

A EMOÇÃO NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: (re)conhecer para intervir

Ada Magaly Matias BRASILEIRO¹

RESUMO

Em pesquisa anterior (BRASILEIRO, 2012), investiguei quais emoções são mais recorrentes nas interações em sala de aula e como elas interferem no funcionamento das atividades propostas pelo professor. Verifiquei, na ocasião, a ocorrência de quadros de interação recorrentes, tendo sido a emoção identificada como elemento constitutivo desses. Por meio do discurso verbal e das pistas contextuais, foi possível estruturar quatorze desses quadros interacionais. Eles foram denominados Tópicos da Emoção na Interação em Sala de Aula, que se apoiam em emoções positivas e negativas, as quais interferem no engajamento ou não dos alunos nas tarefas propostas pelos professores. Neste estudo, interessa-me fomentar a discussão sobre como a apropriação desse saber pode contribuir para o êxito da complexa tarefa de educar. Pretendo, com isso, fortalecer a defesa da inserção de estudos da linguagem e do Interacionismo Sociodiscursivo nos cursos de licenciatura, preparando o docente para lidar com os cotidianos desafios e conflitos da sala de aula. Concluo que, ao entender como a emoção interfere nas interações professor/aluno/objeto de ensino, o professor se encontrará mais habilitado a fazer intervenções pedagógicas efetivas, no intuito de atingir os objetivos de aprendizagem propostos em sua aula.

Palavras-chave: Emoção. Interação em Sala de Aula. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é um fenômeno social e histórico, uma produção interativa associada às atividades humanas e à sua capacidade de agir. Bronckart (1997) defende que é pela linguagem que se partilham e se definem a compreensão do mundo, bem como os motivos e finalidades para a ação. Ao particularizarmos esse mundo para o espaço da sala de aula, vemos que os estudos da interação, nesse contexto, ainda carecem de atenção, para que possamos melhor compreender o seu funcionamento e, como educadores, poder realizar intervenções mais efetivas.

As restrições de estudo se agigantam quando tomamos, em especial, algum dos elementos do processo de interação, como é o caso dos estudos que venho realizando,

¹ Doutora em Letras (PUC Minas) e professora da Faculdade Pitágoras, 2014. E-mail: adamagaly@yahoo.com.br.

cujo objeto é um dos elementos constitutivos da interação professor/aluno/objeto de estudo: a emoção. Esta que, a despeito de todas as restrições positivistas, vem ganhando espaço e importância em estudos de várias áreas do conhecimento, em especial, as que tematizam o conhecimento e a linguagem, portanto, as interações humanas.

Temos trabalhos no campo da neurologia e da biologia, com o Damásio (2000) e o Maturana (2005), os quais afirmam que são as emoções que permitem o equilíbrio das decisões. Temos os investimentos na área do Sociointeracionismo Discursivo, que tomam as emoções como elemento constitutivo das relações de troca, numa abordagem discursiva. Destaco, aqui, os estudos do Charaudeau (2000) voltados para o discurso da mídia; Plantin (2010), que busca analisar o discurso da emoção; alguns estudiosos brasileiros, dentre os quais os que compõem o Núcleo de Análise do Discurso (NAD) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e o suíço Pepin (2008) que tematiza em seus estudos a emoção em sala de aula.

A emoção está em todas as instâncias da vida, em todo tipo de interação. Na sala de aula, especialmente, ela emerge de maneira peculiar e, apesar de constatarmos várias vozes ecoando em defesa dos estudos científicos da interação e da emoção e de nós, profissionais da educação e da linguagem, sabermos que o espaço escolar é o lugar privilegiado da interação face a face e de cognição, a emoção no discurso da sala de aula ainda é pouco valorizada como objeto de investigação da Linguística. Tal espaço tem sido aberto para tematizar o conteúdo, a estrutura e até algumas situações de interação, mas as emoções ainda estão ofuscadas como objeto de pesquisa.

Nos estudos de doutoramento, que concluí em 2012, desafiei-me a estudar as emoções nas interações em sala de aula². Queria entender se tais fenômenos interferiam na produtividade de uma turma e como isso ocorria. Os resultados desse estudo e o estímulo dos que conhecem o trabalho trouxeram-me ânimo para fortalecer a defesa da inserção de estudos da linguagem e do Interacionismo Sociodiscursivo nos cursos de licenciatura (MATENCIO, 2001), entendendo que tal conhecimento muito contribui para o docente poder lidar com os cotidianos desafios e conflitos da sala de aula.

Para isso, procurei saber, neste trabalho, se os professores que atuam hoje na Educação Básica têm preparação acadêmica sobre as emoções nas interações em sala de aula. Interessa-me, especificamente, fomentar a discussão sobre como a apropriação

² Tese intitulada **A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino**. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_BrasileiroAMM_1.pdf>.

desse saber universitário pode contribuir para o êxito da tarefa de educar, advogando que, ao entender como a emoção interfere nas interações professor/aluno/objeto de ensino, o professor se encontrará mais habilitado a fazer intervenções pedagógicas efetivas, no intuito de atingir os objetivos de aprendizagem propostos em sua aula.

Investi, então, em um breve estudo exploratório em uma escola de Educação Básica de Belo Horizonte, para conhecer a realidade daquele grupo. Quem são? Que tipo de preparação tiveram em sua formação acadêmica? Se e como reconhecem as emoções na interação? E como intervêm perante tais situações de interação? Se é preciso conhecer para intervir, esse é o meu objetivo com a pesquisa.

Apresento-lhes, a seguir, os fundamentos teóricos que sustentam a discussão aqui proposta, os percursos metodológicos da pesquisa, os dados coletados com a respectiva discussão e algumas considerações para concluir esse passo da pesquisa.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

O processo de formação de professores tem como objetivo prepará-los para a complexidade, a diversidade e as mais abrangentes situações pelas quais eles terão de passar, no intuito de efetivar o seu intento pedagógico: levar o aluno a construir conhecimentos. Para que isso aconteça, é necessário conhecer as urgências e as incertezas da ação pedagógica (PERRENOUD, 2001). Tal conhecimento reduzirá a ação improvisada e intuitiva, conduzindo o docente a intervenções mais seguras em seu cotidiano pedagógico. Sabendo que esse processo de formação não se encerra na academia, que ele é contínuo e constante, entendemos que a sala de aula torna-se, para o professor, um espaço de problematização da prática didático-pedagógica e da geração de novos conhecimentos. Assim, o professor condições de aperfeiçoar os processos de ensino/aprendizagem que conduz, observando e refletindo sobre sua prática.

Perrenoud (2001) corrobora com essa ideia e alerta-nos para o fato de que a reflexão é indispensável para o trabalho docente, pois redireciona a concepção de que a prática pedagógica deve ser constantemente questionada pelo professor, a fim de possibilitar a descoberta de novos caminhos para melhorar o trabalho por ele desenvolvido. Schön (2000) defende a ideia de que, a partir da observação e da reflexão sobre nossas ações, é possível descrevermos o saber tácito que está a elas subjacente.

É possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas 'teorias da ação'. (SCHÖN, 2000, p. 31).

Adotando essa postura, nós, professores, poderemos desenvolver ações impulsionadas pela prática que vivenciamos ou pelo conhecimento gerado a partir das reflexões e estudos promovidos a respeito dela, já que a necessidade, muitas vezes, nos leva a querer conhecer e apropriar de um conhecimento que poderá nos conduzir a uma prática mais consciente e autônoma, podendo transformar a realidade vivenciada.

Situando a minha proposta nesta reflexão, retomo o eixo deste texto para a emoção nas interações em sala de aula, ciente de que se trata de um tema a ser considerado com mais atenção nas reflexões e pesquisas do profissional professor.

3 CONCEITUANDO EMOÇÃO

Para conceituar emoção, é necessário buscar contribuições na Psicologia, na Biologia, na Educação e na Linguística. As contribuições bibliográficas diversas 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. 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 russo Vygostky (2003), cuja tese defende que o pensamento tem origem na esfera 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. Ele defende que as reações emocionais exercem uma influência essencial em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. E acrescenta 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, toma 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 assumido por eles acerca do tema.

Um dos esforços do neurologista 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. Ainda segundo Damásio (2000), as emoções podem ser acionadas automaticamente e usam o corpo como teatro. Ele as categoriza em três tipos: primárias, secundárias e de fundo.

As investigações do biólogo Maturana e sua “Biologia do Conhecimento” 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 explica que as interações baseadas no amor ampliam e estabilizam a convivência e aquelas 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 entender os fenômenos relacionados a esse objeto, especialmente, no campo do discurso, vertente científica à qual vínculo este trabalho. Como linguista, julgo importante frisar que a linguagem é aqui concebida como um fenômeno social e histórico, uma produção interativa ligada às atividades sociais, sendo decisiva para a construção social da pessoa e de sua capacidade de agir.

Na defesa de uma concepção de linguagem como lugar de interação, Bronckart (1997) 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 interacionismo sociodiscursivo (ISD), tomo o agir comunicativo como condutor de conhecimentos coletivos, historicamente construídos e avaliados pelos saberes elaborados sobre o meio físico, normas, valores e símbolos construídos para regular as interações entre grupos ou entre indivíduos.

Soma-se a essas escolhas teóricas a noção de um sujeito sócio-histórico, construído na intersubjetividade, bem como o entendimento sobre contexto e pistas de contextualização. Contexto este que 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 E SHULTZ, 1998, p. 143). Numa situação interativa, as pessoas não se comunicam apenas verbalmente. Além da materialidade linguística, todo o corpo fornece, de modo eloquente, várias pistas de contextualização e sentidos, como as mudanças de tom e altura da voz; alteração no código linguístico, estilo e tópico; mudanças no andamento, no ritmo da fala e da movimentação corporal; mudança na direção do olhar e na expressão facial; mudanças no número de falantes e ouvintes etc.

Além disso, para realizar a análise da emoção na interação em sala de aula, é necessário utilizar processos interpretativos de atividades languageiras, nem sempre diretamente observáveis, já que consideramos as ações do sujeito como algo sócio e historicamente situado. Na análise das emoções, considero, também, relações, lugares, papéis, normas e expectativas dos sujeitos envolvidos e, especialmente, o arcabouço que envolve o trabalho do professor. Ainda sob o viés da Linguística, opero com uma concepção de emoção que alia a definição de Pepin (2008) e Charaudeau (2010) a noções das perspectivas biopsicológicas. Para mim, emoções é o modo como construímos nossas ações languageiras. São, portanto, dinâmicas biopsicossociais partilhadas (que circulam entre os indivíduos sociais, são construídas nas trocas languageiras, 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.

3.1 A emoção na interação em sala de aula e sua interferência na (im)produtividade da turma

No estudo anterior que deu origem a este, busquei investigar as emoções mais recorrentes nas interações em sala de aula e como elas interferem no funcionamento das atividades didáticas propostas. A base teórica multidisciplinar envolveu concepções e princípios complementares a respeito de emoção, interação, agir comunicativo, representação social, contexto comunicativo, expectativas, lugares e papéis dos sujeitos, pistas contextuais, aula e trabalho docente.

Utilizei, como metodologia, a pesquisa etnográfica, por possibilitar as condições necessárias para olhar o objeto sob múltiplos ângulos. Para isso, utilizei-me de quatro instrumentos de pesquisa na geração/captação de dados: roteiro de observação de campo, questionário, filmagem e autoconfrontação. A pesquisa de campo ocorreu em duas turmas de uma mesma escola de Ensino Fundamental, situada em Belo Horizonte.

Para a análise do discurso, selecionei unidades de sequência interacional e nelas verifiquei: o discurso verbal e as pistas contextuais (alterações de posturas e movimentos corporais, ritmos, tons e sobreposições de vozes, mudanças nos olhares e nas expressões faciais, posicionamento e natureza dos participantes e outras evidências de linguagem). Da análise dos dados discursivos gerados na interação em sala de aula, foi possível apreender, por meio dos quadros contextuais, algumas estruturas de ocorrência das emoções, que guardam certa regularidade nos episódios de sala de aula. A essas estruturas denominei, a exemplo de outros estudos sobre emoção, de tópicos da emoção na sala de aula, as quais podem ser negativas ou positivas. Para chegar a essas tópicos, foi necessária a análise minuciosa do contexto interacional, reconstituindo, o quadro espaciotemporal, direitos e obrigações dos participantes, objetivos da interação, expectativas, lugares e papéis dos sujeitos, representações sociais reveladas nas interações, o agir discursivo dos professores e o discurso construído na aula.

Na análise do discurso, além das verbalizações, apurei o meu olhar para as pistas

contextuais, conferindo o dito nas alterações de posturas e movimentos corporais, ritmos, tons e sobreposições de vozes, mudanças nos olhares e nas expressões faciais, posicionamento e natureza dos participantes. Foi possível identificar quatorze tópicas, sendo as negativas relacionadas a desânimo, vergonha, agressividade, embaraço, abatimento, frustração e desrespeito; e as positivas vinculadas a interesse, entusiasmo, prazer, satisfação e envolvimento, ilustradas nas figuras 1 e 2, respectivamente.

Figura 1 - Tópica da agressividade desencadeada por ameaça e repressão



Fonte: BRASILEIRO, p. 176, 2012.

Figura 2 - Tópica do interesse desencadeado pelo afeto



Fonte: BRASILEIRO, p. 160, 2012.

Nas figuras, apresentei, de início, as manifestações de linguagem percebidas no decorrer da interação, no meio da ilustração, expus as percepções sobre o clima da sala de aula e, na parte inferior da imagem, procurei trazer o resultado da emoção no evento de interação. A recorrência desses quadros nos dados analisados justificou a estruturação das tópicas. Os dados revelaram que, quando houve predominância de emoções negativas, o engajamento dos alunos nas propostas didáticas dos professores foi prejudicado, resultando no insucesso da aula. Por outro lado, nos casos de predomínio de emoções positivas, os dados mostraram o envolvimento intenso dos alunos com a proposta da aula e alta produtividade. Ao iluminar esse importante fator constitutivo do trabalho do professor, muitas vezes ignorado nos cursos de licenciatura, é inevitável recorrer à defesa de Matencio (2001) a respeito da necessidade de se inserir os estudos das interações orais nos cursos de formação docente. Mais do que mudar os conteúdos, é preciso alterar as práticas de ensino/aprendizagem. É imprescindível que

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.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com finalidade exploratória, esta pesquisa visa à identificação das percepções, ações e conhecimentos dos professores em relação às interações, especialmente, as que envolvem emoção em sala de aula. Para sua execução, parti dos estudos bibliográficos anteriormente feitos, bem como da já mencionada pesquisa de doutorado, e realizei uma pesquisa de campo, com o intento de aproximar o discurso e a defesa acadêmica da realidade da sala de aula. O campo foi uma escola particular de Belo Horizonte, com 48 anos de existência, que oferece ensino do berçário ao Ensino Médio a alunos de classe social alta. O corpo docente é composto por 53 professores, dos quais, 60% responderam ao questionário, sob a autorização da diretora.

Quanto ao perfil dos entrevistados, 16 têm faixa etária acima de 40 anos, quando já se espera certa maturidade pessoal e profissional; 8 situam-se entre 20 e 30 anos; e 8 entre 30 e 40 anos. Dos 30 professores, 4 têm menos de 5 anos de atuação nessa escola; 8 têm vivência, na casa, entre 5 e 10 anos; 5 deles têm vínculo entre 10 e 20 anos; e 13 têm acima de 20 anos de atuação como professores na instituição. Com 60% do quadro desses professores vinculados à escola há mais de 10 anos, pode-se considerar que a instituição tem um grupo consolidado de educadores, mas que é aberta aos novos, o que é percebido com a inserção de 12% do quadro há menos de 5 anos.

No que se refere à formação docente, o grupo sondado era composto por pedagogos (11); licenciados em Letras (4); em Matemática e Educação Física (3); em Biologia, História e Física (2); em Normal Superior, Química e Geografia (1). Desse grupo, apenas 4 não fizeram pós-graduação. Os demais fizeram especialização em diversas áreas do conhecimento (24), mestrado (4) e doutorado (1).

Como instituição educacional que mais influenciou na formação deles, 21% apontaram a UFMG; 18% não responderam; 15% disseram que a própria instituição onde trabalham; e as demais respostas (44%) ficaram distribuídas entre 9 instituições mineiras de Ensino Superior, o que aponta para a pulverização da formação acadêmica do corpo docente o qual, comparado às informações de pesquisas realizadas

anteriormente por mim (BRASILEIRO, 2012), permite a indução de que este seja um fato passível de generalização na realidade de Belo Horizonte. Se, por um lado, o dissenso de instituições formadoras é positivo para um campo profissional, já que abre espaço para várias vozes e posicionamentos teóricos, por outro, isso pode indicar a ausência de consistência nesses mesmos posicionamentos. Embora a UFMG tenha sido apontada por 21% dos entrevistados, chama-me a atenção o fato de o 2º lugar ser ocupado pela ausência de resposta ao questionamento, sinalizando para um ponto de conflito na pesquisa: tais professores não revelaram a instituição formadora por que não há uma com maior destaque ou por que não perceberam nenhuma com tal importância?

No intuito de conhecer um pouco mais sobre a formação desse corpo docente, passei para perguntas relacionadas ao tema específico deste estudo, cujos dados apresento e discuto na próxima seção.

5 NOVOS DADOS PARA A PESQUISA

O questionário foi dividido em 5 perguntas. Na primeira, sondei as opiniões dos professores a respeito do clima da sala de aula, produtividade e disciplina. Na segunda, verifiquei algumas ações docentes rotineiras, nas funções de disciplinador e incentivador³, focalizando o agir dos professores perante uma situação de indisciplina rotineira na sala de aula e, em outro item, para envolver a turma em suas aulas. Na terceira e na quarta perguntas, examinei a percepção que os professores tinham sobre o tema emoção na sala de aula, de uma maneira mais peculiar. Então, consultei-os sobre as emoções identificadas por eles no decorrer de suas aulas e solicitei que apontassem as pistas que observavam em seus alunos para justificar a manifestação dessas emoções. Por fim, abordei a formação acadêmica recebida no âmbito do tema, explorando (i) se eles haviam recebido preparação acadêmica para intervirem em situações de interação professor/aluno que envolvessem tais emoções e (ii) dentre os que haviam recebido tal formação, em que fase da formação elas ocorreram. Os resultados estão na sequência.

³ Matencio (2001) citando Dabène (1984) define as funções do professor como comunicativas (informador, animador e avaliador) e metacomunicativas (gerenciador das interações).

5.1 O discurso sobre o pensar e o agir

Todos os professores entrevistados assinalaram como verdadeiras as seguintes assertivas: “um clima positivo em uma sala de aula favorece a produtividade dos alunos”; “a minha aula é mais produtiva quando os alunos estão motivados”; e “uma das minhas atividades docentes é buscar o envolvimento dos alunos em nosso objeto de trabalho”. Além disso, 92% deles marcaram que “é preciso distinguir o silêncio da produtividade. A conversa na sala de aula pode ser sinal de construção do conhecimento” e 92% afirmaram: “não tenho dificuldade em manter a disciplina da sala de aula.” Metade desses 8% que defendem a turma silenciosa como sinal de produtividade informam que têm dificuldade em manter a disciplina em sala de aula.

Esses dados apontaram para um terreno fecundo de pesquisa, visto que o corpo docente valoriza um bom clima da sala de aula como um elemento favorável à produtividade, entende que seus alunos motivados são mais produtivos e que uma das suas tarefas é buscar essa motivação. Além disso, quase que a totalidade dos professores (92%) veem a questão da disciplina sob o prisma interacionista, entendendo que se o conhecimento é construído nas interações, o silêncio não pode ser visto como sinônimo de disciplina e nem de sinal de produtividade.

Saindo da opinião e indo para a ação, verifiquei o tipo de atitude que, normalmente, eles tomam para intervir no comportamento inadequado de um aluno, durante uma aula mais expositiva. Foram fornecidas 17 opções, sendo que a última era aberta para o caso de haver um procedimento não mencionado. Foi solicitado que o respondente apontasse 5 itens, cujas respostas assim se revelaram. 77% dos professores afirmam que alertam o aluno para as consequências do comportamento; 60% deles chamam a atenção diretamente e esse mesmo percentual vai à carteira do aluno e conversa com ele, olhando nos olhos; metade dos docentes usa a estratégia de mudar o aluno de lugar e 46,5% deles dirige uma questão ao aluno ou conversa com toda a turma, quando o problema não é pontual. Ainda há os professores que preferem abaixar o tom de voz (33,3%), dar uma atribuição ao aluno ou parar a aula para olhá-lo fixamente (30% cada). 26,5% dos professores utilizam a estratégia de colocar o aluno para fora da sala de aula. A ameaça foi mencionada apenas por dois professores.

Esses dados sobre as atitudes dos professores vêm ao encontro das opiniões que

defenderam na primeira questão e vinculam-se aos preceitos da interação. Entretanto, valem duas observações: a primeira, de natureza teórica, é que devemos tomar os dados de um questionário como o discurso sobre a atividade, não como a atividade em si. Por isso, temos de nos alertar, apoiados no que Bronckart (2006) chama de trabalho interpretado, para o fato de que o que dizemos que fazemos não é o que fazemos. Isso não quer dizer que os sujeitos de uma pesquisa tendem deliberadamente a mentir ou a omitir informações, mas que a percepção que têm sobre o próprio fazer pode não ser, exatamente, o que fazem. Outra observação é que todos os professores que dizem adotar a estratégia de pôr o aluno para fora de sala afirmaram, anteriormente, que não tinham dificuldade em manter a disciplina. Isso configura, a meu ver, certa incompatibilidade, uma vez que esta seria uma das ações mais contundentes para conter a indisciplina, normalmente, utilizadas quando outros recursos mais amenos já não funcionam.

Avançando um pouco mais na pesquisa, foi perguntado aos professores que estratégias eles usam para envolver os alunos em suas aulas. Novamente, foram-lhes apresentadas 17 opções e todas foram apontadas pelos professores, em maior ou menor incidência. 73% deles disseram que, para estimular seus alunos, eles aproximam dos alunos com afetividade; 70% dirigem questões desafiadoras; 53% contextualizam o assunto com a realidade; 50% usam atividades lúdicas; e 46% elogiam os alunos quando merecido. Com menor recorrência, ainda foram mencionados: valorizar perguntas interessantes, chamar o aluno pelo nome, falar de assuntos do cotidiano, ser bem humorado, conversar olhando nos olhos, dentre outros, sendo que não houve acréscimo de nenhum item pelos professores como recurso motivacional.

Embora haja oscilações quanto ao percentual dos dados, as informações desta pesquisa confirmam a que realizei no doutorado, uma vez que quatro dos primeiros lugares apontados naquela ocasião (aula lúdica, questões desafiadoras, elogio e afetividade) foram agora novamente mencionados dentre as cinco principais estratégias adotadas por esse grupo.

5.2 Percepções dos professores sobre as emoções em sala de aula

No intuito de verificar a percepção que os professores têm sobre as emoções vivenciadas e constitutivas das interações, destaquei 24 emoções observadas em sala de

aula e lhes solicitei que apontassem aquelas que eles já identificaram em sala de aula. Como resultado, todas as emoções foram apontadas pelos trinta docentes, sendo que dois deles marcaram todas as opções e vinte e duas delas foram identificadas por mais de dez professores, o que apontou para o incontestável fato de que a emoção é constitutiva das interações.

Os cinco primeiros lugares foram ocupados por emoções positivas: a alegria (29), o interesse (28), o bom humor (27), a satisfação (24) e o entusiasmo (23), tendo sido positivas como a graça e a vivacidade também noticiadas na pesquisa. Por outro lado, as cinco emoções indicadas do 6º ao 11º lugar foram negativas: o cansaço (21); o desrespeito (21); a ansiedade (20); o desânimo (19) e o desinteresse (19), revelando uma presença quase tão forte quanto as emoções positivas na sala de aula. Outras emoções como mal humor, vergonha, insatisfação, tristeza, tédio, agressividade, embaraço, aborrecimento e outras foram, também, trazidas à tona nos dados.

Solicitei, na sequência, que os professores apontassem as pistas que, normalmente, eles observam para identificar tais manifestações nas interações. Como respostas, 25 professores apontaram para o que o aluno diz e outros 25, para as suas expressões faciais; 24 professores dizem observar o modo como os alunos participam da aula e outros 23 observam as expressões corporais e gestuais; 22 professores observam a linguagem utilizada; 20 deles analisam os resultados das atividades propostas; 19, o silêncio e, por fim, 16 professores observam os tons das vozes dos discentes. Seis dos trinta professores marcaram todas as opções, revelando que todas essas pistas contextuais servem para identificar as emoções das interações em sala de aula.

5.3 A formação acadêmica de base interacionista sociodiscursiva

Até o momento os dados apresentados confirmam a pesquisa anterior sem trazer significativas novidades para a pesquisa da emoção nas interações em sala de aula. Para avançar no estudo e, especificamente, em um objetivo específico deste trabalho, que é o de fortalecer a defesa da inserção de estudos da linguagem e do Interacionismo Sociodiscursivo nos cursos de licenciatura, perguntei aos professores se, na formação acadêmica, eles haviam sido preparados para intervir em situações de emoção na interação professor/aluno, sendo que 40% dos entrevistados disseram que não e 60%,

que sim. Apesar de não ser o ideal, esse dado pareceu-me, à primeira vista, animador.

Prosseguindo nos questionamentos, solicitei aos que responderam “sim”, que registrassem os nomes das disciplinas que trabalharam o tema e informassem se essas disciplinas foram ofertadas na graduação ou na pós-graduação. Dos dados oferecidos, foi possível identificar, as disciplinas Didática, Psicologia da Educação e Sociologia como as responsáveis pelo tema, na graduação, tendo sido informadas 6, 4 e 1 vez, respectivamente, nos questionários. Outros 4 professores apontaram novamente as disciplinas de Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, que foram vistas tanto na graduação, quanto na pós. Especificamente na pós-graduação, os respondentes apontaram uma vez para a disciplina “Psicologia” e uma vez para a “Motivação em Sala de Aula”. Em alguns questionários, não foi possível identificar se a disciplina foi ofertada na graduação ou na pós, mesmo assim, elas são aqui contempladas: Psicologia (2); Didática (3); Educação Física Escolar (1); e Filosofia (1).

Computando os dados, vimos que, dos 15 professores (50% dos entrevistados) que registraram as disciplinas, 9 se lembraram que viram o tema de relações entre aluno/professor em Didática e em Psicologia. Chama-me a atenção, contudo, o fato de nenhum professor ter mencionado as metodologias de ensino das diversas disciplinas (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia). Ao observar algumas matrizes curriculares de licenciaturas, disponíveis nos *sites* de várias instituições, pude constatar o tema relação professor/aluno em apenas uma matriz, sendo que o tema “interação em sala de aula” não foi objetivamente registrada em nenhuma das ementas consultadas.

Por último, perguntei aos professores que disseram não ter sido preparados academicamente para lidar com as interações, que recursos eles têm utilizado para fazer intervenções produtivas com os alunos e pedi que marcassem três das 8 opções disponíveis. A essa pergunta, curiosamente, os dois grupos de professores (preparados ou não) responderam, sendo que 15 dos 30 docentes disseram usar o bom senso, também 15 deles disseram que fazem as intervenções com base na experiência adquirida, 7 (23%) afirmam que fazem leituras autônomas sobre o tema, 5 (16,5%) dizem que fazem cursos complementares, 3 (10%) afirmam que a escola orienta a respeito e 1 diz que não realiza nenhum tipo de intervenção.

O que os dados dessa questão revelam é que os professores têm usado o conhecimento adquirido com a experiência para intervirem nas situações de interação

em sala de aula, o que, de um lado revela a ação construtiva desses profissionais de reflexão sobre a própria prática, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação do próprio fazer. Todavia, acena Lüdke (2005), que o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem ser um pesquisador, entretanto, quando ele avança, indo na tentativa de entender o fenômeno, reduz-se a distância que o separa do trabalho de pesquisar. Ao falar do avanço do professor, Lüdke alerta-nos para os benefícios dos fundamentos teóricos na ação docente, já que estes são capazes de iluminar os fatos que ocorrem na sala de aula, levar o professor à compreensão dos fenômenos vividos e a maior segurança nas ações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação, o questionamento, a reflexão, o confronto de conceitos e teorias são ações necessárias no percurso do profissional docente, pois proporcionam a construção de novos conhecimentos, maior segurança no agir e a possibilidade de ressignificar a sua prática. A sala de aula carece, com urgência, de profissionais preparados para lidar com os cotidianos desafios e conflitos da sala de aula, não sendo mais possível continuar agindo apenas na urgência e decidindo na incerteza.

Defendendo a inserção dos estudos do Interacionismo Discursivo na matriz de formação docente, propus, nesta pesquisa, verificar se os professores que atuam hoje na Educação Básica têm preparação acadêmica sobre as emoções nas interações em sala de aula. 60% dos professores afirmam ter, em suas vidas acadêmicas, alguma disciplina que tematize a relação professor/aluno, sendo que, ao apontar as disciplinas na graduação, apenas 10 entrevistados (33,3%) o fizeram, revelando, principalmente, as disciplinas Didática e Psicologia as quais foram também mencionadas para os cursos de Pós-Graduação, sendo que as metodologias de ensino dos diversos campos do conhecimento não foram sido mencionadas nem sequer uma vez, evidenciando que as interações professor/aluno/objeto de ensino não são focalizadas em tais momentos.

Como o meu interesse particular nesta apresentação é fomentar a discussão sobre como a apropriação do conhecimento referente à emoção nas interações pode contribuir para o êxito da tarefa de educar, posso dizer que o principal trabalho que segue é o de divulgar os resultados de pesquisas dessa natureza, buscando a compreensão clara e

consistente dos fenômenos interacionais constituintes de uma aula. Isso habilitará o professor a fazer intervenções pedagógicas menos intuitivas e mais efetivas, atingindo os objetivos de aprendizagem propostos em sua aula. Problemas e conflitos recorrentes nas práticas de ensino/aprendizagem têm, muitas vezes, soluções simples, mas para que elas sejam efetivadas, é necessário investimento em pesquisas baseadas na interação.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A emoção nas interações em sala de aula: (re)conhecer para intervir. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 9-26, nov. 2014.

EMOTION IN CLASSROOM'S INTERACTIONS: (re) know to intervene

ABSTRACT

In previous research (BRASILEIRO, 2012), I have investigated which emotions are more recurrent interactions in the classroom and how they interfere with the operation of the activities proposed by the teacher. At the time, I have checked the occurrence of recurrent interaction frameworks, having been identified emotion as a constitutive element of these. Through verbal discourse and contextual cues, it was possible to structure these fourteen interactional frames. They were called Topical of Emotion in Classroom's Interaction, which rely on positive and negative emotions that interfere with students' engagement or not with the tasks proposed by teachers. In this study, I am interested in fostering discussion about how the appropriation of this knowledge can contribute to the success of the complex task of educating. I intend, therefore, to strengthen the defense of the inclusion of language studies and Interactionism Social Discursive in undergraduate programs, preparing teachers to deal with everyday challenges and conflicts in the classroom. I conclude that, by understanding how emotion interferes with the teacher / student / teaching object interactions, the teacher will find yourself better able to make effective educational interventions in order to achieve the learning objectives proposed in its class.

Keywords: *Emotion. Interaction in the Classroom. Teaching Formation.*

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino.** 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Letras – Língua Portuguesa e Linguística). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Atlas, 2013.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagens, texto e discursos.** Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997/1999/2006.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagens, discurso e desenvolvimento humano.** [2006]. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Orgs.). Campinas. SP: Mercado das Letras. 2009. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

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

CHARAUDEAU, P. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. **Análises do discurso hoje.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. v. 3, p. 57-78.

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.

ERICKSON, F; SCHULTZ, J. O “quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística interacional:** Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998/2002. p. 142-153.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. (1975/1999/2009).

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

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS - Revista Científica,** São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333- 349, jul./dez. 2005.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna:** uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

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

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

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e

competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

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

Recebido em 13 de junho de 2014.

Aprovado em 30 de julho de 2014.