aula é determinante do processo de aprendizagem. Assim, a percepção do professor sobre si mesmo e sobre o seu aluno conduz as formas de interação com o aluno e os resultados escolares, de tal modo que aqueles professores que conseguem perceber e desenvolver as qualidades dos alunos promovem a sua acentuação, mas aqueles que estão permeados por preconceitos, ou só conseguem ver os aspectos negativos dos seus alunos, não conseguem um bom aproveitamento escolar por parte deles (SAWAYA, 2002, p. 207)

Sawayá (2002) desenvolveu uma pesquisa sobre os estudos que abordam a questão do fracasso escolar e estes mostram que são os alunos das camadas sociais mais pobres, os mais atingidos pelo fracasso escolar. Registros já do início da década de 1910, mostram que as justificativas para as dificuldades escolares eram buscadas nas diferenças individuais dos alunos, “considerando-os portadores de características incompatíveis com a aprendizagem e o ajustamento escolar” (SAWAYA, 2002, p. 198).

Essa psicologia das diferenças individuais, em que “o fracasso escolar é entendido como sendo do aluno, na medida em que não é o portador das características necessárias para o seu bom desempenho escolar” (SAWAYA, 2002, p. 198) deu origem à Teoria da Carência Cultural. De acordo com essa teoria, o fracasso dos alunos das camadas populares acontece pelo fato da privação cultural a qual são submetidos por conta de suas precárias condições de vida, ou seja, “o ambiente carente em que vivem gera deficiências cognitivas, psicomotoras, perceptivas, afetivas, emocionais e de linguagem que as impedem de se saírem bem na escola” (SAWAYA, 2002, p. 199). Essa teoria gerou grande impacto nas políticas educacionais brasileiras.

A versão que explica o fracasso escolar, com maior adesão entre os estudiosos, nas décadas de 80 e 90, é a Teoria da Diferença Cultural. A base dessa teoria é de que as crianças das camadas populares possuem “padrões culturais que diferem substancialmente de outras crianças e daqueles propostos pela escola e pela sociedade em que vivem” (SAWAYA, 2002, p. 200). Dessa forma, a escola que espera por um aluno

ideal acaba não dando conta “das diferenças existentes nessas crianças possuidoras de ritmos de aprendizagem diferentes” (SAWAYA, 2002, p. 200).

Para além das explicações do fracasso escolar baseado nas dificuldades de aprendizagem, existem estudos que buscam respostas nos aspectos intra-escolares, ou seja, na estrutura, no funcionamento e dinâmica interna da escola (SAWAYA, 2002). Estes apresentam mecanismos produtores de dificuldades como: precariedade das condições materiais, administrativas e pedagógicas, precariedade das condições de trabalho dos professores, excesso de burocracia, falta de infraestrutura, entre outros (SAWAYA, 2002).

Estudos mais recentes (SMOLKA et al, 2015), analisaram uma proposta de avaliação

impulsionada pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que inclui a medição de competências socioemocionais em estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, com vistas a transformar essa medição em política pública de avaliação e em abordagem educacional a ser adotada no país (p. 220)

O objetivo desta proposta era criar um instrumento para aplicação em larga escala e robusto cientificamente. No relatório deste projeto, os autores ressaltam a importância do desenvolvimento socioemocional para o aprendizado e apelam para o rigor científico. Porém, defendem que é possível tratar das emoções dispensando a dimensão cognitiva, descartando assim, as relações entre as duas dimensões (SMOLKA et al, 2015).

As autoras do artigo (SMOLKA et al, 2015), consideram intrigante o fato de que, os proponentes do projeto, mesmo reconhecendo a relevância das habilidades cognitivas e das competências socioemocionais, “ênfaticamente a separação das mesmas, em tempos em que os esforços de reconceitualização de tais aspectos permeiam vários campos de estudo na busca de superação das dicotomias historicamente estabelecidas (razão/sensibilidade, cognição/emoção, corpo/mente)” (p. 232).

Smolka et al (2015), também criticam o fato de os autores se basearem no *Big Five*, ou seja, “um único modelo que privilegia determinadas competências mensuráveis isoladamente” (235), além de menosprezarem o trabalho dos professores que lidam diariamente com as situações escolares, muitas vezes em condições precárias de vida e ensino.

A política também pode gerar perfis “potencialmente estigmatizadores para alunos que já enfrentam inúmeras dificuldades nas suas trajetórias escolares e condições de vida” (SMOLKA et al, 2015, p. 235), simplificando assim a complexa dinâmica do desenvolvimento humano, e contribuindo para a mensuração do fracasso escolar.

De que forma então evitar o fracasso escolar? Já vimos que as interações escolares interferem diretamente nas relações de ensino-aprendizagem. Uma maneira de tornar essas interações positivas, é priorizando as relações afetivas. De acordo com Tordin (2016),

O professor deve ter consciência da relação entre aspecto cognitivo e aspecto afetivo, pois assim, poderá se atentar para sua prática pedagógica, não valorizando apenas o caráter intelectual, mas também todos os outros sentimentos que permeiam o universo infantil e conseqüentemente a sala de aula. Desta forma, é possível controlar e reverter sentimentos negativos, e também buscar uma maneira positiva de explorar o desejo de aprender (p. 25)

Considerando a importância dessas interações escolares, principalmente entre professores e alunos, buscamos, com este trabalho, compreender como as concepções dos professores sobre as relações entre emoção e aprendizado interferem nessas relações escolares, pois “o conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar” (GALVÃO, 2003, p. 85).

3 O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

Esta pesquisa tem cunho qualitativo, ou seja, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, portanto “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1994, p. 21).

Acreditamos que, assim como disse Rego (1998), “conhecer melhor a realidade dos educadores significa também [...] compreender seu pensamento, suas crenças, hipóteses, concepções e princípios explicativos” (p. 52). As concepções e princípios dos professores influenciam em suas maneiras de explicar as relações entre ensino e aprendizado e interferem diretamente em sua atuação prática. Afinal, são os professores que,

vivem na pele as contradições de um sistema gerador de dificuldades cuja insatisfação com a situação de opressão que experimentam como profissionais, bem como a sua luta diária em encontrar saídas para escolarizar seus alunos, tornando-os agentes que podem promover as transformações necessárias (SAWAYA, 2002, p. 210)

Dessa forma, foi realizado um trabalho de campo, o qual “consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento” (MINAYO, 1994, p. 26). Para que esse recorte fosse feito, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – em que a pesquisadora elaborou um roteiro com questões previamente formuladas, mas abriu a possibilidade para que as entrevistadas pudessem falar livremente sobre o assunto.

Os momentos de coleta de dados foram individuais, realizados na própria escola, no período da manhã. Tiveram duração de três dias, e cada entrevista durou cerca de 20 minutos. As mesmas foram gravadas com o celular da pesquisadora. Foi feito o uso de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE A), com o propósito único de nortear a entrevista.

Posteriormente, foi realizada a ordenação do material coletado. Ou seja, a transcrição das gravações (APÊNDICES B, C, D, E, F), a releitura do material e a organização dos mesmos, para que em seguida fossem categorizados nas seguintes expressões-chave, de acordo com o conteúdo predominante (MINAYO, 1994): concepção de emoção; indisciplina e expressão das emoções e estratégias para lidar com as emoções na sala de aula.

É importante ressaltar que o projeto deste trabalho foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP. Dessa forma, os devidos cuidados éticos foram tomados, levando os participantes a assinarem o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido, o qual autoriza suas participações nesta pesquisa (APÊNDICE G). Buscando resguardar o anonimato dos participantes, substituímos seus nomes por nomes fictícios.

A escolha dessa escola aconteceu por conta de a pesquisadora ter realizados estágios obrigatórios previamente nessa instituição e ter proximidade com a equipe gestora e pedagógica.

3.1 Caracterizando o campo da pesquisa

Essa escola, localizada num município do interior do estado de São Paulo, funciona das 7h às 23h, atendendo o ciclo I (1º, 2º e 3º anos) pela manhã, ciclo II (4º e 5º anos) a tarde e Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 6º a 9º ano, no noturno. É uma escola pequena, com cerca de 340 alunos.

Sua estrutura é composta por seis salas de aula, um pátio, uma biblioteca, um laboratório de informática (que atende apenas 18 alunos por vez), uma cozinha, uma sala para guardar materiais pedagógicos, quatro salas para a administração, uma sala para os professores, um banheiro feminino e um masculino para os alunos e um de cada para os professores. A escola não tem quadra poliesportiva, portanto utiliza o espaço do clube do bairro.

A escola encontra-se em um bairro considerado central pela facilidade de acesso ao centro da cidade e às rodovias do entorno, com comércio variado e linhas de ônibus suficiente para atender à demanda.

As famílias atendidas pela escola são heterogêneas, social e economicamente, sendo a maioria de classe média-baixa. Os alunos da EJA são em sua maioria de classe econômica menos favorecida, sendo principalmente jovens e adolescentes, na faixa de 15 a 18 anos. Nas turmas de EJA é frequente a descontinuidade do curso, pela migração ou por problemas com os horários de trabalho, entre outros.

No Projeto Pedagógico (disponível no site) da escola, é possível encontrar alguns de seus propósitos, como: tornar essa um espaço de transformação social, desenvolver uma educação emancipadora, estimular o pensamento crítico e autocrítico, discutir o tema da convivência, desenvolver e construir relações de respeito à pluralidade social, trabalhar temas relacionados à vida cotidiana dos alunos da EJA, entre outros.

3.2 Caracterizando os sujeitos da pesquisa

Antes de iniciarmos a análise dos dados obtidos com as entrevistas, consideramos necessário fazer uma breve apresentação das professoras. A primeira professora entrevistada, Amanda, tem 44 anos, é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e fez pós-graduação em “Relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral”, pela Universidade de Franca (Unifran). Atua em escolas há 18 anos, e dá aulas para o 4º ano já há algum tempo.

A segunda entrevistada, Adriana, professora do 5º ano, também tem 44 anos, fez técnico em contabilidade, e também é formada em Pedagogia pela Unicamp. Atua em sala de aula há 21 anos, porém relata que seu desejo inicial nunca foi dar aula, e sim trabalhar com gestão escolar.

Na verdade, eu nunca esperei muito ficar em sala de aula. Eu pensava em fazer assim, quando eu escolhi pedagogia, eu imaginei que a faculdade fosse trabalhar com a área de Recursos Humanos. E aí foi meio decepcionante porque eu gosto mais da parte assim de direito, de administração, eu já tinha contabilidade. [...] eu ainda tinha fixo que eu seria diretora, alguma coisa assim. Não queria sala de aula mesmo (ADRIANA, 2018)

Já a terceira, Eliana, optou por não dizer data de nascimento. Fez magistério e, em seguida, cursou Letras na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC). Não tem Pedagogia. Trabalha na rede municipal há 33 anos, e ministra aulas para o 3º ano desde 2013. Antes disso, trabalhou por muito tempo com a antiga 1ª série (hoje, 2º ano) e 3ª série (4º ano).

Rosa, a quarta professora entrevistada, também não informou a data de nascimento. Ela é formada em Pedagogia, também pela PUC, e fez mestrado no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal). Além disso, ao longo da sua trajetória participou de vários cursos, dentre eles, cursos sobre alfabetização, escrita, produção de texto, curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Iniciou sua atuação em 1988, com Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA). Já a sua atuação na prefeitura de Campinas, com o Ensino Fundamental I, iniciou há 20 anos. Atualmente é professora do 1º ano, mas tem pouca experiência com essa série. Ao final da entrevista, acrescentou que está se aposentando e aquela era sua última semana em sala de aula, porém frisou a importância de não parar e passar o conhecimento adiante, “porque aposentou mas não vai ficar parada, o pensamento que a gente tem é que a gente tem que passar pros outros também”. Dessa forma, continuará participando de grupos de pesquisa.

A quinta e última professora, Rosemary, tem 54 anos. Cursou apenas um ano do magistério e parou para fazer a graduação em Pedagogia. Fez o curso em Monte Aprazível, interior do estado de São Paulo. Realizou pós-graduação em didática e também participou

de diversos cursos ao longo da carreira. Atua há 23 anos no total, mas na rede municipal está há 18 anos. Atualmente é professora do 2º ano, mas tem mais experiência com 1º ano, alfabetização.

Agora que as professoras entrevistadas foram apresentadas, será iniciada a análise das partes mais relevantes - para este trabalho - das entrevistas.

3.3 Análise dos dados

Como já dito anteriormente, as entrevistas, após serem transcritas e relidas, foram categorizadas nas seguintes expressões-chaves: concepção de emoção; indisciplina e expressão das emoções e estratégias para lidar com as emoções na sala de aula. Estas serão analisadas separadamente nos tópicos a seguir.

Concepção de emoção

Por considerarmos de extrema importância compreender o que as professoras entendem por emoções, esse questionamento foi feito a todas elas.

Perguntada sobre o que ela entende por emoção, Amanda (2018) respondeu que emoção “é sentimento, é o contrário da razão. É o que... é sentimento, é o que as pessoas têm, o que as pessoas sentem, não o que as pessoas pensam”. Além disso, acredita que sentimento e razão “têm muita relação. Sentimento tem muita interferência no pensamento, no racional, no cognitivo, no aprendizado” (AMANDA, 2018).

Adriana (2018) deu uma resposta, considerada por ela mesma “bem técnica”, ao questionamento sobre o que é emoção: “então, pra mim é o que... ahn, como que eu vou te falar? É o acometimento de sentimentos, frente a determinadas circunstâncias. Bem técnico assim! Eu sou um pouco técnica”.

Eliana entende que emoção,

é todo tipo de sentimento que a gente tem né, que são gerados na verdade no nosso dia-a-dia, no momento né, na interação com o outro. E acho que emoção... a sua apatia é uma emoção, a sua indiferença é uma emoção né, a sua alegria. Então tudo que acontece dentro de você é emoção né. Mesmo quando você está completamente apático diante de uma situação a sua emoção é uma, é uma emoção de desmotivação né (ELIANA, 2018)

Ao ser perguntada sobre o que ela entende por emoção, Rosa não dá uma resposta clara, como as professoras anteriores. Ao longo da entrevista, entendi que Rosa estava se referindo às próprias emoções e em como elas interferem em sua atuação:

a emoção, então a gente põe, eu ponho assim, eu ponho a emoção e a razão. Porque a emoção você fica... as vezes alguma coisa acontece na classe, você põe a sua emoção, você tem que se equilibrar, e você pensar no racionalmente, e você falar assim “não, tem que ser dessa maneira”. Então as vezes a emoção atrapalha sim, na forma como você se, você interage com ela (ROSA, 2018)

Rosemary (2018) também não define a emoção, apenas responde que não dá para trabalhar sem a mesma.

Podemos perceber que as professoras se aproximam do significado de emoção do dicionário, ou seja “perturbação dos sentimentos”. Nenhuma aborda o fato de as emoções serem construídas histórica e culturalmente, e transmitidos através da interação com os outros seres humanos, como coloca Vigotski (OLIVEIRA; REGO, 2003).

A maioria acredita que razão e emoção têm relação. Apenas uma acredita que elas não devem se misturar, se aproximando assim, das primeiras definições de emoção, feita por James, em que estas não tinham relação com a razão (VIGOTSKI, 1998).

Indisciplina e expressão das emoções

Essa segunda expressão-chave foi pensada, pois três, das cinco professoras, acreditam que alguns alunos expressam suas emoções na sala de aula, através de comportamentos agressivos e indisciplina.

A professora Amanda aborda essa questão ao ser perguntada sobre como as emoções se apresentam na sala de aula:

[...] quando a criança tem alguns problemas interferindo nas suas emoções, nos seus sentimentos, fora da escola, em casa, na família, com certeza isso interfere no aprendizado dela. Por exemplo, quando os pais não dão muita atenção pra criança em casa, quando a criança fica o dia inteiro em escola, ou em outras instituições e vê os pais só no final da noite, as vezes os pais chegam, ou, os pais, ou só a mãe e tem um monte de coisa pra fazer e não dá atenção para o filho, ele vai querer atenção, ele vai se sentir mal com isso, vai mexer com a emoção dele. Aí vai chegar na escola, ele vai querer chamar atenção de formas ruins, vai querer ficar falando, ficar fazendo graça, para ter a atenção do professor ou dos colegas, que ele não tem em casa, por exemplo (AMANDA, 2018)

Ou seja, para Amanda, as crianças expressam seus sentimentos de maneira que chame a atenção do professor e dos amigos, para suprir a falta de atenção que têm em casa, por parte da família. Comportamento esse que, segundo ela, interfere no aprendizado, pois o aluno está sentindo outras coisas e não consegue se concentrar na atividade, “aquilo lá não é interessante pra ele, ele não quer saber de estudar, de aprender,

de fazer lição, ele quer saber de outras coisas, ele tem outras coisas pra... como é que eu vou falar? Pra serem satisfeitas, ele quer ser satisfeito de outras formas” (AMANDA, 2018).

Neste trecho, podemos perceber que a professora também aborda o tema central deste trabalho, a relação emoção-aprendizado. Amanda (2018) deixa claro que, para ela, os sentimentos dos alunos interferem diretamente no aprendizado.

Para a professora Adriana (2018), 90% dos casos de indisciplina estão relacionados com as questões emocionais dos alunos. E estas, decorrem de casos “de criança que sofre agressão em casa, na família, tudo, tudo isso vai acabar indo para a sala de aula” (ADRIANA, 2018).

Ela também enfatizou que a criança, diferentemente do adulto, não tem discernimento para separar o que acontece em casa e não levar para a escola. Não tem como esperar que a criança diga “não, então isso aconteceu no fim de semana, todo mundo brigou, eu apanhei, tal, e agora eu tô aqui, acabou, morreu o assunto, entendeu? Não tem como” (ADRIANA, 2018).

Adriana (2018) relatou o caso de um aluno que “batia em todo mundo, o tempo inteiro, o dia inteiro, o tempo todo. [...] ele passava e fazia ‘pá, pá, pá’. Aleatório, batia, batia do nada, do nada”. Adriana relacionou esses comportamentos à questão familiar, pois em reunião com a mãe, esta contou que o menino presenciou situações de agressão do pai contra ela.

A professora chama atenção para o fato de que “a gente não consegue sozinho” (ADRIANA, 2018), de que o trabalho deve ser feito juntamente com a família. Foi apenas quando a família começou a participar, que houve melhoras no comportamento do aluno:

[...] depois o padrasto resolveu casar. Aí ele foi dando uma melhorada, mas assim, eu junto com a família... o padrasto ajudou. Porque o padrasto, como tinha uma visão mais de fora, ele conseguiu assumir as rédeas. [...] ele começou a ser acompanhado né, pela família. Todo mundo chegou à conclusão de que o caso dele era esse (ADRIANA, 2018)

Sobre a relação emoção-aprendizado, a professora se contradiz. Pois, ao mesmo tempo que diz que “o caso dele não era de aprendizagem, [...] o caso dele era só disciplina mesmo” (ADRIANA, 2018), diz também que ele ficou defasado e teve que fazer caligrafia “depois às pressas” (ADRIANA, 2018).

Rosemary (2018) também relaciona o rendimento das crianças, com o fato de elas não estarem bem por conta de algo que aconteceu em casa: “muitas vezes a gente fica bravo com algum aluno... principalmente os alunos mais agressivos assim, mas normalmente é o que ele vivencia em casa né. Ele chega assim por essa razão”.

Além disso, Rosemary (2018), relaciona o comportamento dos alunos, com a falta de limite que têm em casa. E também diferencia emoção de falta de limite, dando a entender que ambos não têm relação:

[...] eles não têm muito controle né. Fala o tempo todo, levanta o tempo todo, as vezes extrapola um pouco, mas falta de limite também... isso aí a gente não dá pra resolver porque as vezes o limite não tem em casa né. [...] alguns é falta de limite mesmo, sabe. Que acha que pode tudo em casa, então na sala também acho que faz o mesmo, tá acostumado a ser assim. Já teve casos do ano passado que eu sentia que era um pouco da emoção mesmo né. Mas esse ano, mais alguns anos é falta de limite (ROSEMARY, 2018)

Diferentemente da professora anterior, Adriana, que acredita que o trabalho deve ser feito junto com a família, Rosemary (2018), ao dizer “isso aí a gente não dá pra resolver”, ou ainda, quando diz que “muita coisa a gente não consegue resolver, porque o problema é de casa. Não consegue resolver o problema da família né, a gente tenta aqui um pouco, mas não consegue” (ROSEMARY, 2018), ela reforça a teoria de Galvão (2003), de que alguns julgamentos automáticos que a escola faz dos alunos, “eximem o meio escolar de qualquer participação na construção do dito problema” (p. 82), ou da resolução do mesmo.

Podemos perceber que, de acordo com as três professoras, a forma como os alunos expressam seus sentimentos, ou seja em forma de indisciplina e mau comportamento, é uma consequência dos problemas que essas crianças presenciam ou vivenciam em suas casas.

Dessa forma, esses relatos também confirmam a questão que Galvão (2003) coloca, de que para as professoras, “o bom desempenho intelectual depende de um estado afetivo saudável e que atribui qualquer dificuldade de aprendizagem a um distúrbio afetivo, comumente ligado, é claro, a dificuldades na vida familiar” (p. 83).

As professoras não cogitam a possibilidade de os alunos se expressarem por meio desses comportamentos, por conta das próprias interações que acontecem na escola. Portanto consideramos importante lembrar que existe um campo conflituoso de posicionamentos sociais nas pessoas, que vai constituindo a nossa personalidade de forma dramática, a partir das diferentes posições sociais que ocupamos, e dessa forma, as funções psicológicas se conflitam (SILVA; MAGIOLINO, 2016). Assim, não são só os problemas em casa que influenciam em nossos comportamentos, são todas as nossas vivências, as quais se chocam e se recolocam.

Estratégias para lidar com as emoções na sala de aula

Ao serem questionadas, direta ou indiretamente, sobre como as professoras lidam com os comportamentos e com as expressões das emoções dos alunos na sala de aula, as professoras citaram o uso de assembleias de classe, tratar os alunos de forma afetiva, uso da “Gaveta dos sentimentos” e trabalhar com fábulas. Essas estratégias serão aqui analisadas.

Pela entrevista com a Amanda, foi possível perceber que a realização das assembleias de classe tem sido um movimento de toda a escola. Amanda explica que a assembleia é um momento onde os alunos podem

refletir sobre várias coisas que acontecem e que interferem na emoção, como por exemplo, entre eles, xingamento, apelido, um fazer coisa pro outro que o outro não gosta, que interfere na emoção e que interfere no aprendizado, e aí é uma oportunidade de todo mundo falar, da gente refletir sobre o assunto. Muitas vezes não resolve nada ali na assembleia, mas o objetivo não é mesmo resolver, mas é eles perceberem que eles podem pensar, refletir e tentar encontrar meios de evitar esses conflitos (AMANDA, 2018)

Amanda (2018) conta que já realizava assembleias há um tempo, mas percebia que isoladamente não funcionava. Porém, do ano passado para cá, a realização de assembleias de classe começou a ser um movimento de toda a escola, por conta do tema central que estão trabalhando: convivência. Dessa forma, ela acredita que “daqui pra frente com todo esse trabalho realizado pela escola inteira vá dando pra gente perceber mais diferença, na utilização dessas estratégias” (AMANDA, 2018), pois os alunos

já têm uma ideia do que é, de como funciona, e durante a assembleia já têm um pouco mais de disciplina do que eu tinha quando eu fazia sozinha, eles já conseguem um pouco melhor parar para ouvir e parar para esperar a vez. Ainda tem bastante dificuldade com relação a isso, ainda tem vários alunos que não conseguem fazer isso e que fica falando o tempo inteiro, durante a fala do outro. Mas com relação as turmas dos anos anteriores, eu já percebi que eles conseguem fazer isso um pouco melhor porque já tá habituado a fazer esse tipo de atividade (AMANDA, 2018)

Adriana (2018), também relata que sempre realizou assembleias, e se utiliza destas para lidar com problemas de indisciplina, por exemplo. Porém, ela discorda da forma como a coordenação da escola pede que sejam feitas: nomes não devem ser citados, “lá a gente não fala o nome das pessoas, se tem que falar é fora da assembleia” (ADRIANA, 2018).

Adriana acha isso um contrassenso pois, “quarto, quinto ano, a criança já sabe que é com ela que você tá falando, mas quando é primeiro, segundo, [...] ela acha que se você não fala o nome dela, você tá falando com outro, ela precisa porque ela é... ela tem pensamento concreto” (ADRIANA, 2018).

Já a professora Rosa, apenas cita as assembleias ao ser questionada se ela acha que os alunos expressam suas emoções e se estas aparecem durante a aula:

[...] nessa assembleia ele senta e conversa e dá opinião. Ah do que que foi bom, do que que eu critico, do que que eu proponho pra isso. Então sai muitas coisas interessantes né, que as vezes a gente não espera o que a criança vai falar e eles tão prestando atenção e falam né. Então é isso, então você fica assim 'nossa, não esperava que aquela criança falasse isso', mas eles falam, já tem uma... já sabe dar opinião deles formada, fala e explica pra gente alguma coisa que a gente não espera da criança, mas ele fala, fica prestando atenção, e dão opinião também, isso que é importante (ROSA, 2018)

Para Rosemary (2018), a assembleia é um momento utilizado para as regras serem discutidas, e para ser repensado “tudo o que aconteceu durante a semana, ‘será que melhorou né? A gente já conversou sobre isso, continuou tudo de novo né’ [...]. Normalmente as coisas nem mudam nada. Mas a gente espera que tanto bater naquela tecla, uma hora eles vão pensar né” (ROSEMARY, 2018).

Durante a entrevista, perguntei a Rosemary se ela acha que na assembleia os alunos conseguem se expressar, e ela respondeu que

a maioria sim, a maioria sim. Principalmente segundo ano, eles vão falando sim. Não que isso resolve problema, porque tem que insistir, não resolve não. Mas eu acho que é igual educação né, criança é assim quando você educa, quando tem filho, as vezes parece que naquele momento não entendeu nada, mas vai chegar uma hora lá na frente que né, acho que essa é a esperança né (ROSEMARY, 2018)

Podemos perceber, pelos relatos das professoras, que nas assembleias as crianças podem discutir sobre o que tem acontecido nas aulas, podem se expressar e darem suas opiniões. As assembleias podem não trazer um resultado imediato, porém, a longo prazo os alunos podem pensar e refletir sobre algo que foi conversado e trazer melhorias para o convívio escolar. Nenhuma das professoras relacionaram diretamente o uso das assembleias com melhorias no processo de aprendizagem.

Outra estratégia, utilizada pelas professoras para lidar com as emoções das crianças, que apareceu em três entrevistas, foi o uso da afetividade, ou seja, o uso de uma “prática pedagógica pautada na formação em uma abordagem pessoal e de maneira vivencial, a partir do contato direto” (TORDIN, 2016, p. 20). No caso das professoras aqui apresentadas, de uma forma a se aproximar mais das crianças, por meio desse contato direto, como é possível perceber pelos parágrafos a seguir.

Em algum momento das entrevistas, foi perguntado às professoras, se elas tinham algum caso específico para contar, em que elas perceberam que as emoções estavam interferindo na aprendizagem.

Ao contar sobre o caso de um aluno, Amanda (2018) relata que a estratégia que ela tem usado com ele, é a de “se aproximar da criança de uma maneira mais afetiva”. Amanda conta que este é um aluno que “dá bastante trabalho em sala, ele fala o tempo inteiro, ele faz graça, não se concentra, e isso interfere muito no aprendizado porque ele acaba não fazendo, não terminando as lições, não se concentrando” (AMANDA, 2018). Neste caso, novamente, a justificativa para o comportamento desse aluno, são os problemas em casa.

De acordo com ela, a primeira atitude diante desses casos, “é já começar com pedra na mão, e ficar brigando com a criança, ficar chamando atenção, ficar ameaçando, e ficar sem recreio, essas coisas” (AMANDA, 2018).

Porém, dessa vez, ela tentou tratar a criança de uma forma diferente, “de uma maneira mais afetiva, tentando agradar mais, tentando buscar algo que a criança faça de bom pra elogiar” (AMANDA, 2018).

Amanda (2018) acredita “que não é com todos que funciona, mas com esse especialmente, tá funcionando, ele tá ficando um pouco mais calmo, ele tá tentando se concentrar mais nas atividades, então eu acho que isso tá sendo bem interessante”.

Já a professora Adriana, abordou esse tema de forma indireta, em sua entrevista. Ainda contando sobre o caso do aluno que batia, Adriana (2018) diz que começou a abraçá-lo mais, fazer carinho quando este chegava. Ela acredita que o fato de ter se aproximado dele, ajudou em sua melhora de comportamento.

Adriana narrou uma experiência interessante pela qual passou com este aluno:

Chegou um dia, ele queria... ele era enorme né. Ele era bem maiorzinho que os outros, mas ele era bem magrinho. Aí acredite se quiser, mas sabe o que ele queria? Sentar no meu colo. Igual os outros que eram pequenininhos. Porque tem... segundo ano tem muita discrepância. Tem uns assim... E ele embora tivesse na idade, ele era enorme, e como ele sempre foi muito agressivo, as pessoas sempre tiveram medo dele, até no dia eu fiquei meio assim, mas aí eu vi que ele veio meio caindo em cima de mim, e ele veio, eu falei ‘seja o que Deus quiser’, eu tava na minha cadeira, ele sentou e ficou lá assim igual um bebê. Ele queria isso, ele queria que alguém pegasse no colo, ele queria que alguém visse ele de outro jeito (ADRIANA, 2018)

Por último, a entrevista com a professora Eliana, foi praticamente inteira baseada na afetividade. Além disso, ela relacionou diretamente a forma como os professores tratam os alunos, com a aprendizagem.

[...] a criança querida, a criança que sente que é amada, ela tem um sentimento bom né, ela fica com uma autoestima boa, ela consegue prestar mais atenção em você, ela consegue ouvir melhor o que você tá falando né, porque às vezes, a gente sabe que em algumas situações, a pessoa sofre tanto que ela acaba se desligando né. Você tá na sala de aula, aquele professor não te diz nada, aquele professor... você sente que ele não tem um carinho por você, às vezes o professor até trata mal.

Que que você faz? Foge um pouco da realidade né, muda de vibe, vamos dizer assim, e a aprendizagem não acontece, não acontece. É muito difícil. Principalmente com as crianças pequenas (ELIANA, 2018)

Eliana (2018) conta sobre o caso de um aluno que teria o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD). Segundo ela, este chegou na escola “cheio de rótulos”, porém, ela decidiu deixar de lado os rótulos e conhecê-lo primeiro, deixar que a relação fosse construída. Dessa forma, no dia em que ele chegou, ela disse coisas como “Ai que bom que você veio! Eu tava sentindo falta de você!” (ADRIANA, 2018).

Eliana (2018) narra que no primeiro mês, criar o vínculo foi difícil. Mas além do trabalho com a criança, teve todo um trabalho de acolhimento com a família também, para esta aceitar que o menino precisava de apoio médico e de medicação.

Para Eliana, “não tem como a gente negar o apoio da medicação. Mas a gente sabe que esse vínculo que eu criei com ele também é tão importante quanto a medicação” (ELIANA, 2018). E foi dessa forma que ele melhorou. Hoje, Eliana (2018) o considera inteligente, esperto, carinhoso. Em suma, deixar os rótulos de lado e criar essa relação com as crianças, é o que Eliana defende.

Essa estratégia é muito importante, para conseguir lidar com os sentimentos das crianças e ainda possibilitar que o aprendizado aconteça:

Esta relação afetiva que deve ser construída entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, este diálogo, cooperatividade, respeito mútuo, saber escutar e saber lidar com as emoções, são fundamentais para que ocorra a aprendizagem e para que isto não ocorra de maneira penosa, mas sim de maneira agradável, de maneira motivacional (TORDIN, 2017, p. 26)

As duas últimas estratégias foram citadas por duas professoras diferentes: a utilização da “Gaveta dos sentimentos” por Amanda, e a leitura de fábulas pela Adriana.

Amanda (2018) diz que, por conta de ter realizado uma pós-graduação em um assunto, de certa forma, relacionado a emoções (Relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral), ela tem algumas opções de estratégias para usar, como por exemplo a Gaveta dos sentimentos.

Amanda utiliza um pequeno gaveteiro, onde cada gaveta representa um sentimento: raiva, tristeza, alegria e saudade. O gaveteiro fica à disposição, com alguns papéis. Quando as crianças estão sentindo algum desses sentimentos, elas pedem à professora e se não estiverem fazendo alguma atividade muito importante, ela permite que eles se dirijam ao gaveteiro para escrever o que estão sentindo (AMANDA, 2018).

Antes eu explico pra eles que aquilo lá não vai ser lido por ninguém, nem mesmo pela professora, que eles podem escrever o que eles quiserem lá, pode xingar, falar palavrão, tudo o que eles não podem falar normalmente, lá eles podem, porque lá não vai ser dirigido a ninguém, não vai ofender ninguém, vai ser só colocar pra fora essas emoções, e aí é uma maneira de eles colocarem pra fora e talvez se sentirem um pouco melhor para depois continuar fazendo a atividade (AMANDA, 2018)

Quando as gavetinhas ficam cheias, a professora, na frente dos alunos, joga tudo fora e enfatiza que ninguém deve pegar ou ler os papéis. Para Amanda (2018), essa é uma técnica que realmente funciona.

Já Adriana, se utilizava da leitura de fábulas para trabalhar a questão da moralidade e articular com os outros conteúdos escolares, como interpretação de texto e ortografia. De acordo com esta, as crianças de segundo ano por exemplo, ainda não tem o pensamento abstrato (ADRIANA, 2018).

Assim sendo, algumas crianças conseguem extrair a moral das histórias, porém outras precisam de um pouco mais de ajuda: “mas a gente conseguia, porque o interessante ali, tanto era favorecer aquele com mais capacidade, a ele extrair com mais facilidade ainda a moral, como você trabalhar o que tava acontecendo com, esses que tem mais dificuldade” (ADRIANA, 2018).

Adriana chegou a reunir uma coleção de livros que abordavam a questão do medo, pois acredita que “muitas vezes a criança é agressiva porque ela tem algum tipo de medo” (ADRIANA, 2018). Adriana (2018) relata que sempre que percebia alguma “tendência” nas crianças, ia pesquisar por conta e trabalhava aquilo por meio do uso de fábulas e histórias. Adriana (2018) também pensa que a utilização dessa estratégia faz diferença para o aprendizado acontecer.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados acima apresentados focam as questões relacionadas aos objetivos deste trabalho. Este trabalho tinha como um dos objetivos específicos, aprofundar os conhecimentos teóricos sobre as emoções, pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

Além disso, tinha como objetivo geral, compreender as relações que as professoras fazem entre emoção e aprendizado. Para que atingíssemos este objetivo, uma problematização foi feita, entrevistas semiestruturadas foram realizadas, e os dados destas foram analisados.

Vale ressaltar que este trabalho não apresenta uma visão generalizada do que professores pensam, pois foi feito um recorte: foram entrevistadas apenas cinco professoras, de apenas uma escola específica.

Com a análise das expressões-chave, aqui apresentadas, podemos retornar aos questionamentos feitos no início do trabalho, os quais levaram à definição do objetivo geral, e apresentar respostas aos mesmos.

O primeiro questionamento era: quais serão as relações que os professores fazem entre a aprendizagem e as emoções das crianças na sala de aula? Os dados sugerem que a maioria das professoras percebem as emoções das crianças nas salas de aula, em forma de indisciplina e mau comportamento, os quais são diretamente relacionados aos problemas vivenciados em suas casas.

As professoras acreditam que essa indisciplina interfere sim no aprendizado, pois as crianças não conseguem se concentrar nas atividades, ou não estão interessadas naquilo, pois têm outras coisas passando por suas cabeças, outras necessidades, ou estão desmotivadas.

O segundo questionamento feito foi: será que eles dão importância às emoções dos alunos ao ministrarem suas aulas? Foi possível notar que a maioria das professoras demonstrou se importar sim, com as emoções dos alunos.

E essa resposta nos leva ao terceiro questionamento: se sim, como lidam e como relacionam o aprendizado com as emoções? As professoras apresentaram várias estratégias que utilizam para lidar com os sentimentos das crianças, para que estes não interferissem de forma negativa no aprendizado, seja realizando assembleias de classe, seja fazendo um trabalho conjunto com a família, usando a gaveta dos sentimentos, fazendo o uso de fábulas e histórias ou se aproximando, de forma afetiva, das crianças.

É interessante notar que as falas das professoras indicam que elas estão sensíveis à essas questões. Ou seja, estão se importando com seus alunos e com seus sentimentos, e priorizando o bem-estar destes em oposição à transmissão de conteúdos apenas.

Apenas uma professora acredita que, se os problemas são de casa, da família, a escola não consegue resolver, se eximindo assim da responsabilidade para com as dificuldades das crianças.

E uma das professoras, apesar de não atingir as expectativas da entrevistadora, abordou uma questão, a qual não será aprofundada aqui, mas seria possível escrever um novo trabalho, inteiramente sobre isso: como lidar com as próprias emoções, com as emoções do professor, na sala de aula?

Acreditamos que o trabalho possa ter contribuído para que as professoras reflitam ainda mais sobre o tema conversado e sobre o próprio trabalho, pois, como já dito anteriormente, “o conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar” (GALVÃO, 2003, p. 85).

Em suma, com este trabalho pudemos reafirmar a tese de que a emoção está impregnada de conteúdo vivencial (MAGIOLINO, 2015), e que a afetividade humana é construída culturalmente, pois os modos de pensar, sentir e agir “são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 28). E ainda, que o professor tem importante papel nessa história, pois a forma como se dão essas relações e práticas sociais, principalmente na escola, reverberam diretamente na forma em como os alunos se relacionam com o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADRIANA. Entrevista concedida à pesquisadora, Milena Moura dos Santos. Campinas-SP, 16 mai. 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice C deste trabalho].

AFETIVIDADE. **Dicionário Michaelis On-line**, 31 jan. 2018. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/afetividade/>>. Acesso em 31 jan. 2018.

AMANDA. Entrevista concedida à pesquisadora, Milena Moura dos Santos. Campinas-SP, 14 mai. 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice B deste trabalho].

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 2, nº 1 (3), janeiro-julho/2005, pp. 68-80.

ELIANA. Entrevista concedida à pesquisadora, Milena Moura dos Santos. Campinas-SP, 22 mai. 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice D deste trabalho].

EMOÇÃO. **Dicionário Michaelis On-line**, 31 jan. 2018. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/emoção/>>. Acesso em 31 jan. 2018.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski**. Campinas, SP: [s.n.], 2010.]

_____. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. de (orgs). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, M. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **VYGOTSKY**: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

PRESTES, Z. R. (2010). **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de L.S. Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. (org). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ROSA. Entrevista concedida à pesquisadora, Milena Moura dos Santos. Campinas-SP, 22 mai. 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice E deste trabalho].

ROSEMARY. Entrevista concedida à pesquisadora, Milena Moura dos Santos. Campinas-SP, 22 mai. 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice F deste trabalho].

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C; SOUZA, D. T. R. (orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SENTIMENTO. **Dicionário Michaelis On-line**, 31 jan. 2018. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sentimento/>>. Acesso em 31 jan. 2018.

SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. L. S. Dimensões (est)éticas e políticas da paixão entre Simone e Nelson. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, vol. 28, n. 1, p. 45-54, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000100045&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 17 mar. 2018

SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. L. S. Contribuições para a Educação – Modos de ensinar, sentir e pensar. **Educação**. São Paulo, v. 2, p. 30-39, 2010.

SMOLKA, A. L. B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como *política pública*: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.** Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, Mar. 2015.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TORDIN, R. T. **Afetividade e aprendizagem**: um estudo sobre as produções e as repercussões. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 219-235, Editora UFPR, set./dez. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Dados de identificação

- Identificação:
- Data de nascimento:
- Formação acadêmica:
- Há quanto tempo atua no magistério:
- Com que turma atua:

Questões norteadoras da pesquisa

- O que é emoção para você?
- Você acha que as emoções estão presentes nos modos de agir de seus alunos?
- Como você acha que as emoções de seus alunos se manifestam na sala de aula?
- Você acha que existe relação entre as emoções de seus alunos e a aprendizagem dos mesmos?
- Você acha que trabalhar as emoções dos alunos faz alguma diferença no processo de aprendizagem?
- Na sua escolarização, você lembra se/como seus professores lidavam com as suas emoções e de seus colegas?
- Relate uma situação de sua experiência docente em que as emoções tenham surgido e assumido um papel de destaque.
- Você gostaria de fazer mais alguma consideração?

APÊNDICE B – Transcrição da entrevista com Amanda

Entrevistadora (E): Vou iniciar minha primeira entrevista para o TCC, “Emoção e aprendizado: o que pensam os professores”. Hoje é dia 14 de maio. Vou iniciar a entrevista com a professora número 1. Bom dia.

Amanda (AM): Bom dia.

E: Essa é uma entrevista semiestruturada, então eu tenho o roteiro aqui para me guiar, mas você pode falar livremente sobre o que você quiser relacionado ao assunto. O título do TCC é “Emoção e aprendizado: o que pensam os professores”, por isso estou entrevistando os professores. E pra começar eu queria que você falasse um pouco sobre você. É... sua data de nascimento, se não quiser falar a data de nascimento, pode ficar à vontade. Você quer falar?

AM: 30 de setembro de 1973.

E: Ahn, como foi sua formação acadêmica, onde você estudou? Fez a graduação? Fez mestrado?

AM: Não fiz mestrado e fiz pedagogia na Unicamp.

E: E depois você fez algum...

AM: Fiz pós na Unifran. “Relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral”.

E: Uhum. Há quanto tempo você atua... em escola?

AM: 18 anos

E: Atualmente, esse ano, você tá dando aula para que turma?

AM: 4º ano

E: Faz quanto tempo que você... é seu primeiro ano no 4º ano, ou você já deu aula mais tempo no 4º ano?

AM: Nossa, faz muitos anos que eu dou aula no 4º ano, nem sei mais contar quanto tempo faz.

E: Tá bom, agora a gente pode entrar no tema. Eu queria que você começasse falando o que você entende por emoção.

AM: É sentimento, é o contrário da razão. É o que... é sentimento, é o que as pessoas têm, o que as pessoas sentem, não o que as pessoas pensam.

E: E você acha que os dois não tem relação?

AM: Tem muita relação. Sentimento tem muita interferência no pensamento, no racional, no cognitivo, no aprendizado.

E: Uhm... Se tem interferência no aprendizado, você já reparou nisso na sala de aula? Como isso se apresenta na sala de aula?

AM: Com certeza, quando a criança tem alguns problemas interferindo nas suas emoções, nos seus sentimentos, fora da escola, em casa, na família, com certeza isso interfere no aprendizado dela. Por exemplo, quando os pais não dão muita atenção pra criança em casa, quando a criança fica o dia inteiro em escola, ou em outras instituições e vê os pais só no final da noite, as vezes os pais chegam, ou, os pais, ou só a mãe e tem um monte de coisa pra fazer e não dá atenção para o filho, ele vai querer atenção, ele vai se sentir mal com isso, vai mexer com a emoção dele. Aí vai chegar na escola, ele vai querer chamar atenção de formas ruins, vai querer ficar falando, ficar fazendo graça, para ter a atenção do professor ou dos colegas, que ele não tem em casa, por exemplo.

E: Aí acaba interferindo...

AM: Acaba interferindo porque ele não vai conseguir se concentrar, ele não vai conseguir aprender, se concentrar numa atividade, numa lição, porque tem... tá sentindo outras coisas. Aquilo lá não é interessante pra ele, ele não quer saber de estudar, de aprender, de fazer lição, ele quer saber de outras coisas, ele tem outras coisas pra... como é que eu vou falar? Pra serem satisfeitas, ele quer ser satisfeito de outras formas.

E: E como você... você trabalha isso? Você consegue trabalhar isso? De que forma você acha que tem que ser trabalhado isso para que ele consiga aprender?

AM: É, como eu fiz a pós-graduação com um assunto mais ou menos relacionado com isso, eu tenho algumas opções de coisas pra fazer, como por exemplo, tem uma caixinha dos sentimentos, que inclusive esse ano eu não coloquei ainda, mas é - caixinha não, gaveta - gaveta dos sentimentos, que é uma gavetinha que tem, cada gavetinha é um sentimento, então é raiva, tristeza, alegria e saudade, e ai eu deixo a disposição com uns papezinhos, e falo pra eles que quando eles tiverem sentindo alguma dessas coisas no meio da aula e eles querem escrever lá na gavetinha, eles pedem, se eles não estiverem fazendo alguma coisa muito importante como uma prova por exemplo, que eu acho que dá para eles saírem e fazer isso, eu permito que eles façam isso. Eles vão lá no fundo da sala, senta escreve o que eles quiserem lá no papel e coloca dentro da gavetinha. Antes eu explico pra eles que aquilo lá não vai ser lido por ninguém, nem mesmo pela professora, que eles podem escrever o que eles quiserem lá, pode xingar, falar palavrão, tudo o que eles não podem falar normalmente, lá eles podem, porque lá não vai ser dirigido a ninguém, não vai ofender ninguém, vai ser só colocar pra fora essas emoções, e aí é uma maneira de eles colocarem pra fora e talvez se sentirem um pouco melhor para depois continuar fazendo a atividade. Aí quando enchem as gavetinhas, a gente joga tudo fora, eu mostro pra eles, joga tudo no

lixo, enfatizando sempre que não é pra ninguém pegar, ninguém ler e assim vai fazendo, vai enchendo e esvaziando a gavetinha e fica lá. E eu percebo que isso realmente funciona. É uma das estratégias. Aí tem outras estratégias, como por exemplo, fazer assembleia de classe, que a gente começou a fazer ano passado, que foi um movimento da escola. Eu já fazia já há mais tempo, mas eu percebia que eu isoladamente não funcionava muito. Agora a escola abraçou esse tema da convivência e tá fazendo várias atividades com relação a isso. A assembleia de classe é uma, onde eles podem refletir sobre várias coisas que acontecem e que interferem na emoção, como por exemplo, entre eles, xingamento, apelido, um fazer coisa pro outro que o outro não gosta, que interfere na emoção e que interfere no aprendizado, e aí é uma oportunidade de todo mundo falar, da gente refletir sobre o assunto. Muitas vezes não resolve nada ali na assembleia, mas o objetivo não é mesmo resolver, mas é eles perceberem que eles podem pensar, refletir e tentar encontrar meios de evitar esses conflitos. Outra estratégia que uso é utilizar alguns jogos, que eu chamo de jogos dos sentimentos, que também foram... surgiram lá da minha pós. Então eu coloco eles em grupos e aí cada grupo tem um jogo diferente, mas todos os jogos relacionados com sentimentos, em que eles podem se colocar no lugar do outro, pensar sobre o que o outro tá sentindo quando acontece alguma situação e por aí vai.

E: E aí se utilizando desses instrumentos, você percebeu que traz melhora na convivência?

AM: É, a gente não percebe uma melhora muito grande, mas assim, alguns casos isolados, a gente percebe que melhora. Talvez agora com esse envolvimento da escola como um todo, como em todos os anos vai ser trabalhado isso, talvez os alunos que eu for recebendo agora, já vá tendo uma diferença melhor do que eu tinha nos outros anos que eu só trabalhava na minha turma. Eu já comecei a perceber diferença com relação a assembleia, porque como eles começaram a trabalhar assembleia ano passado, chegou esse ano, eles já têm uma ideia do que é, de como funciona, e durante a assembleia já tem um pouco mais de disciplina do que eu tinha quando eu fazia sozinha, eles já conseguem um pouco melhor parar para ouvir e parar para esperar a vez. Ainda tem bastante dificuldade com relação a isso, ainda tem vários alunos que não conseguem fazer isso e que fica falando o tempo inteiro, durante a fala do outro. Mas com relação as turmas dos anos anteriores, eu já percebi que eles conseguem fazer isso um pouco melhor porque já tá habituado a fazer esse tipo de atividade. Então talvez daqui pra frente com todo esse trabalho realizado pela escola inteira vá dando pra gente perceber mais diferença, na utilização dessas estratégias.

E: Interessante ver que tá sendo trabalhado por toda a escola. Agora eu queria perguntar... Bom, você já relatou situações na sua experiência... tem alguma situação específica que

você lembra, com algum aluno específico, durante seu trajeto docente, de algum caso específico que aconteceu...

AM: Ah, eu posso falar do caso atual que tá acontecendo. De uma estratégia que não é nenhuma dessas que eu falei. Que é a estratégia de você se aproximar da criança de uma maneira mais afetiva. Que é um aluno que tá dando bastante trabalho, justamente por causa de problemas em casa, que inclusive a gente já chamou até os pais, já procuramos entender o que acontece, já deu pra perceber que... o próprio aluno disse que ele tem ciúmes do irmão porque os pais dão mais atenção pro irmão do que pra ele, porque o irmão é especial. E ele dá bastante trabalho em sala, ele fala o tempo inteiro, ele faz graça, não se concentra, e isso interfere muito no aprendizado porque ele acaba não fazendo, não terminando as lições, não se concentrando. E a primeira atitude nossa é já começar com pedra na mão, e ficar brigando com a criança, ficar chamando atenção, ficar ameaçando, e ficar sem recreio, essas coisas. Mas aí eu comecei a tentar falar com a criança de uma maneira diferente, de uma maneira mais afetiva, tentando agradar mais, tentando buscar algo que a criança faça de bom pra elogiar. Eu acredito que não é com todos que funciona, mas com esse especialmente, tá funcionando, ele tá ficando um pouco mais calmo, ele tá tentando se concentrar mais nas atividades, então eu acho que isso tá sendo bem interessante.

E: Agora, isso é mais por curiosidade. Voltando pra sua escolarização, você lembra de como seus professores... se os seus professores lidavam com emoções?

AM: Não lembro, acho que nunca ninguém falou nada sobre isso. Não lembro de ter coisas desse tipo na minha escolarização.

E: Você gostaria de falar mais alguma coisa?

AM: Acho que não.

E: Então acho é isso. Muito obrigada pela sua participação.

AM: De nada.

APÊNDICE C – Transcrição da entrevista com Adriana

Entrevistadora (E): Bom dia. Hoje é dia 16 de maio. Estou iniciando minha segunda entrevista. A gente pode começar falando um pouco de você, da sua... data de nascimento, mas se não quiser falar data de nascimento não precisa.

Adriana (AD): 21/04/1974.

E: Como foi sua formação acadêmica? Você fez magistério? Onde você se formou?

AD: Então, eu fiz pedagogia na Unicamp, de 92 a 95, período integral, mas eu trabalhava junto. Também tinha bolsa, bolsa trabalho e depois bolsa pesquisa, durante todo esse tempo. Depois era para eu fazer mestrado, eu tinha bolsa, na área de informática. [E: Nossa!] Com uma professora lá. Acredite se quiser.

E: Mestrado também foi na...

AD: Não, mas eu não fiz, eu desisti porque eu vi que não era isso que eu queria. Eu queria a prática. Não é que uma coisa não combine com outra, entendeu? Mas no meu caso eu não via a hora de ir pra sala de aula ou ir pra direção. Na verdade, eu nunca esperei muito ficar em sala de aula. Eu pensava em fazer assim, quando eu escolhi pedagogia, eu imaginei que a faculdade fosse trabalhar com a área de Recursos Humanos. E aí foi meio decepcionante porque eu gosto mais da parte assim de direito, de administração, eu já tinha contabilidade.

E: Naquela época era dividido por áreas né... a pedagogia.

AD: Era. Aí tanto que...

E: Qual você fez?

AD: Eu tive que fazer magistério lá obrigada, porque eu tinha feito contabilidade no Bento Quirino. Quando eu soube que eu teria que fazer o magistério antes da administração, eu fiquei bastante chateada. Eu queimeei uma habilitação porque eu não queria ir pra sala de aula. E aí eu fiz administração, magistério, não... por obrigação. E parece que o outro só depois que tivesse o magistério. Então eu fiz “magistério das matérias pedagógicas do segundo grau”. Já não tinha afinidade nenhuma com criança. Eu já queria trabalhar com adulto.

E: E depois, você fez algum curso?

AD: Então, aí tanto que eu tive que voltar pra continuar a complementação em administração escolar, porque eu ainda tinha fixo que eu seria [E: Da gestão] diretora, alguma coisa assim. Não queria sala de aula mesmo.

E: Você fez pós? Você começou mestrado e não terminou, né?

AD: Não, eu nem comecei. Porque tava tudo pronto. Até a professora Fira (?) que ia fazer né, que seria minha orientadora. Mas eu vi que não queria, não era uma área que me chamava atenção, nunca gostei de informática também. Também não queria trabalhar com pesquisa. Também... eu queria assim, a minha parte mesmo, que eu gosto, é de leis, de administrar, de supervisionar, de entender, eu gostaria assim, se possível fosse, trabalhar com avaliação institucional, esse tipo de coisa, entendeu? É.. É uma coisa bem mais... é bem diferente do que eu faço.

E: Ahn... E aí há quanto tempo... aí você acabou indo dar aula né? Há quanto tempo você dá aula?

AD: Então, aí eu desisti né, de fazer o... eu não fui fazer o mestrado, nem tentei, nada. E já comecei substituindo na Francisco Glicério, eram matérias de.. acredite se quiser, já comecei de quinta a oitava série aquela época, não comecei com criança. Aonde falta a professora, o diretor ia me colocando, uma hora era artes, era matemática, era português. Eu entrava e já conseguia! Assim pegava o livro deles, alguma coisa, conseguia com facilidade. Depois disso eu comecei a cobrir algumas...

E: Em que ano que foi que você começou?

AD: 97. Eu comecei a... porque eu fiquei ainda um pouco com pesquisa, dessas da professora Fira né, eu continuei um pouquinho. E 97 também, eu peguei substituição em Paulínia. 4 meses, que eu tinha passado no concurso. Não gostei também, desisti. Depois disso, eu comecei, em 97 eu comecei algumas substituições pela Fundação Bradesco, dentro dos telepostos, do Telecurso 2000, também pra adulto. Era o antigo ginásio né que o pessoal falava, quinta a oitava série, pra quem não tinha complementado e algumas matérias do segundo grau inclusive. Então eles iam trabalhando por módulos, e com toda a apostila e o sistema do Roberto Marinho, né. Aquela coisa do telecurso mesmo. Pra mim era muito assim, eu tinha bastante facilidade pra pegar o conteúdo na hora. O pessoal vinha me buscar de ônibus, levava lá, olha hoje é aula de matemática você vai cobrir na Bosch freios, Mercedes Bens, era na Bosch. E só gente bem mais velha que eu na sala, 50! Eu pegava ali na televisão, somente com aquela explicação que era dada eu conseguia. Os alunos não percebiam assim que eu não tinha afinidade com o conteúdo. Porque só com a explicação, aquelas mãozinhas que aparecem lá, tudo rápido sabe? Aquelas equações e tudo, mas eu não sei... eu acho que é coisa da pessoa isso [**E:** é, facilidade...]. Eu acho que é da pessoa, porque eu me adaptei super bem. Aí entrava uma turma, saia outra e todos bem mais velhos né, funcionários da fábrica.

E: Quando que você entrou na prefeitura de Campinas?

AD: Então, aí em 98 a Fundação Bradesco me contratou mesmo, mandou um funcionário embora e me contratou, e eu não sabia né. Ai eu fiquei mais um ano trabalhando com isso, aí os telepostos estavam em uma situação muito difícil, falindo, por causa daquela crise que teve que não vendia mais carro, trabalhava só com peças e eles ofereceram aulas para nós em Tocantins, coisa assim, na época eu falei tudo bem, eu vou, porque eu não tinha outra oportunidade, eu falei eu vou. Só que aí eu prestei concurso em Valinhos e passei né, e fui. Porque assim, quando eu fiquei sabendo que aquilo não ia adiante, primeira coisa, todas nós prestamos concurso. Só que aí eu entrei, e quem não entrou eu não sei o que aconteceu, porque elas não conseguiram. Aí eu fui pra Valinhos, fui chamada, fiquei lá um tempão. Fiquei de 99 a 2000, na sala de aula, lecionava para o primeiro ano, é o que sobrou porque ninguém quer, quando você começa ninguém quer. Eu também não queria primeiro, mas aí, gente, eu adorei Valinhos, gostei demais, as crianças muito amorosas, gostei muito. Só que aí eu passei noutro concurso também, primeiro lugar, lá como era um cardo de pedagoga, aí eu fui também porque eu já tinha aquilo na cabeça, entendeu? Um cargo administrativo.

E: Em Campinas?

AD: Em Valinhos, eu fui... como eu passei em primeiro lugar, eu fui chamada rapidinho. Só que, era para o supletivo, e aí tinha que trabalhar a noite. Na Fundação Bradesco eu já trabalhava da tarde pra noite. Nunca da manhã. Aí depois que... Eu fiquei em Valinhos mais de 2000, que meu filho nasceu, eu fiquei de 2000, 2001, alguma coisa assim, até ser chamada na prefeitura, aqui que eu tinha prestado concurso, passei também, em 2003, como professora. Eu só consegui em 2003 ser chamada, em fevereiro. E aí eu não saí mais da sala de aula. De lá pra cá eu já prestei concurso pra vice direção, passei também, fui chamada, fiz o exame, não fui, não fui! Porque financeiramente, infelizmente, feliz ou infelizmente né, a prefeitura na época da Izalene, era muito boa, e eles tinham feito o quê, o tiro saiu meio pela culatra, porque eles valorizaram muito quem tava na sala de aula, e hoje em dia, devido a isso, as pessoas, por questão financeira, elas não saem, porque eu teria que começar de novo, probatório, tudo. E no meu caso, um empecilho muito grande foi que meu filho era menor na época, ele devia ter o que, uns 9 anos. E eu teria que pagar uma pessoa pra ficar com ele. Hoje não, se fosse hoje, talvez eu tivesse ido mesmo, que hoje ele já vai pra faculdade né. Mas aquela época pesou, porque assim era uma questão de mais ou menos, pra ter uma noção, uns mil reais a mais só. Só que aí, que que acontece, pra você, "se" teria que pagar outra pessoa pra ficar aqui, com o Henrique né. Ia ter que trabalhar mais, é teoricamente ia ter que trabalhar mais, só que aí não traz trabalho pra casa, é isso que eu não gosto, trazer trabalho pra casa, mas eu trago e tenho que fazer,

sou muito séria assim. Então, e outra coisa também, o pessoal fala as vezes, ahh, mas você não tem jeito, porquê se você for pra vice direção, você vai trabalhar até cair, se você for pra direção você vai trabalhar até cair, e aí realmente eu comecei a observar, é isso mesmo, onde quer que eu esteja, eu trabalho até cair, nem que seja assim, se eu tiver limpando o chão, eu limpo até cair, eu não tenho limite, sabe. E devido a essa perfeição que me leva para o abismo né, porque você fica assim o tempo inteiro, pensando em fazer isso e aquilo, não sei o que e tem que sair perfeito né. Uma delas é correção de redação de aluno, por exemplo. Eu corrijo todas, todas, eu ponho tracinho em baixo e temos os códigos de redação, de correção. Então aí eu falei, como eu não vou ter sossego em lugar nenhum, eu vou ganhar mil reais a mais na época, assim o que seria na época, não lembro, não era nem isso, mas transferindo pra hoje, aí vou ter que pagar uma pessoa, aí eu vou ter que comer na rua e vou gastar também, eu não vou ver o que vai acontecer com o meu filho, e talvez mais adiante ele me pregue uma peça né. Porque tudo o que você... ele precisa de mim agora, daqui a 10 anos, o que seria o caso de hoje, ele não precisaria tanto mais. Ainda assim, a gente fala não precisa, mas não é muito verdade né, porque assim, você não sabe o que tá acontecendo, se você não tá aqui. Então hoje... aí acho que foi uma escolha bem acertada, porque agora também, se Deus quiser, eu fico pensando que eu tô perto da aposentadoria. Aí o tempo foi passando e... ah é, eu prestei de coordenadora pedagógica também, passei. De CP né. Que eu falei não vou prestar de direção porquê, hoje em dia, vou falar pra você, eu tenho medo. Devido as notícias que a gente sabe e a gente vê dentro da escola, uma das únicas coisas boas de estar em sala de aula, é que você responde por si. Você não responde pelos outros.

E: É na coordenação o peso cai todo...

AD: E na direção por isso que eu prestei de vice não de direção, pq eu não queria tbm dar a cara a tapa pra bater, pq qualquer coisa vc fala assim olha mas foi a diretora que mandou entendeu, então não vou discutir. Agora na direção cai tudo muito nas costas, tem diretores relapsos, a gente sabe que tem. Mas aquele negócio... aí cai naquilo é o estilo de cada um. Eu não sou assim, então ia acabar me matando, levando a escola nas costas e ia ser ruim pra minha saúde. Então eu acabei não prestando jamais de direção que era meu, o meu primeiro, era minha intenção, primeira opção, eu acabei não... desistindo por todos esses fatores, de não compensar financeiramente. A direção talvez compensasse mais que a vice, mas pelo meu jeito eu já sei que não ia prestar, porque eu ia passar a manhã, tarde e noite na escola e esquecer que eu existo. E aí eu acabei deixando quieto isso e prestei para CP, que é o coordenador pedagógico que fica lá em cima, na secretária. E ele realmente, ele trabalha mais com o currículo, eu gosto dessa parte sabe, de currículo, de programas, de

avaliação. Então, mas aí eu não fui chamada porque eles chamaram acho que só umas duas ou três pessoas e acabou, extinguiu o cargo, não tem mais.

E: Sério? Eu não sabia que não tinha mais.

AD: Agora diz que é um cargo em extinção, porque eles não têm interesse em manter, pela própria digamos né, ociosidade do cargo, porquê... mas eles assim, ociosidade porque eles não querem, eles poderiam colocar esse pessoal nas escolas pra trabalhar, não trabalha porque não quer. Eu veria saída fácil pra isso. Tendo funcionário, ele pode fazer o que precisa, trabalho não falta.

E: E agora, você está com... atualmente você está com 5º ano né?

AD: Sim, 5º ano.

E: Primeiro ano nessa escola com 5º ano. Agora entrando no tema, bom... o título do meu TCC é “Emoção e aprendizado: o que pensam os professores”.

AD: Bem subjetivo hein, total.

E: Então queria começar perguntando o que você... é, o que que é emoção pra você?

AD: Então, pra mim é o que... ahn, como que eu vou te falar? É o acometimento de sentimentos, frente a determinadas circunstâncias. Bem técnico assim! Eu sou um pouco técnica.

E: E você percebe isso na sala de aula...

AD: Total, total, o tempo inteiro. Por isso que eu falo, as crianças de 1º, 2º ano, as mais novas, elas não têm nem noção. E aí você não tem nem como, não é que não tem. O tempo inteiro né... eu tentava, tentava, tentava, sempre conversando, parando. As vezes o pessoal fala, “ah... isso é perda de tempo”. Sim e não, é perda de tempo é perda mesmo, porque tá perdendo ensinar o conteúdo, só que é necessário. Ou é isso ou você perde, é uma coisa assim, é uma perda necessária. Ou você perde tempo trabalhando com isso ou você não consegue trabalhar nada, é uma opção né. Você tem... eu já... e hoje, cada dia que passa, a gente vê indisciplina crescendo na sala de aula, tudo então, e uma das... eu acho que “uma das” não né, o mais importante porque que tem tanta indisciplina, tudo é questão emocional, né, 90%, eu diria. Fora os casos... é acaba sendo né. Porque casos assim, de criança que sofre agressão em casa, na família, tudo, tudo isso vai acabar indo para a sala de aula. Acaba refletindo lá, e não tem como você falar que não. Porque o que acontece, é diferente o adulto, ele vai trabalhar ele fala, “não, larguei meu problema em casa, tchau e bênção”. Mesmo assim, tem adultos que não... você veja a dificuldade. Tem adultos que não, e eles vão com esse comportamento infantil até o final da vida. Agora como você vai querer que uma criança de 6 anos 7, que era a faixa etária que eu tava, as vezes até de 8, ela tenha esse discernimento e diga “não, então isso aconteceu no fim de semana, todo

mundo brigou, eu apanhei, tal, e agora eu tô aqui, acabou, morreu o assunto”, entendeu? Não tem como. Então é o tempo inteiro, eu acredito que a gente viva no limite disso aí tá? A gente fica muito à mercê desse tipo de acometimento. Eu acho que isso é, na verdade pra mim isso é um acometimento porque, sentimento todo mundo tem, maior ou menor escala, só que você deixa que isso te acometa dependendo da sua personalidade e grau de amadurecimento. Então se você tem uma maturidade maior, na minha cabeça né, posso estar errada, você não deixa isso te acometer. Você deixa aí mais de lado. Se você é mais imaturo você não consegue, independente se é adulto ou não.

E: E como você trabalhava isso com as crianças?

AD: Ahh! O tempo inteiro! É fábula, a partir do segundo ano. Parábola, só que aí eu explicava né, tentava extrair moral. Isso é bom porque assim, já começa com interpretação de texto e já tem aquela criticidade de olhar para coisa e saber que... só que, o que acontece, no segundo ano é uma coisa assim, mais forjada. Porque ele não tem o pensamento abstrato. A gente sabe disso. Só que a gente tenta criar, vai ajudando para que chegue lá, né. Então, eles conseguiam. Então o que acontece, algumas crianças conseguiam com facilidade, as que tinham mais conhecimento, as mais maduras conseguiam. As outras iam meio no vácuo, mas a gente conseguia, porque o interessante ali, tanto era favorecer aquele com mais capacidade, a ele extrair com mais facilidade ainda a moral, como você trabalhar o que tava acontecendo com, esses que tem mais dificuldade. É isso, com criança mais velha eu acho mais fácil também. Bem mais, porque aí é uma porcentagem menor, de crianças que tem essa, como é que eu vou te falar... tem uma porcentagem de crianças que é mais difícil mesmo de trabalhar, isso tem devido a família, mas é uma porcentagem que vai ficando menor. Eu acho que é isso devido a maturidade, porque elas pelo menos sabem separar, entendeu? Por exemplo, se mesmo que o professor seja ótimo, elas conseguem de alguma maneira ver, exceto aqueles dois ou três ou quatro por sala vai. Já no segundo ano, primeiro, eles não entendem, eles não conseguem separar meio o joio do trigo, todo mundo para eles, não fez o que eu quero, é ruim. Eles são muito imediatistas né. Pela característica psicológica deles. Eles são imediatistas, não tem como... eles são muito, é... pensa no.... o pensamento deles é muito concreto, é muito na hora, o tempo de atenção deles a menor, é tudo contra, contra assim, aquilo que eu te falei, tem gente que vai se adaptar muito bem e jamais vai querer ficar com crianças mais velhas, mas pra mim não deu.

E: Mas quando você trabalhava a fábula por exemplo, que trabalhava a questão da moral, você via... conseguia perceber diferença no aprendizado? Ajudava?

AD: Total. Total. O trabalho que eu fazia por essa questão, era todo em cima da moralidade. Isso até o que... isso até uns dois anos atrás. Eu consegui trabalhar perfeito, perfeito, dentro da moralidade e bastante, bastante conteúdo mesmo, até uns dois anos atrás eu consegui com perfeição. Dava bastante, bastante conteúdo mesmo, tinha uma sequência que eu considero bastante lógica, em português, que eu fazia é... uma leitura, Depois tinha compreensão, entrava já alguma coisa de ortografia no segundo ano, alguma coisa né, coisa mais fácil. Ortografia para ele seria assim, é... “R” intercalado, uso de dois “Rs”, dois “Ss”, no máximo. É coisa bem simples no segundo ano. Então tinha já essa sequência, tinha intertextualidade, né não com esse nome, mas tinha esse trabalho. Aí dependendo do que tava vendo, fazia um paralelo, esse tipo de... trazia textos semelhantes. Eu tinha por exemplo, uma coleção, que era da escola, que eu que fiz, não é que é coleção, falava sobre medo, então era todo mundo... “Você tem medo de quê?”, o outro era “não sei o que lá, medo do ridículo”, o outro era “Chapeuzinho Amarelo de medo”, então eu pegava alguns que tinha por exemplo a ver com medo, porque muitas vezes a criança é agressiva porque ela tem algum tipo de medo né, então assim, entendendo e sempre que acontecia assim... via que a criança tava com alguma tendência, sempre eu fui pesquisar por conta. Aí que aconteceu... dentro da área da pedagogia né, que eu tinha que ficar na sala de aula, eu comecei a gostar bastante da área da Psicologia, né. Que aí é o que eu falo, a gente não dá aqui vai ali, né a gente vai achando alguma coisa que nos agrada a ponto de ir ficando, de ir convivendo. Então, tudo eu ia pesquisar, o que acontecia, de que maneira podia ser mudado. As assembleias eu sempre fiz... agora o pessoal pede, mas isso eu sempre toda vida eu fiz na minha sala. Não dessa maneira que acontece, mas a vida inteira, ninguém nunca precisou pedir. Só que a assembleia é diferente, a gente dava nome aos bois, porque eu acho um contrassenso isso, assim... quarto, quinto ano a criança já sabe que é com ela que você tá falando, mas quando é primeiro, segundo, terceiro eu não sei porque não lecionei, ela acha que se você não fala o nome dela, você tá falando com outro, ela precisa porque ela é... ela tem pensamento concreto. Então o que acontece, embora as pessoas gostem muito, amem muito o construtivismo, eu amo, para fazer tudo ao contrário. Porque... as pessoas são loucas, elas falam assim, “não, a criança tem o pensamento concreto”, ah tá, e aí você vai dar assembleia, você vai falar o nome, daqui a pouco até o meu cachorro tá no meio da assembleia, não é com eles, entendeu, não é com eles, “não, não é comigo”, eles não têm essa transferência, não adianta eu querer, não tem. E eu compreendo perfeito isso, quem não compreende são eles. Ahh... a criança tá, não sei o que, ah tá... aí você não vai dar uma ajuda para essa criança sabendo que ela não é capaz disso agora. Vai esperar brotar, você vai esperar brotar, então você fica esperando brotar. Fica sentado

numa cadeira. Por exemplo, eu não sento. Eu não sento, eu juro pra você. Mesmo estando no quinto ano, eu falei “ahh, eu vou sentar um pouco mais na cadeira, tal”, eu dou umas passeadas lá, eu não sento. A chamada eu faço na minha casa, eu sei de cabeça. Uma semana eu gravei o nome de todo mundo, das duas salas. E assim, eu acompanhava os alunos do segundo ano, eu sabia tudo deles, eu ia cutucando a vida, a família, eu sabia o nome, as vezes eu falo assim “olha, eu vou chamar o seu pai Sérgio, viu!”. Eu sei o nome do pai de crianças que estudaram comigo no segundo, agora foram pro quinto, tá aqui na minha mente ainda.

E: Nossa, é verdade, você vai pegar criança que vc já deu aula.

AD: Já dei, esse quinto ano aí é um pessoal que eu peguei quando tava no segundo, era um povo, alguns eram meio crespinhos né... meio chatinhos, pra vc ter uma ideia hoje eles tão bem melhores né... porque eles tem certo grau de maturidade, mesmo a família estando caindo aos pedaços, a gente já sabe eles falam “meu pai bate na minha mãe”, tal mas, consegue discernir melhor.

E: No quinto ano, como que você lida com problema de indisciplina?

AD: Então, nós temos as assembleias. Lá a gente não fala o nome das pessoas, se tem que falar é fora da assembleia. Aí eu dei uma sacanada entendeu, falo assim “não, mas agora não é assembleia”. Assembleia eu falo de quinta, e quando tem que falar, aí já é um jogo bem aberto entendeu. “Olha você tá sendo enjoativo, você tá demais”, as vezes eu chamo a criança por exemplo, tem um que é chato, sem falar nomes né. Ele é péssimo... aí eu faço até uns paralelos. Eu falei “você já foi na padaria? Aí você escolheu aquele doce que frequentemente chama bomba, você comeu aquele doce, você falou assim “maravilhoso”, aí você foi comer e não aguentou, tava quase vomitando, jogando fora?”, “ah professora, mas eu comi assim mesmo se não minha mãe me bate porque eu pedi”, eu falei “sim, correto... mas você gostou?”, “não”, eu falei “pois é! Você é esse doce, você tá demais, você tá enjoativo, você tem que ser um camafeu meu filho! Aquele bem pequenininho assim, que você toma com um café... uma delícia! Porque aí você fica querendo mais, você não fica querendo menos, seja um camafeu”. A criança ficou assim... uns dois dias deu uma melhorada [**E:** refletindo aquilo], é porque o que acontece, nessa fase, eles gostam de refletir e eles veem que você elogia o comportamento dos outros, então eles ficam... só por isso eles já ficam meio né, meio chateadões, porque eles não conseguem atingir o mesmo patamar. Mas é aquele negócio... eles ainda não conseguem porque aquilo que eu te falei, tem a família deles por trás. Não adianta a gente falar “ah, eu vou pegar a criança e vou fazer tudo igual e vai sair tudo igual”. Não vai sair. Infelizmente, não vai sair. A criança é mesmo fruto do ambiente dela, e embora eu saísse da faculdade

pensando que geneticamente não tivesse nada a ver, eu falei “não, magina, isso não existe, não sei o que”. Saiba que existe, existe sim, eu relutei até o final, existe fator genético também, porque tem... até o estilo cognitivo você herda, você não herda inteligência, mas herda estilo cognitivo. Então assim cada um aprende dum jeito, você não consegue atingir todos da mesma maneira, de jeito nenhum. E cada um... é que eu não entendo muito disso, aí eu comecei já no segundo ano a pesquisar, os tipos de inteligência, embora eu não saiba o nome delas, por exemplo tem crianças que têm um ouvido muito fino, elas teriam, eu acho, inteligência musical, alguma coisa assim, se a família desenvolvesse. A família não vai atrás. Outras que eles falam que são mais cinestésico-corporal, alguma coisa assim, aqueles que não param quietos, a família poderia... a gente dá a dica, mas pensa que a família vai atrás? Não vai, e eu vejo isso, eu vejo nítido ali. Né, tem crianças que tem uma facilidade imensa com matemática, mesmo tendo uma dificuldade enorme em português. [E: e vice-versa] E tem crianças que vão por exemplo, mal em interpretação, embora consigam fazer uma redação. Isso acontece muito no quarto, quinto ano, eu acho. É interessante que no segundo ano eu não via tanto problema de interpretação. Até aqueles mais fraquinhos conseguiam. Eu tô um pouco surpresa de ver isso. Não sei o que acontece. Tô passada! Mas combina com que o governo diz, que eles têm uma dificuldade mesmo de entender. Mas também eu tô investigando agora o motivo e eles... peguei as avaliações, corriji com eles oralmente né, e alguns perceberam. Eu falei “onde vocês tão errando?”, “ahh, porque nós lemos uma vez só e as vezes você lê uma palavra errada e você entende errado”. Eu falei, “pois é, você pode entender errado o texto, pode entender errado a minha pergunta, qualquer uma delas que você entender errado, já era”. Né, e o jovem de hoje, ele não tem mais a resiliência que tinha de antigamente. Não tem mais, infelizmente isso é fato. Ele quer um computador e quanto mais facilidade ele tem, ele pode estar com uma calculadora científica, computador na mão e não consegue chegar a uma conclusão. Ele não tem... ele pode ter a ferramenta, ele não sabe trabalhar. Isso é a mesma coisa que dar uma furadeira na mão de uma pessoa qualquer que não é habilitada. Né, só vai dar coisa que não serve. Então é isso.

E: Você tem alguma... você consegue lembrar de alguma situação específica com algum aluno, que você conseguiu perceber que as emoções estavam influenciando no aprendizado dele?

AD: Ahh, total. Vários né. O ano passado mesmo, tinha o V., ele no primeiro ano batia em todo mundo, o tempo inteiro, o dia inteiro, o tempo todo. E aí, ele ficou comigo no segundo ano, ele começou dessa mesma maneira, eu comecei a dar castigo para ele, porque não tem como. Você não tem como... é um *band-aid* aquilo, não tem nenhum... eu posso... eu

tenho ciência absoluta de que você castigar não resolve o problema. Só que você livra os outros dele. No caso, ele não podia ficar perto de criança. Então o que que eu fazia, eu tirei ele da convivência das crianças no recreio, porque na sala, eu olhava, então não tinha muito como... como ele aprontar né. Aí no recreio eu comecei pegando pesado, entendeu? Uma semana, duas, três, foi adentrando. E ele por toda maneira ele tentou se livrar desse castigo do recreio, que era dado, porque ele batia nas pessoas. Ele pegava todas pessoas, ele passava e fazia “pá, pá, pá”. Aleatório, batia, batia do nada, do nada. Aí eu percebi também que tinha a questão...

E: Isso tava relacionado com... coisa familiar?

AD: É...a família dele não tinha assim parâmetro nenhum. A mãe... o pai era separado da mãe, mas não por isso né. E ele... a mãe disse que ele presenciou muita situação de agressão contra ela e a mãe se sentia a culpada, ninguém entende porque. Ninguém entende. Aí a vó ajudou a criar esse menino. Só que aquilo que eu te falei. É uma guerra com a família. Porque, disse que ele quebrava até bicicleta dele de propósito. Aí eu falei “mas e a atitude de vocês?”, “ah, a gente vai lá e concerta”, eu falei, “então, se vocês estão consertando, ele achou algum benefício nisso, tá na cara, porque se não, ele não ia continuar fazendo, não concerta mais”. Mas é o que eu falo, a gente não consegue sozinho. Que a família continuou fazendo de tudo entendeu?

E: E lá na escola, você foi dando castigo na hora do intervalo...

AD: Sempre trabalhando com as fábulas, conversando com ele. No começo até o olhar dele era um olhar assim de criança de abrigo. Depois eu fui abraçando, fui sabe... fazer um carinho quando ele chegava, tal. Conversei com as psicólogas dele, que ele tinha acompanhamento durante todo tempo. Só que acho que não resolvia muito né. Tinha a questão do padrasto dele também, que foi morar com ele, depois aí o padrasto se afastou uma época, voltou, aí ele ficou mais impossível ainda. Depois o padrasto resolveu casar. Aí ele foi dando uma melhorada, mas assim, eu junto com a família... o padrasto ajudou. Porque o padrasto, como tinha uma visão mais de fora, ele conseguiu assumir as rédeas. Ale falou “olha professora, eu entendo. Esse tempo aqui que ele fica sem fazer nada, às vezes eu não vou na faculdade, eu fico com ele aqui, se eu ficar... eu perco minha faculdade, eu fico das 6 da noite até às 10, ele não terminou ainda uma lição desse tamanho”. Eu falei, “então você veja meu caso”, e ele até que fazia as coisas na sala, mas a estagiária ficava o tempo inteiro em cima dele, eu, entendeu. Porque o caso dele não era de aprendizagem, eu preferia mais ficar com aqueles que precisavam mesmo. E aí eu ia lá orientava, tudo, mas o caso dele era só disciplina mesmo. Para você ver, como que atrapalha.

E: É, atrapalha não só ele, como os outros né...

AD: É, no decorrer do ano ele ficou defasado, entendeu. Aí nem a caligrafia ele acabou não fazendo, ele fez depois às pressas, eu mostrei para a família dele. Quer dizer, não é a mesma coisa porque você chega com as coisas do segundo ano, é um conteúdo... a caligrafia, não tem como a gente falar assim “ah, mas não tem conteúdo”, com que não tem conteúdo? E no terceiro ano, como que faz? Né, como que eu vou mandar uma criança assim? Aí o professor terceiro quer com a letra cursiva. Não tem como a gente... [E: aí vai embolando tudo] É, sabe... então a coisa era meio a ferro e fogo. Eu tentava mesmo cumprir todo o conteúdo programático, e tem essas, essas coisas aí... essas questões emocionais aí. No final, pelo mês de agosto, ele começou a dar pinta mesmo, de melhora total. Eu tinha uma sala bem difícil, aí a professora de artes até falou “nossa, tá mais fácil dar aula aqui agora do que nas outras salas”. Ela falou “parabéns! O que que você fez?”.

E: você acha que o fato de você ter se aproximado dele.... Ajudou?

AD: Totalmente. Chegou um dia, ele queria... ele era enorme né. Ele era bem maiorzinho que os outros, mas ele era bem magrinho. Aí acredite se quiser, mas sabe o que ele queria? Sentar no meu colo. Igual os outros que eram pequenininhos. Porque tem... segundo ano tem muita discrepância. Tem uns assim... E ele embora tivesse na idade, ele era enorme, e como ele sempre foi muito agressivo, as pessoas sempre tiveram medo dele, até no dia eu fiquei meio assim, mas aí eu vi que ele veio meio caindo em cima de mim, e ele veio, eu falei “seja o que Deus quiser”, eu tava na minha cadeira, ele sentou e ficou lá assim igual um bebê. Ele queria isso, ele queria que alguém pegasse no colo, [E: Atenção...] ele queria que alguém visse ele de outro jeito. Porque a psicóloga já tinha falado né que... E ele era muito difícil mesmo, nossa. Ainda bem que em agosto, ele deu uma melhorada. Acho que foi logo depois das férias assim, de julho sabe. Ele foi melhorando aos poucos né, não é “pá”. Ele não batia mais em ninguém. Não batia. Eu tinha que tirar ele até da fila, as vezes o castigo dele chegou a ser na diretoria, porque se ele ficasse lá, a Eliete chamasse pra fila na hora do recreio, ele ficava de castigo, a hora que ele chegasse lá ele já ia metendo o pé em todo mundo. Era questão de segundos. E ele parou

E: Aí depois disso lá em agosto ele... é, deu melhora no aprendizado também?

AD: Também porque ele começou a ser acompanhado né, pela família. Todo mundo chegou à conclusão de que o caso dele era esse... mas ele já tinha acompanhamento com a psicóloga né, desde pequeno, desde a creche. Mas até o olhar dele mudou, ele tinha um olhar assim atordoado, ele em casa disse que riscava todas as paredes da casa, ele... ele estragava tudo, ele estragava o que era dele, ele tinha a questão da automutilação, ele mesmo, quando não podia, ele batia a cabeça na parede até, entendeu? Aí foi indo, foi

indo, foi indo, aí ele passou por uma fase de bater nele mesmo, de cortar o dedo com tesoura, fazer assim pra dizer que tava, o dedo sangrando.

E: Você acha que era pra chamar atenção?

AD: Pra chamar atenção, porque o que acontece, a família dele, se você perguntar, a família vai falar “eu dava atenção”.

E: De que forma é essa atenção, né?

AD: Aí é que tá. Eu tentei falar diversas vezes, mas não é só a família dele, isso aí é um caso, isso é um dos milhões de casos. Dava bicicleta, dava tudo quanto era bonequinho, um milhão de canetas, um milhão disso, ele perdia lápis de propósito, jogava fora, quebrava ponta, não tinha nada. Nada ele tinha. Ele queria minha lapiseira, o ano inteiro ele pediu, mas aí eu não dei porque se não ia ter que dar pros outros também né, eu não acho certo. Aí, ele... nossa, o tempo inteiro gente. Aí ele foi mudando, mudando, e eu vi que ele tinha mudado mesmo, o dia que tinha uma outra, que é bem... desculpa a palavra, bem “caminhoneira” né, que tem milhões de problemas familiares também, mas ela era um pouco mais contida que ele, mas eu não sei o que aconteceu e, chegaram num desacordo e a menina... e por ser mulher né, ele sempre teve essa questão porque ele viu o pai batendo muito na mãe, mas ele batia, sempre bateu, independente de qualquer coisa. Aí a menina chegou perto dele, mas ela meteu tanto chute e eu falei “saia daí, venha pra...”, segurei a menina, e ela meteu uns três chutes nele. Eu falei “pronto, agora deu zebra”, porque aí eu puxei a menina. Eu falei, “mas porque que nem você saiu daí? Faça alguma coisa!”, eu falei, “não precisa apanhar dela também. “Professora, ela é mulher, bater em mulher é covardia”. [**E:** olha só!] Não bateu mais, e assim foi feito. Até o final do ano. Eu não sei como ele tá hoje no terceiro ano, mas a questão de agressividade, tinha sido resolvida. No começo do ano, até os bonequinhos que a gente pendurava de papel, falando do corpo humano, que tinha as partes, ele arrancava pé do bonequinho, ele ia cortando tudo. Você via... era uma coisa assim, era uma agressividade que não tinha medida. De tanto que era. Aí melhorou bastante, mas assim, vários casos, todo ano a gente tem. Só que quando nós conseguimos resultado, já é... como eu te falei, metade do ano para frente. Aí eles vão com outro professor e às vezes nem, as vezes não né, frequentemente as pessoas não trabalham muito essa parte. Ou por que não sabe, ou porque acha que é perda de tempo, ou porque não entende, ou porque não quer saber. E aí a gente vê perder um pouco, a gente vê ganhar em questão de maturidade dele mesmo, dele ver que “ah, minha família é assim mesmo, eu vou resolver de outra maneira”, alguma parte. E por outro lado você vê que tem alguns casos que poderiam estar melhor, mas não tem muita evolução, porque eu acho que falta bastante desse trabalho né, tem que ter... e não é

qualquer um, é aquilo que eu te falei, dentro da sala de aula, não tem como dizer que não, porque se os alunos são diferentes, os professores também são. Na minha cabeça, cada um deveria ver o que que tá acontecendo e falar “meu filho, qual que é a sua praia? O que que você quer?”, porque as vezes a pessoa não dá certo aqui, ou ela tá sofrível em um determinado lugar, em uma outra função ela pode ser exemplar. É o que eu falo, as inteligências, as afinidades são muitas, tem que descobrir, do mesmo jeito que a gente descobre nos alunos. O OP, o diretor, sei lá o que, alguém responsável, deveria ver isso, a medida do possível, encaminhar a pessoa né. Porque assim, às vezes, uma mudança mínima que você faz, você consegue. Agora, a pessoa chega lá, fala assim “ahh, minha praia é ir pra praia, não quero trabalhar não”. Aí você não tem como, aí já é outra opção. Tem casos que são assim. Mas a maioria, graças a Deus, eu acredito que assim, na faixa de uns 70%, Com alguns pequenos acertos você consiga, né. Você consiga chegar lá. Mesmo professor que é excessivamente conteudista, ele não consegue, talvez de alguma maneira ele entenda, ele consiga trabalhar nessa parte né. As vezes não gosta disso, vai trabalhar com fábula, com parábola, com... eu adoro isso, nossa! Eu sou louca né, pra trabalhar, já trabalhei tanto no segundo ano. Agora no quinto até... sabe, eles veem com mais facilidade, mais... sabe que alguns até lembram do que eu contava no segundo ano. [E: olha como marca!] É... alguns lembram, porque eles eram muito novinhos. E aí você já vai cobrado com outras coisas, cobra reescrita do texto também, cobra o diálogo no texto...

E: Você falou de professor conteudista, eu acho que isso tem mudado conforme os anos né, [AD: total!] na sua época você lembra de algum professor que olhava pra esse lado, da emoção?

AD: Nunca! Nenhum meu filho, cochilou o castigo cai. É assim, antigamente a única coisa que eles faziam para lidar com os alunos que não estavam correspondendo, digamos, da mesma maneira que os outros, era bater. Era punição mesmo e, frequentemente, dependendo da época, na minha época a punição era, era física mesmo. Na época da minha mãe ela conta que também. É assim, todo mundo era medido pela mesma régua. E aí se você não quer, ou você sai da escola, sua família acaba tirando né, depois de tanto transtorno, e apanhava. Tinha criança que apanhava tanto porque não se enquadrava naquilo, e eram coisas mínimas, tipo respondeu errado, ou chegou um pouco atrasado porque veio de trem, as vezes morava no sitio entendeu, já apanhava. Faltou alguns dias porque choveu muito e a família não quis, porque teve geada no sitio, apanha também quando chega lá, entendeu, antigamente era assim.

E: Você acha que isso... de que forma interferia no aprendizado isso?

AD: Total também. Eu acredito que muitos tenham desistido. Tanto que eles não iam adiante. Só mesmo quem tinha toda condição. Porque a gente fala que os filhos dos ricos estudavam? Hoje um dos empecilhos pra nós, hoje, pra nós, é que hoje a escola é para todos. Então, você não tem mais como falar assim “você me dá trabalho, você me enche a paciência, cai fora”, ou “eu vou bater em você”, né. Hoje, se você fala pra uma criança... chama um pai, que tá dando trabalho, o pai dá mais trabalho que ela. Né, é melhor não conhecer, eu chamo uma vez só, por isso que eu chamo, só uma, pra conhecer. Porque quando... eu tenho um pensamento que é assim, quando você tem que chamar o pai por causa de alguma coisa que já deu o limite, frequentemente é porque aquele pai, aquela mãe, já não tá dando conta, ele já está pra lá de Marrakesh, pior que criança. Então é melhor não chamar mais. Se chama, para saber o que tá acontecendo, depois você esquece e faz o seu trabalho, porque ali não tem ajuda, né. Por isso que o nosso trabalho não fica 100%, não tem como. E as vezes o pessoal põe a culpa no professor, e no governo, não sei o que, e na escola. Mas a família não faz a parte dela. De maneira nenhuma. Essas famílias não fazem. Agora se for esperar que eles façam, aí você teria que mexer lá na estrutura. Porque que não faz, porque que já vem assim, então, aí vai lá no fundo né, quando você vê aquilo lá é uma bola de neve. Então por isso que eu falo, aí eu tento resolver da minha maneira, o que eu consigo, o que eu consigo. O que eu não consigo, entrego na mão de Deus, porque não tem que fazer. Tem crianças que entram na escola e saem da escola no mesmo esquema, praticamente. Não sei se é falta de sorte, se é falta do quê, falta de professor que... mas é aquela coisa, tem um certo limite né, tudo tem limite nessa vida. Às vezes não teve a sorte de ter tido professores que trabalhavam com o emocional, mas também poderia ter se segurado mais, tem uns que não se seguram muito, eles se jogam com força mesmo no abismo, entendeu. Eu sempre procurei ler muito a respeito de fábula, tinha uma que eu gostava bastante, que era da parábola do cavalo, que o cavalo ia, ele... era um cavalo? Ah é... o cavalo não se deixou enterrar. As pessoas viram que ele caiu no fundo do poço, o fazendeiro falou “ah, eu não tenho dinheiro para tirar” e foram, resolvam que iam jogar terra no cavalo até cobrir poço, porque o cavalo teria que morrer o mais breve possível pra que não sofresse né. Isso eu lia no segundo ano, eles ficavam chocados assim sabe, mas a minha intenção era chocar mesmo. Só que aí o cavalo foi pisando por cima da terra que caia no poço e ele conseguiu sair. Aí em paralelo, depois de uma semana, duas, então eu tirava a moral dessa fábula, que a gente não pode se deixar enterrar, a gente não pode deixar levar pelas circunstâncias, tal. Aí vem a fábula da águia, acho que era uma águia, ela tava sobrevoando um poço também, desativado, ela caiu dentro e ela ficava assim “ai, alguém me ajuda, ninguém faz nada por mim”. E ela tava com as asas normais

assim, podia voar com tranquilidade, mas ela não... ela não fez. Aí pra todo mundo que passava, ela se queixava “ah, eu não consigo sair daqui”, o pessoal falava “escuta, mas você não se machucou, se você quiser, você consegue sair do poço”, “ahh, não sei o quê”. E assim foi feito né, é que a águia acabou morrendo no fundo do poço, com todas as possibilidades de ter saído de lá.

E: Que legal trabalhar essas duas em seguida.

AD: Então, sempre assim, trabalhava uma em paralelo com a outra. Muito bom. E o tempo no segundo ano dedicado à isso, eu acho maior. Dá pra você ter um tempo maior né, porque a leitura, a carga de leitura é maior. Já no quarto, quinto ano, eles têm que ler mais sozinhos, eles têm que fazer a compreensão de texto que eles tão bem deficitários né... aí acaba que não é o mesmo tempo que você tem destinado. Mas dá pra fazer um trabalho bom também.

E: Acho que no geral é isso. Tem mais alguma coisa que você queira acrescentar, relacionado ao tema?

AD: Acho que só isso mesmo. Então... eu acho, também que deveria ter, não de modo sazonal como acontece, uma vez na vida e outra na morte né, psicólogo na escola. Teria que ter. Um psicopedagogo, alguma coisa. Mas teria que ficar lá na escola, entendeu. Porque, a prefeitura, o Estado, independente, até escola particular, todas as escolas deveriam ver que da mesma... que os tempos mudaram também né, não é só exigir do professor. Porque antigamente, o filho das famílias problemáticas, eles não iam pra escola ou se iam eles não duravam muito. Hoje, você já tem que lidar com aprovação automática. O que é bastante complicado. Porque eles vão indo de ano em ano, sem você... às vezes dar um jeito no conteúdo dele, e às vezes acaba atrapalhando né. Porque por ele não ter também o conteúdo, ele acaba praticando a indisciplina né... também uma coisa puxa a outra. Então deveria ter um psicólogo na escola, porque aí esses casos que nós não podemos lidar com eles de modo imediato, seria mais uma ajuda. Não é que eu tenho ilusão de que solucionaria, mas seria uma ajuda. Uma ajuda a mais, porque nós estamos no mato sem cachorro né. Nós estamos com todas as crianças, sem discriminar ninguém, nós estamos com poucas condições de trabalho, nós estamos com muitos alunos, todo ano, todo lugar, muitos alunos na sala de aula... né, então algum tipo de ajuda desse porte poderia ser dado [**E:** concordo]. Né... então quem sabe daqui algum tempo, a gente consiga. O pessoal veja que tem necessidade mesmo. É isso.

E: Acho que é isso. Muito obrigada pela sua participação.

AD: Magina! Precisando, estou às ordens.

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com Eliana

Entrevistadora (E): Bom dia.

Eliana (EL): Bom dia.

E: Hoje é dia 22 de maio. Eu tô iniciando a terceira entrevista pro meu TCC. Eu queria que você começasse falando um pouquinho sobre você. Data de nascimento se não quiser não precisa falar. É... formação acadêmica, se você fez magistério ou não, onde você se formou.

EL: Tá. Na verdade, eu fiz magistério, no Carlos Gomes né, na escola estadual e depois do Carlos Gomes eu fui fazer a faculdade de Letras, eu na verdade não tenho pedagogia. A minha formação superior é em Letras. Eu entrei na rede em 1985, trabalhei 16 anos no Maria Luiza né, ali no Jardim São Gabriel, e agora eu já tô há 18 anos aqui no Francisco Ponzio. É muito tempo né.

E: Atualmente você tá com que turma?

EL: Estou com terceiro ano.

E: Terceiro. Faz tempo que você pega terceiro ano?

EL: Terceiro ano desde 2013, e antes disso nunca tinha trabalhado com o terceiro ano. Eu trabalhei durante uns 10 anos, mais ou menos, lá no Maria Luiza, com a antiga primeira série, depois lá eu tinha 3ª série né, que agora é o 4º ano; quando eu vim para cá eu fiquei no ciclo II muito tempo; em 2006 eu vivi uma experiência bem diferente, porque a diretora achou que eu tinha perfil para os alunos de 6 anos que tavam ingressando nas escolas de Ensino Fundamental. Eu fiquei apavorada, mas foi um ano bem bacana; depois em 2012 eu fiquei de novo com o primeiro ano. E agora desde 2011 eu tô com terceiro.

E: Então você fica mais com os menores mesmo né? Menores assim, ciclo I.

EL: É que na verdade, eu estava no período da tarde e aí eu me removi para o período da manhã. Então não teve outra alternativa né, porque só tem o ciclo I, porque eu gosto muito dos quartos anos. Mas agora como eu tô no período da manhã, tem que ser um ciclo I, e aí eu prefiro os maiores mesmo.

E: Não sei se você falou, não sei se prestei atenção. Letras você fez onde?

EL: Eu fiz na PUC. Eu fiz Letras na PUC e assim, é... o período em que eu fiz letras, durante uns 4 anos, a universidade achava que, o professor com duas habilitações não saia nem sabendo português e nem sabendo inglês. E eles fizeram a gente optar por uma das licenciaturas. Acho que foi um período de uns 5 anos. Quando eu entrei ainda tinha gente se formando em português e inglês e quando eu sai, já estavam de novo podendo sair com as duas habilitações. Eu só tenho habilitação em língua inglesa. Mas eu acho que isso me ajuda muito na sala de aula. Porque assim, a gente tem linguística, você tem técnicas de

redação, técnicas de leitura e interpretação de texto né... embora fosse em outra língua eu acho que me ajudou bastante nas áreas da língua portuguesa.

E: Bom, vou entrar no tema agora. O título do meu TCC é “Emoção e aprendizado: o que pensam os professores?”. Por isso eu tô entrevistando vocês, pra ver como vocês relacionam os dois. Então quero começar perguntando o que você entende por emoção.

EL: Eu acho que emoção é todo tipo de sentimento que a gente tem né, que são gerados na verdade no nosso dia-a-dia, no momento né, na interação com o outro. E acho que emoção... a sua apatia é uma emoção, a sua indiferença é uma emoção né, a sua alegria. Então tudo que acontece dentro de você é emoção né. Mesmo quando você está completamente apático diante de uma situação a sua emoção é uma, é uma emoção de desmotivação né.

E: Você acha que a emoção interfere na sala de aula? Emoção das crianças?

EL: Eu acho que muito. Na verdade, eu acho que 70% é emoção. Né, porque assim, nas relações interpessoais não tem como não ter emoção né. Se você não sente nada, você tá apático, indiferente e isso faz o outro reagir de uma forma também, isso provoca uma reação nele e a reação dele provoca outra reação em mim. Então às vezes a gente percebe assim, que o aluno ele não te devolve nada, mas na verdade você não deu nada para ele para ele sentir né.

E: Como você acha que isso... você acha que isso pode interferir na aprendizagem?

EL: Eu acho porque a criança querida, a criança que sente que é amada, ela tem um sentimento bom né, ela fica com uma autoestima boa, ela consegue prestar mais atenção em você, ela consegue ouvir melhor o que você tá falando né, porque às vezes, a gente sabe que em algumas situações, a pessoa sofre tanto que ela acaba se desligando né. Você tá na sala de aula, aquele professor não te diz nada, aquele professor... você sente que ele não tem um carinho por você, às vezes o professor até trata mal. Que que você faz? Foge um pouco da realidade né, muda de *vibe*, vamos dizer assim, e a aprendizagem não acontece, não acontece. É muito difícil. Principalmente com as crianças pequenas. Porque eu acho que os alunos maiores né, talvez assim, no ensino médio, na universidade, eles sabem que eles têm que aprender dentro da sala de aula. Mas as crianças pequenas não! Elas ainda não têm toda essa autonomia na aprendizagem, elas precisam da figura do professor, e talvez até por isso é que a gente enfrenta problemas tão grandes no ensino dos alunos do 6º ao 9º ano. Porque os professores demoram muito tempo para conhecer essas crianças né, às vezes passa um ano inteirinho ele não consegue criar um vínculo afetivo com esse aluno, é o número para ele. E assim, não é exatamente por indiferença do professor, por pouco interesse, é pelas condições de trabalho que ele tem. E aí eu acho

que é isso que gera essa, essa ansiedade nos alunos do 6º ao 9º ano, essa, essa coisa de não ter respeito né, que a gente vê cada dia mais nas escolas. Porque ele não consegue sentir essa emoção dentro da sala de aula. O professor não é nada para ele né, e ainda tem as características dos adolescentes né, é bem difícil.

E: Você lembra de algum caso específico no seu trabalho, que você percebeu que a emoção tava interferindo ali?

EL: Ah eu acho que eu não me lembro. Interfere sempre, porque assim as vezes você olha para criança de outro jeito né. Se a gente acreditar que ela não aprende, ela não vai aprender mesmo né. Na verdade, assim, por exemplo esse ano, eu recebi um aluno bem difícil né. Uma criança que tem aquele transtorno opositor né. E ele veio para mim, cheio de rótulos. Ele só ficava na escola até às 9:30 da manhã, ele não conseguia interagir com a turma, ele veio de uma outra escola meio que convidado a sair porque ele era bolsista, o pai era, era um funcionário da escola, ele não se adaptou à escola, e ele veio para mim... eu passei assim, as férias preocupada. Porque eu falava assim “gente o que que vai ser né”, ele é uma criança muito difícil. Só que assim, eu tomei uma posição de conhecê-lo primeiro. Esquecer um pouco dos rótulos e deixar que nossa relação fosse construída. Até ele não veio nos primeiros dias. Um ou dois. Quando ele chegou, eu fiz uma festa! “Ai que bom que você veio! Eu tava sentindo falta de você!”. As crianças até estranharam muito o meu jeito né, porque acho que falaram “ele é uma criança tão difícil e ela abraçando e beijando” né. O começo foi difícil. O primeiro mês foi bem difícil. Ele vinha à aula, ele dormia de manhã, ele dormia um sono pesado que ele não acordava nem pra sair pro recreio e, ele foi embora uma ou duas vezes, por que dormiu, porque não se comportou, faltou demais, faltou acho que 13 dias e, 5 dias seguidos, ele vinha um, pulava um, sabe? E aí criar esse vínculo com ele foi difícil. E ele precisava também de uma medicação e, a família tava bem resistente. Aí eu tentei acolher essa família né, mostrar que eu tava do lado deles, que eu não achava o G. o terror que tinham me dito que ele era. E assim, a família foi atrás de apoio médico né. Ele tá de novo tomando a medicação, e ele está na escola das 7 ao meio-dia, ele não vai embora mais cedo, ele tem um relacionamento gostoso comigo, as crianças dizem “nossa professora, ele parece outra criança”. Então assim, não tem como a gente negar o apoio da medicação. Mas a gente sabe que esse vínculo que eu criei com ele também é tão importante quanto a medicação. E assim, não existe mais aquele G. sabe, que foi muito difícil, muito difícil. Ele chegou na metade do ano passado na escola e, ele não reconhecia autoridade, quanto mais a gente batia de frente com ele, pior era, por causa desse transtorno que ele tem. E hoje tá uma coisa bem gostosa sabe, ele faz as atividades, ele é um menino inteligente, ele é um menino esperto, carinhoso, ele já estava alfabetizado.

Nesse turbilhão de emoções ele conseguiu se alfabetizar né. E tá uma coisa assim muito gostosa. E eu longo dos anos eu vivi essas experiências várias vezes sabe. Da criança chegar para mim cheia de rótulos e, eu dizia assim “não, eu quero conhecer a criança primeiro, quero criar a minha relação com ela”, pra depois dizer se comigo ela é tudo isso. E eu acho que essa aceitação foi muito interessante, porque a criança, ela se sente querida, não é? Ela se sente respeitada. Por que a gente fala tanto que precisa de respeito, mas às vezes a gente não respeita. A gente não respeita o limite do outro, não é? Então assim, acontece no dia-a-dia né Milena, são circunstâncias tão pequenas, que a gente nem se dá conta, de quanto você constrói no dia-a-dia ouvindo o outro, respeitando o outro.

E: Isso acho que faz tanta diferença para criança né...

EL: Ah, faz muita diferença pra criança. Eu tenho um outro aluno esse ano, ele é maravilhoso. Um dia, por causa de uma coisa que eu disse para ele numa aula expositiva, nem lembro bem o que foi, eu vi o semblante dele mudar, ele ficou agressivo, ele ficou bravo, e assim, eu não entendia porque eu não tinha nenhuma referência dele, e aí eu comecei a cuidar dele com mais, com mais tato né, porque eu sabia que assim, por alguma coisa que eu dizia para ele, que ele sentia diferente do que o que eu queria dizer, ele se estressava. E isso faz uns dois meses já. A semana passada, nós fizemos uma avaliaçãozinha, uma produção de texto, mas com foco mais avaliativo, e eles precisam escrever com lápis daquele HB né, e ele borrou a prova dele. E aí, com todo cuidado eu falei para ele “olha, o seu texto está bem escrito, mas tá difícil de ler, ficou borrado. Você quer fazer de novo?”, “não, eu não quero”, falei “tá bom, eu vou respeitar”. E ele sentou na carteira, ele chorou, ficou muito bravo. Aí eu cheguei para ele e falei assim “olha, não adianta você ficar nervoso desse jeito, você podia ter passado a limpo, o problema já tava resolvido. Você não passou a limpo, você também não aproveitou o tempo que ganhou não passando a limpo, ficou nervoso. Não tem problema, o lápis é difícil, eu compreendo, não é culpa sua”. E aí ontem, ele precisou copiar uma coisa que ele não queria copiar, e eu tomei outra atitude com ele. Eu falei “olha, não adianta você ficar nervoso. Faz, daqui a pouco você acaba, e o problema tá resolvido”, e ele... eu já percebi que ele tomou outra atitude, entendeu? Aquele estresse que ele tinha, ele não teve mais. Mas a gente tem que conhecer a criança, não é? Você tem que saber que cada um reage de um jeito, a emoção nele é diferente, tem uma criança que não liga, e tem outra criança que fica sentida, fica magoada. E na verdade você lida com cada um de acordo com o que ele sente né, só que pra isso você precisa conhecer as crianças, precisa respeitar, igual filho, você não trata os filhos do mesmo jeito, não é?

E: Bom, acho que você já falou um pouco de cada uma das questões que eu coloquei aqui. Agora eu queria voltar um pouco para sua escolarização, isso é mais por curiosidade, pra saber se na sua época os professores... você acha que eles davam atenção? Que eles se preocupavam com isso?

EL: Olha, na verdade acho que eu fui muito feliz. Porque eu nasci e estudei até a oitava série, em Valinhos né... e assim, as pessoas se conheciam. A gente tinha relações dentro e fora da escola né, os professores conheciam os pais da cidade. Então assim, a gente tinha um acolhimento muito grande. A diretora da minha escola morava duas quadras para baixo da minha casa, então eu não era um aluno para ela, eu era uma criança da rua né. E a gente era muito feliz, os professores iam à festas de aniversário né, era uma relação mesmo construída de amizade. E aí, no ensino médio né, que a gente chamava ainda de segundo grau, eu fui estudar no Carlos Gomes, e tinha do infantil até o quarto ano do magistério. E assim, eu me lembro que eu sentava no pátio e as lágrimas escorriam, [**E:** foi um choque né?] foi porque ali eu não conhecia ninguém. Meus melhores amigos não tinham ido comigo, aquilo era gigantesco, acho que eu não consegui conhecer a escola nos 4 anos que fiquei lá, os professores... eles tinham aquela rotina frenética né, então assim, eu me senti ali abandonada. Foi muito triste, eu demorei muito tempo para me ambientar, para me sentir parte daquilo, eu não me sentia parte daquilo, eu ficava sentada e olhava aquilo como uma coisa exterior, não fazia parte de mim sabe. Foi muito difícil e depois ali, fui construindo relações com amigos, eu tenho amigas lá hoje, que ainda são amigas, que eu visito, a gente se encontra, mas demorou muito tempo, demorou muito tempo, e os professores com alguns eu consegui criar uma relação. Com muitos não foi possível...

E: Você acha que isso interferiu no seu aprendizado, tipo, dificultou?

EL: Algumas vezes dificultou sim, até porque a gente tinha aquelas matérias de matemática, química, física, aquilo era um “bicho de sete cabeças”, né. E aí você se sente sem, sem respaldo né, você fica flutuando, pisando em ovos, o professor não te ajuda. Na verdade, você vence porque você procura outros mecanismos né, você procura ajuda de outras pessoas, você faz aula particular, e os professores eram bons, não é que não fossem, mas você não expunha uma dúvida. Como é que você expõe uma dúvida pra alguém com quem você não tem uma relação afetiva, não é? A pessoa não se abre para você. Então interfere sim na aprendizagem. Com certeza. E assim, você fica acuado, não é? A pessoa, se ela não te dar liberdade, se ela não se mostra receptiva, você também fica introspectivo, e não tem aprendizagem assim né.

E: Bom, você gostaria de fazer mais alguma consideração?

EL: Olha, eu me lembrei falando sobre mim, do meu filho, que saiu também duma escola em Valinhos, uma Escola Comunitária, uma escola onde as crianças gerenciavam os conflitos, e ele saiu dali, era na rua da minha casa, e ele foi estudar no ETECAP e ali também foi muito difícil. No primeiro semestre ele teve depressão, ele chegou um dia em casa e falou “mãe, eu preciso ter uma conversa com você, eu não eu não aguento aquele lugar, eu quero ir embora, eu quero ir embora”. Só que eu achei importante ele vencer aquele momento, eu falei para ele “termina o primeiro semestre e aí você sai”, e aí quando chegou em agosto ele falou para mim “não, agora eu vou ficar, agora eu acho que eu tô bem”. E, alguns professores eram muito bacanas e ali acontecia muita troca de professores, professor que ganhava a bolsa e deixava as aulas, então criar esse vínculo né, sentir o carinho, sentir atenção ficou muito difícil e ele sofreu muito, e fui também essa, essa falta de emoção que ele sentiu lá né. Porque você o quê? Você sente medo, você sente pavor, você sente desespero, angústia, a emoção é essa né. Você tá na sala de aula, mas pensando “não é aqui que eu quero estudar, eu não tô bem aqui” né. E aí a medida que as relações vão se construindo, e que a emoção começa a entrar nessas relações, aí a aprendizagem vai acontecendo né. E ele já era um menino que sabia que aquilo era importante para ele, ele sabia que ele tinha que aprender apesar daquelas condições, mas ele sofreu muito. E difícil, é o distanciamento dos professores e a falta de amizades né, porque o amigo também te ajuda nessas relações. A gente sabe hoje que você aprende com o outro né, você busca ajuda no outro, e aí você não tem o outro porque o outro ainda é um estranho né, então se a gente for ficar aqui puxando pela memória, nós vamos lembrar de muitos casos né, Milena.

E: Mas acho que só os que você trouxe já são muito interessantes de serem analisados. Muito obrigada.

EL: Magina. Um prazer. Espero ter ajudado mesmo.

E: Com certeza.

APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com Rosa

Entrevistadora (E): Bom dia.

Rosa (RA): Bom dia.

E: Hoje é dia 22, estou iniciando mais uma entrevista para o meu TCC. Eu queria começar perguntando sobre você, como foi sua formação acadêmica, se você fez magistério ou não, onde você se formou...

RA: Não, eu fiz pedagogia né, fiz pedagogia, mas durante, fiz... durante meu trajeto de escola, eu fiz várias formação, não parei, tenho certificado, eu fiz vários, é de alfabetização, de alguma coisa sobre escrita, sobre produção de texto, sobre o PNAIC, eu... né, então várias formação conforme... de ciências, geografia, história, assim, durante essa trajetória, desde 1992. Eu comecei em 88, em alfabetização de jovens e adultos aí e depois eu segui, e também consegui pelo concurso pela prefeitura, de 1º a 5º ano.

E: Faz quanto tempo que você tá na prefeitura de Campinas?

RA: Na prefeitura 20 anos, no outro já fazia uns 21 anos que eu fiquei na EJA, alfabetização de jovens e adultos. E foi assim, nunca parei de estudar, fiz mestrado, fiz pós-graduação, vários cursos.

E: Legal, falam mesmo que a gente nunca deve parar, sempre se atualizar. Atualmente você está com primeiro ano né? Você trabalhou... Faz tempo que você trabalha com primeiro ano?

RA: Não, eu trabalhei poucas vezes, acho que eu trabalhei um ano, dois anos, assim, mais da metade pegando substituição, professora entrava de licença eu pegava substituição. Essa, foi o primeiro ano que eu peguei. Foi um desafio, porque na realidade você, estava mais acostumada a dar pro 4º, 5º ano, que a criança já tá estudando. Mas assim, nesse acompanhamento eu senti assim, que a criança, você tendo uma rotina direto com eles, vão aprendendo. Porque no início já estavam pré-silábico, no fim a maioria, tem uma grande quantidade que já tá no silábico-alfabético, tem uns que tá no silábico-alfabético que tão escrevendo textinho pequenos, frases né. Então já tá lendo. A gente pede um textinho pra eles pra ver, a gente divide em grupo, e dentro desse grupo 2 e 3, a maioria já tá lendo um textinho, pequeno textinho, com palavras mais simples, mas lendo o textinho, com o dedinho em cima e lendo.

E: Então vou entrar no tema agora. O título do meu TCC é “Emoção e aprendizado: o que pensam os professores?”, por isso eu tô entrevistando, para ver que vocês... como vocês relacionam os dois. Então eu queria começar perguntando o que é a emoção para você?

RA: O que é emoção? A emoção é isso né, você tá.. você as vezes espera daquela criança, acho que não vou conseguir, mas quando você vai fazer avaliação, você vê que eles avançaram muito, é a constante né, você dá todo dia uma atividade, continua no outro, dá a mesma atividade, mas sempre insistindo, colocando regras né, de aprendizagem, de atenção, como que faz isso, é, trabalhando joguinhos educativos, mesmo na brincadeira, por exemplo as vezes a gente faz o jogo do silêncio, mas esse jogo do silêncio não é aquele jogo do silêncio, é pra eles... prestar atenção, fazer a palavrinha na lousa, escrever o nome deles, escrever o do coleguinha, escrever palavrinhas que... pega o bichinho na mão, de brinquedo, e fala assim “como que a gente chama isso aqui, vamo escrever o nome”, então é tudo que chama pra aprendizagem. E aí também como eles vieram da creche né, do ensino infantil, a gente tentou fazer assim, no primeiro momento sempre trabalhar com as letrinha, as palavrinha, pequenas palavrinha, e depois do recreio, cantinho da leitura, brinquedo da sala, joguinho pedagógico, pra eles não ficar tão cansado. Mas agora eles já tão entrando no ritmo de avançar um pouquinho mais, fazendo mais atividade depois do recreio, mas no momento assim, tem o cantinho da leitura, eles sentam pra ler, não sabe ler o coleguinha... vem pra professora perguntar o que que tá escrito ali, ou então, lê mesmo mais com os olhos né, porque tem livros que apresentam as figuras, eles vão lendo, lendo não as palavras, mas lendo as figura. E aí eles querem ler mesmo, tem realmente... ontem a menina já tava lendo, pondo o dedinho em cima e já lendo. Aí perguntava “e essa palavrinha aqui?” e a gente ajudava.

E: Primeiro ano é interessante porque tem a mudança né, sai da Educação Infantil, começa o Fundamental.

RA: Isso, aí tem no primeiro momento, teve aluno que chorou bastante, agora não chora mais, já se adaptou na sala né, então é isso.

E: Como você acha que a emoção aparece durante a aula? Assim, você acha que eles expressam alguma emoção?

RA: Ah, expressa, quando a gente, sem esperar, a gente tem assembleia, nessa assembleia ele senta e conversa e dá opinião. Ah do que que foi bom, do que que eu critico, do que que eu proponho pra isso. Então sai muitas coisas interessantes né, que as vezes a gente não espera o que a criança vai falar e eles tão prestando atenção e falam né. Então é isso, então você fica assim “nossa, não esperava que aquela criança falasse isso”, mas eles falam, já tem uma... já sabe dar opinião deles formada, fala e explica pra gente alguma coisa que a gente não espera da criança, mas ele fala, fica prestando atenção, e dão opinião também, isso que é importante. Até agora a gente tá fazendo auto avaliação deles né, eles tão pintando a carinha “o que que eu consigo”, “o que eu não consigo”, “o que eu

faço mais ou menos”. Então muitos tão já... e isso daí a gente fala assim “é pra fazer, ser sincero”, então eles vão fazendo. Alguns... “é isso mesmo?”, “é isso mesmo, eu sou sincero”, “então pinta a carinha”.

E: Como você acha que a emoção pode estar relacionada com o aprendizado? Você acha que pode dificultar ou facilitar o aprendizado?

RA: A emoção, então a gente põe, eu ponho assim, eu ponho a emoção e a razão. Porque a emoção você fica... as vezes alguma coisa acontece na classe, você põe a sua emoção, você tem que se equilibrar, e você pensar no racionalmente, e você falar assim “não, tem que ser dessa maneira”. Então as vezes a emoção atrapalha sim, na forma como você se, você interage com ela. Então você tem que se equilibrar, por exemplo, a emoção as vezes... você espera... aquela criança, ela... você quer mais daquela criança e aquela criança não consegue, então você tem que se acalmar, botar sua ansiedade estabilizada, pra você conseguir falar “não, ele está aqui nesse momento, ele não pode... esse processo é o processo dele, não é o meu processo como professora, é o processo dele”, então esse processo dele aprender, eu tenho que, emocionalmente, eu tenho que me equilibrar, pra não... as vezes ajudar né, a criança. Igual o que a gente conta da borboleta né, que foi ajudar ela a sair do casulo, então a gente tem que esperar o momento dele, então a gente ajuda pra criança ir pra frente, mas também a gente tem que ter essa, mexer emocionalmente na gente, a gente tem que estabilizar isso daí, pra conseguir... e eles, vai no processo deles. E o primeiro ano é isso, eu senti um pouco de ficar muito ansiosa, mas não. Eu conversei bastante com a nossa orientadora pedagógica, e ela falou “não, a gente tem o tempo deles, então você tem que avançar aos poucos, porque se não a criança se perde”. É isso.

E: Você tem algum caso específico que você lembra, que você percebeu a emoção ali...

[**RA:** como assim?] Ahn, de algum caso, de algum aluno que você sentiu que as emoções dele tavam interferindo no processo de aprendizagem dele? Do aluno, a emoção do aluno.

RA: A emoção do aluno. Ah sim, tem, tem vários... tem uns alunos lá que, por exemplo, a gente tem a regra da sala né, então fala assim... até na assembleia a gente sempre fala “agora é a vez do outro, agora não é pra falar, agora é pra prestar atenção”, então as vezes interfere sim, porque tem criança que poderia estar lá no silábico-alfabético, ainda tá no silábico ali, as vezes coloca com som sonoro, as vezes não, na hora de fazer, faz a atividade, não presta atenção no que o professor falou, pra fazer direito. Então as vezes a emoção... porque assim, eles vieram do infantil e eles querem brincar, então na emoção, eles querem correr dentro da sala na hora errada, então isso atrapalha, muito. Então prestar atenção, agora não é hora de brincar, agora é hora de prestar atenção, de entender o que

o professor tá falando, o que o coleguinha tá falando, pra pelo menos tentar fazer o certo que tá pedindo né.

E: Tem uma pergunta mais por curiosidade. Na sua escolarização, você lembra dos professores de alguma forma abordar as emoções? A questão das emoções?

RA: Eu lembro dessa professora, muito tempo atrás, eu tava no 2º ano, que era uma professora... era assim, ela dava as atividades, ela chamava Santinha, e ela era meia surda. Era num tempo, muito tempo atrás, eu era criança, faz muitos anos. Foi no tempo de Grupo Escolar. E nesse tempo aí, ela falava assim “olha, agora que vocês terminaram toda a lição, agora é hora de conversa”. Porque naquele tempo as crianças não podiam conversar sabe, assim, era muito rígido, era silêncio total, obedecia, pai e escola falava na mesma linguagem, se fosse reclamação, ao invés de pai passar a mão na cabeça da criança, ainda apanhava. Era assim. E aí, por exemplo, quando terminava a lição, todo mundo vai conversar com o outro, o coleguinha, então era uma coisa muito diferenciada daquele tempo, não tinha professor que fazia isso, então eu lembro dela, Santinha, segundo ano.

E: Era uma forma das crianças conseguirem...

RA: Isso conversar um com o outro, “agora é hora da conversa”, então podia conversar. Então agora eu vejo esse momento também que a gente faz na sala de aula, é hora da gente fazer assembleia, hora de conversar, de contar tudo que vocês acham que tá certo, que tá errado, que tá acontecendo. E é legal, conversar com o coleguinha. Tem hora que não pode, porque tem que prestar atenção, mas tem hora que pode.

E: Tem hora certa pra cada coisa...

RA: E nas brincadeiras também, saber socializar o brinquedo que traz, prestar atenção né. É isso aí.

E: Acho que é isso. Tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

RA: É, eu tô assim acrescentando assim, que eu tô no final, dos meus últimos dias, vou me aposentar agora no dia 1º de junho. Mas é assim, eu penso assim, a gente não para, porque eu vou parar com as crianças aqui, mas eu tenho meus netos pequenos que eu vou ter a oportunidade de dar muitas coisas. A gente faz também um programa, um grupo de pesquisa né, a gente teve dois grupos de pesquisa, um em pesquisa de pedagogia social né, a gente já lançou quatro livros, nesses livros a gente fala um pouco da nossa caminhada dentro da sala, da escola e desse social que o aluno traz, né. E tudo que a gente trabalha estão nos livros que a gente lançou já. E também, eu vou continuar com esse grupo de pesquisa, que é lá da universidade da UFSCar, a gente tá fazendo sobre o Conselho Municipal de Educação, fomos fazer pesquisa lá e a gente vai retornar pra UFSCar lá de Sorocaba. E nisso daí, quer dizer a gente não vai desligar da escola, a gente vai tá sempre

falando, porque aposentou mas não vai ficar parada, o pensamento que a gente tem é que a gente tem que passar pros outros também.

E: Acho que você não falou, pedagogia você fez onde?

RA: Eu fiz a pedagogia na PUC de Campinas, fiz o mestrado pela UNISAL e pós-graduação também pela UNISAL, de educador social. Mestrado eu fiz lá em Americana, porque aqui não tem o mestrado em educação. Eu fiz psicopedagogia também.

E: Acho que é isso. Muito obrigada.

RA: Nada.

APÊNDICE F – Transcrição da entrevista com Rosemary

Entrevistadora (E): Bom dia.

Rosemary (RY): Bom dia.

E: Hoje é dia 22 de maio, tô iniciando mais uma entrevista. Eu queria começar falando um pouco sobre você, data de nascimento se não quiser não precisa, mas onde foi sua formação acadêmica, se fez magistério ou não, essas coisas...

RY: Minha idade é 54... [**E:** pode ir falando]. 18 do 5 de 64. Eu estudei... não fiz magistério, eu já tinha feito o ensino médio né, e não tinha como fazer faculdade aí eu fiquei 7 anos sem estudar. Aí depois quando eu retornei para fazer o magistério, eu fiz um ano. Adorei o magistério, mas como já tinha ensino médio achei que era perda de tempo ficar muito tempo lá e sem ter o curso superior, aí eu fui fazer faculdade e larguei o magistério.

E: Faculdade de pedagogia mesmo? Onde você fez?

RY: Pedagogia. Eu fiz no interior de São Paulo. Monte Aprazível. Todo dia é uma hora de viagem né, eu morava numa cidade pequenininha e viajava.

E: Depois da pedagogia você fez mais cursos?

RY: Eu fiz pós-graduação em didática, e só os cursos depois, curso após curso.

E: Há quanto tempo que você atua?

RY: Estou na... comecei... Já perdi a conta! 23 anos, mas na rede eu tô há... na rede 18, por aí, na rede. 23 anos no total.

E: E atualmente você tá com 2º ano né?

RY: 2º ano, mas eu tenho trabalhado mais com alfabetização, 1º ano né. Na maioria das vezes com 1º ano.

E: Então agora eu vou entrar no tema mesmo né. O título do meu TCC é “Emoção e aprendizado: o que pensam os professores?”, por isso tô entrevistando vocês, pra ver como vocês entendem essa relação. Então eu queria começar perguntando o que você entende por emoção.

RY: Não dá para trabalhar sem emoção né. É o tempo todo né. Principalmente quando é criança.

E: Como você acha que a emoção aparece na sala de aula, se aparece, como aparece?

RY: De todo tipo né (risos). Tanto pro lado positivo como negativo também. Tem hora que você sai do sério né. Então, não tem como você trabalhar com criança sem pensar nela né. Em querer ajudar a melhorar.

E: Você acha que tem alguma relação entre a emoção e o aprendizado da criança?

RY: O tempo todo, o tempo todo. Não tem como separar, né.

E: Como que... como você acha que interfere?

RY: Tanto que a criança quando não ela tá bem né, a gente muitas vezes, a gente não quer prestar atenção nisso, mas ela não consegue render também né. Quando alguma coisa acontece em casa né. Ela já chega... muitas vezes a gente fica bravo com algum aluno... principalmente os alunos mais agressivos assim, mas normalmente é o que ele vivencia em casa né. Ele chega assim por essa razão. Mas é que quando a gente tem um monte de aluno, muitas vezes a gente não olha por esse lado. Só quando a gente para mesmo, a gente começa a perceber [**E:** que tem alguma coisa por trás], tem alguma coisa por trás disso né. Mas é muita criança né. Então muitas vezes a gente acaba não... a gente sabe disso, mas a gente não para mesmo pra sentar com aquela criança, que tá precisando tanto às vezes.

E: É... bom, acho que você já respondeu o que eu ia perguntar, mas... Se você repara que tem alguma coisa acontecendo com a criança, você trabalha as emoções?

RY: A gente esse ano, principalmente esse ano, a gente trabalho tempo todo. Sobre... como a gente tem que reagir com o outro né. Como a gente tem que tratar o outro. Como a gente não quer receber aquilo, a gente também não faz com o outro. Só que tem criança que faz porque realmente é só isso que ele sabe fazer né. Mas é difícil. Não é fácil não. A gente tá há um tempão trabalhando essas coisas e eles... justamente aquele sempre tá batendo na mesma tecla, o mesmo erro. [**E:** Você acha que...] Esse ano a gente tá trabalhando muito, todo dia a gente coloca uma frase né, de incentivo, frase que dá um... e eles já trazem as frases de casa. Eles sabem, eles escutam a frase, entende isso, mas às vezes faz tudo aquilo de novo. E a gente também tá trabalhando assembleia né, que a gente discute um pouco sobre esse lado né, sempre coisas que aconteceram na semana. Esse ano tá mais assim que outros anos, porque na sexta-feira que a gente repensa tudo o que aconteceu durante a semana, será que melhorou né? A gente já conversou sobre isso, continuou tudo de novo né. Eles...

E: Como é trabalhar assembleia com segundo ano?

RY: Normalmente... a gente tá quase igual. Normalmente a gente discutiu as regras né, aí depois das regras a gente vai vendo o que tá melhorando né. Aquilo ali melhorou? Normalmente as coisas nem mudam nada. Mas a gente espera que tanto bater naquela tecla, uma hora eles vão pensar né.

E: Você acha que na assembleia é um momento que eles conseguem por coisa pra fora, que ajuda...

RY: A maioria sim, a maioria sim. Principalmente segundo ano, eles vão falando sim. Não que isso resolve problema, porque tem que insistir, não resolve não. Mas eu acho que é

igual educação né, criança é assim quando você educa, quando tem filho, as vezes parece que naquele momento não entendeu nada, mas vai chegar uma hora lá na frente que né, acho que essa é a esperança né.

E: Você acha a indisciplina pode estar relacionada com a emoção da criança?

RY: Com certeza (risos). Com certeza. Normalmente uma boa parte é a criança não... como que fala... ela quer chamar a atenção né. E a única forma de chamar a atenção é assim. [**E:** e acaba atrapalhando] Acaba atrapalhando, lógico né. Aí tem que conversar e ir vendo né. Tem criança que é mais forte do que ela também, aquilo que ela faz. Mais forte do que ela, ela não consegue controlar.

E: Tem algum caso específico, alguma história assim que você lembra?

RY: Nossa, a sala até que é mais tranquila esse ano, mas assim, eles não têm muito controle né. Fala o tempo todo, levanta o tempo todo, as vezes extrapola um pouco, mas falta de limite também... Isso aí a gente não dá pra resolver porque as vezes o limite não tem em casa né. Mas a gente vai tentando com que ele pelo menos mude ali né, o convívio com o outro né. Na sala tem uns três, quatro alunos que é mais assim, mas não é tão sério assim.

E: Desses alunos você vê que é emoção que tá por trás?

RY: Alguns sim, alguns é falta de limite mesmo, sabe. Que acha que pode tudo em casa, então na sala também acho que faz o mesmo, tá acostumado a ser assim. Já teve casos do ano passado que eu sentia que era um pouco da emoção mesmo né. Mas esse ano, mais alguns anos é falta de limite.

E: Casos que eu perguntei pode ser de toda a sua atuação, não precisa ser desse ano específico.

RY: Ah sim. Ah já teve muitos casos. Passei por vários (risos). Que era emoção mesmo sabe, você sentia.

E: Você lembra de algum, pra contar?

RY: Ano passado mesmo. Que é... o I., que é aluno da N., você percebia que ele não conseguia controlar. Ele fazia as coisas... ele era tudo na violência né. É o que ele sabia fazer. Ele extrapolava com violência. Agora já tá mais...

E: E o aprendizado dele?

RY: O que ajudava é que ele gostava de fazer tudo muito caprichoso, que aí a hora que ele tinha que fazer ele parava um pouco né e concentrava. E esse ano tá até mais tranquilo, até nesse sentido. A violência tá pouca.

E: Você consegue pensar em formas, além da assembleia, formas de trabalhar, trazer essas emoções deles, pra facilitar o aprendizado?

RY: Olha, além disso... muitas dessas crianças, às vezes quando você pega ele para poder, ele fazer, ajudar né, dar um pouco mais de atenção pra essa criança, às vezes resolve um pouco também, não muito, mas resolve né. E tentar conversar com a família para saber o... a causa disso né.

E: Às vezes eles chamam atenção porque é alguma coisa que falta né.

RY: Só que muita coisa a gente não consegue resolver, porque o problema é de casa. Não consegue resolver o problema da família né, a gente tenta aqui um pouco, mas não consegue.

E: Uma pergunta mais por curiosidade. Na sua escolarização, você lembra de professores... se eles trabalhavam a questão das emoções? Ou se era mais...

RY: Ah não, antigamente não tinha muito disso não. É que antigamente o professor vinha pra dar aula né, não queria saber o problema do aluno né. E as crianças, era outra educação. Era outra educação e as crianças tinham que vir pra estudar, e não tinha que ficar pensando se tinha problema em casa ou não né. A gente agora, a gente além de tudo tem que pensar nisso né, entendeu. O professor vinha pra dar aula, a gente tinha que ficar em silêncio e assistir a aula e pronto, acabou. Acho que não pensava muito no problema da criança.

E: Acho que é mais isso no geral mesmo. Tem mais alguma coisa que você queira acrescentar?

RY: E, engraçado que hoje a gente percebe que não dá pra separar, não tem como você separar, sem pensar na criança. É claro que a gente não consegue pensar em tudo, 25 alunos todo tempo. A gente tem momentos também que a gente tem problemas né, a gente não tá bem. Mas no geral, a gente não tem como não pensar. Não dá pra separar.

E: Acho que é só isso. Tem mais alguma coisa que você queira falar.

RY: Acho que é só.

E: Muito obrigada.

RY: Nada.

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: EMOÇÃO E APRENDIZADO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

Nome do Pesquisador Responsável: Lavínia Lopes Salomão Magiolino

E-mail do Pesquisador Responsável: laviniam@unicamp.br

Nome da Orientanda: Milena Moura dos Santos

E-mail da Orientanda: milenamoura95@gmail.com

CAAE: 89300618.7.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Para esta pesquisa, a qual está inserida nas ações da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), nos perguntamos que compreensão sobre emoção e aprendizado vem sendo articulada pelos professores no contexto do Ensino Fundamental I? Dessa forma, o principal objetivo é compreender as relações entre emoção e aprendizagem no âmbito escolar, partindo do ponto de vista dos professores, tomando como base os pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada, com duração de aproximadamente 30 a 50 minutos, no próprio ambiente de trabalho. A entrevista será gravada em áudio, o qual tem a finalidade de organizar o

material de campo coletado para uso posterior do projeto. Os dados coletados serão guardados em lugar seguro, por um mínimo de cinco anos, como exige a legislação brasileira. Ressaltamos que na divulgação dos resultados desse estudo, seus nomes não serão citados.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis.

Benefícios:

Não se preveem benefícios diretos aos voluntários, mas apenas aqueles advindos da pesquisa científica, contribuindo para que possamos entender melhor a relação entre emoção e aprendizado e, com isso, inspirar transformações nas práticas pedagógicas.

Acompanhamento e assistência:

Após autorização, você será convidado(a) a participar de uma entrevista com duração de 30 a 50 minutos. Após o encerramento da pesquisa, esta será apresentada à escola. Não haverá nenhum tipo de julgamento do Sr.(a). Caso surja alguma intercorrência, a escola será informada sobre o fato.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

Não haverá ressarcimento aos participantes. O estudo será realizado durante seu horário de Trabalho Docente Individual (TDI), de forma que o estudo interfira o mínimo possível em seu trabalho.

Apesar de não existirem riscos previstos, você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Lavínia Lopes Salomão Magiolino, pesquisadora responsável.

Professora do departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP

Endereço: Av. Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, SP, Brasil

CEP: 13083-865

Telefone para contato: (19) 35215625

E-mail: laviniam@unicamp.br

Milena Moura dos Santos, orientanda.

Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP

Endereço: Rua Fioravante Chinelatto, 720, Apto 53, Vila Dainese, Americana, SP, Brasil

CEP: 13469-240

Telefone para contato: (19) 9 9162-9849

E-mail: milenamoura95@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito

participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante:

Contato telefônico:

E-mail (opcional):

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Milena Moura dos Santos

Graduanda da Faculdade de Educação - UNICAMP