

## O COMPONENTE ESTÉTICO-EMOTIVO DE APRENDER A LER E A ESCREVER NA IDADE ADULTA

Alfredo César da Veiga <sup>1</sup>

### RESUMO

O presente texto é parte da pesquisa de doutorado em Psicologia Social que vem sendo desenvolvida junto ao grupo NEPIM (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Identidade-Metamorfose) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com apoio da Capes. Neste artigo, serão trazidas as discussões de um dos sujeitos da pesquisa como um caso emblemático de alguém que aprende a ler e a escrever na idade adulta. O método utilizado para a pesquisa foi o Relato de História de Vida envolvida em uma pesquisa-ação, e a hipótese principal é a de que o aprendizado da leitura, e especialmente no momento específico em que uma pessoa, ao conseguir pela primeira vez escrever o próprio nome, se emociona, entendendo aqui “emoção” como uma integração interna de uma experiência externa ou a internalização de uma experiência que, antes, era estranha, desconhecida. Nesse sentido, analisa o aprendizado da leitura na vida adulta como um “momento epifânico”, profundamente significativo e transformador ao mesmo tempo em que reafirma o papel das emoções na aprendizagem.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Emoções, Estética, Experiência, Autonomia

### INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte da pesquisa de doutorado que vem sendo elaborada no departamento de Psicologia Social da PUC-SP, financiada pela Capes. Trata-se de uma pesquisa-ação, e que, portanto, implica o pesquisador como partícipe da pesquisa. O papel do pesquisador tem sido o de ensinar dois sujeitos a ler e a escrever através do Método Paulo Freire. Nesse método, o alfabetizando conta a sua história, suas experiências de vida, que se transformarão em letras, em palavras e frases, constituindo, assim, uma escritura da própria experiência.

Com a pesquisa, pretende-se contribuir para o debate contemporâneo sobre identidade utilizando a categoria da estética como mediação. Partindo-se do conceito de estética segundo a proposição original de Alexander Baumgarten, propõe-se analisar como as emoções e sentimentos estão implicados no momento em que o neo-alfabetizado se reconhece na escritura do próprio nome de modo que, ao conseguir ler o que escreveu, pode finalmente dizer: “Este sou eu”.

<sup>1</sup> Psicólogo, historiador, doutor em História Social da Universidade de São Paulo (USP), doutorando em Psicologia Social (PUC-SP), Bolsista CAPES

A estética teve um papel predominante no pensamento moderno, e poucas ideias têm servido a funções tão diversas, talvez por isso mesmo, a indeterminação de definição permita iluminar uma série variada de questões, e dentre elas, as relativas à identidade humana. A mesma folha de papel, com o nome de alguém que nunca antes conseguia identificar aquelas letras com a representação de si mesmo pode, ao mesmo tempo, representar diversas dimensões humanas, como a autonomia, o autogoverno, a consciência da própria capacidade, numa palavra, a valorização do ser humano nas suas relações simbólicas e materiais. Nesse sentido, aquilo que se torna texto não são forças impessoais representadas por símbolos, mas partes da própria experiência e da necessidade de registrar essas experiências. As letras se tornam, dessa maneira, ferramentas significativas com a finalidade de auxiliar o homem a unir passado e presente, dando-lhes sentido expressivo. Portanto, a escrita não é apenas um processo mecânico, desprovido de sentido, mas alguma coisa repleta de força evocativa, que desperta a sensibilidade e a percepção de si, de forma que a escrita deixa de ter finalidade, evidenciada em seu aspecto técnico para ser verdadeira experiência estética. Sem uma percepção estética, a escrita será fria e monótona, usada para o passo seguinte, em um processo essencialmente mecânico (DEWEY, 2010, p. 128).

O caminho metodológico que servirá como alicerce da teoria é o da pesquisa-ação, definida por Thiollent (2011, p. 20) como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema”. Nela, os pesquisadores e os participantes, segundo esse autor, “representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Na pesquisa-ação se propõe uma solução através de objetivos práticos, como ensinar a ler e a escrever. Nessa ação, são estudados de forma dinâmica os problemas, os conflitos, as tomadas de consciência, ao mesmo tempo em que se observa a transformação da situação estudada (*Ibid.*, p. 25). Para concretizar esse caminho metodológico, é utilizado o relato de história de vida, na medida em que as experiências contadas pelos sujeitos enriquecem o ambiente de aprendizagem não com teorias, mas com a prática vivencial que caracteriza o sujeito humano em relação.

Durante a pesquisa-ação pôde-se constatar que, no momento em que o alfabetizando, ao assinar o próprio nome se tornou capaz de se reconhecer nele, há uma “explosão de emoções”. Se para a maioria escrever se transformou em um ato automático e, portanto, destituído de emoção, para aquele que se descobre capaz não somente de escrever como também de ler e entender o que escreveu e assim se ver naquela representação, esse ato constitui algo como uma *experiência epifânica*, pois esse ato, para ele ou ela representa o

afloramento de sua alteridade, o que desperta uma urgência em escrever mais, de preencher todos os espaços da folha, como se, com isso, preenchesse as espacialidades que lhe foram negadas até aquele momento.

## METODOLOGIA

Parte do conceito de Estética, tal como proposto por Alexander Baumgarten (séc. XVIII), para quem o termo não se refere primeiramente à arte, mas ao sentido que os gregos, na filosofia clássica, davam ao termo. Assim, *aisthesis*, se refere a toda região da percepção e sensação humanas. Em contraste com o domínio mais rarefeito do pensamento conceitual, é a totalidade da nossa vida sensível, é como o mundo atinge o corpo em suas superfícies sensoriais e tudo aquilo enfim que se enraíza “no olhar e nas vísceras” (EAGLETON, 1993, p. 17).

Desse conceito, parte-se para pensar a escrita sob duas realidades:

### 1) como uma “experiência estética”

Na folha de papel, a escrita da palavra, não é apenas uma composição de linhas geométricas, mas uma certa “distribuição do sensível” (RANCIÈRE, 2013, p. 10). É o momento de captura de uma “cena da vida” (Ibid., p. 11). Portanto, para que haja experiência estética, um determinado objeto exige que eu nele esteja presente para ser, passando, assim, da existência à essência (DUFRENNE, 1998, p. 91), como por exemplo, quando a escrita do próprio nome nada significa ao alfabetizando, apenas pelo fato de ter aprendido a “desenhar” o nome sem conseguir lê-lo e, portanto, sem “se sentir” nele.

Só há verdadeira experiência estética quando o autor se reconhece na sua obra. De fato, “o indivíduo *É* a obra” (DUFRENNE, 1998, p.91).

### 2) Como obra de arte

É nesse sentido, portanto, que a escrita pode ser compreendida como obra de arte. Assim como a pintura, a escrita, dá à luz o desejo de expressar e de comunicar sentimentos e emoções. Quando a informação aparece (como quando alguém apresenta a outro alguém as primeiras letras), abrem-se os sentidos, em seguida, as ideias, os movimentos das mãos, os gestos, e assim como na arte performática, como expressou a artista performática Fern Shaffer (GABLIK, 2002, p. 42), o que menos interessa é se o “artista” possui algum treinamento anterior ou conhecimento especial, o que importa é a habilidade em ser canal da intuição que procede do seu mais profundo ser. No momento da escrita, tal como o artista ao pintar seu quadro, o homem e a mulher expressam a si mesmos. No momento da

escrita, e mais especificamente a escrita e leitura do próprio nome, acontece uma “emoção estética”, quando a pessoa se relaciona emocionalmente com a própria obra. A leitura e a escrita, na medida da sua progressão, criam, a todo instante, novos modelos de percepção sensorial, pois não se trata de simplesmente reproduzir formas, mas de captar forças, de tornar visíveis forças que não são visíveis (DELEUZE, 2007, p. 62).

Uma segunda sustentação metodológica se dará com o relato de história de vida das pessoas que contam suas experiências e seu encontro com a leitura e escrita. O método será aplicado à luz das contribuições de Walter Benjamin para quem a história não é simples relato de fatos, mas um encadeamento de experiências que nem sempre podem ser expressas sem correr riscos que, em grande medida, prejudicam ou violentam a consciência do indivíduo que faz do relato um meio para encontrar “redenção” (*Erlösung*) daquilo que foi vivido e experimentado no passado. Quando contadas, as histórias produzem uma rememoração com o potencial de fazer aquele que a relata, apoderar-se não somente desse passado, mas também do seu “agora” (*Jetztzeit*). A rememoração recupera a percepção primordial (BENJAMIN, 2011, p. 13) ou a imagem que se tinha da experiência no exato momento do ocorrido. Benjamin propõe uma escuta na qual a transmissão da experiência ganha seu sentido pleno: ouvir sem pressa, identificar-se afetivamente com aquele que relata a sua história, não escutar como quem escuta uma notícia, mas como que, ao contar a sua história, deixa marcas e ensinamento para as gerações futuras.

Finalmente, o terceiro momento metodológico tem em Paulo Freire e sua teoria da aprendizagem o alicerce para se pensar a aprendizagem na vida adulta. Freire compreende o relato de história de vida como o grande aliado na alfabetização, uma vez que, ao dar à sua história e ao seu pensamento uma forma escrita, o alfabetizando vai assumindo, gradualmente, “a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor” (2016, p. 39). Pretende-se, portanto, como o momento “prático” da pesquisa, ajudar adultos analfabetos a ler e a escrever, de acordo com o método Paulo Freire. Com isso, o que se quer é evitar que a teoria se desvincule da prática, reduzindo-se a mera visão, contemplação ou interpretação (VÁZQUEZ, 2011, p. 153).

A pesquisa foi enviada e submetida à Plataforma Brasil – Secretaria da Saúde e ao comitê de ética da universidade e aprovada.

## DESENVOLVIMENTO

Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), em sua *Estética Breve* (Buenos Aires: Centro de Investigaciones Filosóficas, 2013), constrói a Estética como disciplina filosófica partindo sobre questões pertinentes ao poema. A Estética, para ele, é a ciência das coisas sensíveis (*epistemé aisthété*) e é na beleza e na sensibilidade que se pode buscar a verdade. Com isso, lançou a possibilidade de uma mediação entre arte e conhecimento, entre educação e estética e, portanto, a sensação, para Baumgarten, não é simplesmente um “material” do saber, mas é, ela mesma, um saber (CARVALHO, 2010).

Como um saber, provoca uma reação, a chamada “reação estética”. Vigotski, em sua *Psicologia da Arte* (São Paulo: Martins Fontes, 2001), compara a reação estética com o ato de tocar piano: “é como se cada componente da obra de arte tocasse a respectiva tecla sensorial de nosso organismo, recebendo como resposta um som ou tom sensorial, e toda reação estética fosse constituída de impressões emocionais que surgem como resposta aos toques nas teclas” (p. 259). O autor contribui para o debate sobre a escrita constituir obra de arte abrindo a possibilidade de se pensar a arte em sua natureza inquieta e transformadora. Quando fruída, inquieta, provoca dor, ao mesmo tempo que supera esses sentimentos. É o milagre da arte, como o milagre da transformação da água em vinho, segundo Vigotski (2001, p. 307).

Quanto à emoção experimentada por quem, pela primeira vez se reconhece em seu próprio nome, vários autores se expressaram nesse campo. Dentre eles, Maturana (2015), para quem as expressões emocionais se verificam, antes de tudo, no linguajar que determinado povo utiliza ao emocionar relativo à prática de liberdade e autonomia. Esse linguajar, que Maturana (2015, p. 10) denomina de “conversar”, se apoia em um suporte emocional que define a ação daquele discurso. Para esse autor, se se quer compreender o curso da história de um povo, é necessário olhar para a trajetória do emocionar desse povo (2015, p. 11). Por sua vez, para Damásio (1999) Embora emoções sejam compartilhadas por todos os seres vivos, a capacidade de vinculá-las a ideias, princípios e valores é o que caracteriza os seres humanos (DAMÁSIO, 1999, p. 39), e seu impacto, na vida humana, dependerá, em grande parte, dos sentimentos gerados pela emoção. Daí que, ao expressar sua dor, o ser humano não estará usando simples metáforas, mas expressando uma realidade que une, a um só tempo, as realidades emocional e sensorial que, por sua vez, se fundem em um corpo.

Com relação à emoção escondida no ato de escrever, pesquisadores como Koelsch S., Jacobs A., Menninghaus W., Liebal K, Klann-Delius G. Von Scheve C., Gebauer G (2015) consideram o papel da linguagem para as emoções propondo, de início, quatro classes de emoções que se originam de quatro sistemas cerebrais neuroatomicamente distintos: os sistemas de afeto centrados no tronco cerebral, diencéfalo, hipocampo e orbitofrontal. Cada

um desses sistemas gera, na opinião dos autores, uma classe específica de afetos e que, por sua vez, interagem uns com os outros, afetando sistemas biológicos, denotados como “sistemas efetores emocionais”, que incluem os sistemas motores, a excitação fisiológica periférica, bem como sistemas atencionais e de memória. “A atividade dos sistemas afetivos e dos sistemas efetores”, concluem eles, “é sintetizada em uma percepção emocional (sensação subjetiva pré-verbal), que pode ser transformada (ou reconfigurada) em um código simbólico como a linguagem”. Com essas conclusões, os autores acreditam que finalmente conseguem integrar as perspectivas psicológicas, neurobiológicas, sociológicas, antropológicas e psicolinguísticas sobre as emoções de forma interdisciplinar.

Shinobu e Markus, no trabalho apresentado em Hong Kong intitulado *Emotion and Culture: Empirical studies of mutual influence* (Hong Kong, China: American Psychological Association, 2000) analisam de que forma crenças e valores sedimentados na cultura estão envolvidos na construção do Self em seu contínuo processo de desenvolvimento tendo a experiência como embasamento geral dessa construção. Os processos culturais contribuem eficazmente para “dar forma” à emoção humana, uma vez que só se pode conceituar emoção como sendo social *in natura*.

O processo de leitura e escrita na idade adulta, por outro lado, envolve “emoções negativas. Carlos Sluzki, no texto: *Humilhação, vergonha e emoções sociais associadas: Enfoque sistêmico e guia para sua transformação*, de 2011, afirma que durante séculos envergonhar e humilhar foram considerados instrumentos legítimos para a educação e preservação da ordem social (p. 83).

Nesse sentido, é preciso “crer em si para agir”, título do artigo sobre Albert Bandura, de Marc Oalano, no original, *Croire en soi pour agir*, de 2018 (pp. 1-15). O autor lembra que, para Bandura, “o status socioeconômico não age diretamente sobre o comportamento escolar das crianças, mas através dos processos de si, tais representações do futuro ou o sentimento de autoeficiência”.

Quanto à questão do ato de leitura e escrita constituírem um atitude estética, Rancière, em *The politics of aesthetics: The distribution of the sensible*, lembra que já para Platão escrever e pintar eram superfícies equivalentes, no sentido de que não se opõem às artes ditas profundas ou tridimensionais (escultura, por exemplo), mas no sentido de que são “mudas”, não falam a não ser pela voz do falante que aponta para a direção apropriada. O sensível, assim, se distribui em uma superfície plana, como a folha de um caderno ou uma pintura na tela. Portanto, a superfície não tem uma característica distintiva, mas também não é simplesmente uma composição de linhas geométricas, mas uma certa “distribuição do

sensível” (RANCIÈRE, 2013, p. 10). Dessa forma, as letras e palavras dispersas em uma folha de papel são resultado da habilidade de capturar a ação do discurso, um momento de ação, de correspondência entre o dizível e o visível, o momento de captura de uma “cena da vida” (Ibid., p. 11). Portanto, a folha de papel, como superfície plana, é uma “face na sua interface”, enquanto representativa de uma experiência, carregada de significação política.

Sobre a relação entre a obra de arte e a experiência, John Dewey se destaca. Em sua obra, *Arte como experiência* (São Paulo: Martins Fontes, 2010) afirma que “A arte denota um processo de fazer ou criar (...) A arte envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos na dança. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível” (p. 126). Dewey registra a atividade do escritor, de modo particular que, quando “põe no papel ideias já claramente concebidas e coerentemente ordenadas, é porque o verdadeiro trabalho foi feito previamente” e que “o mero ato de transcrição é esteticamente irrelevante”. A relação mais direta com a experiência, segundo o autor, está no fato de que quando criam, o escritor, o compositor e o pintor invariavelmente relacionam esse fazer com tudo aquilo que fizeram anteriormente, isto é, a obra não seria senão resultado da experiência do artista.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A iletrabilidade é considerada uma aberração desde o contexto da sociedade industrial moderna, onde a pessoa iletrada é marcada com um estigma, uma vergonha, uma realidade que precisa ser escondida. É produto de vários fatores que se combinam entre si, desde os socioeconômicos, psicológicos, geográficos, pouca importância no processo educativo por parte dos membros familiares, motivação, etc.

O avanço tecnológico das economias nos vários países, desenvolvidos ou em desenvolvimento, seleciona os “mais aptos” (Segundo a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, até 1973 o número de desempregados se mantinha basicamente o mesmo. De 1973 a 1983, o número de desempregados aumentou aproximadamente três vezes). Nesse cenário, o iletrado é gradualmente reconhecido como um problema de quem os poderes econômicos querem se livrar. Estudos mostram que adultos com limitado nível educacional participam pouco da força de trabalho e ainda se

tornam usuários mais ativos de programas sociais, como salário-desemprego (THOMAS, 1989, p. 539).

Para além da economia, há também o estigma social, marcado por um sentimento de culpa no próprio iletrado: Não aprendeu a ler e a escrever “porque é burro”, como se ouve com frequência nas entrevistas. Nessas entrevistas, porém, se percebe outro fenômeno: o desejo de transpor barreiras e aí, então, a emoção da vergonha e da humilhação cedem lugar a um novo sentimento: a emoção de saber-se capaz, de superar os próprios limites, de vencer.

Silvaney<sup>2</sup> deixou a Bahia aos 16 anos de idade porque lá “não tinha condição” (*sic*), não estudou porque os pais não insistiram nisso, mas mesmo assim, ia para a escola todos os dias, não para aprender, mas “para comer merenda” (*sic*). Conta que a vida no sertão nordestino era muito dura, chegavam a passar fome, mas não passava pela sua cabeça deixar a terra onde nasceu e a família. Saiu por necessidade. Afirma que, quando chegou à cidade de São Paulo, chorava diariamente de saudades dos pais e dos cinco irmãos que, um a um, tiveram que deixar para trás sua vida, sua história.

Assim que chegou em São Paulo, Silvaney foi trabalhar como pedreiro, em construção de casas e prédios, onde “trabalhava muito e ganhava pouco” (*sic*). No emprego lhe davam a planta da construção para realizar o que estava escrito lá, mas não conseguia saber onde deveria ser construído o banheiro, o quarto, a sala, pois não conseguia decifrar as palavras apontadas ali. Para isso, se valia dos amigos que lhe mostravam onde os cômodos deviam ser. Um desses amigos escreveu seu nome num papel e o fez reescrever várias vezes até que conseguisse assinar. As letras e palavras do seu nome não lhe diziam absolutamente nada, era como desenhar formas que havia decorado, nada mais que isso. Quando se casou, a tensão tomou conta dele, conforme relata:

Quando eu casei, quando fui lá assinar na frente do juiz, eu fiquei bem tenso na hora em que fui assinar. Ele olhou pra mim. Eu assinava, mas só copiava o meu nome. Era um desenho. Assinava, mas não sabia o que estava escrito. Se me mandassem ler, letra por letra, eu não conseguia. Eu sabia que era o meu nome porque eu copiei várias vezes, só pra não precisar colocar o dedo. Um amigo meu, no serviço, copiou no caderno e disse pra eu ir escrevendo até aprender. Fez isso porque percebeu que na hora de assinar o holerite todo mundo assinava, menos eu, que tinha que colocar meu dedo. Lá na frente do juiz foi assim. Eu fiz o meu nome. Hoje é diferente. Hoje eu leio o meu nome.

---

<sup>2</sup> Nome fictício

Essas experiências o levaram a procurar uma escola municipal próxima de onde morava. Chegou a se matricular, mas apenas permaneceu ali duas semanas, pois lá era uma professora só para muitos alunos, e ele não conseguia a atenção da professora: “Lá quando levantava a mão pra falar com a professora, outros pedia ajuda dela e a gente nunca conseguia conversar com ela. Era muito difícil” (*sic*). Abandonou também porque não se sentia acolhido: “Lá eu me sentia um peixe fora d’água, porque lá ninguém te acolhe” (*sic*).

Um dia, passando em frente a uma igreja, viu um banner. Na igreja estavam ensinando a ler e a escrever. Sua esposa o encorajou e, ali, se sentiu acolhido e finalmente aprendeu a ler. A experiência mais marcante e que mais o emocionou foi quando foi “abrir firma” no cartório, ou registrar sua assinatura:

Na hora eu fiquei afobado, né? Porque eu falei, “vai que eu não vou conseguir”, mas se eu não tentar, não vou saber se eu consigo. Então vou tentar, aí nessa hora minha esposa estava comigo, só que o pessoal do cartório não deixa, fala assim: “Não, quem tem que preencher é ele, se ele não conseguir preencher, então ele não pode abrir firma”. Aí ela me deu o papel e eu preenchi.

Outra experiência marcante e emocionalmente expressiva foi quando conseguiu ler estórias para a filha, antes de dormir. Quando não sabia ler, a menina insistia que ele lhe lesse estórias; envergonhado, saía disfarçadamente dizendo que tinha de fazer alguma coisa, só para não ter que dizer à sua filha que não conseguia ler. “Minha maior alegria”, diz ele, foi quando, depois que aprendi a ler, pegar o livro de estórias e ler para ela”.

No mundo de letrados essa experiência emocional no ato da primeira escrita e da primeira leitura passa despercebida e parece ridícula e sem importância, e isso porque escrever no mundo letrado se tornou um ato banalizado e automático. Ser capaz de sentir o peso da palavra exige um ato de negação e isso “não é tarefa para pusilânimes”, de acordo com Ricardo de Souza, para quem o ato de escrever:

[...] envolve uma mobilização e uma concentração psíquicas que não se poderia suportar, não houvesse um movente que arranca do escritor até mesmo a consciência de sua real potência: uma voz clama, chama para fora de si aquele que se colocou no limite, mergulha-o na tensa convulsão das margens. O ato de escrever – definitivo ato de decidir – é também um ato de loucura (SOUZA, 2018, p. 55).

Se para a maioria das pessoas, escrever se transformou em um ato automático e, portanto, destituído de emoção, para aquele que se descobre capaz não somente de escrever como também de ler e entender o que escreveu e assim se ver naquela representação, esse ato constitui algo como uma experiência epifânica, pois esse ato, para ele ou ela representa o afloramento de sua alteridade, o que desperta uma urgência em escrever mais, de preencher todos os espaços da folha, como se, com isso, preenchesse as espacialidades que lhe foram negadas até aquele momento.

Espacialidades são permitidas ou negadas por aqueles que as controlam, e isso conduz a outro tipo de emoção: a emoção da vida negada e humilhada. No entanto, nenhum tipo de emoção precisa ser necessariamente ruim. Mesmo emoções traumáticas e humilhantes trazem no seu bojo uma oportunidade de utilizá-las como um impulsionador. É esse o caso de tantas pessoas que “se emocionam” como única condição para se descobrirem capazes e prontas para demonstrar sua alteridade para aqueles “controladores de emoções”, isto é, para quem a emoção não deveria passar de gestos constituídos biologicamente. Estes são aqueles que ligam emoção ao poder e à dominação, de forma geral. De que forma essa dinâmica se revela socialmente? Através da humilhação social, do não reconhecimento do outro em sua alteridade e, sobretudo, no desprezo da emoção do outro, considerando-a um sentimento de “segunda ordem”.

Portanto, o que se torna texto não são forças impessoais representadas por símbolos, mas partes da própria experiência e da necessidade de registrar essas experiências. As letras se tornam, dessa maneira, ferramentas significativas com a finalidade de auxiliar o homem a unir passado e presente, dando-lhes sentido expressivo. Portanto, a escrita não é apenas um processo mecânico, desprovido de sentido, mas alguma coisa repleta de força evocativa, que desperta a sensibilidade e a percepção de si, de forma que a escrita deixa de ter finalidade, evidenciada em seu aspecto técnico para ser verdadeira experiência estética. Sem uma percepção estética, a escrita será fria e monótona, usada para o passo seguinte, em um processo essencialmente mecânico (DEWEY, 2010, p. 128).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O papel das emoções na aprendizagem ainda permanece pouco explorado, em parte devido à ainda forte influência dualista cartesiana que opõe razão e emoção e em parte porque, na área da Educação, privilegiou-se a Psicologia Cognitiva em detrimento das pesquisas centradas no componente emocional como instrumento de pesquisa (INGLETON, 1999). Com isso, experiências subjetivas, incluindo sensações físicas e imagens mentais ironicamente se constituíram, nas últimas décadas, objeto de estudo de filósofos como

Merleau-Ponty, além de outros estudiosos linguistas e neurobiologistas, somente em um segundo momento o tema foi alvo de interesse para pesquisadores da Psicologia, especialmente porque, depois de Broca (1824-1880), com a tentativa de localizar no cérebro o “lugar” do afeto, cresceu a separação entre o “cérebro emocional” e o “cérebro cognitivo”. Gradualmente esses distanciamentos foram perdendo sustentabilidade, por principalmente três razões: regiões cerebrais vistas como “afetivas” também estão envolvidas na cognição; regiões do cérebro vistas como “cognitivas” também estão envolvidas na emoção, de modo que cognição e emoção estão, de fato, integradas em um cérebro (PESSOA: 2008).

O longo percurso percorrido por estudiosos que se debruçaram sobre a complexidade das emoções propiciou a compreensão da flexibilidade irreduzível da matéria. De fato, as emoções são *ao mesmo tempo* somáticas, cognitivas, sociais e culturais (OVEJERO, 2000) mas, certamente, caracterizadas por reações contingenciadas pelo contexto social e cultural que por sua vez *constroem* as emoções. É nesse sentido que as expressões emocionais se verificam, antes de tudo, no linguajar que determinado povo utiliza ao emocionar relativo à prática de liberdade e autonomia. Esse linguajar, que Maturana (2015, p. 10) denomina de “conversar”, se apoia em um suporte emocional que define a ação daquele discurso. Para esse autor, se se quer compreender o curso da história de um povo, é necessário olhar para a trajetória do emocionar desse povo (2015, p. 11).

Finalmente, a pesquisa tem ajudado a compreender de que maneira as emoções *inferem* o aprendizado e de que maneira *interferem* no mesmo. Quando o assunto é relacionado à educação, o que se vê é a recorrência a objetos com algum valor estético, e os cursos são programados tendo em vista a apropriação de tais objetos como auxiliares, mas infelizmente se tem ignorado o fato de partir do humano enquanto *homo aestheticus*, isto é, compreender o humano como obra de arte inacabada e repleta de possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- BAUMGARTEN, Alexander G. *Estética Breve*. Buenos Aires: CIF Excursus, s/d
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama trágico alemão*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011
- CARVALHO, Marcus V. C. O surgimento da estética: Algumas considerações sobre seu primeiro entrincheiramento dinâmico. *Paideia: Revista do curso de Pedagogia*. Belo Horizonte: Universidade Fumec, 2010
- DAMÁSIO, Antônio. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999

- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: A lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010
- DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1998
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016
- GABLIK, Suzi. *The reenchantment of art*. London: Thames and Hudson, 2002
- INGLETON, Christine. Emotion in learning: A neglected dynamic. *HERDSA*. Annual International Conference. Melbourne, 12-15 July, 1999
- KOELSCH S., JACOBS A., MENNINGHAUS W., LIEBAL K., KLANN-DELIUS G. Von Scheve C., GEBAUER G. The quartet theory of human emotions: An integrative and neurofunctional model. *Physics of Life Reviews*. 2015, Jun., n.13, p. 1-27
- MATURANA, Humberto R. *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano*. 4 ed. São Paulo: Palas Athena, 2015
- OALANO, Marc. Albert Bandura: Croire en soi pour agir. *Sciences Humaines*. N. 305, Juillet, 2018, p. 1-15.
- OVEJERO, Anastasio. Emotions: reflexions from a socioconstructionist perspective. *Psicothema*. 2000, vol. 12, Supl., p. 16-24
- PESSOA, Luiz. On the relationship between emotion and cognition. *Nature Publishing Group*. February, 2008, v. 9
- RANCIÈRE, Jacques. *The politics of aesthetics: The distribution of the sensible*. New York: Bloomsbury Academy, 2013
- SHINOBU, Kitayama; MARKUS, Hazel (orgs.). Emotion and Culture: Empirical studies of mutual influence. Hong Kong, China: *American Psychological Association*, 2000
- SLUZKI, Carlos. *Humilhação, vergonha e emoções sociais associadas: Enfoque sistêmico e guia para sua transformação*. In: BIGLIANI, Carlos G., MOGUILLANSKY, Rodolfo, SLUZKI, Carlos. *Humilhação e vergonha: Um diálogo entre enfoques sistêmicos e psicanalíticos*. São Paulo: Zagodoni, 2011
- SOUZA, Ricardo T. *Ética do escrever: Kafka, Derrida e a literatura como crítica da violência*. Porto Alegre: Zouk, 2018
- THIOLLENT, *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011
- THOMAS, Audrey M. The social and economic costs of illiteracy. *Prospects*, Vol. XIX, N. 4, 1989
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001