

Conhecimento, Emoções, Afetividade: Desejo de Escrever “Palavrinhas”.

Knowledge, Emotion, Affective: Desire to Write Little Words

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo^{a*}

^aUniversidade Federal do Pará, PA, Brasil.

*E-mail: falabelo@ufpa.br

Resumo

Este artigo tem o objetivo de evidenciar e analisar como se interpenetram mutuamente afetividade e conhecimento nos processos de aprendizagem de leitura e escrita em sala de aula. Busca-se estudar o afetivo em uma perspectiva inter-relacional com a cognição, mediada pelo conhecimento, como constitutivo de uma mesma unidade, que é a vida psíquica humana. Como referencial teórico, utilizou-se os estudos de Vygotsky e sua concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, e de Bakhtin e sua teoria da enunciação, além de outros autores. Em ambos, as teses que defendem apontam para a compreensão do sujeito enquanto totalidade, o que significa pensar a indissociável inter-relação entre afetividade e cognição. No trabalho de observação, registrou-se, em Diário de Campo, episódios interativos produzidos na sala de aula, envolvendo alunos, professora e eu mesmo. Na descrição desses episódios, procurou-se registrar as condições sociais de produção das interações, bem como os dizeres, gestos, escritas e posturas assumidos pelos sujeitos nelas envolvidos, visando compreender as formas como os sujeitos significavam suas vivências e relações com o conhecimento no espaço escolar.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Afetividade. Cognição. Conhecimento

Abstract

This article aims to analyze how intertwined affection and knowledge in the learning processes of reading and writing in the classroom. We seek to study the affective in an inter-relational perspective with cognition mediated by knowledge as constitutive of the same unit, which is the human psychic life. The theoretical studies of Vygotsky and his cultural-historical conception of human development and Bakhtin and his enunciation theory was used in addition to other authors. In both of them the thesis points to the understanding of the subject as a whole, which means thinking about the inextricable interrelationship between affect and cognition. In the observation work, interactive episodes produced in the classroom, involving students, the teacher and myself were recorded in the Field Journal. In the description of these episodes, we tried to record the social conditions of production of the interactions as well as the words, gestures, written and postures assumed by people involved in them, in order to understand the ways in such subjects signified their experiences and relationships with knowledge at school.

Key words: Reading and Writing. Affective. Cognitive. Knowledge

1 Introdução

Este artigo tem o objetivo de evidenciar e analisar como se interpenetram e afetam-se mutuamente afetividade e conhecimento nos processos de aprendizagem de leitura e escrita em sala de aula. Busca-se estudar o afetivo em uma perspectiva inter-relacional com a cognição, mediada pelo conhecimento, como constitutivo de uma mesma unidade, que é a vida psíquica humana. Como referencial teórico, utilizou-se dos estudos de Vygotsky (1993, 1999, 1997, 2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2003) e sua concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, e de Bakhtin e sua teoria da enunciação, além de outros autores. Em ambos, as teses que defendem apontam para a compreensão do sujeito enquanto totalidade, o que significa pensar a indissociável inter-relação entre afetividade e cognição.

Como o objetivo da pesquisa era apreender indícios

dos processos afetivos em desenvolvimento nos sujeitos envolvidos em relações de ensino da leitura e da escrita (objetos de conhecimento) e, considerando com Vygotsky, que a dimensão da singularidade dos sujeitos é central à compreensão da organização e das transformações da afetividade, privilegiei, na construção dos dados, a descrição e a análise da dinâmica interativa, instaurada e mediada pela linguagem em suas condições sociais de produção e, dentro delas, os indícios da configuração única das experiências vividas pelos indivíduos em sua própria história singular (OLIVEIRA; REGO, 2003).

2 Material e Métodos

O trabalho metodológico de campo foi realizado em uma classe de Educação de Jovens e Adultos - EJA, que funcionava no distante bairro periférico Colina dos Arvoreados, na cidade de Primavera do Sol, no interior de São Paulo¹. E, na condição

1 O nome da cidade, do bairro, assim como da professora, alunos e alunas foram substituídos por nomes fictícios.

de observador registrei, em Diário de Campo, episódios interativos produzidos em sala de aula, envolvendo os alunos, a professora e eu mesmo. Na descrição desses episódios, procurei registrar as condições sociais de produção das interações, bem como os dizeres, gestos, escritas e posturas assumidos pelos sujeitos nelas envolvidos, procurando aproximar-me das formas como os sujeitos significavam suas vivências e relações com os objetos de conhecimento no espaço escolar.

Para além dos momentos de sala de aula, busquei, nas conversas com a professora e os alunos, saber mais de suas vidas, pois em conformidade com o referencial teórico assumido, fazia-se necessário compreender como seus processos afetivos haviam sido construídos ao longo de sua história pessoal, inserida em uma condição histórico-cultural específica. Essas facetas ganharam densidade à medida que eu reunia mais elementos sobre suas vidas. Nesse sentido, procurei dar conta tanto da imediaticidade das relações em uma aproximação de caráter microgenético, quanto das condições de pertença histórica e cultural que marcavam os modos de pensar e sentir dos sujeitos estudados, em uma aproximação de caráter ontogenético e sócio-genético.

Gradativamente, os alunos e a professora com quem convivi, foram se convertendo em personagens singulares, tanto por suas histórias individuais quanto por suas atitudes, seus gestos, a postura de seus corpos, as palavras que diziam e os silêncios em que mergulhavam. Essas condições tanto me aproximavam deles, quanto me indagavam acerca de como textualizá-los. Como apresentar os sujeitos nas dinâmicas interativas em que estavam inseridos e na riqueza de sua singularidade? Como dar visibilidade às entonações, ao tempo, ao próprio movimento interativo em que os afetamentos recíprocos iam se deixando entrever?

A escolha dos episódios foi feita muito mais conforme, enquanto pesquisador, fui sendo afetado pelas singularidades dos sujeitos. Observei, então, entre esses episódios uma diversidade de gênero/geração que procurei manter. Esses episódios foram organizados em forma de narrativas, nas quais procurei dar visibilidade ao modo como eles se relacionam com os outros, com as palavras, com os conhecimentos envolvidos nas situações, sem descuidar das condições sociais de sua produção.

Ainda, de acordo com os referenciais teórico-metodológicos assumidos, considero que organizar os dados em forma de narrativas que captem os eventos, as singularidades, as manifestações efêmeras, os gestos inusitados, é olhar para a sala de aula como constituída por sujeitos que, mesmo sob controles e estabilizações que a organização coletiva e as relações hierarquizadas de poder impõem, vão tecendo os fios de sua singularidade, produzindo sentidos, afetando-se mutuamente. Sujeitos que se dão a ver como desejo, necessidade, afetos e emoções, conhecimento, silêncio e possibilidades.

A seguir, apresento uma narrativa – organizada em alguns episódios – sobre um aluno adulto e sua luta para apropriar-se das “palavrinhas”, protagonizando um jogo de desestabilização da relação professor-objetos de conhecimento-aluno. A análise teórica da relação afetividade-conhecimento-cognição vai ocorrendo no próprio movimento de narrativização. Ao final, analiso as formas como emoção e afetividade vão assumindo diferentes configurações nas relações de ensino-aprendizagem do conhecimento e como esses sujeitos vão reorganizando suas demandas psíquicas, assim como os modos de viver a condição de aluno e professor, em determinadas condições sociais de produção.

3 Resultados e Discussão

3.1 Seu Nestorino a sua luta com as palavras

O Senhor que fez esse pedacinho aqui, sozinho? Não creio... Seu Nestorino o senhor tá parecendo um aluno maroto, essa letra não é sua... quem foi a criança que a fez? Eu conheço a letrinha de Seu Nestorino –, fala a professora, sempre sorrindo para o aluno. Ela se vira para mim e expressa um ar de dúvida, ao mesmo tempo em que balança o dedo indicador negativamente em frente ao nariz para que Seu Nestorino não veja. – *Essas letras bem redondinhas não são suas.* Diante do comentário, ele apenas sorri. A turma acompanha a leitura do pensamento do dia: Não existe fracasso para quem crê na orientação divina. – *Olhem, prestem atenção na palavrinha aqui: Fracasso!! Fracasso!!! Esta vocês não sabem.*

Minutos depois, volta a examinar o seu caderno. – *Você já aprendeu alguma coisa, oh!, isso é que é importante... Essa você ainda não aprendeu a ler, só a fazer. Aquelas que você aprendeu (vogais) estão todas aqui. Elas estão todas dentro do alfabeto... Essa você já conhece, é aquela que você tinha dúvida... Vamos fazer de pouquinho para você não... Você vai fazer agora o alfabeto, vai fazer até aqui para você ler depois – orienta.*

A professora demonstra satisfação com o progresso do aluno, que já lê e escreve algumas letras. Mas, de sua parte, Seu Nestorino parece não concordar com o que ouvira. O elogio não provocou nele nenhuma reação observável em relação ao mau humor que expressa nesse momento. Esse miúdo progresso não lhe parece tão importante, como enfatizou a professora, que escreve algumas letras à margem esquerda de seu caderno e que ele deve copiar repetidamente até a margem direita. Terminada essa atividade, ela passa mais outra dose homeopática, e, assim, sucessivamente. Observo a fisionomia de Seu Nestorino, que parece aborrecido, cara fechada, demonstrando insatisfação.

Ele observa a professora, orientando-o, um pouco de lado, esquivo, com um olhar grave, feições sérias, com indiferença. A professora se afasta. E ele não demonstra nenhuma satisfação e empenho em dar prosseguimento ao que ela acabara de passar como atividade. Parado, fixa seu olhar ao quadro. O caderno resta sobre a carteira. Na saída para o intervalo do

lanche, pergunto-lhe: – *Como está indo Seu Nestorino?*. – *Tá bom, tô levando, não vou desistir não* – responde-me, com sua voz um pouco rouca.

Aula recomeçada, de minha carteira, volto novamente a atenção a Seu Nestorino, que copia com dificuldade o exercício lá do quadro. Deixou a cópia das letras de lado. Observa o quadro, demoradamente, com curiosidade, depois começa a escrever em seu caderno. Fixa seu olhar àquelas palavras antes de iniciar a cópia. Parece tentar adivinhar o que está escrito lá. Alguns minutos depois a professora vem orientá-lo. – *Madona mia!!!* – exclama ela, ao dar-se conta que ele não está fazendo o que ela havia lhe passado.

Percebe que ele está copiando, por conta própria, o cabeçalho da atividade que está no quadro, destinada aos alunos da 2ª série. Manda, então, que o faça de outra maneira. Vejo-a pegar seu caderno e começar a escrever. Ele a observa com ar de insatisfação; sério, expressão de reprovação à atitude da professora. Na 1ª série, ainda no início de sua alfabetização, não consegue copiar organizadamente as palavras do quadro: na mesma linha, separando com o espaço devido uma palavra da outra. Então, o que fez a professora? Retirou algumas palavras do cabeçalho e as dispôs na vertical: *Primavera, Sol, Escola, Colina, Arvoredos, Nestorino...*, para que ele as reescrevesse, várias vezes, uma embaixo da outra, sequencialmente.

A postura fisionômica de Seu Nestorino é de explícito desconforto e de incontida reprovação a essa atitude. Parece chateado e insatisfeito com a maneira como sua aprendizagem é conduzida pela professora. Ela se afasta. Seu Nestorino continua, por algum momento, indiferente ao caderno. Seu olhar aprecia o quadro. Finalmente, volta-se para o caderno. Escreve uma palavra. Para. Volta a escrever. Seu mau humor é evidente. Seu olhar concentra-se nos movimentos que se desenvolvem em frente ao quadro, mais do que na insossa tarefa que jaz amortecida em seu caderno. Essa imagem expectante de Seu Nestorino, lembra-me Abramowicz (1995, p.51), quando diz que “a escola produz uma realidade social (que é produção de desejo) que é ao mesmo tempo material, social e semiótica”.

O movimento interlocutivo discursivo que se desenrola à sua frente é o que desperta o seu interesse, é o que parece ativar seus desejos de apropriar-se dos objetos de conhecimento que estão sendo compartilhados, pois ali há mais movimento, gestos, palavras ditas, cores. Tecer uma atividade em preto e branco, solitariamente, isso não o atrai, certamente. A mão amolece e o lápis dança entre os seus dedos. Vygotsky (1997) faz uma bela defesa do papel da escola no processo de desenvolvimento dos indivíduos, critica a velha pedagogia por se mostrar mecânica e desatualizada. A escola, assim, é o ambiente cultural por meio do qual o sujeito apropria-se da cultura e promove o seu desenvolvimento em outras bases. A escola é vista como o lugar privilegiado para subjetivação do indivíduo. No enlace de conhecimentos, o sujeito vai se

fazendo em sua humanidade, produzindo-se, reproduzindo-se e indo além da reprodução pelas transformações que opera em sua subjetividade na mediação com o outro e com os objetos semióticos.

– *Tá dando pra aprender, Seu Nestorino?* pergunta a professora. Ele meneia a cabeça, sério. – *Vamos fazer o ...?* – Aproxima-se dele e o ajuda na escrita e na leitura.

Mais um dia de aula. Ao entrar na sala, imediatamente, a professora Zilma chama-me à frente. A nossa volta, os alunos vão se sentando. Os adolescentes, em grande alvoroço, falam, conversam, arengam. Os idosos, os mais maduros vão sentando e colocando o caderno e o lápis sobre a carteira, em silêncio. A professora está muito entusiasmada, encantada mesmo com a reunião de pais que assistiu no “ZZ” hoje (uma escola particular).

– *Olha só que interessante!!*, ela [a coordenadora pedagógica do ZZ] *falou que precisamos ter um plano de ação para a sala de aula. Gostei muito quando ela falou da leitura, que é preciso ler!, ler!, ler!!!... – fala, enfaticamente. – O ZZ, olha!!*, incentiva muito a leitura, o aluno lê um livro atrás do outro. *Sabe, aí me lembrei da minha turma aqui, o quanto incentivo a leitura deles, veja só, trago o Diário Oficial, explico tudinho para eles o que significam aquelas coisinhas, trago jornais para eles lerem, mas eles.... Faço tudo, procuro empurrar, mas...* Em emoção, se apoia em gestos variados para dar mais vivacidade e concretude ao que acha ser seu esforço de “empurrar” os alunos à leitura.

Visivelmente afetada pelas palavras da coordenadora do ZZ, a professora prossegue sua narrativa. Volta-se, então, para a turma, falando da importância da leitura: – *Tem que saber o que está lendo, não adianta escrever sem saber ler* – retruca Seu Nestorino, em resposta à fala da professora de que os alunos precisam ler. Ao falar, olha para mim como que pedindo apoio e concordância. Ele, que algumas vezes tenho observado escrever letreiras em demasia e depois não saber lê-las, fala com experiência. A professora faz que não ouve a contra-palavra do aluno, e continua...

Jogos de sentidos, confronto, eis o que se instaura entre esses dois interlocutores. Sentidos diferentes emergem na relação de ensino em que esses sujeitos ocupam lugares e papéis sociais diferenciados. Os significados atribuídos à leitura, por Seu Nestorino, calcados em sua experiência de aprendizado da escrita, não são os mesmos que a professora está a defender genericamente. Frente ao vivido por ele, os dizeres da professora não o convencem.

Seu Nestorino, falando de seu lugar social, não só não aceita os enunciados da professora, que fala da importância de uma prática que não implementa em suas aulas, como também denuncia os limites das práticas de leitura e escrita que ela efetivamente compartilha com seus alunos. Tem que saber o que está lendo, não adianta escrever sem saber ler, contrapõe Seu Nestorino ao princípio de que é preciso ler, como se ele, pessoalmente, e eles todos, na condição de alunos, não se

esforçassem para aprender a ler. E de fato, todos os dias, leem seguidamente, embora sem muita consequência, letras e mais letras, sílabas e mais sílabas, palavras e mais palavras, soltas. Mas seu argumento não é acolhido pela professora. O que não significa dizer que sua fala não tenha afetado sua interlocutora. A fala professoral se impõe pela força do lugar social que a legitima, mas em seu argumento, Seu Nestorino, conserva, ao menos, a secreta dignidade de não se deixar convencer pelo poder de que está imbuído aquilo que é dito pela professora.

– *Olha, gente, os alunos da 4ª série do ZZ têm muitas dificuldades também...* Enquanto fala para os alunos, procuro uma carteira e sento-me no centro da sala e ouço sua longa exposição. – *Ah, outra coisa, interpretação!!, interpretação de textos!!, eles, olha!!!...* – sacode a mão direita, várias vezes, batendo o dedo indicador no outro, significando, com esse gesto, que os professores do ZZ trabalham muito mesmo a questão da interpretação de textos. – *E os alunos que estão tendo mais dificuldade são aqueles que vieram das oficinas da Emília Ferreiro... Ai eu me lembrei dos meus alunos aqui... Estou sempre pedindo para eles repetirem as vogais... Falo essas coisas para você porque sei que elas são importantes para sua pesquisa* (dirigindo-se a mim).

Zelosa, não descarta de sua responsabilidade. É necessária a vigilância sobre os postulados de seu método. Cuidar para que todos aprendam as letras. Mostrou-me, então, um pequeno texto, transcrito para seu caderno. – Olhe essa história, gostei muito dela, achei em um livro lá em casa, mas não vou trabalhar com ela hoje, preciso treinar mais [letrinhas] com eles; já tinha preparado a minha aula de hoje. Alguns minutos depois volta ao assunto das crianças com problemas, porque, segundo ela, não aprenderam pelo método tradicional. Vai ao quadro e escreve: R N T.

– *Tem criança que aprendeu a escrever o nome assim, ela acha que escreveu RENATA... As escolas agora estão unindo o tradicional com outro..., dizem uma coisa e fazem outra... Você sabe que eu gostaria de dar aula no ZZ, não dou porque não tenho Pedagogia... Mas, não mudou nada. Minha colega fez o Pedagógico [Pedagogia] e estudou as mesmas coisas que estudei no Magistério. Eu que fazia os trabalhos dela, tudo igual ao que já fiz, olha, há “trocentos” anos !!!...* [estala um dedo no outro, várias vezes]. *A diferença é que agora tem que pagar.*

Nesse episódio, espocam as reações afetivas da professora Zilma em relação ao seu trabalho, às prescrições a que é submetida e também em relação à presença do pesquisador em sua classe. Ela não é uma desinformada. Em seus dizeres, o que se pode apreender são os sentidos que atribui às informações que recebe. Como articula o que faz e o que sabe fazer com tudo aquilo que escuta nos cursos de capacitação, como articula seu lugar social de professora sem curso superior e os ônus afetivos dessa condição, com a imagem de si mesma como professora e com a imagem dos cursos de formação. A professora, preocupada com seus deveres, atravessada pelas

dificuldades materiais e afetivas que enfrenta no dia a dia de sua profissão, defende a ferro e fogo a episteme de sua práxis.

A professora passa o exercício no quadro: 1) Vamos relembrar as vogais; 2) As consoantes; 3) Dê o plural das palavras: lata, lixo, caixa, bilhete, dúzia, azeitona, salada, bebida... – Nas aulas de português tem que treinar as vogais – fala a uma aluna, após examinar seu caderno. Em seguida, examinando os cadernos de um e outro aluno, se aproxima de minha carteira.

– *Mandei Seu Nestorino fazer as vogais, aí ele falou para mim: Isso eu não quero aprender, quero aprender a escrever Arvoredos, Primavera do Sol, coisas que são importantes para mim* – conta-me ela e acrescenta, ao afastar-se, sorrindo: – *Quem sou eu para dizer o contrário?* O tom emocional, em sua força, enuncia o movimento de ruptura. A emoção, assim, mediatiza e reconfigura as demandas psíquicas de aprender, de desenvolver-se. Conforme observa Vygotsky (1997), são as necessidades e dificuldades enfrentadas pelo sujeito, em sua interação com o meio, que originam as emoções, como forças mobilizadoras para que esse sujeito supere tais dificuldades.

Ou seja, são os sentidos atribuídos a sua relação social que reconfiguram suas atitudes no plano intersubjetivo. Os sentidos, assim, afetam também o outro, em sua subjetividade, porque o percurso formativo implica, necessariamente, esse outro, seja fisicamente presente ou enquanto alteridade simbólica (CHARLOT, 2000). Sua enunciação afeta a professora, levando-a a reconfigurar suas atitudes, condição para que ele possa realizar os sentidos que toma como importantes para a sua vida. Góes (1997, p.17), por sua vez, já nos alerta para o fato de que as relações intersubjetivas não são tranquilas e nem harmônicas, pois “o próprio encontro de formas divergentes de elaboração dos sujeitos também apresenta características que indicam o envolvimento de confrontos e oposições na mediação de conhecimentos” e na constituição dos processos subjetivos.

Insatisfeito, aborrecido, inconformado, Seu Nestorino enfrenta; instaura o embate; provoca o conflito e a ruptura da relação hierarquizada; desestabiliza o que está ou é posto como estável nas relações intersubjetivas, mediadas pelo conhecimento; instaura a emergência de novos sentidos para a relação. A professora, nesse confronto interlocutivo, parece ceder: “Quem sou eu para dizer o contrário?”. Seu Nestorino abre fissuras na relação de ensino estabelecida, por onde outras maneiras de relação com o conhecimento ganham visibilidade no processo de aprender, superando o desgaste emocional do enfrentamento.

Portanto, pode-se supor que a emoção de insatisfação com os rumos de sua aprendizagem mobiliza-o ao enfrentamento, à busca da mudança de rumo, porque atribui outros sentidos à relação com o conhecimento. Seu Nestorino nega-se a participar de uma aprendizagem sem sentido: copiar letras e sílabas que nem sabe ler, não lhe despertam prazer, alegria e satisfação. É a significação por que luta ele. A possibilidade

de ver-se aprendendo, reorganizando toda a unidade da vida psíquica, cognitiva, e não apenas a dimensão emocional; no entanto, esta se substancializa e se fortalece.

Assim, o confronto desestabiliza as formas de ser/fazer/pensar a relação ensino e aprendizagem, pois, as emoções entrelaçam-se no processo, configurando e reconfigurando os movimentos e as condutas dos sujeitos no contexto interdiscursivo. “Quem sou eu para dizer o contrário?” pergunta-se a professora, diante da pressão que emerge da contra-palavra enunciada pelo outro, porque não pronunciamos apenas palavras, mas sentidos e significados, carregadas de emoções, valores e ideologia (BAKHTIN, 1997). A estrutura se fragiliza. O poder hegemônico da palavra unívoca do professor é questionado e a insegurança se instaura. Já não possui, ela, o domínio total e pleno para determinar *o quê* e *o como* unilateralmente. Mas que esse *como* e esse *o quê* passam, necessariamente, pela mediação do outro.

No movimento real da história, o outro – o visto unilateralmente como dominado, o analfabeto – força a negociação de sentidos nos quais seus desejos, necessidades e expectativas, com seu acento afetivo, são colocados na arena da luta verbal, onde o poder é subvertido e questionado em sua verdade, dando a ver a sua relatividade. Se Abramowicz (1995, p.32) identifica que “o modelo a ser seguido não é qualquer um, é apenas um, único, o da professora, que detém o poder de ensinar”, Seu Nestorino desnaturaliza esse modelo único, questiona sua validade histórica: opõe-se ao único e assim faz emergir a possibilidade do diverso que o incorpore em sua alteridade, como o outro da relação, com seus desejos e necessidades; pois, como assinala Oliveira (2001, p.41): “No jogo das relações, nem sempre há uma atitude passiva por parte dos sujeitos em ocupar posições e assumir papéis historicamente determinados”.

Resistir, para Seu Nestorino, não bastaria. Seria preciso provocar, vencer, deslocar os sentidos estáveis que historicamente foram se institucionalizando e que demarcam as posições e os papéis que os sujeitos assumem nas relações de ensino e aprendizagem: a professora como aquela que propõe e que sabe o que é melhor para o aluno, que direciona a trajetória da aprendizagem a ser seguida e, o aluno, por outro lado, como aquele que deve seguir as ordenações que lhe são determinadas (OLIVEIRA, 2001). Em Seu Nestorino a ruptura se manifesta em formas diversas: não apenas nos gestos e expressões fisionômicas enquanto linguagem semiótica, mas na enunciação verbal, na emoção significada em luta; não foge, enfrenta. Resistência, assim, não me parece uma boa teoria para dar conta da luta dos pobres e oprimidos. Deserdados, expropriados dos bens culturais, econômicos e sociais – subjugados em suas manifestações culturais, em seus saberes – já resistiram e resistem por muito tempo. É necessário um passo mais diante. Como dizem Mello e Gomes (1992, p.21): “Não saber ler e escrever é, como outras marcas distintivas da pobreza, um símbolo da condição de

subalternidade”.

É necessário que essa resistência se transforme em embate explícito, em ruptura, em emergência de algo novo que incorpore e dê significados e sentidos aos seus desejos e necessidades. O novo assim pode vir do embate, materializando-se no deslocamento das posições e dos papéis institucionalmente postos e historicamente consolidados, isto é, “naturalizados”. Pois, “se o caminho percorrido no mundo da escrita tem sido de opressão e de silenciamento” (MELO, 1997, p.29), Seu Nestorino, no confronto intersubjetivo, desafia a opressão e instaura o diálogo com o outro, no sentido em que Bakhtin (1997, p.36) diz que “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”. A recusa explicitada denuncia as relações de opressão que se enroscam no interior das práticas pedagógicas; provoca sentidos, interfere, afeta a professora em sua maneira estável de ver as relações com seus alunos. O corpo oprimido se nega a viver a condição de oprimido. O estado subjetivo/afetivo/cognitivo do oprimido é ressignificado.

A professora caminha pela sala. Examina o caderno de Seu Nestorino, passa-lhe algumas orientações, após ler com ele algumas letras ou sílabas. Olha para mim, sorridente e ao mesmo tempo comenta, dirigindo-se a Seu Nestorino: – *O senhor já quer fazer palavrinhas, né, Seu Nestorino...? – Ah!!!, eu quero, mas a professora...* – suspira ele, abrindo os braços, em meio sorriso, olhando para mim e para a professora. Ela sorri para mim, sacudindo a cabeça, emite uma expressão facial a significar algo como: “Esse Seu Nestorino...”. Em seguida, ele faz um gesto para mim, indicativo de que a professora não o deixa escrever as desejadas “palavrinhas”, assim que está nos dá as costas, ao voltar para o quadro. O que mobiliza Seu Nestorino? Enquanto na EJA, correndo o risco de simplificar em demasia, alguns alunos resistem por algumas semanas e por fim abandonam a escola, Seu Nestorino, pelo contrário, vai desestabilizando as relações, provocando negociações, e nesse jogo, vai se apropriando do que acha significativo para ele aprender: palavras.

Seria interessante notar que as relações afetivas que Seu Nestorino mantém com a professora e com os objetos de conhecimento, que provocam nele manifestações emocionais de mal-estar, como as já descritas acima, são por ele reorganizadas no sentido de sua superação, em busca de uma aprendizagem com sentido. Ou seja, a sua raiva contida, a tristeza expressa nos seus olhos, o seu mau humor com a aprendizagem a que está sendo submetido, mobilizam-no para o enfrentamento e a superação desses estados: quer aprender o que acha importante para ele, e o que é importante, produz manifestações afetivas de bem-estar, produz as forças motrizes que o movem para superar as dificuldades. Moysés (1985, p.21), referindo-se a meninas repetentes, comenta que “elas recriam, no automatismo das letras, na obrigação imposta, a força, a energia, muitas vezes efêmera e transitória, que as coloca em movimento”.

No movimento da sala de aula, no qual os sujeitos entram em interação, a vigência de uma espécie de “estética da uniformização” não se sustenta, pois na dinâmica interativa os sujeitos participam com suas singularidades e produzem sentidos contraditórios, para além da uniformização ou conformação passiva. As práticas pedagógicas, como silenciamento do outro, como produção de uma uniformidade de sentidos têm marcado muitos estudos sobre a sala de aula. No entanto, focalizada como processos intersubjetivos, necessariamente constituídos pela linguagem, a uniformidade se rompe. Por mais que a professora exerça a vigilância e o controle de suas ações e das dos alunos, os sentidos em produção, elaboração e circulação escapam-lhe. Ela não tem só e necessariamente respostas na impulsão afetiva de confirmação, de aceitação; suas ações produzem também estados afetivos de recusa, não aceitação, contestação (FONTANA, 2000a). Os sujeitos silenciados provocam e desafiam a relação hierárquica, mediante muitos signos que não são somente os verbais. Isso vai ao encontro da perspectiva Bakhtiniana, na qual toda relação é dialógica, pois envolve sempre uma atitude responsiva em relação ao outro (BAKHTIN, 2000).

Seu Nestorino, claramente, volta-se contra a prática pedagógica, contra o método, enfrenta-o, recusa-o e desafia-o abertamente, enunciando verbalmente sua recusa. E, ainda que de forma tênue, ele vai se fazendo vencedor em seu empreendimento.

A escola faz falta... – reconhece Seu Nestorino. Sua vida de dureza, sempre trabalhando no pesado, não lhe deu muitas oportunidades para o estudo e nas poucas vezes que se encontrou com a escola, foi mais desencontro que propriamente encontro. *Eu era jovem, muito jovem ainda, ia pra escola depois do trabalho, mas... não dava pra aprender nada... Mas eu lia alguma coisa do que a professora passava lá na frente, mas esqueci tudo* – abana ele, com a mão espalmada, uma lousa imaginária a sua frente. Em seus 56 anos, já sente os sinais da idade. – *Dizem que sou novo, besteira, 56 anos já é velho... Já não faço mais o que fazia quando era jovem...* Orgulha-se dos tempos de juventude quando erguia um saco de açúcar pelas “orelhas” e o jogava lá adiante com facilidade... agora não....

Trabalha, agora, em serviços gerais de uma empresa terceirizada para a prefeitura. *Trabalho pesado: capinar, limpar... é jogar tudo para dentro do carro e levar pro lixo* – conta-me. *Sempre foi assim... sem estudo...* – lamenta-se, em certo momento. *Ela que meteu na minha cabeça pra voltar a estudar, então eu fui* – retoma, depois de um silêncio, ante minha inquirição. *Ele aponta para sua mulher, que o observa em silêncio. Mas não sei não, aprendi só umas coisinhas... acho que já esqueci tudo de novo* – sorri, um riso aberto. O rádio sobre as coxas. Ele baixa mais um pouco o volume.

– *Ah, eu queria aprender a ler, aprender a ler!!* – exclama; *Se eu aprendesse a ler não ia mais sair da escola, não!!...* – fala com alegria e profusão de gestos, abrindo os braços, abanando o vento, como que demarcando a imensurabilidade de seus desejos. Seu rosto se expande num largo sorriso. As palavras saem acentuadas, marcadas. De repente, dá-se conta que esse sonho lhe impõe uma rotina dura. Sua voz se amiúda, as palavras saem em sussurro, como lamento. *Mas é difícil... acho que não vou aprender mais não, cabeça dura...* – balança a cabeça, olha para o chão. *Às vezes, sabe ler e não sabe escrever, sabe escrever e não sabe ler... Tem que saber ler!* – Ele acentua enfaticamente essa última enunciação. *Tem que saber ler, saber escrever!!* – repete. Fica em silêncio por um momento. Fita o chão. Levanta a cabeça, olha-me. *Ficar escrevendo letras..., ah...* – fala, com desdém, abanando a mão para longe, balança a cabeça negativamente.

Ficar escrevendo letras é algo que realmente não lhe interessa. Isso ele deixa bem claro em sua enunciação e em seus gestos. Essa enunciação traz as marcas do processo de alfabetização a que vem sendo submetido e ao qual ele se recusa no enfrentamento com a professora. Algumas vezes, observei, a professora tomando-lhe a lição e ele, ali, a sua frente, emperrado como um burro velho, sem saber ler algumas letras que havia escrito, tartamudeando sons incongruentes. Escrever sem saber ler, certamente não adianta nada. Isso ele tem claro na sua mente. *Eu escrevia alguma coisa, mas não sabia ler* – me diz, sorrindo. *Escrevia umas coisas tudo errado, a professora chegava e dizia: ‘o senhor fez errado, Seu Nestorino’... Eu consertava. Tá certo. Tem que dizer quando está errado.* A bela aventura da aprendizagem compartilhada, em colaboração com o outro está presente no horizonte dele. – *É bom quando a gente tem uma pessoa do nosso lado que sabe, ajuda a gente, agora, juntar dois que num sabe...* – deixa escapar um certo ar de melancolia em sua fala.

Ziegler (1981, p.69), inspirando-se em Aliócha e Ivã Karamazov², escreve com lirismo que o homem só existe, só se constitui e se desenvolve com a ajuda de outros homens, em relações de reciprocidade, porque não bastaria amar a vida para descobrir o seu sentido, pois este não se revela a nós como uma pedra que encontramos no meio do caminho: “O sentido é produzido, criado, dado. Nasce do dom daquilo que não tenho: nasce na relação livre com o outro”. Constituímos pela linguagem, nas relações intersubjetivas. Vygotsky (2000a, 2000b) e Bakhtin (1997, 2000) ressaltam o papel fundante da mesma para a constituição do sujeito.

Seu Nestorino, atento, com seu lápis de ponta bem afiada, copia o exercício do quadro. – *O senhor tá com a mão muito pesada, Seu Nestorino? Tem que treinar bastante...* – diz a professora sorrindo, verificando o que estava fazendo. – *O senhor já está acertando!!* – constata, admirada, ao olhar seu

2 Personagens da obra de Dostoievski, F. *Os irmãos Karamazov*.

caderno. Ela o auxilia e corrige alguns erros. Ele olha para a professora, abre um sorriso: – *Eu já estou copiando aquilo.* – Ele aponta para o quadro. Mais uma vez a professora flagra Seu Nestorino, em seu esforço em aprender, copiando, por conta própria, a atividade do quadro. É que essa atividade é para quem já está mais adiantado, na 2ª série, segundo informou-me a professora. Mas ele não quer saber disso. – *Ele ainda está na parte de juntar as famílias e treinar o alfabeto* – explica-me ela. Mas, ele subverte essa lógica. – *A mão pesada, essas letronas, feias demais* – fala-me Seu Nestorino, mostrando-me seu caderno, assim que a professora se afasta.

Minutos depois ela volta a orientá-lo. – Ele não quer perder tempo... *Só que ele copia tudo amontoado... aí tenho que pedir para ele fazer tudo devagarinho* – explica-me a professora. É interessante constatar que essa sua ousadia vem forçando a professora a avançar naquilo que ele mais deseja: escrever palavras, superando um pouco a cópia estéril de fragmentos do alfabeto.

– *Tá ficando bom, hein, Seu Nestorino? O senhor tem que ler e mostrar para mim o que está lendo... Que letra é essa, já esqueceu?* A professora vai ao quadro e mostra: *Olhe onde está a letra* – e aponta a letra “t”. Volta para junto da carteira dele. *Olha a letrinha que o senhor comeu... Mas já esqueceu a letrinha?* – e aponta a letra m no quadro... *Você pulou a letrinha, olha aqui... Tá certo agora... Aqui não, aqui o senhor apaga. O senhor colocou uma letra a mais.*

Em mais uma nova orientação: – *E aí tá certo?* – pergunta-lhe ele. – *Certinho* – responde-lhe ela. – *É que eu sou meio mole para isso* – confessa ele, lançando-me um olhar furtivo. – *Ele não gosta da letra palito* [letra de forma]. *Ele quer que eu deixe ele escrever daquele jeito* – explica-me a professora, apontando as letras cursivas no quadro.

Os alunos e a professora estão saindo para o intervalo; Seu Nestorino aproveita o momento e mostra-me seu caderno para que eu veja se o que fez está correto. Algumas palavras estão escritas incorretamente. Leio para ele. Mostro algumas que estão com a grafia errada, ou a letra que está faltando ou sobrando. Estas outras estão todas corretas. E ele corrige e sorri, em contente emoção, porque se descobre progredindo rapidamente, desafiando a estrutura da prática pedagógica. Pelo caminho regular seguido pela professora, ele ainda estaria no modorrento treino das letras. Mas já está apropriando-se das tão desejadas palavrinhas.

Enquanto vamos servindo o lanche, pergunto-lhe pelo Seu Nestorino, pois não o vejo na fila. – Lá está ele ali – a professora Zilma aponta em sua direção, ele está recostado num dos cantos do pátio. Está muito frio, hoje, e ele acabara de se recusar a tomar suco de groselha gelado, me diz ela. – *Você sabe que ele já está fazendo tudo direitinho? Ele não quer mais ficar fazendo as famílias, não! Ele falou pra mim: Não*

quero mais ficar fazendo isso! Quero escrever Arvoredos!, Colina!, Escola!, Primavera do Sol! A professora, com um ar de satisfação pelo progresso do *emburrado* aluno, fala imitando a voz grossa dele. – *Imagine!, ele já está copiando direitinho do quadro!! Agora ele quer copiar o exercício do quadro, ah!!, mas que interessante!!! Mas não quer mais ficar fazendo as letrinhas, não!!!* – me diz, sempre sorrindo, enquanto enche as encardidas canecas plásticas com refresco artificial e eu distribuo os pães. E, falando em tom sério: – Você sabe que a gente tem que exigir, porque há denúncias na Secretaria de que há crianças que não sabem escrever todo o alfabeto, você já imaginou? Porque agora abandonaram aquele método tradicional.

Atitude *birrenta*, eis uma palavra que encontrei para nomear essa saudável emoção que subverte a lógica e instaura a esperança da apropriação do necessário conhecimento. [Birra: *S.f. teima, obstinação; amuo, arrufo.* Dic. Aurélio]

Ao retornarmos à sala, a professora pega o caderno de Seu Nestorino e vem mostrar-me para que eu veja o seu progresso, esclarecendo-me: – *Ele quer escrever palavrinhas, mas eu disse pra ele: Você tem que conhecer as letrinhas, conhecer as vogais...* – Ela lhe devolve o caderno: – *Tem que treinar, Seu Nestorino, tem que treinar...* – E ele sorri em satisfação em minha direção, os cadernos nas mãos.

Se a aquisição da linguagem escrita dá-se de forma mecânica e descontextualizada, ele provoca ruptura, quer aprender uma linguagem que lhe seja significativa, que tenha sentido social e afetivo, e que se relacione com suas vivências e sua história. Primavera do sol³, Colina, Arvoredos, Seu Nestorino, Escola não significam apenas palavras dicionarizadas, mas relações sociais e afetivas, ideológicas, culturais; relações de pertencimento. Seu Nestorino quer uma aprendizagem que considere o topos. E o topos relaciona-se com sua cidade, seu bairro, a escola em que estuda e a ele próprio, enquanto sujeito singular.

Bakhtin (1997, p.95) nos diz que, na realidade, não pronunciamos ou ouvimos palavras, mas, sim, “verdades ou mentiras, agradáveis ou desagradáveis”. Para ele, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. “É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Eis a razão de Seu Nestorino desejar escrever as “palavrinhas” tão importantes para ele. Saber escrever o seu nome, o de sua cidade, de seu bairro, da escola onde estava aprendendo, é o que o mobilizava, o fazia reagir, e que provocava ressonância em sua vida, conforme Bakhtin. Ficar escrevendo letras, ah... – enunciou ele.

Na mesma linha de argumentação, Vygotsky compreende a linguagem como uma atividade simbólica constitutiva.

3 Seu Nestorino reside em uma cidade do interior de São Paulo que, ficticiamente, denominamos de *Primavera do Sol* e para o seu bairro, localizado numa distante periferia dessa cidade, marcado pela discriminação e pelo preconceito, dado o elevado grau de violência, denominamos de *Colina dos Arvoredos*.

Para este autor, a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas é a base mesma da consciência, com a qual nos relacionamos com os outros e com nós mesmos. Pela palavra, nos apropriamos do mundo e de seus significados, compreendemos a história social e a nossa própria, individual.

Se a alfabetização o vê como um sujeito sem história, Seu Nestorino busca inserir-se no contexto histórico-social. Quer palavras, porque o homem se entrega todo à palavra e esta palavra forma parte do tecido dialógico da vida humana (BAKHTIN 2000). A palavra apresenta-se como o fundamento, a base da vida interior; a sua exclusão reduziria o psiquismo a nada, diz Bakhtin (1997).

– *Seu Nestorino falou: eu preciso aprender, tô ficando velho, burro. Eu disse: o senhor vai aprender, devagar mas vai aprender. Ai ele falou: eu não quero fazer só isso, quero aprender Primavera do Sol... Ai com ele, eu fiz o processo inverso, mas de vez em quando estou do lado dele... [cobrando as letrinhas]* – relata-me a professora.

No movimento da práxis, no cotidiano da sala de aula, dá-se a contestação do controle, da subversão das definições preestabelecidas. Então, apesar dessa pretensão do discurso oficial em propor/impôr práticas unidirecionais, nas dinâmicas interativas, esse discurso não é apenas questionado, mas alterado no jogo intersubjetivo. Pelas fissuras de um controle “estabilizado”, fluem as possibilidades de uma práxis que se volte ao atendimento cultural, histórico, afetivo e cognitivo dos sujeitos.

Essas evidências indicam que as relações em sala de aula não são totalmente reduzidas a situações únicas de obediência e passividade, nas quais os sujeitos se encontram sob o domínio de um poder hierárquico dominante, estável e imutável. Mas que há eventos contraditórios que dão a ver as singularidades e o papel também decisivo destas na dinâmica interativa. Ou seja, os sujeitos participantes provocam alterações significativas na estrutura das relações de ensino e aprendizagem, que são relações de poder, em benefício de suas necessidades, desejos e de seus investimentos afetivos, porque “mais do que seres humanos colocados face a face, a relação de ensino, como relação social que é, implica o encontro e o confronto entre sujeitos que ocupam lugares sociais distintos – professor e alunos – mediados por relações de poder” (FONTANA, 2000a, p.115).

As interações intersubjetivas produzem sentidos que são apropriados pelos sujeitos com base em suas experiências, vivências – ou seja, a partir de sua subjetividade, que é única – e são esses sentidos que alteram a configuração da vida psíquica no contexto de aprendizagem, produzindo reações afetivas e emocionais diferenciadas. Em sua insatisfação, esse aluno encontrou as forças para desafiar e produzir outros modos de aprender, de forma que a relação com o conhecimento não se faz, assim, desvinculado das dimensões afetivas. Cognição e afetividade são traçados que se intercomunicam nas relações de aprendizagem, afetando-se mutuamente.

Alguns dias mais tarde, final do semestre. Silencioso e imóvel, mão no queixo, pescoço espichado, olhar atento, Seu Nestorino observa a professora e os colegas que estão ao quadro, resolvendo as operações de adição e subtração. A sua postura atitudinal parece demonstrar o quanto está emocionalmente afetado pelas relações que se realizam a sua frente. A professora, por sua vez, continua chamando os alunos ao quadro.

Seu Nestorino mostra o seu caderno para Claudinha, de uns 18 anos. – *Tá errado isso aí?*. Ela, em dúvidas, chama a professora. – *Estão certas!!* – sentencia. Seu Nestorino abre um desmedido sorriso. Em seguida, parece querer compartilhar comigo sua alegria, mostrando-me o caderno. Está muito contente mesmo, sorridente porque acertou todas as contas. A professora observa os alunos, seus olhos correm escolhendo o próximo a ir ao quadro. De repente: – *Isso, isso, Seu Nestorino, venha, venha!!*.

Ele, a princípio, parece duvidar. Não se mexe da carteira, apenas sorri em retribuição ao estimulador chamado. Ela repete: – *Venha, venha!!!*. A turma toda se volta para ele. Finalmente, ajeitando o blusão, atende ao chamamento. A professora o auxilia na conta de somar. Ele sorri, sorriso enfeitando-lhe o rosto. Alegria e felicidade é todo ele. – *Ele agora que começou a fazer os números!!!*... – explica-me a professora, em incontida e emotiva surpresa com o progresso do aluno.

Ela o faz retornar ao quadro para resolver mais uma conta. Ele, ágil e rápido, dá meia volta sobre os calcanhares, o casaco aberto, flanando, chega ao quadro todo sorridente. Sorri, feliz, ao concluir a 3ª continha. – *Com ajuda...* [da professora] – diz ele, relativizando o seu mérito, ao voltar para sua carteira, e ouvir os elogios sinceros e pertinentes da professora, que igualmente, em emoções capturadas, com o sucesso de Seu Nestorino, comenta: – *Três continhas ele fez, e ele nem sabia [há alguns dias] fazer os números*. Seu Nestorino senta-se na sua carteira, feliz com o seu feito. Sua face está radiante. Ele olha para os lados, olhar luminoso de contentamento. Olha para mim cheio de felicidade, expande seu sorriso e recomeça a fazer a atividade que a professora lhe passara e que havia deixado de lado: algumas famílias e os numerais. Afetiva e cognitivamente satisfeito, Seu Nestorino mobiliza suas energias nas atividades solicitadas pela professora. A alegria de estar no quadro, fazendo, errando, acertando, sendo alvo dos elogios recebidos...

Seu Nestorino, 56 anos, uma vida de andanças, de experiências várias, ali, aquietado, desenhando letras. Essa imagem não combinaria com ele – seria a primeira interpretação. E, certamente, concluiríamos que sua condição de homem, diante de uma professora, que ministra aula em uma escola de bairro mal-afamado, foi o principal aspecto a interferir em suas atitudes de rebeldia. Certamente essa questão não está fora do eixo analítico, pois seu Nestorino, enquanto categoria pertencente ao gênero humano, está

inserido na história e na cultura, e se constitui com as pertencas apropriadas em seus diversos planos genéticos (Filo, Onto, Socio e Microgênese⁴).

Nele estão presentes as conquistas do gênero humano no plano de seu desenvolvimento filogenético, das aquisições que se apropriou na ontogênese, assim como sua pertença a uma classe ou grupo social que marcam a sua sociogênese, e dos eventos e do desenvolvimento que vai experimentando no plano da microgênese. De modo que, enquanto um ser singular, seu Nestorino não é uma abstração, mas sim um ser concreto, em sua singularidade histórica e cultural é única Segundo Sève (1989) o modo de ser do indivíduo humano não é uma invariante natural, mas uma variável histórica, haja vista que “não se é um indivíduo da mesma forma numa comunidade primitiva, numa sociedade de ordens ou de classes ou numa civilização sem classes. Cada formação social traz em si sua “lei de individualidade”, que é, em compensação, uma dimensão essencial dessa formação social”

A esse respeito, chamamos a atenção para o fato de que as atividades do sujeito adquirem significado próprio em um sistema de comportamento social desde o seu nascimento, que é, de fato, a sua inserção no seio da história e da cultura, de modo que a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social

4 Conclusão

Então, as formas afetivas de relação são historicamente construídas e se configuram como condição para se atingir determinados objetivos. Pode-se, assim, supor que as formas de viver e manifestar nossa condição afetivo-emocional, são socialmente aprendidas e, portanto, são dimensões culturalizadas e socialmente significadas, pois “a vida humana não é feita de simples condutas genéricas que relacionam, de modo imediato, um membro da espécie e seu contexto concebido como natural, mas sim de atos pessoais mediados, até em seus níveis mais íntimos, por todo um mundo social e preenchido de sentido por toda uma biografia”.

Ou seja, aprendemos a nos comportar emocional e afetivamente dentro de um determinado contexto de uma dada sociedade, pois a vida psíquica – da qual fazem parte as emoções – não é uma invariante natural, mas uma variável histórica, como diz Sève (1989). Manifestamos essa ou aquela emoção, condicionados pelos marcos das restrições do lugar social em que nos situamos, isto é, do lugar social que ocupamos, sempre subordinado a uma determinada hierarquia demarcada por ideologia e valores socialmente compartilhados – os quais, nem sempre consensuais, mas conflitantes e configurados por tensões inconciliáveis.

Portanto, pode-se dizer que a forma de Seu Nestorino viver e manifestar suas emoções e afetos, no contexto das

relações intersubjetivas, fazem-se marcadas e trazem os condicionamentos de sua constituição em uma sociedade que privilegia, valoriza e espera do homem um tipo determinado de atitude diante dos eventos que vive e experimenta. Dessa forma, dizer que a reação e o desafio de Seu Nestorino, na relação com a professora, estão marcados por uma concepção de comportamento que se espera do gênero homem, é uma interpretação plausível e, perfeitamente condizente com a perspectiva histórico cultural.

Seu Nestorino, em sua birra e obstinação para apropriar-se das palavras, enfrentando a professora, vive e dá visibilidade a um comportamento emocional que é esperado dele enquanto homem. Desafiar, tornar-se vencedor, faz parte do imaginário social e psíquico do homem em nossa sociedade. Assim, talvez diante da professora, enquanto mulher, Seu Nestorino tenha se sentido menos intimidado para reclamar e exigir.

Mas, certamente, penso que a condição de gênero não foi a determinante fundamental para se compreender essas atitudes de Seu Nestorino em seu movimento ao conhecimento, superando os obstáculos. Por ora, gostaria de analisar, ainda, outros aspectos, a seguir.

O que gostaria de apontar, mais especificamente, é como se reconfiguraram as emoções manifestadas e vividas por Seu Nestorino com base nos sentidos que iam emergindo nas relações de conhecimento, no momento em que a professora passou a valorizar e a acolher as suas demandas, em seu desejo de aprender as “palavrinhas”. A zanga, o mau humor, a raiva contida, a insatisfação foram cedendo lugar à alegria e ao prazer, quando ele foi se descobrindo vencedor, ao ir dominando a leitura e a escrita, assim, como as operações de aritmética.

No entanto, essa mudança foi ocorrendo na medida em que as condições de produção de sua aprendizagem foram se alterando, num tenso jogo de mediação entre os desejos do aluno e a prescrição metodológica da professora, que, por fim, foi sendo subvertida. As alterações das relações intersubjetivas, mediadas pelo conhecimento, produzem outros sentidos que afetam os sujeitos, professora e aluno, dando lugar a outras emoções.

Assim, essa relação Nestorino–objetos de conhecimento–professora, parece indiciar, que, em se tratando de emoções e afetos, não basta apenas “elogiar”, “incentivar”, mas é necessário que esses afetos se revistam em ações e em recursos necessários e adicionais para que o aluno, concretamente, progrida, por meio do acolhimento às suas demandas, mostrando-lhe outras formas de relação com o conhecimento, direcionando a aprendizagem ao que é significativo para o sujeito: ou seja, é necessário alterar-se as condições de produção do ensino e da aprendizagem. Essa compreensão parece estar em acordo com a perspectiva de desenvolvimento, que destaca o papel interativo do outro na

4 Embora reconhecendo a necessidade de compreensão das emoções em relação a esses planos genéticos, não é meu objetivo fazer uma análise detalhada em relação a tais planos.

relação de apropriação do mundo simbólico.

A professora o elogia pelo feito, mas seu estado afetivo não decorre apenas desse afetivo reconhecimento, mas, concretamente, porque ele – enquanto aluno – constata que está prendendo e a sensação da aprendizagem realizada é a ressonância emocional mais importante para o sujeito. Suas atividades são significadas por ele como atos de aprendizagem e é isso que o afeta, enunciando-se em emoções. Não é ele afetado só pela relação atenciosa da professora, mas principalmente, pela relação que estabelece com o conhecimento, pelo seu progresso cognitivo. É isso que produz nele o prazer de aprender, o que o instiga à aprendizagem e o desafia.

A indissociável inter-relação afeto e cognição estaria, assim, nesses afetamentos recíprocos, em que o ganho cognitivo alimenta o afetivo, – enunciado em emoções de alegria e satisfação – o qual, por sua vez, realimenta o desenvolvimento cognitivo, mobilizando o sujeito a novos investimentos de aprendizagem. A satisfação, assim, constitui-se numa emoção mobilizadora, que estimula o sujeito a avançar em seu percurso formativo, conforme seus experimentos envolvendo crianças normais e com dificuldades mentais. Desta forma, pode-se pensar o afetivo como aquilo que afeta o sujeito em sua subjetividade, que o mobiliza a atitudes diferenciadas (de aceitação, de negação, etc.), mediante os sentidos e significados que atribui às suas relações com os conhecimentos, na prática intersubjetiva. Deve-se, ainda, considerar que as emoções e os afetos realizam-se na vida psíquica do indivíduo em sua ambivalência e não em uma única direção apenas.

Ao assumirmos que a aprendizagem é um processo sempre mediado pelo outro e pelos produtos simbólicos, ao mesmo tempo em que atribui ao sujeito mediador um papel fundamental nesse processo, evidencia os elementos para se supor que o processo de aprendizagem, em todas as fases da vida do indivíduo, pressupõe, necessariamente, a existência dos enlaces afetivos. O afetivo, portanto, deve ser considerado como constitutivo de toda e qualquer ação humana, de forma que, sendo o processo de aprendizagem mediado por ações humanas, o é também pela dimensão afetiva, a qual se manifesta em suas nuances em decorrências das condições objetivas de produção das relações interdiscursivas mediadas pelo conhecimento e pelas especificidades dos investimentos histórico-culturais que compõem as singularidades de cada sujeito em particular.

Por outro lado, gostaria de chamar a atenção sobre como essa emoção de satisfação vivida pelo aluno afeta igualmente a professora. Reconhecendo seu aprendizado, ela sorri, emociona-se com o seu progresso. Admira-se!! [“Olha que interessante!!]. E admirar-se é uma das emoções de prazer e satisfação do ser humano. “E ele ainda estava juntando o alfabeto!!” – exclama!

No entanto, parece-me, não reconhece, ela, que,

fundamentalmente, foi por sua mudança de atitude em relação a ele – afetada pela sua *birra obstinada*, ressalte-se – que Seu Nestorino progrediu. Ela aproximou-se dele e, cuidadosa, ajudou-o em suas dificuldades, sem, contudo, desprender-se totalmente da força do arcabouço teórico-metodológico que a constitui e que marca a sua individualidade. “Já com ele fiz diferente, mas estou ali cobrando as letrinhas... É preciso treinar, treinar”. Mas, é justamente esse fazer diferente que foi fundamental, redesenhando a relação de aprendizagem e o estado emocional – afetivo – cognitivo do aluno e da professora.

Isso ocorreu porque “não é possível mudar a vida sem transformar as relações sociais”, igualmente, ampliando essa ideia, pode-se dizer que não é possível pensar em transformação na sala de aula, em seu processo de aprendizagem, sem a transformação das relações que ali se produzem. As relações de sala de aula também são relações sociais, porque a escola não é uma unidade à parte da totalidade da formação social.

O que se observa, nessa narrativa, é, portanto, fundamentalmente, a mudança nas relações entre o aluno–objetos de conhecimento–professora, *o que muda tudo*: o aluno está saindo-se vencedor, até o momento em que se congela a narrativa e, por outro lado, o estado emocional da professora, enuncia-se em emoções de satisfação e alegria.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. *Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.
- BAKHTIN, M.M. *Hacia una filosofía del acto ético: de los boradores y otros escritos*. Puerto Rico: Anthropos Editorial, 1997.
- BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FONTANA, R.A.C. Nas relações de ensino, o aprendizado da escuta. In: ALMEIDA, M.J.P.M.; SILVA, H.C. (org.). *Textos, palestras e sessões temáticas*. III Encontro Linguagens, leituras e ensino da ciência. Campinas: Unicamp, 2000a.
- FONTANA, R.A.C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *CEDES*, ano 20, n. 50, 2000b.
- FONTANA, R.A.C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.
- FONTANA, R.A.C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. *Presença Pedagógica* v.7, n.39, 2001.
- FONTANA, R.A.C. A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: SHIGUNOV NETO, A. et al. *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- GÓES, M.C.R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C.. *Psic’ologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- GÓES, M.C.R. A natureza social do desenvolvimento psicológico.

CEDES, v. 24, p.17-24, 2000.

GÓES, M.C.R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *CEDES*, v.20, n.50, p.9-25, 2000.

GÓES, M.C.R.; LOPES, P. A linguagem do brincar: repercussões do “faz-de-conta” para o processo de letramento. In: LODI, A.R.B. *et al. Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MELLO, S.L.; GOMES, J.V. O que pode ler o iletrado? *Rev. Travessia*, v.12, p.21-24, 1992.

MELO, O.C. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas: Unicamp, 1997.

MOYSÉS, S.A. Alfabetização: estratégia do código ou confronto da história? *CEDES*, n. 22, p.84-95, 1985.

OLIVEIRA, I.M. A dimensão afetivo-emocional e relações de ensino. *Rev. Entre Ideias Educ., Cult. Soc.*, n. 9, p.189-202, 2005.

OLIVEIRA, I.M. *O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2001.

OLIVEIRA, M.K. Escola e desenvolvimento conceitual. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 12, Curitiba, 2004.

OLIVEIRA, M.K. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. *Rev. Travessia*, v.12, p.17-20, 1992.

OLIVEIRA, M.K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M.K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A.B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, M.K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J.G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um*

processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M.K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação. *CEDES*, n. 35, jul., 2000.

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

OLIVEIRA, Z.M.R. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. *CEDES*, v. 20, n. 35, jul., 2000.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky. *CEDES*, n. 71, out., 2000.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educ. & Soc.*, v.21, n.71, jul., 2000.

PINO, A. *Afetividade e vida de relação*. Campinas: Unicamp, 1997.

SÈVE, L. A personalidade em gestão. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989.

VYGOTSKY, L.S. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: VYGOTSKY, L.S. *O Desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2000a.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 2000b.

VYGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929. *CEDES*, Campinas, n. 71, out./2000c.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. A Educação do comportamento emocional. In: VYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, v. 2, 1993.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, v. 5, 1997.

ZIEGLER, J. *Manual de sociologia da oposição* (Retournez les fusiles!). Rio de Janeiro: Zahar, 1981.