

AFETIVIDADE E CONHECIMENTO: A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR UMA MULHER

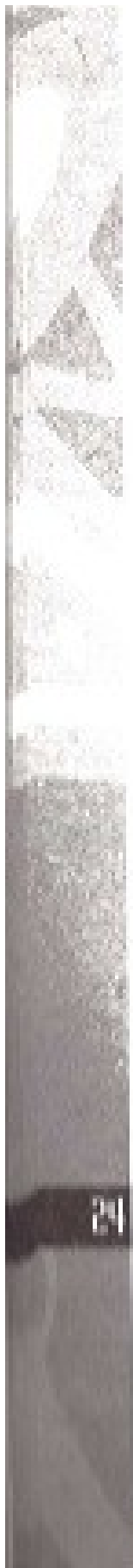
Raimundo Nonato de Oliveira **FALABELLO**
Doutor em Educação/Professor da UFPA

Resumo: O texto procura analisar a inter-relação afetividade e conhecimento, por meio da narrativização de alguns episódios envolvendo uma aluna adulta. Focou-se na abordagem histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e na teoria da construção, de Bakhtin, que reconheceu que o homem é um sujeito simbólico e que o social e o cultural – entre os quais a linguagem – desempenham um papel fundamental na constituição da vida psíquica, constituída pela indissociável inter-relação entre vida afetiva e cognitiva.

Introdução

*Buscamos palavras / que possam contar
de nossos ofícios.
Mas todas, embora / do fundo brastais,
resistam, deslizam
por sobre a camada / de tempo e distância.
Thiago de Mello, 2001*

O que significa a aprendizagem da leitura e da escrita para uma mulher adulta, numa classe de jovens e adultos, em um distante e empobrecido bairro periférico? Como ela se relaciona com a leitura e a escrita? Que sentidos se dão a ver em sua luta para dominar essas ferramentas simbólicas? Como se dá o entrelaçamento afeto e cognição e sua mediação no processo de aprendizagem? Examinamos a questão da dimensão afetiva nas relações de ensino, procurando evidenciar como se interpenetram e afetam-se mutuamente afetividade e cognição nos processos de aprendizagem de leitura e escrita. Busco, assim, estudar o afetivo em uma perspectiva inter-relacional, com a cognição, como constitutivos de uma mesma unidade, que é a vida psíquica humana.



O trabalho de campo foi realizado em duas classes de EJA, que funcionavam em um distante bairro periférico de uma cidade do interior de São Paulo, aqui denominada com o nome fictício de *Primavera do Sol*. A escolha dos episódios foi feita muito mais como pesquisador, pois fui sendo afetado pelas singularidades dos sujeitos. Considero importante ressaltar que nesses exercícios, que chamo de narrativas, destaco e analiso os indícios dos aspectos afetivos, que estão sendo tecidos na sala de aula, mediados pelo conhecimento em circulação e em elaboração.

Os fenômenos afetivos, mesmo em sua natureza subjetiva, não são independentes da ação do meio social, pois através do processo educativo o sujeito adquire as funções psicológicas e os padrões culturais de seu grupo, de forma que “o homem é educado não apenas para pensar e agir dentro desse padrão cultural, mas também para sentir e reagir de acordo com eles” (Pino, mimeo, p.128). Assim, a compreensão dos aspectos afetivos passa, necessariamente, por um trabalho de interpretação, em que este é possível porque “os integrantes de um mesmo grupo cultural têm referenciais comuns para interpretar as experiências afetivas dos outros membros do grupo, o que não impede, porém, que tais experiências sejam pessoais e diferenciadas” (Pino, mimeo, p.128). Desse modo, os fenômenos afetivos são exprimíveis ao outro e ao próprio indivíduo, e igualmente elaborados e compreensíveis “por meio de signos, nas relações intersubjetivas” (Fontana, 2000b, p.106).

Assim, a aproximação aos indícios e às evidências dos aspectos afetivos – que se dão a ver na dinâmica das relações de ensino e aprendizagem – realiza-se por meio dos significados de que os sujeitos apropriaram-se no processo educativo e que são compartilhados social e culturalmente (Tassoni, 2000). Há, assim, significados estabilizados e consensualmente aceitos que permitem aos sujeitos interpretar determinados gestos, expressões faciais, variações na tonalidade das enunciações etc., como manifestações afetivas de alegria, medo, ira, tristeza, prazer, acolhimento, conflito etc.

Nas observações, procurei os indícios das manifestações afetivas, em suas condições imediatas e concretas de produção, as quais se objetivam em um material determinado: a) no contato físico-corporal: gestos de abraços, abraços etc.; b) nas expressões não-verbais: expressões corporais, tônico-posturais, olhares, gestos, expressões faciais; c) na tonalidade das enunciações orais, isto é, na palavra: falas, dizeres etc.; d) nas relações aluno-conhecimento: a forma como eram afetados pelos objetos simbólicos e os sentidos que enunciavam através de formas sig-

na) as verbais ou não: de prazer, alegria, satisfação, indiferença, negação, cansaço, dor etc.; e) nas atitudes da professora em relação ao aluno: compreensão, paciência, irritação, reciprocidade etc; e f) na organização das atividades pedagógicas.

Ainda de acordo com os referenciais teórico-metodológicos assumidos, considero que organizar os dados em forma de narrativas que capturem os eventos, as singularidades, as manifestações efêmeras, os gestos misturados, 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, silêncios e possibilidades.

Nas narrativas, assim, vou buscando dar visibilidade aos indícios das manifestações afetivas – afetos e emoções – que ocorrem nas relações de ensino, procurando fugir à leitura um tanto mecânica, causalista, como são habitualmente enfocadas as relações professor-aluno-ensinamento. A narrativa nos possibilita construir ou reconstruir essas relações em seus múltiplos significados e sentidos, na imediatividade de sua produção, pois, como observa Fontana:

Para nas atermarmos das relações interpessoais de indivíduos que não se constituem em condições sociais específicas e compreendê-las, mostram-se insuficientes as observações e análises objetivas que excluem as situações pontuais, efêmeras e contraditórias de dor e alegria, de serenidade e enfrentamento, de assentimento e de desobediência, ou os sentimentos de emoção, de angústia, de raiva, que são experimentados pelos sujeitos envolvidos em nossas indagações. Ao excluí-los, essas análises perdem de vista tanto "as pessoas", cujos comportamentos se deseja entender, quanto a dinâmica em que esses comportamentos nelas se constituem e continuam se constituindo (2000b, p.106).

1. A Narrativa

Women will starve in silence until new stories are created which confer on them the power of naming themselves.

C. G. Heilbrun, 1988

A professora mantém uma descontraída interlocução com a turma, sobre assuntos triviais, enquanto vai copiando o exercício de matemática no quadro. O balbuciar de uma aluna, atrás de mim, desperta minha atenção. Apuro os ouvidos, mas não consigo decifrar o que ela pronuncia. Depois de uns longos minutos, silêncio. Repentinamente, curo o olhar para trás. Sentindo-se observada, a aluna levanta a vista. “— Eu não consigo gravar essas letras” – fala-me, meio constrangida, semblante de decepção, com uma voz sumida. Olho para o seu caderno e vejo as vogais copiadas. Estava soletrando-as, todo esse tempo, compreendo finalmente. Parou porque se atrapalhou e não sabe continuar.

É uma jovem senhora, em torno dos 42 anos. Volto-me às minhas anotações. D. Maria de Nazaré recomeça seu murmúrio ininterrupto, com a ajuda da professora que, vendo-a em silêncio, naquela situação de desconforto, veio em seu socorro. “— Maria de Nazaré, deixe-me ver sua liçãozinha, bem?”. E, minutos depois: “— Tem que treinar mais, depois vou ver sua leitura”. “— Essa letra eu faço sozinha sem errar” – diz a aluna, justificando-se, com sua fugidia voz, como que pedindo desculpas à professora. “— Mas tenha paciência que você consegue” – incentiva-a. Lança-me um olhar como que pedindo confirmação às suas palavras. Volta-se para o quadro. “— Tenho dificuldade de gravar [as letras]” – murmura-me D. Maria de Nazaré, alguns minutos depois, enquanto observo seu caderno.

D. Maria experimenta, em sua versão mais cáustica e dramática, a herança de uma concepção de alfabetização⁴ historicamente consolidada, que pressupõe a aprendizagem da língua em sua forma fragmentária e dissociada do contexto histórico-cultural dos sujeitos. Para essa concepção, o pressuposto fundamental é o treino mecânico da forma do alfabeto e não a interação significativa com o conteúdo da língua. A aprendizagem resume-se a uma técnica de oralização dos elementos tomados da escrita.

Após a entrada do intervalo, D. Maria de Nazaré pede para sair. “— Gente, ela tem que sair, está com dor de cabeça, toma remédio controlado... Ela tá vivendo uma grande angústia... Acha que o patrão dela não paga ela direito... Outro dia pediu para eu fazer umas contas para

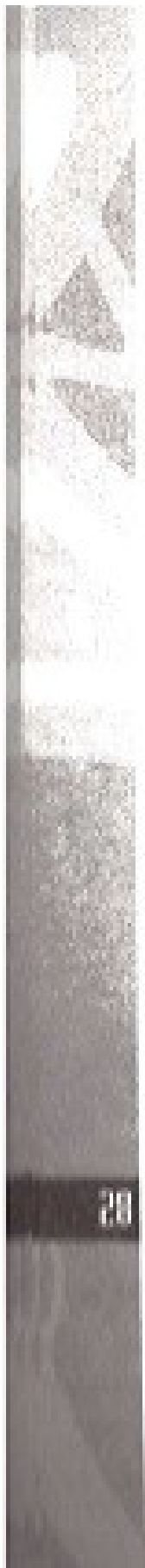
⁴ Método sintético ou método sintético tem seu ponto de partida no estudo dos elementos da língua – letra, sílaba, sílaba. E considera o processo de leitura como um esquema somatório pela soma dos elementos mínimos – o fonema ou a sílaba –, o aprendiz juntando a palavra. Pela somatória das palavras, a frase e o texto (Barbosa, 1994, p. 46).

ela. “Agora, recebeu seu pagamento e foi fazer dois pagamentos e acha que foi enganada, deu dinheiro demais e não recebeu o troco certo... Ela está com vontade de aprender tudo de uma vez, mas já falei para ela que não pode... Quem fazia os pagamentos para ela era o companheiro dela, mas eles estão deixados, ela se encontra nessa dificuldade” – fala a professora à turma, que, por suas atitudes, muitas conversas paralelas entre adolescentes, principalmente, parece pouco interessada nos problemas anunciados.

Sem conseguir aprender, o drama da aluna se acentua: uma analfabeta, que precisa urgentemente dos recursos da escrita e da aritmética para constituir seu *oklali*, conhecer e reivindicar seus direitos elementares, como fazer um pagamento e saber conferir o troco. Compreendo agora seu esforço: pavem, no primeiro horário da aula, das 19h às 20h40min, com minutos, repetindo as vogais, ininterruptamente, com umas duas ajudas da professora. Um minutos!!, sentada na carteira, oralizando, a mesma coisa a, e, i, o, u – escritas toscamente em seu caderno. Nada mais de material. Dois processos diametralmente opostos: de um lado, a ânsia e a urgência com que Maria enfrenta a necessidade de seu aprendizado da escrita e, de outro, uma aprendizagem empobrecida.

Numa perspectiva de aprendizagem histórico-cultural, segundo Vigotski (2000a, 2000b), o homem humaniza-se mediado pela cultura, interagindo com os signos culturais nas relações intersubjetivas. Como pensar a aprendizagem e o processo de singularização de D. Maria a partir dos objetos simbólicos que a escola oferece para a mediação no processo de ensino? Vigotski (2000a, 2000b, 1997) sustenta a tese da importância da aprendizagem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacando o papel da escola enquanto *loma* desse desenvolvimento, mas ele defende uma escola de qualidade, com experiências significativas que promovam aquelas capacidades ainda não dominadas pelo indivíduo, ou seja, a escola não deve limitar-se a ensinar o que o aluno já sabe, mas atuar, principalmente, naqueles aspectos em emergência, sendo fundamentais, portanto, as experiências culturais negligenciadas pelo outro, a que o indivíduo tem acesso.

Outro dia de observação. D. Maria de Nazaré chega puxando uma criança, de uns seis ou sete anos, pela mão. Com seu jeito tímido, sua voz quase inaudível, aproxima-se da professora: “— Fiz todo o dever, professora”. “— Depois vou ver!” – promete, secamente, com indiferença, lançando-lhe um furtivo olhar, voltando-se aos assuntos triviais. Algum tempo depois, a professora deixa o quadro e vai até D. Maria e



a ajuda em sua tarefa, que se resume a desenhar algumas letras. O lápis vai deslizando com dificuldades por sobre o papel. Sua fisionomia demonstra que a atividade exige-lhe um esforço tremendo. Aproveito a proximidade da professora para perguntar-lhe sobre a aluna.

— Ela chegou, coitadinha, com uma sede de aprender! Agora ela tá fazendo o alfabeto. Ela tá com dificuldade na letra 'e'. Ela está fazendo as letrinhas... Ela tá há uns três dias na classe. Já decorou o a, i, o, u, mas tem muita dificuldade para decorar o e. Agora ela está fazendo o alfabeto. Já ensinei pra ela que as vogais estão no meio das outras. Ela precisa treinar bastante. Tem aluno que leva muito tempo para decorar as vogais... mas não pode forçar, tem que ir devagar... tem que ir por parte. Tenho uma pena deles, coitadinhos, mas é o que posso fazer" — diz-me ela, em sua expressão de piedade. "— Eu me dou conta de que não sei nada... vejo no meu computador lá em casa e penso nesses coitadinhos, aqui, e vejo como eles sabem tão pouco... Aprendi com a minha diretora: ela dizia que é preciso ensinar a fazer as continhas, ensinar a ler um pouco... A gente acaba fazendo tudo, pois tenho que ajudá-los até a preencher formulários da Caixa Econômica etc... Antes, eu planejava 3, 4 aulas seguidas, mas descobri que não dá para ficar enchendo, enchendo eles assim... Tem que ir devagar... Eles são muito lentos... Tem que ser a prontidão deles..."

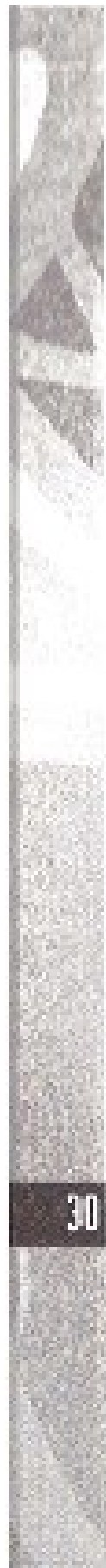
Nessas condições, o processo de aprender a ler e escrever, ao submeter o sujeito da aprendizagem a uma relação abstrata e mecânica com o conhecimento, produz determinadas situações afetivo-emocionais indicadas em gestos, expressões, atitudes, signos verbais e não-verbais que enunciam as formas de relação que o sujeito está mantendo com o conhecimento: de aceitação, de indiferença, de negação, de prazer, de sofrimento. Naquilo que é específico das relações intersubjetivas em sala de aula, é no movimento da relação com o conhecimento, neste caso, letinha e escrita, que vão se produzindo as manifestações afetivo-emocionais do sujeito. Assim, nesse processo interativo, D. Maria de Nazaré vive um conjunto de manifestações afetivas que se indiciam em seus gestos e enunciações, como: ansiedade gerada pela necessidade de aprender; sofrimento e dor que parecem não encontrar recompensa no seu esforço; angústia, desconforto, decepção, sentimento de culpa, vergonha e constrangimento ante o não saber fazer uma letrinha, por exemplo.

Por outro lado, nessa prática pedagógica vão-se desvelando os indícios não apenas da constituição da subjetividade de uma professora, **MAS** como essa subjetividade se constitui historicamente, inserida no

movimento da história e da cultura. “— Aprendi como minha diretora...” diz a professora. Na relação com o outro, a professora forja e consolida em sua prática singular uma concepção de leitura e escrita que é social e histórica. “A ‘palavra do outro’”, diz Bakhtin (2000, p. 105), “transforma-se, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal...”. Pela prática pedagógica, dão-se a ver os elementos constitutivos das metodologias de alfabetização, dão-se a ver no movimento singular o movimento das relações sociais. A análise centra-se, assim, não numa professora como uma individualidade ideal, isolada do movimento das relações sociais, mas na prática enquanto agregada daquelas relações, enquanto cristalização de determinadas concepções teórico-práticas.

D. Maria de Nazaré continua a desenhar as letras. Vêjo seu esforço, sua expressão fisionômica demonstra o quanto está concentrada na atividade. Está como que em um mundo a parte. Nada a perturba. Não a vejo, sequer, desviar o olhar de seu caderno e de seu lápis. Nem os risos de alguns alunos, nem suas brincadeiras espalhafatosas, nem a fala alta da professora dando orientação para algum aluno, nada parece abalar sua concentração. O lápis que copia é o mesmo que apaga num movimento sincrônico e ritmado, ininterrupto e infundável. Em algum raro momento, vejo-a descontraír o corpo na cadeira, espichar-se e voltar ao ritmo. “— A gente não pode forçar, tem que ir bem devagar” – diz a professora, dirigindo-se a mim, no burburinho e na agitação que marcam a saída para o lanche. “— Se eles saírem sabendo fazer as continhas e lendo um pouco, já me dou por satisfeita!” – suspira, como que reforçando os pressupostos de seu método: alfabetização aos pedaços e um pouco de conhecimento para os alunos. Sem ambição, a professora apropria-se da palavra do outro, da diretora, e a toma como sua, para delimitar os horizontes dos objetivos de sua prática.

Entrada do lanche. D. Maria continua em sua interminável tarefa: concentrada, ar grave, expressão fechada, desenhando suas letrinhas. O movimento do lápis é lento. Cansaço e tensão vincam-lhe a face compungida, angustiada. Mas, parece-me, ela continua firme no seu propósito. Seu corpo quase curvado, quase imóvel, sobre a carteira, mas sua fisionomia denuncia esse aparente ser imperturbável: agonia é o que leio em sua face, músculos contraindo-se. “— Vamos ver a D. Maria de Nazaré... Vamos dar uma lidinha aqui, bem?!”. E ela vai balbuciando as letrinhas, inaudíveis para mim: ouço apenas a correção da professora aqui e ali, pronunciando-as. “— Issol!, feche o caderno e vamos treinar!!! Treine bem!!



apelo letrinha que você tem dificuldade” – diz a professora à aluna, que se anima para sair, recomendando esse treino para casa. Ela levanta-se, calendo na mão, um leve e tímido sorriso nos lábios. Finalmente, dissipa-se em seu semblante aquele ar de mortificação. Vejo-a sumir no corredor, os ombros tranqüilos, puxando a criança pelas mãos.

D. Maria vem sendo submetida a um procedimento de aprendizagem rudimentar e desumano; desumano porque limita o acesso ao conhecimento; desumano pelo quanto cerceia e impossibilita o acesso à escrita, à leitura significativa; desumano porque a impede de agir, explorar e interagir com a escrita; impossibilita-a de uma relação prazerosa com a escrita, enquanto aceitação. Os signos não-verbais que enuncia indiciam que a relação afetiva que ela estabelece com a escrita é de negação, de desprazer, angústia e sofrimento. Ela busca a escola em situação de quase desespero. Precisa urgentemente aprender para transitar por um mundo que lhe é hostil. Move-se numa atmosfera de solidão. Sua fisionomia expressa a angústia de alguém que mobiliza suas energias e seu pensamento para resolver uma atividade que lhe escapa pelas teias da memória. As letrinhas escorrem e perdem-se num esquecer constante e ininterrupto. Vigotski (2002a) nos chama a atenção para o fato de que o pensamento é gerado pelas nossas motivações, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. São essas emoções, geradas pela necessidade, que as movem.

No encontro e desencontro com as indomáveis letrinhas, abre-se o caminho para a afirmação de sua singularidade. Deve ser isso que faz com que ela resista, sentada em sua carteira. Um eterno recomeçar. A cabeça sempre baixa, de vez em quando um espreguiçar-se. Tudo parece cansativo para ela, que já vem de uma longa jornada de trabalho. Seu desejo de aprender a afeta tanto que, mesmo esfalfando-se na lide doméstica, ainda encontra tempo para fazer o dever de casa. “— Fiz o dever, professora” – em sua timidez, presta conta. A cidadania – ou a imagem que se faz desta – para ela surge como algo a ser imediatamente conquistado; uma coisa de vida ou morte. “— Se eu não aprender a ler em dois meses, eu não venho mais... Mas já aprendi umas coisinhas... Mas se eu aprender a ler, ah...” – suspira ela a uma colega, desejosa de viver uma emoção que lhe parece intangível. “— Tenho dificuldades nas letrinhas... a letra ‘e’...” – e mostra-nos o caderno.

Ela deseja e necessita apropriar-se da leitura e da escrita. Em suas emoções de angústia e nervosismo, dor de cabeça de tanto repetir a – e – í –o –u, num interminável zun-zun-zun..., busca forças para con-

quista vai ser dona de si mesma, mas os resultados que colhe nessa alfabetização sem sentido parecem afastá-la para mais distante de seus objetivos. E, assim, a força emocional que a impulsiona para a conquista de seus propósitos, de superar suas dificuldades, parece que vai se transformando em obstáculo. “— Sabe que outro dia eu fiquei a madrugada toda na delegacia porque eles não quiseram carimbar meu dedo... Nossa, voltu tanto... Disseram que eu e meu filho só iam sair de lá [da delegacia] se eu assinasse... Meu filho pegou na minha mão e fui fazendo as letras, em três folhas de papel”.

D. Maria busca uma cidadania que a escola, da forma como está organizada e funcionando, retarda e, de fato, nega... Não há como não questionar essa ordem: as condições reais, dramáticas e pobres, em que é dada a educação dos excluídos, dos trabalhadores, das mulheres pobres que vivem nas periferias das grandes cidades. E é justamente “por isso que temos de viver e experimentar a opressão dos corpos oprimidos – por empatia, simpatia e compaixão – em vez de nos limitarmos à descrição ou à explicação da questão como fato (educacional)” (Aneida, 2001, p.121).

Mais um dia de observação. O Ambiente da sala encontra-se agitado, com arrastar de carteiras, alguns alunos falam alto, discutem, argumentam. Enquanto isso, D. Maria de Nazaré continua, resignadamente, queta em sua carteira e, como sempre, está a apagar e a escrever. A professora deixa o quadro e senta-se junto a ela. Acocorada, conversa e procura incentivá-la, faz-lhe afagos no ombro, passa a mão suavemente por sobre seus cabelos. D. Maria, concentrada em sua atividade, continua apresentando sinais de inconformismo, imagino, à lentidão de sua aprendizagem. “— Tudo bem, vá devagarinho, depois a gente volta para aquela letrinha que você não acertou, tá bom? Não quero que você fique nervosa” – a professora conversa, demonstra sentimentos de preocupação com o estado emocional da aluna, tomada pelas emoções de tensão, ansiedade, diante das dificuldades que enfrenta.

Algum tempo depois, a professora volta novamente a sentar-se ao lado dela e tenta acalmá-la: “— Não fique nervosa, Maria. Vamos fazer a letra cursiva e depois a letra palito” (letra de forma) – ressoa sua voz cheia de afetos: suave, mansa e consternada; uma das mãos afaga o ombro da aluna, em significativa atitude afetiva; olhar, emocionalmente complacente. “— Acho que não vou aprender a ler, professora” – queixa-se. “— Como não, Maria? Você já está lendo, você já está lendo as letrinhas!”. Mas a expressão fisionômica de Maria é de indiferença, um semblante a anunciar emoções de tristeza, nervosismo e angústia à

sua aprendizagem. “— É que eu fico muito nervosa...” – confessa ela, a uma colega, com um fio de voz. “— Mas já aprendi umas coisinhas” – tenta sorrir e alegrar-se, em seu jeito tímido, com o pequeno progresso. “— Já sabe escrever o nome?” – pergunto-lhe. “— Não, mas já sei fazer as letrinhas do meu nome” – responde-me ela, apontando para o caderno onde escreveu as letras.

D. Maria, parece-me, é a que mais demanda a atenção da professora, que está profundamente afetada por sua situação: a todo momento está junto a ela e sempre acalmando-a, pedindo-lhe para não ficar nervosa e nem desistir, dando a ver sentimentos de preocupação, medo em relação a uma possível desistência da aluna. Essas interlocuções, no entanto, não diminuem o sofrimento; não eliminam a tensão emocional vivida pela aluna em sua relação com a leitura e a escrita. Não são, assim, apenas essas formas de demonstração afetiva, palavras de preocupação, de incentivo e afagos, que irão reverter a situação emocional de angústia, impaciência, frustração, nervosismo e decepção que vive a aluna em sua relação com o conhecimento. Ao mesmo tempo em que a professora investe nesse tipo de recurso afetivo, contrariamente, a própria prática pedagógica a nega, na medida em que esta provoca mais tensão, o que torna inócuas aquelas demonstrações afetivas.

Por certa lógica de pensar a questão afetiva, então, esse tipo de ação afetiva levaria a que D. Maria de Nazaré assumisse uma relação de aceitação, de progresso na sua aprendizagem. Mas não é o que acontece. Ela sofre porque quer aprender e se vê não aprendendo; manifesta seu estado afetivo-emocional nas entonações (não pela sonoridade de sua voz), através dos seus gestos, de suas expressões faciais, de suas atitudes, que são signos que indiciam a sua condição afetivo-emocional e significam a maneira como se relaciona com o conhecimento. Para Bakhtin (1997), o material semiótico do psiquismo pode ser constituído por todo gesto ou processo do organismo, tais como a respiração, a circulação sanguínea, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores, pois tudo o que ocorre no organismo pode se constituir em material para a expressão da atividade psíquica, tudo pode adquirir um valor semiótico.

Ouve-se apenas a voz da professora e raramente a de Maria, mas sua “voz” vem por meio dos signos não-verbais: seu corpo mortificado dá a ver a relação afetiva que mantém com a escrita. Ainda, a professora lê e compreende essa linguagem e com ela trava interação, pois recorre à sonoridade de sua voz para dar a ver o quanto a situação da aluna a afeta.

Maria, por sua vez, usa a expressividade de sua corporeidade, carregada de signos, para indiciar sua emotiva insatisfação com a relação pedagógica. Essas enunciações desestabilizam a professora, que também se angustia, se prescrepa, sofre. Nesta, também indiciam-se aquelas emoções vividas pela aluna: medo, ansiedade, angústia, sentimento de fracasso, desencanto etc. Ou seja, nas relações intersubjetivas, todos afetam-se e são afetados. Afeto é relação, isto é, inter-relação.

Maria, por meio de sua linguagem expressiva, de fato, nega o próprio método de aprendizagem que a escola lhe disponibiliza. É a prática que produz angústia, sofrimento, impaciência, na medida em que ela vai compreendendo que seu esforço não produz resultados; é a prática que exclui Maria da possibilidade de apropriar-se do conhecimento, apesar dos investimentos da professora em afetos e afagos. Assim, esse tipo de manifestação afetiva torna-se sem efeito uma vez que a professora não disponibiliza outras saídas à aluna, não lhe mostra outros caminhos, não oferece o caminho contínuo e ininterrupto dos fragmentos formais da língua.

A professora é competente em seu método. Na relação interpessoal é atenciosa, acolhedora, preocupada com a aluna, incentiva e auxilia a todo o momento. Na relação com o conhecimento, esforça-se para que a aluna aproprie-se do mesmo em sua forma parcelar, fragmentária: incentiva o treinamento, a cópia, a oralização exaustivamente. Ainda passa tempo para casa. “— Aquela outra que eu tenho dificuldade, fiquei em casa martelando” – justifica-se Maria, com sua voz emocionalmente frágil. A professora exerce, com domínio, a vigilância epistemológica de sua pedagogia, que é dada pela sua preocupação excessiva em não perder o controle da situação de aprendizagem e nem deixar que a própria aluna se perca na impaciência e na pressa: sempre em alerta, analisa o percurso e suas implicações; é preciso paciência; a pressa não é bem-vinda, a aprendizagem é lenta, gradual, demorada. A angústia está implícita; os afagos, os incentivos visam atenuá-la. E, sobretudo, é preciso “treinar”, “treinar” à exaustão e só então prosseguir... “— Deixa eu adiantar o alfabeto da... [D. Maria de Nazaré]... Só que nessas letras, você já fez as vogais...”. A professora passa algumas (quatro, cinco) letras do alfabeto em linha vertical, e D. Maria de Nazaré deverá repeti-las até à margem direita do caderno.

Certo dia, à saída para o lanche: “— D. Maria não veio hoje à aula?” pergunto à professora. “— Não, não veio!”. Repete-me, mais uma vez, a dificuldade da aluna para aprender a letra “e”: “— Ela tem umas dores de cabeça terríveis... Hoje ela não veio... Você sabe que ela tem a

maior dificuldade para aprender a letra 'e', dificuldade, dificuldade, dificuldade... Ela vai, vai, lendo..., mas quando chega na letra "e", pronto, empata... Não tem como fazer ela decorar a letra 'e'". Dias depois, volto ao assunto Maria de Nazaré, que não está vindo à escola. A professora me informa que ela não veio durante a semana toda. "— Está com os problemas dela lá". "— Sabe que ensinei até uma melodia para ver se ela aprende a letra 'e'? É assim: ra-ra-ra, re-re-re, ri-ri-ri, ro-ro-ro, ru, ru, ru... Acho que agora ela aprendeu" – diz a professora sorrindo. "— Ontem ela veio aqui... coitadinha da D. Maria de Nazaré, você não sabe o que aconteceu com ela...". E faz uma expressão de piedade e pena. "— Pois o ex-marido dela voltou e não bateu muito na coitadinha? Olhe, deixou a pobrezinha toda machucada... Você já viu uma coisa dessas? Só porque ela arranjou um namorado mais novo que ele. Agora veja, a pobrezinha é sozinha, vive sozinha, é sozinha de tudo, não tem ninguém, vive naquela casa, só ela e a casa... E o marido que vivia enganando ela, a passava para trás, e que foi embora, imagine, agora voltou e bateu muito na coitadinha. Nem foi pro trabalho e nem veio para a escola. Ontem ela veio aqui me avisar que só vem na segunda-feira. Ela não quer vir assim, toda machucada, tem vergonha dos outros alunos ficarem falando dela... Você já viu uma coisa dessas?"

D. Maria vive numa encruzilhada. Por sua história atravessam-se outras histórias que lhe tomam, de imediato, a possibilidade de ser sujeito de si mesma. Vive mediada por relações de dominação e de poder, em muitas dimensões, mas que, por entre os interstícios dessa dominação, busca ir tecendo com os fios frágeis de seus desejos, vontades e necessidades uma outra história para si mesma. "— Eu moro sozinha, sozinha. Tenho dois filhos, o menino está para Mato Grosso e a menina já casou e mora noutra bairro" – murmurou-me ela, certo dia, durante uma fugidia conversa no lanche. O olhar em direção à escola é prenhe de simbolismos. Sua presença, como dominada, expropriada, humilhada, espancada, sintetiza, nela, o papel simbólico que, para ela, a escola representa: a esperança⁶ e o domínio de si mesma, pela apropriação do conhecimento que esta veicula. Vigotski (2000a) tem razão, a necessidade mobiliza o sujeito a superar-se, a desenvolver-se, através das trocas intersubjetivas. Busca na escola o encontro com o outro e com o conhecimento para constituir-se em sua humanidade, porque "é no movi-

⁶ "Em certos depoimentos de alfabetos sente-se um poder quase místico emprestado à escola, poder de transformar as relações de dominação e de vencer as diferenças de fortuna" (Mello e Gomes, 1992, p.18).

mento, mediado pelo 'outro' que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos" (Fontana, 2000c, p.174).

Mas a aprendizagem apresenta-se a ela, por consequência, como um mundo de paciência, submissão, sacrifício e obediência. Ela não reclama, não grita, não se opõe verbalmente à professora. A enunciação é dada sob determinadas condições de produção, mediadas por relações literárias de poder. Bakhtin chama a atenção para a "influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação" (1997, p.43).

A longa cabeleira, castanho-claro, encaracolada, deita-se por sobre suas costas. Tem bom gosto no vestir: suas roupas são bem feitas e de bom pano. Dão-lhe um ar de certa elegância e seriedade, senhoril. A olhá-la de longe, nem lembra a doméstica esfalfada de trabalho e nem a tímida aluna de memória fraca, incapaz para as prendas escolares. A figura quase imóvel, em sua carteira, a desfilar seu rosário de penitência, revela-se emblemática de outras miríades de criaturas, igualmente "Marias" na sorte e na sina. Sua presença remete-nos à viva lembrança dessas, todas unidas a ela pela linha imaginária, mas real e verdadeira, que lhes vincam o destino comum: o de serem mulheres, pobres e analfabetas, subordinadas e dominadas, obedientes – criaturas, social e culturalmente, destinadas a calar, abençoar, segurar a tensão emocional, a controlar a explosão. Maria de Nazaré é igual a outras mulheres presentes na sala, na sorte e na sina, na alfabetização retardada, num bairro mal afamado, pobre e miserável.

D. Maria de Nazaré, na riqueza de sua expressividade emocional, em sua angústia e medo, esperança e coragem⁶ de aproximar-se da escola em busca de seus possíveis, em seu corpo mortificado, dor de cabeça e nervosismo, em sua obediente aceitação à fatigante tarefa mnemônica, em sua frágil e fugaz alegria por aprender umas "coisinhas" – nesse previsível e desencorajador percurso no qual as suas forças mobilizadas se esvaem a cada encontro com as letras –, demonstra-nos formas singulares, históricas, culturais e específicas de viver e de manifestar suas emoções, conforme seu lugar social, sua pertença de classe etc.

Em sua singularidade, realiza-se a síntese de múltiplas interações sociais, de forma que "a organização de suas emoções está claramente

⁶ Kurt Goldstein, médico e fisiólogo especialista em lesões cerebrais, viu na coragem, como "sentimento do possível", "o meio de sair da angústia, que é o sentimento da inadequação do organismo à sua função vital, à sua relação com o mundo" (apud Albuquerque, 1998).

relação a esse seu modo de inserção cultural" (Oliveira e Rego, 2003, p.29). Assim, a sua vida emocional e afetiva é constituída histórica e culturalmente e dá-se a ver no contexto das relações intersubjetivas, no qual a condição hierárquica dos interlocutores não pode ser desconsiderada, pois, conforme observa Bakhtin (1997), o lugar social do sujeito determina a modulação do acento enunciativo.

Com base na abordagem histórico-cultural, desenvolvida por Vygotski e colaboradores, pode-se dizer que Maria de Nazaré constituiu sua vida psíquica – da qual fazem parte o afetivo, o emocional e o cognitivo – no contexto das relações sociais, no entrelaçamento dos diversos e diferentes componentes de sua biografia: como mulher, mãe, ex-esposa, analfabeta, empregada doméstica (função sem quase nenhum reconhecimento social), moradora de um distante e discriminado bairro, enclavado na periferia, membro de uma classe subalternizada, desprovida de bens econômicos, pois a base de transmissão da vida humana

não está inscrita num programa psíquico, mas no social, portanto, desenterrado, insere-se nas realidades não psíquicas, sendo, graças a sua apropriação parcial, psiquicamente mediada por outrem, que ela se individualiza humanamente por intermédio de uma biografia inegavelmente singular (Sève, 1989, p.155).

Assim, segundo essa abordagem, tem Maria sua singularidade, que é a sua história pessoal, construída nas relações sociais, mas composta dos sentidos e significados que atribui às suas vivências, experiências, isto é, ao que vive, como vive e como sente, de forma que seus processos afetivos são construídos "ao longo de sua história pessoal, inserida numa condição histórico-cultural específica" (Oliveira e Rego, 2003, p.32). Diante disso, pode-se supor que as formas de viver e manifestar sua vida emocional e afetiva estão profundamente relacionadas com esses aspectos que constituem sua singularidade. Suas emoções, assim, indiciam os modos como a mesma relaciona-se nos diferentes contextos sociais e culturais.

Na busca de seu desenvolvimento humano, que é a superação de sua condição de analfabeta e, portanto, da emergência de possibilidades de assumir um outro lugar no contexto das relações sociais, como alfabetizada, Maria centra seus investimentos afetivos e cognitivos – sua esperança, sua coragem, seu esforço – naqueles sentidos e significados que representam o caminho socialmente valorizado para a aquisição do saber, mas não tem sucesso em seu empreendimento, que resulta infrutífero.

Assim, contrariamente, as demandas psíquicas que a mobilizam em direção à aprendizagem, diante das condições adversas de sua inserção na relação com o conhecimento, vão, continuamente, desgastando-se, entrapocendo, certamente porque aqueles sentidos que a movem não se realizam no plano concreto de sua experiência: a relação de aprendizagem apresenta-se sem sentido e sem significado, porque incapaz de produzir mudanças em sua condição de analfabeta. Descobri-la não aprendendo, os sentidos perdem a sua substância mobilizadora, cedendo lugar a outros sentidos que a levam à desmobilização, ao cansaço, à dor, à tristeza e, por fim, à desistência.

Por que não reagiu? Por que não lutou por um ensino que realizasse os sentidos e os significados por ela esperados: aprender a ler e em viver? A sua reação ou não, a sua passividade – se é que posso usar tais termos – não podem ser vistas fora de sua história, que é singular e única. Estaria presente, em sua atitude, que me parece mais de aceitação, uma questão de gênero? Essa não é uma questão irrelevante.

Certamente, sua atitude, que, pelos fragmentos narrados, indicia certa submissão à prática pedagógica, pode ser vista como parte da constituição histórico-cultural de nossa personagem, enquanto mulher, marcada em sua biografia por todos aqueles predicativos anteriormente anolidos, inserida numa sociedade cuja questão de gênero encontra-se, em sua complexidade, entrelaçada aos pertencimentos de classe, poder econômico, educação, cultura e grupo social. Assim, em sua condição de mulher, inserida nesse emaranhado de investimentos de sua pertença de classe, vivendo relações de ensino e aprendizagem, que, por sua vez, constituem relações hierarquizadas de poder, seria presumível – a não ver – esperar que D. Maria de Nazaré vivesse e manifestasse a sua vida afetiva da forma como manifestou e viveu, enunciando emoções de obediência materializadas em esforço infrutífero, solidão, dor, sofrimento, angústia e desesperança, por exemplo, pois, como observa Oliveira e Rego, “interagindo com a pertinência de classe aparece a condição de gênero estruturando [as] emoções” (2003, p.29). Desse modo, suas manifestações afetivas expressariam, em sua condição de mulher singular, uma certa configuração afetivo-emocional que é social, histórica e culturalmente construída ao longo de sua inserção na vida social e que, no contexto da vida concreta, nas relações sociais, é esperada e valorizada.

Poderia, ainda, a título de suposição, argumentar que D. Maria, pelo contrário, não aceitou, não foi passiva, mas reagiu à insatisfação e

ao abortimento mesmo que vivia e o fez de forma radical, realizando aquilo que já havia me antecipado em um de nossos raros contatos, em sua mínima e recollida voz: “— Se eu não aprender, acho que não venho mais”. Cumpriu a sua profecia. Os sentidos que a mobilizaram foram reconfigurados em outros que a levaram à desistência e, portanto, ao fechamento de uma das possibilidades de realização daqueles sentidos que se lhe apresentavam mais caros, indispensáveis, urgentes e necessários à sua vida. As emoções que a mobilizaram para a escola foram re-significadas na relação estéril e improdutiva que ela teve com o conhecimento, produzindo, assim, outros desdobramentos, ou, mais especificamente, aquilo que Janet denominou de *emoção-draque*⁷, que define a reação de fracasso. [Ele também chama de *emoção-sentimento* à emoção responsável pelo controle adequado da conduta (Abbagnano, 1998)].

Certamente, essas considerações não esgotam outras possibilidades de análise desses fragmentos que compõem apenas uma incompleta faceta da biografia de D. Maria de Nazaré.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAKHTIN, M. *Hacia una filosofía del acto ético; de los bordes y otros escritos*. Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Annablume; HUCITEC, 2002.

⁷ É que outras teorias, segundo Abbagnano, chamam de conduta emotiva, oposta à emoção-controle. Para essas teorias, a emoção também é parte integrante da conduta não emotiva e constitui uma resposta adequada e normal à situação, e que pode ser definida como “racional”. Assim, por exemplo, as emoções da coragem, do esforço, da fadiga, da esperança ou do temor, da satisfação ou da insatisfação etc., condicionam e controlam as formas de conduta mais eficazes, livres e criativas (Abbagnano, 1998).

- BAIRDONA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BUNTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professores?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BUNTANA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. In: *Presença Pedagógica*, v.7, n.39, abril/maio, 2001.
- HEIBRUN, C. G. *Writing a woman's life*. New York: Ballantine Books, 1991.
- MELLO, S. L. de; GOMES, J. V. (1992). O que pode ler o iletrado? *Revista Diáspora*, jan/abr., 1992.
- MELLO, T. *Poemas preferidos pelo autor e seus leitores*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- OLIVEIRA, L. M. de (Mímico). *A dimensão afetivo-emocional e relações de ensino*.
- OLIVEIRA, L. M. de. *O Sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas docentes*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. (Orgs). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *CEDES*, Campinas, n.71, outubro, 2000.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.71, jul., 2000.
- PINO, A. *Afetividade e vida de relação*. Campinas, FE/UNICAMP? (Mímico).
- SÉVE, L. A personalidade em gestão. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (Orgs). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1989.
- FASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: VIGOTSKI, L. S. *O Desenvolvimento psicológica na infância*. São Paulo:

Martins Fontes, 1999).

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

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

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. CEDES, Campinas, N. 71, out./ 2000c.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A Educação do comportamento emocional. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escolhidas*. Madrid: Visor, 1993. v. II.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. *Obras escolhidas*. Madrid: Visor, 1997. v.V.