

**A emoção na sala de aula: impactos na interação
professor/aluno/objeto de ensino**

L'emotion dans la salle de classe: les impacts dans l'interaction
professeur/elève/objet d'enseignement

Ada Magaly Matias BRASILEIRO*

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS – PUC MINAS/BRASIL
FACULDADE PITÁGORAS – FAP/BRASIL

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar as emoções mais recorrentes nas interações em sala de aula e como elas interferem no funcionamento das atividades didáticas propostas pelo professor. A metodologia etnográfica utilizada em uma escola de Ensino Fundamental de Belo Horizonte (MG) e o uso de múltiplos instrumentos de coleta (roteiro de observação de campo, questionário, filmagem e autoconfrontação) possibilitaram a visão do objeto sob vários ângulos e frentes teóricas. Por meio desta pesquisa, identificaram-se contextos interacionais recorrentes na sala de aula, os quais foram estruturados em quatorze Tópicos da Emoção na Interação em Sala de Aula, focalizando emoções positivas e negativas, que interferem no funcionamento da aula.

* Sobre a autora ver página 313.

PALAVRAS-CHAVE: Emoção. Interação. Sala de aula. Discurso. Sociointeracionismo Discursivo.

RESUMÉ

Cette étude visait à analyser les émotions les plus courantes au sein des interactions en salle de classe et comment celles-ci affectent le développement des activités didactiques proposées par le professeur. La méthodologie ethnographique employée dans une école élémentaire de Belo Horizonte (Brésil) ainsi que l'utilisation de plusieurs outils de collecte (feuille de route pour observation de champ, questionnaire, enregistrement vidéo et autoconfrontation) ont rendu possible la vision de l'objet sous plusieurs angles et fronts théoriques. Par le biais de ce travail, les contextes d'interaction récurrents en salle de classe ont été identifiés, lesquels furent structurés en quatorze Topiques d'Émotion dans l'Interaction en Salle de Classe, focalisant sur les émotions positives et négatives, qui interfèrent dans le fonctionnement de la classe.

MOT-CLE: Emotion. Interaction. Salle de classe. Discours. Socio-Interactionnisme Discursif.

1 Introdução

“Mas o que é que conheceremos observando as ações do outro? Conheceremos suas emoções como fundamentos que constituem suas ações” (MATURANA, 2005)

Há elementos que, embora não sejam elencados na matriz dos cursos de docência ou não estejam listados dentre os conteúdos curriculares, são constitutivos da sala de aula e, por isso mesmo, merecedores da atenção dos professores de todos os níveis de ensino. Dentre esses elementos, destaco a emoção. Durante muitos séculos, as leituras científicas e filosóficas conduziram o homem a um dualismo cartesiano entre homem e sociedade, corpo e mente, razão e emoção. Pensadores como Platão, Santo Agostinho, Descartes, Kant, dentre outros, excluíram de seus estudos aquilo que não fosse da ordem racional. Descartes, por exemplo, imerso no contexto positivista, postulou a separação da mente e do corpo, atribuindo o estudo da mente à religião

e à filosofia, e o estudo do corpo, visto como máquina, à medicina (DESCARTES, 1637/2000). Para ele, o raciocínio é dissociado das emoções.

Tais pensamentos relegaram as emoções à marginalidade dos interesses das pesquisas científicas até o século XX. Mais recentemente, entretanto, diversos campos científicos, questionando o estudo mecanicista proposto por Descartes, romperam com essa visão dualista. Frutíferos exemplos desse investimento são Wallon (1984), Damásio (2000) e Maturana (2005), os quais, contradizendo os saberes de outrora, afirmam que, na verdade, são as emoções que permitem o equilíbrio das decisões.

No campo da linguagem, podemos verificar a perspectiva segmentada da fala e da escrita cedendo lugar à ideia do contínuo na linguagem, bem como a concepção sociointeracionista ocupando o espaço antes destinado à dicotomia indivíduo e sociedade. Em especial, a Análise do Discurso, ao focalizar a interação, tem investido esforços nos estudos das emoções, tomando-as como constitutivas das relações de troca, numa abordagem discursiva. Dentre os estudiosos, podemos destacar Charaudeau (2000), Pepin (2008), Plantin (2010) e outros.

Mas... o que deflagra a emoção nos sujeitos? Um sorriso? O sofrimento alheio? Uma palavra? São muitos fatores que desencadeiam emoções, especialmente, na perspectiva das interações sociais. Afunilando um pouco mais o nosso olhar e tomando a sala de aula como campo de análise, veremos um espaço em que emoções se multiplicam, pois é na interação, que saberes, crenças e representações psicossociais do mundo se revelam, por meio do e no discurso. Considerando essa profusão de ocorrências discursivas, é importante que o professor tenha a consciência das ações linguageiras¹ que ele realiza na sala de aula e de suas reações com os interlocutores. É necessário saber, por exemplo, que, quando ele avalia, ele pode praticar esse ato enunciativo afetado por emoções positivas, como elogio ou recompensa; ou por emoções negativas, como reprovação, crítica e punição. Ao dar um comando a seus alunos, ele

¹ Atos realizados por meio da linguagem. Definido por Austin (1990) como Atos de fala: a unidade básica de significação, que toma a enunciação como uma proposição realizada de um locutor para um alocutário. O termo “ações linguageiras” é utilizado por Kerbrat-Orecchioni (2005).

poderá vir carregado de confiança em suas capacidades, ou de dúvida, descrédito. Professor e alunos afirmam, perguntam, ordenam, pedem, prometem, desculpam-se, avaliam, enfim, constroem a aula por meio de um discurso dialógico, carregado de emoções.

Essas constatações conduzem-me a propor, neste espaço, a seguinte discussão: se as emoções estão presentes nas interações humanas, de que modo elas emergem no funcionamento da aula? Partindo do pressuposto de que o conhecimento das regularidades da aula possibilita ao docente um melhor manejo de turma, tenho o objetivo discutir sobre as formas como as emoções se constituem nas interações em sala de aula e como elas interferem no funcionamento desse evento interativo: a aula.

Esse interesse é potencializado por questões recorrentes no ambiente escolar, como: “Por que um mesmo planejamento de aula gera aulas diferentes? Como o aluno se envolve na aula proposta? Como ocorre a relação de afetividade do aluno com o objeto de estudo? Por que um professor é bem sucedido em uma turma e em outra não? Por que alunos de uma mesma turma se comportam diferentemente na sala de aula, variando o tempo e o professor?” Tais perguntas evidenciam a presença da emoção no ambiente de ensino/aprendizagem. Algo talvez determinante da interação professor/aluno, que interferiria na aceitação das proposições do professor pelo aluno e, por conseguinte, do seu envolvimento e produtividade na aula. Essa possibilidade aguçou em mim o desejo de investigar as emoções presentes na sala de aula.

2 Sobre como a ciência sustenta a emoção

O embasamento teórico que cerca a emoção converge conhecimentos advindos da Psicologia, da Biologia, da Educação e da Linguística, os quais conduziram-me para a construção de uma base teórica multidisciplinar, envolvendo concepções e princípios complementares a respeito de emoção, interação, agir comunicativo, pistas contextuais, expectativas, lugares e papéis dos sujeitos na aula.

2.1 A Emoção na Perspectiva Biopsicossocial

Sobre as dimensões biopsicossociais, destacam-se os estudos de quatro cientistas que, de modos distintos e complementares, fortalecem a emoção como objeto científico. O primeiro deles é o do psicólogo e cientista humano bielorrusso Lev Vygotsky (2003), que defende que o pensamento tem origem nas esferas interacional e motivacional, compreendendo inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Para ele, o professor não deve limitar-se ao fato de que seus alunos “pensem profundamente e assimilem a Geografia, mas também que a sintam [...]. As reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo” (VYGOTSKY, 2003, p. 121). Em sua concepção, a emoção é um objeto de aprendizado por parte do professor, para subsidiar a sua atuação docente e a relação professor/aluno. Para ele, as reações emocionais exercem uma influência essencial em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo, e ainda que, “se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas” (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Outro psicólogo, o francês Henri Wallon (1984), em suas pesquisas sobre crianças lesadas neurologicamente, concorda com o posicionamento de Vygotsky, tomando a emoção como algo biológico e social. Ciente da importância e da amplitude das contribuições de ambos os pesquisadores em suas áreas de conhecimento, não pretendo, no presente estudo, aprofundar em suas abordagens, detendo-me, apenas, no posicionamento favorável que eles assumem perante a emoção.

Um dos esforços do neurocientista português António Damásio é o de buscar provas neurológicas e a função biológica das emoções. Em sua obra *O mistério da consciência* (2000), ele afirma que um núcleo biológico das emoções pode ser descrito como: um conjunto complexo de reações químicas e neurais, ligadas ao corpo de um organismo, formando um padrão que o auxilia a conservar a vida; processos determinados biologicamente, que dependem de mecanismos cerebrais

inatos e assentados no percurso histórico do ser; reguladores dos estados corporais. Para ele, as emoções podem ser automaticamente acionadas e usam o corpo como teatro. Ele as categoriza em três tipos: primárias ou universais (alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância); emoções secundárias ou sociais (embaraço, ciúme, culpa e orgulho); e emoções de fundo, permeando o contexto interacional.

Por fim, refiro-me às investigações do neurobiólogo chileno, Humberto Maturana, e à sua “Biologia do Conhecimento” que têm ganhado prestígio junto aos educadores, por (i) relacionar conhecimento a emoção e linguagem e por (ii) construir um viés político-social do seu olhar para a emoção, contribuindo para a formação cidadã. Para ele, emoções “são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA, 2005, p. 92). Ele sustenta que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (MATURANA, 2005, p. 22) e que as interações baseadas no amor estabilizam a convivência e as recorrentes na agressão rompem tal convívio. Segundo o autor, ao observarmos as ações do outro, conheceremos suas emoções.

Esses quatro pesquisadores trouxeram diferentes tributos aos estudos da emoção, sendo suas teorias indispensáveis para se compreender os fenômenos relacionados a esse objeto, especialmente, no campo do discurso, vertente à qual vínculo este trabalho.

2.2 Sobre Interação e Linguagem

A linguagem é aqui concebida como um fenômeno social e histórico, uma produção interativa ligada às atividades sociais e decisiva para a construção social da pessoa e de sua capacidade de agir. Ao defender a linguagem como lugar de interação, Bronckart (1997), um dos mentores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), expõe que é pela linguagem que se partilham e se definem tanto a compreensão do mundo, quanto a construção de motivos e finalidades para a ação. Do quadro do ISD, tomo o agir comunicativo (BRONCKART, 2006) como adutor de

conhecimentos coletivos, avaliados e construídos historicamente pelos saberes elaborados sobre o meio físico, normas, valores e símbolos destinados a regular as interações entre grupos ou entre indivíduos.

Soma-se às concepções de linguagem e agir comunicativo a noção de um sujeito sócio-histórico, construído na intersubjetividade, bem como o entendimento sobre contexto e pistas de contextualização. Como Erickson e Shultz (1998), entendo que o contexto não se restringe à ambiência física, ao lugar em que ocorre a interação comunicativa ou aos sujeitos envolvidos, mas que se constitui pelo que as pessoas estão realizando a cada momento, onde e quando fazem o que fazem, sendo que “os indivíduos em interação se tornam ambientes uns para os outros” (ERICKSON; SHULTZ, 1998, p. 143). Para isso, contam com uma visão compartilhada sobre a situação em que se encontram e sobre as ações sociais que executam, cuja realidade pode mudar a qualquer momento, em virtude de alterações dos elementos ali envolvidos. A essas mudanças, Goffman (1998) denomina *footing*, que são as alterações no “alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros” (1998, p. 75), em virtude dos papéis que assumimos ou do contexto vivido. É na postura, na projeção do “eu” de um participante em relação ao outro, consigo próprio e com o discurso em construção, que se verifica a ocorrência do *footing*. Entendo que, em uma situação interativa, as pessoas não se comunicam apenas verbalmente, mas com todo o corpo, fornecendo, eloquentemente, várias pistas de contexto e sentidos.

Além das diferenças de posturas e proxêmica, podem ter valor contrastivo como pistas de contextualização – mudanças de tom e altura da voz, e outras características prosódicas; alteração no código linguístico, estilo e tópico; mudanças no andamento e organização rítmica da fala e da movimentação corporal; mudança na direção do olhar e na expressão facial; mudanças no número de falantes e ouvintes (ERICKSON; SHULTZ, 1998, p. 145).

Esses elementos discursivos fornecem as informações necessárias para se analisar um evento comunicativo, quando conjugados com dados

linguísticos e informações sócio-históricas (relações, lugares, papéis, normas e expectativas dos sujeitos envolvidos). Assim, ao propor um estudo sobre as emoções vivenciadas nas interações, é imprescindível que o pesquisador eleve essas variáveis ao ápice de sua atenção.

2.3 A Emoção Discursivizada

As reflexões e acepções teóricas consideradas até o momento induzem o leitor a questionar sobre a concepção de emoção operacionalizada nesta pesquisa, bem como os instrumentos e processos interpretativos das atividades linguageiras nela utilizados, já que, considerando as ações do sujeito como algo sócio e historicamente situado, delinea-se um objeto nem sempre diretamente observável. Sob os vieses dos estudos discursivos, operei com uma concepção de emoção que associa as definições de Charaudeau (2010), Plantin (2010) e Pepin (2008), a noções das perspectivas biopsicológicas apresentadas, aliadas às evidências colhidas no decorrer deste estudo.

Sem prescindir dos conhecimentos advindos das outras áreas, a Análise do Discurso, cujo objeto de estudo é a linguagem, ao investigar a emoção, tem a tarefa de investigar os recursos discursivos que evidenciam as categorias emocionais. Nesse campo, Patrick Charaudeau (2010) tem se destacado, vinculando os estudos da emoção nas interações aos posicionamentos teóricos do ISD.

Ele chama a atenção para o aspecto interdisciplinar do estudo das emoções, afirmando que “certas noções são mais propícias à interdisciplinaridade que outras” por estarem no centro dos mecanismos, sendo que “este é o caso da ‘emoção’” (CHARAUDEAU, 2010, p. 26). Em sua visão, para estudar a emoção, é necessário evidenciar os mecanismos de intencionalidade do sujeito, os da interação social e a maneira como as representações sociais se constituem, cabendo à Análise do Discurso a tarefa de analisar a discursivização da emoção. Para isso, deveria determinar o objeto a ser tratado, organizar o campo temático da emoção e apontar as marcas que seriam seus traços.

Dentre suas significativas contribuições para o estudo das emoções sob o viés da linguagem, destaco o conceito com o qual o autor operacionaliza suas análises: as emoções são de “ordem intencional, estão ligadas a saberes de crença e se inscrevem em uma problemática da representação psicossocial” (CHARAUDEAU, 2010, p. 26). Ele ainda defende que as emoções são, ao mesmo tempo, originadas de um comportamento, pois se manifestam por meio das disposições de um sujeito, e controladas (até mesmo, sancionadas) por normas sociais advindas de crenças. No intuito de analisar o universo de patemização das mídias, Charaudeau (2010) propõe quatro tópicos para as emoções, baseadas na polarização de emoções negativas e positivas. São elas: “Dor X Alegria; Angústia X Esperança; Antipatia X Simpatia; e Repulsa X Atração. Por meio desse dispositivo, Charaudeau analisou as emoções presentes no discurso televisivo, buscando a legitimidade do dito e a credibilidade do telespectador.

Nessa mesma seara discursiva, outro estudioso que tem pesquisado as emoções é Plantin (2010). O seu esforço é o de mostrar um método de Análise do Discurso que argumenta uma emoção e apresentar os princípios que asseguram a coerência do “discurso emocionado”. Em sua técnica de análise, ele trabalha com enunciados de emoção que expressem determinadas argumentos, recorre à materialidade linguística e a regras da retórica. É desta última que ele estrutura a sua proposta de tópicos para a emoção, baseadas em 12 perguntas: “O quê? Quem? Como? Quando? Onde? Quanto? Por quê? Consequências? Normas? Controle? Distância de y? Aprovação?” (PLANTIN, 2010, p. 73). Em seus estudos, o autor se ressentia da falta de instrumentos teóricos que permitam explicar a emoção, em abordagens lógicas da argumentação, e apresenta esse dispositivo como uma possibilidade de análise dessa dimensão do discurso.

Especificamente no que se refere à emoção nas interações em sala de aula, Nicolas Pepin (2008) desenvolveu um estudo cujo objeto se aproxima do que aqui proponho. Na edição da revista suíça “*Bulletin suisse de linguistique appliquée*” em que organizou estudos sobre emoção

na interação, ele adverte que tais investigações não representam um campo de pesquisas homogêneas, sendo várias as suas ancoragens epistemológicas e metodológicas. Para ele, emoção é uma tarefa social realizada por atores sociais em suas interações, sendo trabalho do analista descobrir como e em que medida as categorias emocionais interferem nos participantes:

Emoções são fenômenos socialmente partilhados (circulam entre os indivíduos sociais, construídas nas trocas linguageiras, submissas às normas sociais), situados (emergem nas e pelas interações sociais onde os participantes conjuntamente constroem o contexto), e distribuídos (as emoções circulam entre os diferentes participantes, diferentes mídias, incluindo os objetos que podem estar envolvidos) (PEPIN, 2008, p. 89).

Apoiada nessas concepções e nas evidências do presente estudo, entendo as emoções como o modo como construímos nossas ações linguageiras. São, portanto, dinâmicas biopsicossociais partilhadas (que circulam entre os indivíduos sociais, são construídas nas trocas linguageiras, submissas às normas sociais e relacionadas a saberes de crenças e a representações sociais), situadas (emergem nas e pelas ações e interações sociais, no modo como os participantes conjuntamente constroem, desconstroem e reconstroem o contexto), distribuídas (são públicas e circulam entre os diferentes participantes, diferentes mídias e linguagens, incluindo os objetos que podem estar envolvidos), podendo ser intencionais (quando ligadas a algum propósito estabelecido) ou não.

3 Procedimentos metodológicos

Dedicando-me à investigação acerca dos fatores emocionais que podem interferir na interação professor/aluno, bem como no funcionamento de uma aula, a escolha dos princípios e instrumentos metodológicos se deu levando em conta a natureza social e psicológica do objeto de estudo – a emoção na interação em sala de aula. Diante disso, optei pela abordagem qualitativa, iluminada pelos preceitos

etnometodológicos, tendo em vista o apelo da pesquisa de inserção do pesquisador no ambiente investigado, para observá-lo, conhecê-lo com profundidade e explorá-lo em suas variadas manifestações.

Nessa área científica, o grande desafio é apreender e registrar metodologicamente a emoção como objeto de pesquisa, sobremaneira determinante nas interações humanas, mas fluido demais para ser sistematicamente captado e descrito. Consciente dessa dificuldade e zelando por sua validade epistemológica, procurei sustentar-me em procedimentos metodológicos suficientemente fortes para imprimir-lhe consistência na captação, compreensão e revelação desse objeto, fugindo das armadilhas de associações vagas. Assim, sintetizei, na sequência, os parâmetros metodológicos deste trabalho.

Após a escolha do ambiente de estudo, uma escola de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Belo Horizonte, fiz os contatos iniciais com a Administração, em 2009, e, em 2010, realizei um mergulho na realidade daquele grupo social, assim como demanda os pressupostos da pesquisa etnográfica. Convivi na escola, em todos os seus contextos, de fevereiro a outubro de 2010. Nesse período, observei mais detidamente duas turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, assistindo a todas as aulas dessas turmas, nos dois turnos em que a escola funciona. Construí, então, um diário de bordo com observações sistemáticas e registros descritivos, fortalecendo-o com gravações audiovisuais para captar a mobilidade da linguagem, suas variantes e diferenças.

Após a coleta desses dados, distanciei-me do ambiente investigado para a organização, a transcrição e a compreensão das informações. Na transcrição, procurei colocar em relevo os movimentos verbais, gestuais, posturais e comportamentais dos sujeitos observados. Além disso, utilizei-me das regras de transcrição sugeridas por Castilho (1998), procurando acrescentar novos símbolos ao sistema de transcrição. Esses recursos foram capazes de evidenciar a emoção na interação. Após dois meses, retornei à escola e apliquei questionários semiestruturados a professores e alunos das turmas observadas, para cruzar com os demais dados e testar algumas hipóteses. Após outro distanciamento para análise,

integrei-me, novamente, ao grupo para o exercício da autoconfrontação simples (CLOT, et al., 2001) com alguns professores, buscando captar o que os docentes pensar e dizem sobre o que fazem.

Sintetizando, foi possível construir os seguintes *corpora*: 101 relatórios de observação de aulas; 49 questionários semiestruturados advindos dos alunos; 14 questionários semiestruturados advindos dos professores; 46,5 horas de filme transcritas; e 10 sessões de autoconfrontação gravadas em áudio e, também, transcritas. O trabalho de triangulação dos dados com o quadro teórico confirmou o acerto da opção por instrumentos variados. Considerando as forças e as limitações de cada um deles, foi possível permear entre os dados, buscando informações em outra(s) fonte(s) que parecessem opacas em seu registro original. Isso potencializou o conjunto, imprimindo às informações maior consistência, pois, ao analisar o dado filmado, por exemplo, as minhas anotações de campo esclareciam situações escapadas à imagem e ao som.

4 O eloquente discurso da emoção nas interações em sala de aula: breve incursão aos dados

Coerente com a afiliação deste trabalho ao campo discursivo, destaquei para análise, duas unidades de sequência interativa (USI) entre docente e discentes, ocorridas em um mesmo dia letivo de uma mesma turma, escolhida para este estudo devido às significativas alterações de comportamento e produtividade apresentadas de uma aula para outra. Em ambos os exemplos, as intervenções docentes tiveram como intuito mudar um aluno de lugar.

Exemplo² 1:

Ainda na fase inicial da 1ª aula, a Professora 1 incomoda-se com a inquietude de um aluno e, com um olhar fixo nele, os músculos do rosto contraídos, ela intervém:

Professora 1: JORge/ aÍ nÃo é o sEU lugAR/ (com firmeza e demonstrando impaciência)

² Os fragmentos foram transcritos seguindo as normas propostas por Castilho (1998) e acrescidas de outras normas demandadas pelo próprio *corpus*, para indiciar pistas de contextualização reveladoras de ironia, agressividade, ameaça, alegria etc.

Aluno: É sim/ fessOral (com dissimulação, fala outras coisas baixinho e ri)

Professora 1: ‘É!/' (com ironia) pO:de mudar/ (com firmeza)

Aluno: ‘pOde mudAr/ pOde mudar’ (imita a professora com deboche)

Professora 1: <se nÃo ti:vEr achando/ pO:de ir LÁ pra fO:ra/> (de pé, aguardando a atitude

do aluno, a professora ameaça colocá-lo para fora de sala e ele se prepara para mudar de lugar. Ela aguarda em pé a mudança do aluno, acompanhando-o com um olhar insatisfeito até chegar à carteira. O aluno vai lentamente, demonstrando a não aceitação da ordem recebida. Apreensiva, o restante da turma acompanha a cena. Um clima de total embaraço prevalece na sala de aula.)

Nessa cena, a professora se dirige nominalmente ao aluno e faz uma afirmação que, apoiada nas normas traçadas anteriormente, deveria ser entendida por ele como uma ordem “JORge/ aí nÃo é o sEU lugAR/”. Ele tenta convencê-la de que ela está enganada, dissimulando desconhecimento da regra. “É sim/ fessOral!”. Tal atitude irrita a professora, que o ironiza “‘É!/'” e resolve ser mais direta e veemente em sua ação linguageira: “pO:de mudar/”. Diante da clareza da ordem, o aluno tenta mudar o seu posicionamento e, de dissimulação, ele passa a afrontar a professora com uma imitação em tom de deboche. Num clima de tensão, a professora enuncia o último ato dessa sequência: “se nÃo ti:vEr achando/ pO:de ir LÁ pra fO:ra/”, uma ameaça direta, em que o condicional “se” estabelece uma relação hierárquica entre as duas asserções: “se você não ‘concordar’, você vai sair da sala”. O conflito travado na cena é marcado pela forma como o aluno testa o papel da professora e o poder de sua voz. Nela, o aluno nega tal poder, o qual é confirmado por ela em todas as suas ações, cujo ápice se dá com a ameaça. Tal ação se sustenta na certeza do aluno de que a docente, sendo a autoridade que ela confirma ser, cumpriria o dito.

As expressões emocionais dos alunos contribuem para a confirmação das expectativas que eles tinham sobre a aula. Num ambiente de tensão, os demais alunos observam a cena, e o barulho que se ouve na sala é do movimentar dos móveis e dos objetos. A professora se vira

para o quadro e os alunos se põem a copiar. É possível notar que as ações dos interlocutores, construídas nas trocas linguageiras, são calibradas por informações prévias, a historicidade por eles partilhadas; são também situadas no momento da interação; são distribuídas, uma vez que circulam entre os demais participantes; e, nesse caso, vinculam-se aos propósitos dos interlocutores, sendo, assim, intencionais.

O contexto é altamente marcado por emoções negativas: aborrecimento e tensão, por parte da professora; desconsideração e repulsa, por parte do aluno; e tensão e apreensão, por parte da turma, que também constituem a cena (Figuras 1 e 2). Os olhares da professora, do aluno e dos colegas, os tons de voz, o jeito lento de caminhar do aluno e o modo fixo e sério da professora, marcando o seu lugar na sala, o que dizem e como dizem caracterizam um quadro de tensão assinalado pela hierarquia.



Figura 1 – Aula da professora 1
(Fonte: Vídeo 9B – 17/03/10 - 0:35:14)



Figura 2 – Perspectiva da turma durante a aula da professora 1
(Fonte: Vídeo 9A – 17/3/10 - 0:35:14)

No decorrer da aula, permanecem essas emoções de fundo e os gestos repetidos e desanimados dos alunos, fazendo cópia do quadro, sonolentos. A recorrência desse quadro interacional, perpassado pelas emoções negativas, conduziu-me à construção da Tópica do Embaraço e, na medida em que outros eventos foram sendo analisados, demais tópicos foram sendo identificadas, ora desencadeadas por emoções negativas, ora por emoções positivas (BRASILEIRO, 2012).

Exemplo 2:

Um clima de tranquilidade absorve a turma, após o recreio, antes mesmo que a professora entre na sala, no contexto de minhas observações, é uma pista do modo como a turma representa a aula que virá. Segundo os meus relatórios e filmagens, docente e discentes consideram-se positivamente:

Professora 4: Com licença... (entra com semblante sereno, passo firme, gestos tranquilos e vivacidade na voz. Carrega muitos materiais e se apressa em colocá-los sobre a mesa para atender a alguns alunos que a acompanham).

Aluno: eu não cheguei atrasado não/ fessora/ (a professora não se manifestou verbalmente com relação ao atraso do aluno, mas questionou-o, por meio da expressão facial. Perante a rápida explicação do aluno, ela assente com a cabeça).

Professora 4: [SEN:ta aqui/ CARlos... nEsses Últimos dI:As.. vocÊ não tem se comportA:do bem/] (de modo tranquilo, voz baixa, porém firme. Puxa a cadeira e indica o lugar para o aluno. Ele obedece com tranquilidade, sem questionar).

Essa sequência interativa ilustra um início de aula sereno, em que a dedicação da professora e sua preocupação com os alunos são reconhecidas por eles, que atendem a seus comandos sem restrições. Inicialmente, ela pede licença para entrar na sala, admitindo que, até aquele momento, o espaço não estava sob sua alçada. As expressões e o modo de fazer da professora revelaram um interesse, um zelo especial que, de fato, mereceram o termo dedicação.

Exercendo função de gestora da turma, ela indicia a sua preocupação com o desenvolvimento processual dos alunos, convidando um deles para mudar de lugar. Como argumento, ela apresenta: **“nEsses Últimos dIAs... vocÊ não tem se comportA:do bem/”**. A forma polida e carinhosa usada pela professora para chamar a atenção do aluno, com uma ação expressiva, fez com que ele lhe obedecesse sem questionar, o que é explicado, em grande parte, por suas opções sintáticas. O adjunto adverbial de tempo “nesses últimos dias” informa que se trata de um comportamento pontual, não recorrente. Depois, a opção verbal “não tem se comportado bem” reforça a ideia de que não se trata de algo normal, mas passageiro e que ela, mudando-o de lugar, estaria ajudando-o na tarefa de voltar ao costumeiro bom comportamento.

Assim, ao tempo em que a professora chama a atenção do aluno, ela também alude a seu bom comportamento e o convoca a desejá-lo novamente. Além disso, com essa ação, a professora informa ao aluno (e a toda a turma) que os conhece bem. Nesse momento, vê-se na turma, alto grau de interesse. Os alunos pegam os materiais da disciplina e começam a fazer perguntas sobre o tema da aula, lembrando também das atividades da aula anterior (Figura 3).



Figura 3 – Perspectiva da turma durante a aula da professora 4
(Fonte: Vídeo 10A – 17/3/2011 – 0:30:20)

No decorrer da aula, vê-se movimento e integração na turma, empenhada na construção da proposta da professora. O contexto aqui descrito é marcado por emoções positivas: dedicação e interesse, por parte da professora; aceitação e respeito, por parte do aluno; e interesse e aceitação, por parte da turma. Além disso, é notório o nível de produtividade alcançado pelos participantes da aula, esforçando-se em fazer as atividades, perguntando para a professora e os colegas, apagando, refazendo. No decorrer da aula, a professora interage com os alunos, colocando os interlocutores na cena: “eU tInha um professOr de matemÁtica que Ele falAva assIm... desse jOgo de sinal/ o amI:go do mEu amIgo é mEu amIgo/...” emprestando materiais aos alunos³ e mantendo o bom humor: “tem canEta azUl aqui... pOde pegAr/ eu sÓ não vOu emprestAr minha blUsa pra vocÊs que na hora de eu ir embora vAi estar fazEn:do frio e EU vou precisar/ ((os alunos riem))”; dando ênfase aos tópicos mais relevantes: “O importante é vocÊs aprenderem isso aqui/”; esclarecendo as regras da dinâmica proposta: “GEN:te vAi funcionAr assim desse jeito/ da lEtra A à lEtra D... estÁ valEndo um lápis e um pONto Extra/ da lEtra E F e G/ vAle uma canEta e um PONto extra/”.

Novamente, percebe-se a dinâmica biopsicossocial sendo partilhada pelos sujeitos da cena, situada e construída na e pela interação social, além de distribuídas entre os diferentes participantes do evento. Nesse caso, embora houvesse um propósito de construção de conhecimento, não havia a intencionalidade de provocar as emoções constitutivas da interação, tendo elas ocorrido espontaneamente. Quadros recorrentes com este, conduziram-me a identificar outra tópica da emoção: a Tópica do Entusiasmo, desencadeada por elementos múltiplos de motivação, como elogio, afeto, movimento, alegria etc.

Da análise minuciosa dos dados, foi possível identificar 14 quadros interacionais recorrentes de emoções positivas e negativas no ambiente de sala de aula. As negativas foram relacionadas a desânimo, vergonha, agressividade, embaraço, abatimento, frustração e desrespeito. Os dados

³ Por se tratar de uma turma de baixo poder aquisitivo, muitas vezes, os alunos não levavam materiais didáticos.

revelaram que, quando houve predominância de emoções negativas, nas aulas ou nas unidades observadas, o engajamento dos alunos nas propostas didáticas dos professores foi visivelmente prejudicado. Das sete tópicas caracterizadas por emoções negativas, em duas delas, pude constatar desânimo e tédio; em três, a indisciplina estava presente, assim como a exposição da identidade dos alunos; em quatro delas, a ameaça se evidenciou e, também em quatro, observei frustração, vergonha e tristeza.

As tópicas de emoção positivas foram vinculadas a interesse, entusiasmo, prazer, satisfação e envolvimento. Das sete tópicas de emoções positivas, em três delas, o interesse, o afeto e o elogio estão presentes; em quatro delas, o movimento se destaca; e emoções relacionadas a alegria, bom humor, entusiasmo e vivacidade são revelados em cinco dos quadros. Para chegar às tópicas, foi necessária a análise minuciosa do contexto interacional, do quadro spatiotemporal, dos direitos e obrigações dos participantes, dos objetivos da interação, das expectativas, lugares, papéis dos sujeitos, representações reveladas nas interações, do agir discursivo dos professores e, especialmente, do discurso construído na aula.

5 Considerações Finais

Concluo esta pesquisa com a certeza de que não há como analisar a emoção com uma postura disciplinar. A natureza desse objeto exige um olhar multifocal que dê conta de enxergar o dito, suas pistas contextuais e seus possíveis sentidos. Assim como é evidente a interferência das emoções no funcionamento das aulas destacadas neste texto, é também inegável que não se trata de um fato isolado do contexto e dos fatores histórico-sociais constitutivos do grupo. Em estudos mais aprofundados sobre o tema, foi possível constatar que tais emoções vivenciadas estão também atreladas às relações entre os sujeitos, às normas institucionais e do grupo e às expectativas que os sujeitos da interação têm uns dos outros.

Este é um tema provocativo, pelo qual não se passa com indiferença. Embora as emoções ainda figurem como novidade no

cenário científico, as asserções e defesas que proponho, de fato, não são novas para o professor militante, aquele que defende uma sala de aula democrática, construtiva e produtiva, um espaço para a edificação do conhecimento e da pessoa. Apesar disso, ainda carecem de pesquisas que colaborem para a sua descrição.

O presente esforço trouxe como contribuição o mapeamento de catorze tópicos da emoção. Estas evidenciaram que quadros interacionais baseados em emoções negativas prejudicam o andamento e a produtividade dos alunos. Por outro lado, quando são constituídos por emoções positivas, estimulam o engajamento e a produtividade. Mais do que mudar conteúdos, é imprescindível que os profissionais da educação sejam qualificados a identificar os problemas na sala de aula que são de natureza interacional e buscar soluções que, muitas vezes, são muito simples. Além disso, antevejo frutíferos resultados com estudos das recorrências das tópicos das emoções, utilizando, por exemplo, amostras de alto rendimento, turmas problemáticas, relações conflituosas e outras. Conhecendo como as emoções funcionam nas interações em um grupo, o docente será capaz de intervir, positiva e produtivamente, na construção do saber.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BRASILEIRO, A. M. M. **A emoção em sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino**. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa – PUC-Minas. Belo Horizonte, 2012.
- BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagens, texto e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997, 1999, 2006.
- CASTILHO, A. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CHARAUDEAU, P. Une problématisation discursive de l'émotion: à propos des effets de pathémisation à la télévision. In: PLANTIN, Christian; DOURY, Marianne; TRAVERSO, Véronique. **Les Émotions dans les interactions**. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2000. p. 125-155.

CHARAUDEAU, P. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. **Análises do discurso hoje**. v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2010. p. 57-78.

CLOT, Y. et al. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education permanente**, v. 146, p. 17-27, 2001.

DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o método**. 9. ed. São Paulo: Hemus, 2000. Edição original: 1637.

ERICKSON F.; SCHULTZ, J. O “quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (Org.) **Sociolinguística Interacional**: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 142-153.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) **Sociolinguística Interacional**: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 11-15.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de linguagem no discurso**: teoria e funcionamento. Tradução de Fernando A. de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

PEPIN, N. “Just concentrate and listen to me”. Emotion, coordination, participation. Ou comment entrer dans une leçon de L2. **Bulletin Suisse de linguistique appliquée - Vals-asla**. n. 88, p. 87-113, 2008.

PLANTIN, C. As razões das emoções. In: MENDES, E.; MACHADO, I.L. (orgs.). **As emoções no discurso**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 57-80. v. II.

VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. **L'enfant turbulent**. Recueil d'observations. Paris: PUF, 1984.

Recebido em junho de 2014.

Aceito em setembro de 2014.

SOBRE A AUTORA

Ada Magaly Matias Brasileiro é especialista em Língua Portuguesa, Didática, Metodologia Científica e Linguística; mestre em Língua Portuguesa e doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas. É professora adjunta da Faculdade Pitágoras e pesquisadora das áreas de linguagem e método científico, tendo atuado da Educação Infantil à Pós-Graduação. Das suas publicações, destaca-se o “Manual de Produção de Textos Acadêmicos e Científicos”, Editora Atlas, 2013.

E-mail: ADAB@pitagoras.com.br