

Falas, afetos, sons e ruídos: as crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar

Speech, affections, sound and noise: children and their ways of living and participating in school

Lucia Rabello de Castro¹, Carina Borgatti Moura², Isa Kaplan Vieira³,
Juliana Siqueira de Lara⁴

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil

Resumo

O presente trabalho analisa as falas, os afetos, os sons e os ruídos, como formas de expressão das crianças ao habitarem e participarem do espaço escolar. Interessou-nos examinar como estes contornos sonoros e afetivos complementares ao discurso associam-se a modos de ação de alunos e alunas no seu envolvimento com a escola e suas demandas. A pesquisa de campo em onze escolas públicas, abarcando mais de 400 alunos e alunas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi realizada através de observação-participante e grupos de discussão. Os resultados evidenciaram a importância dos afetos, emoções e expressões não-verbais para se compreender as dinâmicas sociais e intergeracionais que criam as condições políticas de fala e de escuta para as crianças na escola. A partir de categorias nomeadas como 'queixumes', 'passividade' e 'rompantes imaginários', analisamos como as ações de alunos e alunas podem ser lidas como uma importante expressão do que pensam e sentem acerca do processo de transmissão e constituir sentidos coletivos para a posição singular do estudante frente ao adulto.

Palavras-chave: Crianças, Escola, Afetos, Ação.

Abstract

The present paper analyzes the speech, the affections, the sounds and the noise, as forms of children's expressions as they inhabit and participate in school. We were interested in examining how these complementary sonic and affective contours of discourse are associated with the students' actions and their involvement with school and its demands. The empirical research, conducted in eleven public schools, comprehending over 400 students from Elementary and High School, used participant observation and discussion groups as its method. The results evidenced the importance of affections, emotions and nonverbal expressions to understand the social and generational dynamics which produce the political conditions of speech and listening for children at school. Through categories named as 'complaints', 'passivity' and 'imaginary disrupters', we analyze how the actions of students

1 Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia desse Instituto. Membro Fundador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa na Infância e Adolescência Contemporâneas - NIPIAC/UFRJ, coordenadora geral desse Núcleo (1995-2010), e atual Coordenadora Científica. Email: lrcaastro@infolink.com.br

2 Mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: carina.borgatti@gmail.com

3 Mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: i.kaplanvieira@gmail.com

4 Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: j.siq.lara@gmail.com

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

can be read as an important expression of what they think and feel about the process of transmission and a way of constructing collective senses to the student's unique position vis-a-vis the adult.

Keywords: Children, School, Affects, Action.

Resumen

En este trabajo se analiza las falas, los afectos, los sonidos y los ruidos, como formas de expresión de los niños al habitaren y participaren del espacio escolar. Hubo interés de examinar como estos contornos sonoros y afectivos complementares al discurso se asocian a modos de acción de alumnos y alumnas en su involucramiento con la escuela y sus demandas. La investigación de campo en once escuelas públicas, abarcando más de 400 alumnos y alumnas de Ensino Fundamental y Ensino Médio, se efectuó a través de observación-participante y grupos de discusión. Los resultados evidenciaran la importancia de los afectos, emociones y expresiones no-verbales para entender las dinámicas sociales y intergeracionales que crean las condiciones políticas de fala y de escucha para los niños y niñas en la escuela. A partir de categorías nombradas como 'quejas', 'passividade' y 'explosiones imaginarias', analizamos como las acciones de alumnos y alumnas pueden ser leídas como una importante expresión de lo que piensan y sienten acerca del proceso de transmission y constituir sentidos colectivos para la posición singular de lo estudiante frente al adulto.

Palabras claves: Niños y niñas, Escuela, Afectos, Acción.

Introdução

Hoje muito se fala da crise da instituição escolar e do desencanto que a mesma produz (OHLWEILER; FISCHER, 2013; PASIAN et al., 2012; COUTRIM et al., 2016; VORRABER, 2003) sobre os sentidos, ou a falta deles, de como os estudantes constroem sua experiência na escola. A educação escolar compulsória se estende, em muitos países, por mais de um século. Ao longo deste tempo as crianças e os jovens foram obrigados a frequentar diariamente a escola cujas condições nem sempre favorecem a sua participação, a construção coletiva do aprender, do diálogo com o outro e do conhecimento do mundo.

Por outro lado, as condições do mundo contemporâneo produzem modos de sentir, pensar e agir bem diversos da infância vivida pelos que são adultos hoje. As transformações sociais, inauguradas pela lógica do consumo, pelas mudanças nas relações de trabalho, o uso de novas tecnologias e formas de comunicação, assim como a emergência dos direitos de crianças e jovens, contribuíram para posicionar as crianças no estatuto de "agentes" (JAMES, 2009), desencadeando mudanças nas relações intergeracionais, na relação com a autoridade e, com isso, no sentido que estes podem dar para a experiência escolar.

Nesse novo contexto, o tema da participação das crianças ganha destaque: as crianças podem ser olhadas como seres sociais ativos, criadores de relações sociais, em vez de meros reprodutores de uma ordem social à qual devem se adequar (PROUT; JAMES, 2005 [1990]; JAMES, 2009). Essa nova posição ocupada por crianças e jovens no contemporâneo se faz também importante para pensarmos as possibilidades que esses sujeitos encontram, ou não, de transformar a escola e de atuar na superação dos impasses que se colocam nesse ambiente (CASTRO et al., 2011).

Contudo, o debate sobre a ação de crianças geralmente parte da observação de supostas habilidades e competências que as credenciarão para a participação social.

A teoria da ação comumente utilizada nos estudos da infância segue o modelo das tradições filosóficas e políticas liberais, nas quais a ação exige racionalidade, autoconsciência e autonomia individual (VALENTINE, 2011; JARDIM, 2015). Nesse sentido, revela-se capturada por uma concepção ‘adultista’ de ser e estar no mundo, na medida em que esses atributos sempre foram características dos sujeitos adultos (ideais). Considerar que as crianças são atores sociais e que, com isso, podem interferir na dinâmica e nas decisões escolares envolve, portanto, reavaliar o estatuto de suas ações entendidas nos limites estreitos da racionalidade. Panelli (2010), neste sentido, ressalta que a materialidade dos corpos e suas *performances* nos lembram da pluralidade de formas não textuais e não representacionais que os mais novos dispõem, cuja riqueza ressalta uma forma mais *bagunçada* e menos colonizada de se estar no mundo.

Por esse motivo, ao investigar as possibilidades de ação e transformação das crianças na escola, este trabalho retoma a importância dos afetos, emoções e das expressões não-verbais, como sons, ruídos e posições corporais, para compreender as dinâmicas sociais e intergeracionais que criam condições de fala e de escuta para as crianças.⁵

Na escola, as transformações contemporâneas têm se refletido em conflitos e desencontros de expectativas entre o alunado e o corpo docente (CASTRO et al., 2011). No presente trabalho, discutimos como o processo de transmissão educacional na escola pública brasileira produz um acúmulo de afetos e emoções que permanece desarticulado da construção da experiência escolar. Acúmulo porque, dado que o encontro com o saber de outro sempre provoca rupturas e deslocamentos subjetivos (JERUSALINSKY, 1994), inevitavelmente conflitivos, vemos que esses encontram poucos espaços e práticas para sua escuta e subsequente elaboração psíquica no encontro intersubjetivo. Sabemos que a vida escolar foi, recorrentemente, sentida como inútil e desgastante, determinando enormes resistências por parte dos jovens (HUMPHRIES, 1983), sejam expressas corporalmente, ou através de vestimentas, modos de se portar, ou pela exibição de excrementos do próprio corpo (SIMPSON, 2000). Snyders, em sua obra “*Alunos felizes*” (1993), constata: “A escola de hoje, onde não há mais palmatória, onde quase não há castigo, não tem uma imagem melhor, em relação à alegria, do que a mais rude escola do passado” (p. 14).

Longe de favorecer a emancipação individual e coletiva (CASTRO, 2013), a escola esteve e continua a serviço da preparação de mão de obra para o mercado e para o desempenho do que significa ser, na visão dos adultos, um bom cidadão (VALENTINE, 2010; CELIS, 2016). No entanto, cada vez mais as crianças e os jovens desejam obter da escola algo que lhes sirva para a sua vida *no presente*: a compreensão de si e do outro, os modos de conviver e compartilhar (COUTINHO et al., 2012; CASTRO et al., 2011, outros) e daí, como concretizar a igualdade e a fraternidade na vida cotidiana frente aos impasses do mundo em que vivemos, sua diversidade e incertezas.

Ao enfatizar a competência discursivo-racional das crianças como critério para que possam ser escutadas e atuem em espaços de deliberação, tem-se desconsiderado o “exterior constitutivo” do sentido que seria o ruído aparentemente sem sentido,

5 Afetos, sentimentos e paixões estiveram diminuídos nos estudos em ciências humanas e sociais, na medida em que eram qualificados de maneira geral como um ‘problema’ ao sujeito da razão apto a ocupar a esfera pública. As emoções eram quase que totalmente ausentes em pesquisas e artigos acadêmicos sobre política, protestos e movimentos sociais. Ou então, apresentavam-se subordinadas ao poder da razão, não sendo consideradas como um tema ‘digno’ às ciências sociais. Verifica-se que nos últimos vinte anos, no entanto, as emoções e os afetos reapareceram nos estudos acadêmicos sobre política e movimentos sociais, ganhando centralidade em tais discussões (JASPER, 1998; RUITENBERG, 2010; OST, 2004).

as manifestações ruidosas e incoerentes dos que ainda são vistos como não capazes de se expressar coerentemente. Oswell (2009) discute como as vozes das crianças têm sido colocadas como o “fora” do discurso político (e coerente) dos adultos e como, neste sentido, as crianças se apresentam como desarticuladas. Entretanto, esse autor lembra que as vozes só se tornam políticas através de alianças com outros de quem os ruídos linguísticos dependem para a construção de uma “arquitetônica dos espaços audíveis”, de modo que os sons e ruídos se tornem audíveis e compreensíveis. Os sons, afirma o autor, devem merecer fazer parte de uma relacionalidade política em que seja possível uma compreensão mais ampla das modalidades de expressão política ontologicamente diversas. Acompanhando esse autor, propomos neste trabalho ampliar a auralidade das manifestações das crianças para além dos seus sentidos coerentemente articulados, de modo a incluir também outras fisicalidades do dizer que estão, com frequência, aliadas às expressões afetivas, aparecendo sob uma miríade de formas: muxoxos, onomatopeias, resmungos, silêncios, mímicas, além de expressões corporais e faciais. Ao assim estender a possibilidade de escuta das crianças, interessa-nos problematizar o estatuto político do que se entende como “voz”, ou ainda, de que modo ruídos, sons e dizeres podem ser acatados como politicamente adequados, o que no limite se colocaria como uma “politização do som” (OSWELL, 2008).

Assim, interessa-nos verificar os contornos do discurso articulando-o a esta outra arquitetônica de afetos, emoções, sons e linguagens corporais, distantes do que seria convencionalmente tido como capaz de politizar as relações. Neste sentido, ainda que muitas vezes não audíveis e descartáveis, estas configurações de sons e afetos das crianças produzem um espaço de contestação à ordem vigente na escola, não exatamente pelo que é dito, mas por criar uma nova “política de ocupação e habitação” (OSWELL, 2009, p. 17) do espaço escolar. Ao recriar o espaço escolar, habitando-o com outra arquitetônica de ruídos, expressões e afetos, potencializam-se também modos de ação que criam turbulências à normatividade escolar fundamentada na subordinação das crianças e sua aquiescência ao comando dos adultos.

O trabalho que se segue analisa algumas configurações de sons, afetos, emoções e movimentos corporais no contexto escolar, potencializadas pelo mal-estar que os e as estudantes experimentam diante de situações que não compreendem, que consideram arbitrárias e/ou sobre as quais não são convocados/as a se manifestar.

Pesquisando com crianças e jovens: encaminhamentos metodológicos

Três campos empíricos foram utilizados para analisar a economia de sons e afetos e as formas de ação que são engendradas pelas complexas relações que se estabelecem na escola entre adultos, de um lado, e crianças e jovens, de outro. Nestes, a preocupação original não estava explicitamente direcionada a esse objetivo; no entanto, em nossa análise, ficou evidente como estas manifestações se destacavam como chave para entender outros modos de participar e interagir no espaço escolar. Evidenciaram-se também enormes diferenças entre as onze escolas pesquisadas face às mobilizações dos alunos e alunas, e quanto à possibilidade de incorporar essas expressões como parte importante dos processos de transmissão educacional. Recorrentemente um enorme arsenal de mobilizações manifestadas por alunos e alunas na escola passa ao largo da visão dos adultos e não alcança qualquer relevância como potência para a construção intergeracional do processo de transmissão.

A análise toma por base três campos empíricos de pesquisas realizadas entre 2009 e 2013 (situadas em um projeto mais amplo⁶), onde temáticas advindas do campo dos direitos, da política e da educação são investigadas. Nesses campos, os encaminhamentos metodológicos de pesquisa qualitativa tiveram como proposta comum a construção de um diálogo com as crianças e jovens⁷ sobre seu ponto de vista acerca da experiência escolar: o que vai mal, o que é positivo, o que seria necessário mudar e como veem sua participação no que desejam mudar no ambiente da escola. Em todos os campos foram produzidos diários de campo sobre as observações participantes nas escolas e relatórios consolidados sobre as rodas de discussão realizadas com crianças e jovens.

No primeiro campo empírico, ao longo de 2009, o objetivo específico foi compreender as formas de participação de crianças e jovens na escola. Após as etapas iniciais dessa pesquisa, caracterizadas por entrevistas e aplicação de questionários, grupos de discussão em nove escolas públicas do Rio de Janeiro foram realizados entre os meses de setembro a novembro com turmas dos Ensinos Fundamental e Médio. O material discursivo produzido a partir desses grupos tornou-se o objeto de análise do presente artigo. Os encontros dos grupos foram realizados dentro de salas de aula, com duração média de uma hora e trinta minutos, e cada um contou com a participação de cerca de 10 a 15 alunos e dois assistentes de pesquisa. Foram realizadas ao todo 34 rodas (grupos de discussão), com um total de 192 crianças e 212 jovens. Nas rodas, o objetivo era discutir a participação das crianças em torno de alguns temas como: ‘qual a importância dada ao grêmio como instância formal de participação dos alunos’; ‘quais as situações de mal-estar na escola e como os alunos lidavam com elas’; ‘como os alunos expressavam sua opinião e como negociavam mudanças no ambiente escolar’.

O segundo campo empírico, realizado no ano de 2011, com cerca de 30 alunos de uma escola municipal localizada do Rio de Janeiro, abordou as noções de “desrespeito” e “injustiça” com as crianças. A pesquisa foi feita com alunos e alunas de duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 14 anos, abrangendo também rodas de discussão, constituídas por quatro encontros, com uma hora de duração e periodicidade semanal.

No terceiro campo empírico, realizado entre outubro e dezembro de 2013 em um colégio estadual do Rio de Janeiro, o objetivo foi acompanhar os estudantes através de observação-participante realizada por quatro assistentes de pesquisa quanto a seus movimentos de autonomização coletiva: como e quando podiam se expressar como um grupo singular e tomar iniciativas a partir desse lugar de estudantes. Em um primeiro momento, o método de observação-participante foi utilizado pelas assistentes, que permaneciam na escola entre os alunos de duas a três vezes por semana, em um período de três horas em média. A pesquisa foi realizada com estudantes

6 O projeto de pesquisa intitula-se “Teorias da infância e juventude e suas articulações no campo dos direitos, da política e da educação”, coordenado pela Profa. Lucia Rabello de Castro, que possui como objetivo mais amplo investigar questões que advêm da implicação de crianças e jovens no campo dos direitos (ser ‘sujeito de direitos’), no campo da política (a questão da emancipação desses atores) e da educação (participação de estudantes na escola). Os subprojetos e seus respectivos campos empíricos que deram origem ao presente trabalho intitulam-se “Falatório: Participação e Democracia na Escola”, “Quais os sentidos do desrespeito e da injustiça na escola? - Uma pesquisa com crianças da rede pública de ensino do Rio de Janeiro” e “Autonomia e Participação na Escola”.

7 No presente trabalho, optou-se por designar “crianças” os estudantes do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental e por “jovens” os estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e todos do Ensino Médio. Em um dos campos empíricos, apenas crianças foram sujeitos participantes, no entanto, a análise não se atém a essa diferenciação, uma vez que ela não se mostrou relevante no que tange à relação com a escola e os afetos evocados.

dos três anos do Ensino Médio da escola, que tinham idade entre 15 e 19 anos. Além das observações-participantes, nesse campo também foi incluída uma roda de discussão com 30 alunos, cujo objetivo era realizar um lanche coletivo. Neste encontro, intitulado “Fala Alunx”, os estudantes debateram as questões da escola ressaltadas durante a fase das observações.

Análise e Discussão

Algumas dificuldades se apresentaram inicialmente na análise. A primeira diz respeito à categorização dos afetos e emoções, já que os estados emocionais e afetivos se alteravam rapidamente, caracterizando-se, portanto, pela fluidez, evanescência e labilidade. Caracterizá-los implicou subtrair-lhes um pouco de seu caráter movediço e lábil. Além disso, muitos afetos se superpunham, os estudantes passavam da raiva ao riso abruptamente, ou ainda, da revolta ao desânimo. As rodas de discussão em grupo facilitaram a encenação de situações diante das pesquisadoras, quando cada estudante podia introduzir emoções e sentimentos diferentes, acrescentando gestos, sons e ruídos para enfatizar e dar mais cor e vida às encenações de colegas. Importante dizer que, nestas situações, era assegurada às crianças a escuta das pesquisadoras, o que contribuiu para que pudessem se expressar da forma como gostariam.

Em segundo lugar, a caracterização das emoções exigiu contextualizá-las, de modo que, nas situações mais ambíguas – onde havia superposição e/ou convergência de várias emoções – foi necessário cotejar as situações e esmiuçar as nuances afetivas expressas por elementos não verbais, mímicos e sonoros. Por exemplo, observamos que nas situações em que podíamos constatar afetos como a humilhação, esta vinha constantemente associada a sentimentos como o constrangimento, a vergonha e a chateação; o ressentimento aparecia relacionado a sentimentos de desamparo e frustração; ou ainda, a raiva a afetos como a irritação.

É importante ressaltar que o direcionamento das pesquisas estava imbuído de verificar as dificuldades da participação estudantil; nesta veia, ensejaram-se resultados que destacaram mais a negatividade que a positividade das expressões das crianças. A maior parte das manifestações esteve associada a situações em que os estudantes se sentiram humilhados, ressentidos, com medo e/ou com raiva.

“Sons altos e cabeças baixas”: como dizer da humilhação, do medo e da raiva

Entre os afetos mais proeminentes nos relatos e observações das crianças e jovens estavam a humilhação, o medo e a raiva. Acompanhando o discurso dos alunos e alunas, destacavam-se as suas expressões corporais – por vezes cabeças baixas, braços cruzados, corpos escorados/caídos, olhares distantes, voz baixa e sem ânimo, outras vezes, tom de voz alto e intensa gesticulação. Estas expressões verbais e não-verbais que sinalizavam o mal-estar afetivo vivido pelos/as estudantes na escola foram compreendidas aqui como queixas. Ainda que estas fossem intercaladas em algumas situações por risos, piadas e brincadeiras, indicando que a atmosfera de mal-estar nas conversas podia ser quebrada, as queixas se faziam presentes a todo o momento.

A humilhação foi compreendida através de diversas manifestações direcionadas às pesquisadoras em que os estudantes mostraram se sentir diminuídos, envergonhados e expostos diante dos colegas. Esta manifestação afetiva se apresentou

como se a exposição de algum aspecto de si por um outro tivesse o objetivo de desmerecê-lo, como se, ao tornar pública a defecção, essa ganhasse proporções agigantadas e demeritórias.

Um exemplo disto é o fragmento de um diálogo de alunas em uma roda de discussão: uma delas se queixa dos professores, franzindo a sua testa e dizendo – com o dedo indicador balançando – que são “muito arrogantes e estúpidos”. Em seguida, outra aluna, com o timbre de voz elevado, conta que uma vez a professora pegou uma menina pelo braço, e afirma não achar isso correto. A menina apontada estava na conversa e completa, contando que a professora disse, na frente da turma, que ela estava com piolho, e que isso a deixou extremamente envergonhada. Nesse exemplo, entendemos que a ideia de arrogância parece estar atrelada à maneira que os professores expuseram publicamente as alunas, constrangendo-as.

Em outra roda de discussão, o grupo também relatou uma situação de humilhação, desta vez compartilhada por toda a turma. Meninos e meninas falavam alto, disputando a palavra e gesticulando rapidamente. Vimos que tentavam imitar uma professora que, pelo que mencionaram, repetidamente, punha os dedos das mãos em frente à cabeça, como se estivesse formando a letra “L”. Esse gesto, segundo as crianças, significava: “*L de idiota, tia! Lesado!... O L é como se fôssemos lesados, lerdos*”. Questionados sobre o que sentiam em relação a isto, alguns responderam, de braços cruzados e olhares baixos: “*Eu sinto que ela está brigando com a gente!*”; “*Que estamos fazendo alguma coisa de ruim!*”. Nesse caso os alunos e as alunas sentem que estão sendo desmerecidos, mas não conseguem atinar com o que exatamente os tornam defectíveis aos olhos da professora.

Em estudos empíricos como em Castro et al. (2011) destacam-se os relatos acerca de cenários cotidianos com situações de constrangimento e humilhação na escola em torno de castigos, proibições, falas preconceituosas e de desvalorização dos alunos. A humilhação, segundo Ansart (2005), estaria ligada a uma inferiorização, a uma vivência de não ser respeitado e a uma experiência de impotência. Lopreato (2005) descreve tal afeto de maneira a mencionar também a experiência dolorosa de ser tratado com desprezo em situações em que se destaca a relação assimétrica entre os atores envolvidos.

Entretanto, segundo esta mesma autora, diferentemente da posição ressentida, a posição de recusa à humilhação se dá como preservação à identidade pessoal, mas também – e por isso – uma força de ação. Em suas palavras, “ao dizer ‘não’, o homem diz ‘sim’ a si mesmo” (LOPREATO, 2005, p. 250). Neste sentido, é interessante notar que, por vezes, alunos e alunas mostram darem-se conta de valores que devem ser seguidos e respeitados na relação com os adultos. Nesses casos, suas expressões, gestos e ruídos mostram um ressentimento por acreditarem que *não* deveriam ser tratados de determinada maneira – constrangidos ou humilhados.

Assim, foram observadas situações de mal-estar em que os alunos e as alunas criticam diretamente a ação dos educadores. Como exemplo, um grupo relatou em uma roda de conversa, que a diretora da escola com certa regularidade mandava estudantes para o que era conhecido como “paredão”: uma parede em frente à sala da direção, junto à qual os alunos deveriam permanecer em pé, às vezes por longo tempo. Ainda que não tenham entrado em muitos detalhes sobre essa situação, o relato com sonoridade exclamativa enfatizou a severidade do castigo. Nesse caso, destaca-se em suas falas a arquetônica dos corpos parados, imóveis e postados perto da direção, que possui o olhar e a vigilância sobre os/as estudantes. Além de narrar com ênfase

o castigo, falando alto e gesticulando bastante, eles criticam que ficam lá sem fazer nada e deixam de aprender a matéria, afirmando assim que os professores não deveriam concordar com essa forma de castigo empregada pela direção.

Ainda, em outra roda de conversa, sobre o tema do respeito, os estudantes falam com a voz baixa, lamuriosas: *“A gente tem que respeitar a professora e a diretora, mas elas não respeitam a gente”*. Perguntados, em seguida, como elas não os respeitavam, eles disseram: *“Brigando por uma simples coisa”*; *“Reclamando da gente, falando mal da gente”*; *“Gritando com a gente... A gente vai ficar surdo! (imita a professora gritando)”*. Estas falas vinham acompanhadas de olhares que se desviavam da pesquisadora e se direcionavam ao chão.

Aqui, as falas e expressões não-verbais não só relatam o desmerecimento sofrido, como também apontam para a exigência de reciprocidade que deveria existir na relação entre adultos e crianças. Essa ideia de não reciprocidade no tratamento aparece em outro exemplo em que um aluno afirma que não obedece aos professores quando eles não o tratam de forma respeitosa:

Um menino, por algum motivo, comenta que se um professor gritasse pra ele: *‘pega um papel pra mim, bucha’*, ele nunca pegaria, mas se falasse com educação (*‘pega um papel pra mim, fulano, por favor’...*) ele pegaria com certeza, pois não teria problemas em ajudar um professor que está falando sempre com respeito e educação com ele, sem gritar ou o desmerecer com apelidos. A fala é feita com intensa gesticulação. (Extrato do Relatório de Campo)

Assim, as expressões que sinalizam aborrecimento quanto a esse tipo de tratamento desrespeitoso demonstram um dano na autoestima, mas também, em especial, um ressentimento quanto a uma regra de civilidade que lhes é cobrada, mas que não é cumprida pelos adultos.

Entendemos que há ressentimento também em relação aos educadores e à organização escolar de forma mais generalizada, por exemplo, nos relatos de alunos e alunas que contam sobre não serem avisados com antecedência quando não vão ter aula – dizem que muitas vezes vão ao colégio e têm que voltar para casa logo em seguida. Seus corpos – estirados sobre as carteiras, ares soltados pela boca como um sopro e olhares ao chão – demonstram bastante desânimo ao falar de uma desorganização na rotina escolar.

Neste sentido, citam também o “troca-troca” de docentes: contam que, muitas vezes, um professor do qual estão começando a gostar logo vai embora e que o substituto não planeja o conteúdo de acordo com o que foi dado pelo antecessor. Assim, esses relatos acompanhados de corpos escorados, ombros caídos e quase sempre timbres baixos, como que completamente sem ânimo, parecem revelar uma desconsideração que sentem dos adultos, quando laços afetivos são quebrados ou/e são excluídos de decisões e comunicações.

A questão da falta recorrente de professores – inclusive de alguns que iam à escola, mas não davam aula – foi trazida também em outra escola como falta de consideração com as crianças:

“Nenhum professor se interessa por dar aula, eles não estão nem aí se os alunos aprendem ou não” – em seguida, movimentou os ombros de cima para baixo e soltou um ar forte pela boca, como uma aparente forma de chateação pelo descaso sentido. (Extrato do Relatório de Campo)

Nesta veia, o ressentimento de alunos e alunas associa-se às contradições mesmas da escola (pública), quando ela, ao pregar para os/as estudantes ideais de dedicação e seriedade, fracassa em atingir sua missão. É como se os e as estudantes apontassem o “rei nu”: são cobrados por aqueles que se colocam na posição de referência, quando estes estão muito aquém de seus próprios ideais. Outros relatos de situações de descaso descrevem documentos perdidos pela secretaria, matrículas irregulares, dificuldade de acesso à coordenação, boletins atrasados ou com notas erradas.

Outras situações despertam afetos de frustração e irritação. Os alunos relatam, por exemplo, não poderem se programar para saber qual nota têm que tirar nos próximos bimestres, já que não possuíam as notas anteriores. Em uma ocasião, ao serem perguntados sobre como estava a escola naquele momento, um aluno responde com o corpo inclinado para frente, ombros rebaixados, voz baixa e olhar distante: *“Com sinceridade? Está ridículo”*. Em seguida, outros alunos que participavam da conversa concordam, com expressão facial de cansaço e irritação: *“[A escola] está uma bagunça”*; *“Tem professor que coloca nota errada no boletim, as provas e as listas de notas são perdidas, e depois ‘inventam’ novas notas”*.

Ao nos deparar com tais expressões dos e das estudantes compreendemos que não é possível acessar aquilo que de fato aconteceu, uma vez que estas narrativas representam a reconstrução do vivido pelos estudantes na relação com um outro, no caso, a pesquisadora. No entanto, o que para nós provou ser relevante foi a intensidade e a frequência destas manifestações e o quanto elas contribuem na produção de formas de ser e estar na escola; como o ressentimento parece estar ligado a relações antagonísticas, desgastantes, e por vezes, violentas entre adultos e crianças, e como tende a produzir estudantes desanimados e pouco identificados com o processo de transmissão.

Segundo Kehl (2007), o ressentimento é uma constelação afetiva que nomeia a impossibilidade de se esquecer de ou superar um agravo, quando atribuímos a um outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer. Do ponto de vista dos arranjos subjetivos, a autora assinala que o afeto do ressentimento faz função de resistência “contra o desejo recusado; contra o arrependimento ou expressão de responsabilidade do sujeito; contra os ‘maus sentimentos’ vingativos que o ressentido não quer admitir” (KEHL, 2007, p. 20). O ressentimento é destacado pela autora no sentido de um enfraquecimento da ação no presente, servindo-se à “manutenção de uma queixa repetitiva e estéril” (KEHL, 2007, p. 242).

Relatos frequentes sobre as condições de infraestrutura da escola geram também afetos relacionados ao descaso dos mais velhos para com os estudantes. Não ter um ambiente que lhes permita estar na escola com um mínimo de bem-estar é sentido como uma ofensa. Os estudantes mostram-se frustrados e ressentidos, como no exemplo abaixo:

‘Na escola, na sala, é tudo ruim, né? Tudo quebrado. Legal na escola é só quarta-feira, quando tem aula de educação física. A aula é lá em cima, mas nem quadra tem! É só um piso...’ Em seguida, o menino ficou com sua cabeça baixa como se estivesse chateado por isso. (Extrato do Relatório de Campo).

Outro exemplo é de uma roda de conversa, em outra escola, sobre o que mudariam nela. Alguns estudantes disseram que se incomodavam com as salas e banheiros sujos, pois isto faz com que alunos e alunas se sintam como, segundo alguns,

“*porcos no chiqueiro*”. A fala é dita rapidamente, sem grandes ênfases e com o olhar distante, e muitos concordam sem se deterem mais no assunto.

Em uma das rodas de conversa, uma estudante apontou para fios elétricos no teto e indagou: “*Dá pra estudar num lugar deste?*” Em outro encontro, ouviu-se de um aluno que eles gostavam de sair cedo e de não ter aula porque a escola era muito ruim: “*Não tem ventiladores, o que tem é quebrado e quase caiu na cabeça de um aluno uma vez... a gente pode morrer!*”, diz com os olhos arregalados e em tom enfático. Esses relatos, em tom de queixas, com intensa gesticulação e voz alta indicam que os alunos percebem o entorno malcuidado da escola. Compreendemos que existe uma sensação de que a presença destes naquele espaço é desconsiderada.

Neste ambiente deteriorado e sem funcionamento, os afetos recorrentes são a frustração, a irritação e o ressentimento, uma vez que os estudantes se sentem ofendidos com a pouca importância e valorização que lhes são dadas. Por outro lado, parecem sentir que pouco podem fazer a respeito da precariedade em que se encontram. O ressentimento dos alunos e alunas emerge, em função de se sentirem impotentes e impossibilitados de se contrapor a tais situações cuja total responsabilidade é atribuída aos professores e professoras. Estes são vistos como aqueles que detêm certos privilégios: podem fumar, têm acesso a uma merenda melhor na escola, têm salas com ar-condicionado. Desta forma, para os estudantes, o lugar de distinção e superioridade atribuída a seus mestres supervaloriza também o poder com que são investidos.

Assim, vemos como diversos afetos se conjugam e se modulam mutuamente na extensa gama de situações em que os estudantes reagem, através de relatos, gestos e ruídos, às situações de mal-estar sem que, contudo, tais respostas sejam vistas como expressões que devam ser levadas em consideração. Consequentemente, tais situações encontram poucos espaços institucionais para sua explicitação juntos aos mestres e elaboração coletiva.

A oportunidade de expressar sua opinião sobre a escola, aberta pelos grupos de discussão das pesquisas, promoveu uma avalanche de relatos, expressos como queixas, cujos gestos, ruídos e expressões corporais reverberavam entre os pares e pareciam convocar as pesquisadoras como depositárias dos infortúnios que, ao que parece, não alcançavam outras vias de expressão. A fala usada por algumas alunas de que “*somos quase como uma bactéria invisível*” demonstra bem como a intervenção promovida pela pesquisa deu espaço a manifestações e modos de narrar e buscar sentidos coletivos sobre o cotidiano escolar. A metáfora da bactéria parece interessante, pois remete a representação dos alunos e alunas como uma quase “inexistência”, e, ao mesmo tempo, como algo muito pequeno, mas numeroso e indesejado.

Além das manifestações afetivas trazidas até aqui, outros afetos tais como o medo e a raiva, juntamente com uma fisicalidade contida e explosiva, respectivamente, também se destacaram como importantes aspectos do cotidiano das crianças e jovens na escola. Em algumas oficinas, perguntava-se aos alunos e alunas o que faziam frente a uma situação em que se sentiam desrespeitados. A opção de “ficar com raiva, mas não fazer nada” foi prevalente, recebendo dos alunos a seguinte justificativa:

“*É por que se a gente responde, vai parar na direção, aí a diretora manda anotação para casa, o pai briga...;*” “*Ah tia, eu só falo na minha mente.*”. E outro completa: “*Ele tem medo, tia!*”. Quando questionado do quê teria medo, o primeiro

responde: “*De apanhar!*” Alguns do grupo riem e ao ser perguntado, o primeiro menino confirma que teria um pouco de medo (“*um pouco tia, eu não gosto que revidem em mim*”, fala baixo, tímido, rindo) e muitos risos se instauram. (Extrato do Relatório de Campo)

Uma das oficinas sobre a temática do desrespeito, que utilizou o desenho como forma de expressão, teve, em suas produções, expressões de medo das crianças diante dos adultos, em cenas em que a professora/diretora aparece como um ser monstruoso que castiga e grita. Um exemplo disso é o de um menino que desenhou uma situação de sala de aula onde a professora ordena que ele se cale. Em outro exemplo, a diretora aparece como um boneco grande, com dentes pontudos, um cigarro na boca, chifres e uma camiseta com uma estampa de uma pessoa batendo na outra; o aluno desenhado ao lado dela é bem pequeno e chora gritando “*mãe!*”. Outro menino desenhou a professora gritando “*morre!*”, enquanto atropelava um aluno com seu carro. Nesse desenho a professora também tem chifres. Chama a atenção nos desenhos o fato de que, em cada cena, o aluno é uma vítima solitária dos ataques da professora/diretora. Não há outros estudantes compartilhando as ameaças e as agressões. Além disso, destacamos o enfrentamento que aparece em algumas cenas, entre uma personagem muito poderosa, ativa, representada por um adulto, e outra personagem fraca, passiva, pequena, a criança, que aparece com medo e também com raiva. No entanto, alguns apresentavam reações das crianças repletas de agressividade e elementos imaginativos: em um exemplo a professora (com chifres e óculos) atira em um aluno que usava capacete e segundo a descrição do próprio aluno sobre a cena, a bala bate no capacete dele e volta para cima dela. Assim, se em algumas situações os estudantes se mostraram impotentes e ressentidos, nessas últimas aparecem com vigor seu ódio e sua vingança àqueles a quem atribuem o poder.

Em outra ilustração, observou-se uma discussão entre a professora e um aluno que está em cima de uma árvore. Ela diz: “*desce daí!*” e ele responde “*você não manda em mim!*”. Parece interessante observar a posição do aluno nesse desenho: em um local distante da professora e acima dela, como se, em sua imaginação, ele tivesse encontrado uma forma de não ser dominado e de se impor. As falas das crianças sobre os desenhos – tanto dos casos em que estão como vítimas quanto dos que estão reagindo – apresentam por vezes tom de brincadeira, como na fala trazida acima; em outros momentos são marcadas por silêncios e tropeços (“*não sei, tia...*”) e, também, por conformidade, naturalidade, como é o caso quando a fala é “*todo mundo tem medo, tia*” (de falar de problemas da escola com a diretora).

Ao tentar dizer do constrangimento que sofrem ou da raiva que sentem, os estudantes recorrem a expressões do corpo e a produção de sons e ruídos como forma de ocupar a escola e se fazer presentes, resistindo às práticas que maciçamente visam torná-los invisíveis. Neste sentido, ao tomar esta produção como potente no modo com que habitam, caracterizam e alteram o espaço escolar, entendemos que os estudantes estão efetivamente participando de sua construção. Sobretudo, podemos supor que a produção política da escuta intergeracional na escola tende a propiciar estes tipos de expressão dos estudantes, mais do que outros, cristalizando formas de interação que podem não conduzir à superação de impasses. No que se segue, discutimos algumas formas de ação dos estudantes associadas a este cenário afetivo adverso.

Formas de ação em um cenário afetivo adverso: queixumes, passividade e rompantes imaginários

- Queixumes: a queixa como ação delegada

Os queixumes parecem indicar uma condição de autovitimização por parte das crianças e jovens, que dificilmente vislumbram alguma ação que possa alterar o que não vai bem para eles no ambiente escolar. Ademais, frequentemente, as queixas são expressas com um endereçamento à alguém que, por ser considerado como mais qualificado ou capaz, pode resolver a situação que as crianças entendem como danosa.

As narrativas, os gestos, chiados e ruídos que se enquadram nesta categoria são majoritariamente atravessados por conteúdo e formato lamuriosos. Isso ficou bastante evidente no contato dos alunos e alunas com as pesquisadoras, assim que elas lhes davam a atenção e a palavra nos grupos de discussão e se colocavam dispostas a escutá-los sobre os assuntos da escola. A posição queixosa dos estudantes se relaciona à crença de que alguém, por eles interpelado, pode se qualificar melhor para dar conta de sua aflição.

Frente às pesquisadoras, colocadas em uma posição de supostas “salvadoras”, as alunas se mostraram desamparadas, sem ter a quem recorrer na escola. Um exemplo aparece em meio a um papo sobre o ambiente escolar, quando uma estudante exclama: *“Isso que vocês estão fazendo, de vir aqui, escutar a gente pra poder fazer alguma coisa pela gente é maravilhoso!”* [grifos nossos]. E, quando indagada sobre o que ela imaginava que poderia ser feito, ela responde *“Ah, qualquer coisa pra mudar a nossa situação!”*. Nesse caso, a palavra *qualquer* indica que parece não importar o que, nem como, as pesquisadoras realizariam alguma mudança, mas, sim, o poder que elas supostamente deteriam de mudar a situação das alunas.

Em outras situações, a ação delegada de alterar a ordem das coisas na escola mostra-se mais específica. Um aluno, ao falar de seus incômodos para a assistente, que estava com o gravador ligado, sugere que ela realize uma intermediação entre eles e a pessoa que poderia resolver o problema – a diretora: *“Aí tia, você grava o que a gente está dizendo e passa para a diretora”*. Em outra escola, quando se perguntou às crianças participantes o que elas achavam que deveria ser feito com tudo que havia sido conversado ao longo do projeto de pesquisa, elas disseram que as pesquisadoras deveriam simular uma publicação de jornal que contivesse as queixas dos alunos e alunas e que a mesma fosse levada à professora e à diretora, de modo que o anonimato das reclamações fosse preservado.

Nesse sentido, a queixa diz do seu autor como “ainda não capaz”, ou “não suficientemente capaz” de agir para alterar o *status quo*. Ela delega ao outro o poder de aliviar a sua aflição. Queixas não são resultantes apenas de condições em que há assimetria geracional de posições, como entre adultos e crianças, como bem o prova a profusão de queixas que cidadãos fazem cotidianamente sobre seus governantes. No caso, as crianças e os jovens as endereçam às pesquisadoras, talvez por serem pessoas “de fora da escola”, “especialistas” e/ou adultas. De qualquer modo, se lhes atribui a capacidade de solucionar seus incômodos e sofrimentos.

- Passividade: “à espera de um milagre”

Ao analisarmos as formas de agir/modos de estar no ambiente escolar, outra posição que se destacou foi a de *passividade*. Nesta se sobressai a recusa do agir, seja devido ao medo, seja pela crença na represália. A passividade expressa a opção de

não agir, e, muitas vezes, esperar que algo aconteça que possa livrar o sujeito do que lhe parece difícil de mudar.

Em um dos encontros de conversas com as pesquisadoras, os alunos relatavam o que fariam se lhes retirassem o recreio. Alunos e alunas deram várias respostas, entretanto, aquela que mais angariou adesões foi a de que não fariam nada. Uma aluna afirmou que “*esperaria um milagre acontecer*” e, ao ser indagada sobre quem seria o autor do milagre, não dá nenhuma resposta, apresentando uma afeição de abatimento. A passividade, como recusa de agir na escola, vem, muitas vezes, acompanhada da justificativa de que as e os estudantes nunca serão escutados e de que sua fala não tem importância para os mais velhos.

Em uma escola estadual, por exemplo, diante das queixas sobre a estrutura da escola, uma assistente pergunta aos alunos se o representante de classe não poderia ser um canal de luta por melhorias ou se a formação de um grêmio não poderia contribuir para que mudanças ocorressem. Em resposta, as palavras ficaram “escassas”. Contam que metade da turma não frequenta a escola e que aquele grupo que frequenta não tem vontade de lutar por essas pessoas – mesmo que isso pudesse significar conseguir melhorias na escola para eles mesmos. Em outro momento, também sobre a função de representante de turma, um aluno diz: “*Só tem representante porque tem que ter mesmo*”, e um dos representantes de uma das classes relata com desânimo sobre a participação no conselho de classe, acreditando que “*não adianta para nada*”.

É possível perceber também como os próprios estudantes parecem considerar seus pares como desinteressados, mostrando-se descrentes em relação a possíveis mobilizações organizadas pelos colegas. Um deles afirma, por exemplo, que um abaixo-assinado tratando da questão da falta de professores não funcionaria, pois “*muitos alunos só vêm à escola a passeio*”, o que significaria para eles ir à escola “*apenas por diversão ou brincadeira*” e não para se preocuparem ou se importarem com os problemas escolares.

O medo apareceu como importante afeto para justificar a ação de passividade. Alguns estudantes foram indagados em diferentes situações sobre a possibilidade de se posicionarem diante daquilo que lhes desagradavam. Como respostas, as assistentes de pesquisa apreenderam falas em que o medo de serem punidos por exporem suas opiniões se sobressaiu: “*A gente não fala nada, se não a gente desce para a diretoria e ela [diretora] briga com a gente!*”; “*Nunca ninguém fala sobre o que é chato, porque tem medo*”; “*Todo mundo poderia ir falar [com a diretora] de máscara, uma máscara com um ponto de interrogação pra ela não saber quem falou. Isso porque todo mundo tem medo dela*”.

Sabemos que, muitas vezes, as adversidades imaginadas podem ser maiores e mais graves do que aquelas que se apresentam na realidade. Neste sentido, quando o medo da retaliação aparece para justificar a opção de não agir, parece que os estudantes estão expressando mais sua dúvida em relação a serem suficientemente capazes de iniciar alguma mudança na escola do que um saber sobre a implacabilidade ou iminência do revide. De qualquer maneira, é uma ausência – ou reduzida – vontade de agir que se sobressai, conduzindo a uma acomodação com o *status quo* da escola.

- Rompantes Imaginários: a explosão não concretizada

Se, por vezes, diante de situações em que se sentem maltratados e vistos como sem importância, os estudantes mostraram ressentimento, constrangimento, frustração

e irritação, vislumbrando a solução de seu sofrimento apenas por meio da ação de um outro – como nos *queixumes* – ou por uma retração e recusa de agir – por meio da *passividade* – também encontramos relatos em que eles mesmos aparecem como atores, responsáveis diretos pelo enfrentamento do mal-estar, mesmo que apenas no plano imaginário.

Essas reações estavam geralmente associadas à raiva, à agressividade e se caracterizavam por certa imprevisibilidade, intensidade e espontaneidade em suas ações. Este posicionamento – que nomeamos aqui de *rompantes imaginários* – é, geralmente, apresentado pelos alunos apenas como reações desejadas e imaginárias, que não adquirem concretude e permanecem no campo das vontades, dos desejos e possibilidades.

Em geral, as respostas imaginadas envolvem a emoção da raiva desencadeando ações imaginárias compartilhadas pelos colegas, e com certa veemência. Este nos pareceu um indício de que os rompantes, se concretizados, teriam algum potencial de coletivizar, ou seja, eles poderiam representar este afeto como pertencente ao grupo de alunos e não apenas expressando um incômodo individual.

Em uma roda de discussão, por exemplo, no momento em que se discutia sobre o que fariam diante de uma possível falta de professor de matemática, o primeiro aluno a responder diz com bastante entusiasmo (fala alto, rindo) que “*jogaria pedra nos ônibus*”. Essa fala teve um tom de brincadeira e levou os colegas a risadas. É interessante notar como a raiva é logo substituída pelo riso. Pode se tratar de um riso nervoso, pelo medo da repreensão ou até das consequências que teriam aquela ação; ou de um riso irreverente, descrente de que aquela seria mesmo uma possibilidade real. De qualquer forma, parece haver no riso uma desdramatização da raiva, que diminui sua intensidade e do medo de suposta retaliação.

Em outras rodas de discussão, no entanto, manifestações parecidas surgem em tom mais sério. É o caso de um aluno que diz a “*vontade é de bater na professora*” quando ela não os escuta. Em outro momento, uma menina conta, com tom de revolta e de denúncia, através de sua fala séria e enfática, que uma professora jogou um livro na cara de um aluno para apartar uma briga. Sobre esse caso, outro aluno afirma com irritação que teria jogado o livro de volta na cara dela, caso estivesse envolvido na história. Em outro momento, sobre os castigos impostos a toda a turma injustamente, um menino diz com os olhos mais arregalados do que normalmente: “*É chato ser tachado como a pior turma da escola, dá vontade de tacar fogo em tudo*”. Aqui, o tom de revolta e o formato das reações imaginárias revelam uma violência que permanece latente nas relações entre as crianças e os adultos.

A agressividade imaginária constitui também um revide aos adultos da escola por parte de alunos e alunas. Algumas crianças expressam, por exemplo, o seu desejo de “responder” à professora, de xingar e bater em resposta às suas agressões. Um aluno tenta contar o que sente: “*Daí eu fico ‘boladão’, com vontade de...*”, mas não completa a sua frase. Outro afirma que fica quieto quando leva bronca, mas que, no último dia de aula, iria xingar a professora e gritar bem alto “*liberdade!!!!*” – fala como se estivesse fingindo gritar. Em outra situação, uma menina relata, mostrando-se chateada, que a professora come na sala de aula e que os alunos não podem fazer o mesmo. Contando, então, que algumas vezes essa professora lhes pede biscoito, declara, com entusiasmo e assertividade como que “enchendo a boca pra falar” que “*dá vontade de dizer NÃO!*”, mas que, na verdade – completa, no tom de voz inicial, com expressão facial de chateação – acaba sempre cedendo sua comida.

Os relatos mostram como as expressões de raiva são contidas, mas revelam também que, “se [os alunos e alunas] pudessem”, se “tivessem coragem” e/ou se não temessem a retaliação, certas ações seriam concretizadas. Em alguns poucos exemplos narrados de confrontos reais, estes são tomados como símbolos de uma capacidade dos alunos, enaltecidos e encarados como emblemáticos do “mérito” dos estudantes de agir.

Um exemplo de rompante real foi o relato de um aluno que reage à professora e sai da aula claramente insatisfeito, raivoso e batendo a porta da sala. Durante esse relato, os alunos e alunas presentes mostraram-se orgulhosos do colega que conseguiu reagir desta forma. Entendemos que o que valorizam nessa situação é a concretização da expressão de seus sentimentos de raiva e indignação frente àquele ou àquele que consideram todo-poderoso/a.

Em outro exemplo dado pelos alunos, um menino responde ao professor que este estaria sendo injusto com toda a turma e, sobre isso, uma aluna diz: “*Tipo assim, a gente não pode dar a nossa opinião. E ele [o colega] vai e dá a opinião pra gente. Ele é tipo um grêmio. Mas a professora acabou pegando no pé dele.*” Em situação parecida, segundo os alunos, um dos colegas, ao levar uma bronca da professora por querer ir ao banheiro, se levantou da carteira e disse em tom de voz baixo e semblante calmo: “*Professora, você está falando assim comigo por quê? Eu só tô dizendo que quero ir ao banheiro*” (sic). Os colegas contam que, após essa reação, toda a turma se entreolhou e aplaudiu o colega com entusiasmo e assobios: todos se sentiram representados por aquela atitude, já que o menino havia feito algo que todos gostariam de fazer.

Passar do rompante imaginário para a ação real parece possível, ainda que infrequente. Algumas vezes, como no último exemplo, não implica em ação violenta, mas na expressão de uma demanda ao outro, ao interpelá-lo pelo tratamento dado. O aplauso dos colegas denota a admiração das crianças por aquele que conseguiu “falar” ao outro, responder-lhe posicionando-se como igual, dizendo com clareza e precisão o que quer e como gostaria de ser tratado.

É interessante observar a satisfação que surge na fala dos alunos, nas palmas e assobios ao relatarem esta reação serena e clara, que não recorre a subterfúgios ou formas encobertas do dizer. Parece-nos que os e as estudantes sentiram que podem inverter momentaneamente os papéis escolares ao criarem para si linhas de fuga à aquiescência forçada tendo que engolir a raiva e a frustração. Parece-nos importante ressaltar como a criação de outros patamares de interlocução assim conquistados é admirada pelos estudantes. No entanto, pode-se perguntar como se poderia favorecer esta construção subjetiva nos estudantes nos espaços de produção de diálogo e interação na escola pública quando as condições de escuta das crianças se tornam cada vez mais difíceis.

Considerações Finais

A vida escolar não se faz ordeira e pacificamente como se alunos e alunas pudessem estar “prontos” para receber os ensinamentos que lhes são destinados pelos professores. Neste trabalho, analisamos alguns efeitos dos desencontros que frequentemente têm lugar na relação de transmissão, que é conflitiva e demanda disposição dos dois lados para a negociação e para a construção de objetivos comuns. O presente

trabalho não pretendeu buscar uma apreensão factual de certas situações na relação entre alunos e educadores, mas, sim, investigar as condições de produção de ação desses sujeitos quando os afetos, as emoções e as expressões não-verbais, como sons e ruídos, passam a ser recursos para se dizer do que se sente e expressar divergências e desconfortos. Apostamos na possibilidade de se reavaliar o estatuto de ação a partir de outro paradigma, extrapolando os limites da racionalidade na compreensão dos processos sociais e das possibilidades de participação de crianças e jovens.

A pesquisa de campo nos levou à constatação, em diferentes escolas, da dificuldade de elaboração e explicitação do mal-estar, manifestado por alunos e alunas em expressões diferentes daquelas verbais e racionais, esperadas pelos adultos. Compreendemos tais manifestações não como formas alternativas, ou anódinas de expressão que se dão somente na ausência de diálogo, mas como aspectos inerentes ao cotidiano escolar, que demandam a contínua observação e significação coletiva. Entretanto, afetos como a humilhação, a raiva, o ressentimento, que dizem sobre a vivência escolar desses sujeitos e sobre como a experiência escolar tem sido construída, não conduzem à produção de formas de escuta. As diferentes linguagens corporais, os sons e ruídos não parecem ser aceitos como formas de discursividade e comunicação e, com isso, apesar de presentes em cada momento da rotina escolar, e de impactarem de diversas formas os e as educadores/as, parecem não alcançar relevância como potência para a construção coletiva da escola e do processo de transmissão.

Através dos extratos de campo analisados, percebemos a relação de tais configurações sonoro-afetivas com os modos de agir das crianças e jovens na escola, não exatamente pelo que é dito, mas pela forma com que tais sujeitos habitam e ocupam tal ambiente (OSWELL, 2009). Em nossa análise, tais configurações, comuns a alunos e alunas, não constituem propriamente uma estratégia de transformação, mas representam a busca por habitar, ocupar e se apropriar do espaço escolar. Ao analisarmos as categorias queixumes, passividade e rompantes imaginários, percebemos que as formas que alunos e alunas encontram para agir são majoritariamente incipientes e individualizadas: seja na posição de recusa, em que a ação é apenas imaginada, ou na ação delegada a outro supostamente mais poderoso e capaz.

Entretanto, problematizamos se tais categorias e os processos de pesquisas que a geraram não acabam por estar inevitavelmente imersos, em alguma medida, em um enquadre normativo da discursividade racional e adulta. Pode ser que se trate de um olhar adulto que talvez careça de maior sensibilidade para compreender as múltiplas formas de expressão da criança como modos válidos de ação, comunicação e participação nos meios em que vivem. Assim, há que se refletir, ainda, acerca da categorização das ações de crianças a partir tão somente da racionalidade e da discursividade adulta.

De qualquer forma, tais formas de expressão guardam uma clara vinculação com as condições políticas de auralidade e oralidade do ambiente escolar: a hierarquia estrutural, a esperada aquiescência e obediência da criança, o fato de que ali ela deve mais ouvir do que falar. A autoridade e as relações de poder do adulto, seja um/a professor/a ou pais, influenciam física, emocional e socialmente os corpos e as ideias de seus alunos e/ou descendentes (PANELLI, 2010). O mal-estar não elaborado e as emoções a ele relacionadas vão escoando, portanto, em sons, ruídos, posturas e formas de ação pouco compreendidas pelos adultos, ou que pouco parecem interessá-los. Vale acrescentar que a própria materialidade da escola sofre por

conta dos afetos como o ressentimento, a humilhação, a raiva: paredes pichadas, carteiras rabiscadas e quebradas, lixeiras e banheiros destruídos são também aspectos comuns encontrados nas escolas pesquisadas.

Abordar todos esses aspectos – os afetos, os ruídos, a corporeidade – tirando-os da sombra, parece-nos, portanto, necessário como uma forma de incluir e analisar outras condições de auralidade nas relações escolares e como elas contribuem para a construção da escola e dos espaços comuns. Neste sentido, entendemos que o presente trabalho aponta para a importância de adultos e crianças reconstruírem juntos os sentidos e valores da escola de modo a se viabilizarem movimentos instituintes de emancipação no interior do processo educativo.

Referências

- ANSART, P. As humilhações políticas. In: MARSON, Isabel; NAXARA, Marcia. **Sobre a humilhação**: sentimentos, gestos, palavras. Uberlândia: EDUFU, 2005, p. 15-48.
- CASTRO, L. R.; NASCIMENTO, E. M. Politizar as relações entre jovens e adultos? A construção da experiência escolar pelos estudantes. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 359-367, 2013.
- CASTRO, L., MATTOS, A. R., PÉREZ, B. C., MACHADO, C. C., ALMADA, C. V. R., SILVA, C. F. S; LIBARDI, S. **Falatório**: participação e democracia na escola. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.
- CELIS, A. G. O desafio de uma cidadania crítica na infância chilena. **DESIDADES, Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**, 11 (4), p.22- 31, 2016.
- COUTINHO, L. G.; OSÓRIO, B.; NUNES, S. Encontros e desencontros entre adolescentes e escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 341-352, maio/ago. 2012.
- COUTRIM, R.; FERREIRA, F. M.; LÉBOURG, E. H.. Estudar para quê? A (des) valorização do ensino médio na fala de três gerações. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos-SP, v. 10, n. 2, p. 72-83, 2016.
- HUMPHRIES, S. **Hooligans or rebels?** An oral history of working-class childhood and youth 1889-1939. Oxford: Basil Blackwell, 1983.
- JAMES, A. Agency. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W. A.; HONIG, M.-S (Eds.) **The Palgrave handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009, p. 34-45.
- JARDIM, M. D.. **Infância e ação**: entre o desenvolvimento do indivíduo e a participação no mundo comum. 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.
- JASPER, J. M. The emotions of protest: Affective and reactive emotions in and around social movements. In: _____. **Sociological Forum**. Kluwer Academic Publishers-Ienum Publishers, vol. 13, No. 3. p. 397-424, Sep., 1998.
- JERUSALINSKY, A. Apesar de você, amanhã há de ser outro dia. In: CALLIGARIS, C. et al. **Educa-se uma criança**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p. 13-23.
- KEHL, M. R. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. 248p.
- LOPREATO, C. S. R. O respeito de si mesmo: Humilhação e Insubmissão. In: MARSON, I.; NAXARA, M. (orgs.). **Sobre a Humilhação**: sentimentos, gestos, palavras. Uberlândia: EDUFU, 2005, p. 247-263.
- OHLWEILER, M. I.; FISCHER, R. M. B. Autoridade, infância e “crise na educação”. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo. 43 (148), p. 220-239, 2013.
- OST, D. Politics as the mobilization of anger: emotions in movement and in power. **European Journal of Social Theory**, v. 7, n. 2, p. 229-244, 2004.
- OSWELL, D. Yet to come? Globality and the sound of an infant politics. **Radical Politics Today**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2009.
- OSWELL, D. Voice, Body and Experience: Cultural Contexts for Children’s Mediated Rights, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/209036/Voice_Body_and_Experience_Cultural_Contexts_for_Childrens_Mediated_Rights?auto=download>, Acesso: em 03/01/2017.
- PANELLI, R. Commentary: Performing Bodies and Contestation. In: HÖRSCHELMANN, Kathrin; COLLS, Rachel. **Contested bodies of childhood and youth**. London, UK: Palgrave Macmillan, 2010. p. 247-253.

PASIAN, M.; VELTRONE, A.; CAETANO, N. C. Avaliações educacionais e seus resultados: revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 440-456, nov. 2012.

PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.). **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer, 2005 [1990], p. 7-34.

RUITENBERG, C. Conflict, affect and the political: On disagreement as democratic capacity. **Factis Pax**, v. 4, n. 1, p. 40-55, 2010.

SIMPSON, B. The body as a site of contestation in school. In: PROUT, Alan (Ed.). **The body, childhood and society**. London: MacMillan Press., p. 60-78, 2000.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

VALENTINE, G. Children's bodies: An absent presence. In: HÖRSCHELMANN, Kathrin; COLLS, Rachel. **Contested bodies of childhood and youth**. London, UK: Palgrave Macmillan, 2010. p. 22-37.

VALENTINE, K. Accounting for agency. **Children and Society**. v. 25, p. 347-358, 2011.

VORRABER, M. **A Escola tem futuro**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Enviado em: 17/janeiro/2017

Aprovado em: 04/outubro/2017